

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, 256 S.



Quellenangabe/ Reference:

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, 256 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297771 - DOI: 10.25656/01:29777; 10.35468/6092

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297771>

<https://doi.org/10.25656/01:29777>

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.

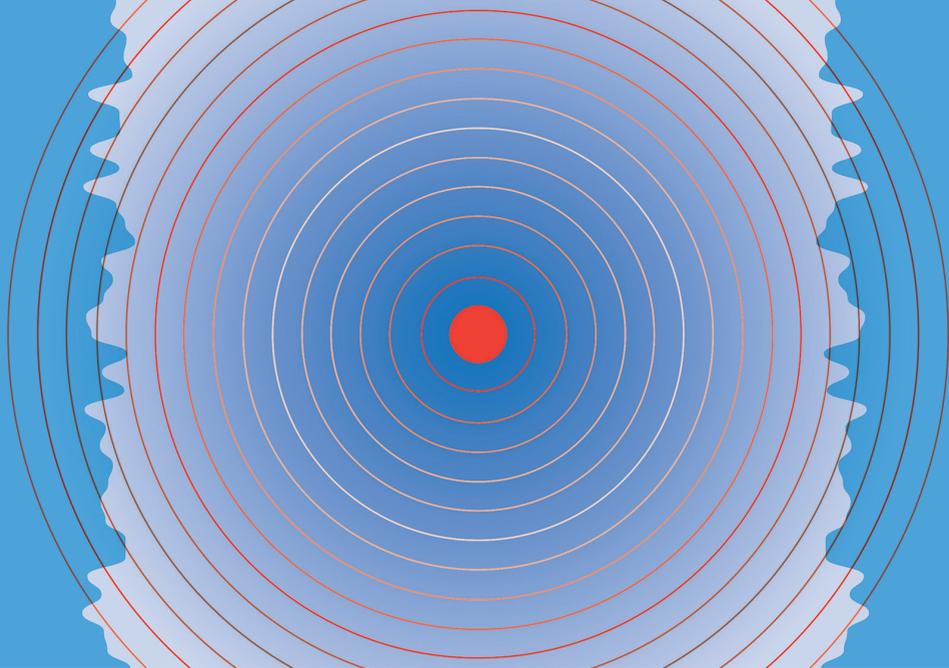


#### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



Jo Jerg  
Jens Müller  
Tilmann Wahne  
(Hrsg.)

# Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung stehen

Vielfältige pädagogische Zugänge  
zu einer kindheitspädagogischen Praxis

Jerg / Müller / Wahne

**Resonanz erfahren – mit der  
Welt in Beziehung stehen**



Jo Jerg  
Jens Müller  
Tilman Wahne  
(Hrsg.)

# Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung stehen

Vielfältige pädagogische Zugänge  
zu einer kindheitspädagogischen Praxis

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2024

**k**

*Für die Finanzierung der Druckkosten des Bandes  
gilt unser besonderer Dank der Lechler Stiftung, Stuttgart.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © Franz Ulrich, Grafik Design & Illustration, Reutlingen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6092-5 digital

[doi.org/10.35468/6092](https://doi.org/10.35468/6092)

ISBN 978-3-7815-2637-2 print

## Inhaltsverzeichnis

<i>Jo Jerg, Jens Müller und Tilmann Wahne</i>	
Vorwort .....	7

### I Theorie

<i>Andreas Hinz und Jo Jerg</i>	
Resonanz und Inklusion – gegenseitige Besuche in ‚theoretischer Nachbarschaft‘ .....	17

<i>Thomas Bek</i>	
Der Leib als Resonanzmedium – oder warum Beziehungsarbeit Kraft braucht. Eine anthropologische Grundlegung von Resonanzerfahrungen .....	32

<i>Anton Perzy</i>	
Resonanz als psychologisches Phänomen und Bedingung menschlicher Entwicklung .....	46

<i>Elmar Drieschner</i>	
Gelingende Bildungsprozesse als Resonanzphänomene. Über Potenziale und Grenzen einer neuen pädagogischen Metapher .....	62

<i>Iris Nentwig-Gesemann</i>	
Zusammenspielen, Zusammenhalten, Geheimnisse teilen – Resonanz-erfahrungen in freundschaftlichen Beziehungen zwischen Kindern .....	75

### II Praxis

<i>Johanna Possinger</i>	
Das Familienleben als krisenanfällige Resonanzachse .....	91

<i>Tilmann Wahne</i>	
Die Kindertagesbetreuung im Spiegel des Zeitgeistes: Resonanz- und Entfremdungserfahrungen im elementarpädagogischen Alltag .....	106

<i>Cindy Fitzer und Jens Müller</i>	
Resonanzsensibles Leiten – Ein Konzeptentwurf .....	121
<i>Sabine Kaiser</i>	
Resonanz aus inklusiver Perspektive oder: „Hörst du mich? Siehst du mich? Kennst du mich?“ .....	139
<i>Heike Fink</i>	
Resonanz in der Peer-Eingewöhnung .....	151
<i>Sylvia Kägi</i>	
Resonanz in Familienzentren durch eine alltagsorientierte partizipative Ausrichtung ermöglichen! .....	165
<i>Cindy Fitzer</i>	
Resonanz als Gesundheitsförderung in kindheitspädagogischen Berufen .....	178

### III Politik

<i>Michael Görtler und Fritz Reheis</i>	
Zeitpolitik. Wie der Kindheitspädagogik mehr Resonanz verschafft werden kann .....	195
<i>Bettina Heinrich und Jens Müller</i>	
Der Wunsch nach Resonanz in einer vermeintlich resonanzarmen Zeit oder: Die Suche nach dem ‚Wir‘ – Zivilgesellschaft, der neue gesellschaftliche Resonanzraum? .....	210
<i>Jo Jerg</i>	
Resonanz für Inklusion in der Politik – Das Ziel steht im Weg bei (politischen) Machtspielen .....	227
<i>Jo Jerg, Jens Müller und Tilmann Wahne</i>	
Nachwort .....	245
<b>Autor:innen</b> .....	255

*Jo Jerg, Jens Müller und Tilmann Wahne*

## **Vorwort**

Die Idee zum vorliegenden Sammelband entstand im Nachgang zum „5. Forum Frühkindliche Bildung und Inklusion in Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg“, das sich im Juli 2019 programmatisch dem Resonanzbegriff widmete. Im Rahmen von Impulsvorträgen und Workshops setzten sich pädagogische Fachkräfte sowie Vertreter:innen der Träger und Verwaltungen mit unterschiedlichen Resonanzthemen im Bereich der Kindertageseinrichtungen auseinander. Neben der grundsätzlichen Diskussion über die frühpädagogische Relevanz einer Resonanzperspektive wurden hierbei insbesondere die Potentiale des jeweiligen Resonanzzuganges für die Gestaltung inklusionsorientierter Bildungsprozesse ausgelotet. Mit dem vorliegenden Sammelband wird der Versuch unternommen, diese Überlegungen und Anregungen theoretisch weiter auszuformulieren.

Seine historischen Ursprünge in der Physik findend, hat der Begriff der Resonanz im Laufe der Spätmoderne einen populären Platz in der deutschen Alltagssprache eingenommen und wird im allgemeinen Sprachgebrauch zumeist als *Mitschwingen* oder *Widerballen* verwendet. Eine punktuelle Spurensuche zum Resonanzbegriff legt offen, dass dieser in einer Vielzahl von Disziplinen Gegenstand theoretischer Betrachtungen ist, was nachstehend in Kürze exemplarisch veranschaulicht wird: In der therapeutischen Arbeit hat der Resonanzbegriff einen festen Platz als wichtiges Gestaltungselement der Psychotherapie (vgl. z. B. Mergenthaler, 2017; Buchholz, 2017). In der Neuropsychologie werden Resonanzprozesse im Zusammenhang mit der möglichen sozialen Relevanz und Funktionsweise der Spiegelneuronentheorie in den Blick genommen (Bauer, 2006; siehe auch Rosa, 2016). In der Ökologie wird der Resonanzbegriff bspw. als Schlüssel zu einem neuen Verständnis von Nachhaltigkeit eingeordnet (Reheis, 2019) bzw. als ein subjektbezogener Zugang zur Kritik der Nachhaltigkeit gedeutet (Hantke, 2021). Einschlägige Theoriebeiträge mit künstlerischen Schwerpunkten wiederum rücken u. a. die Frage in den Mittelpunkt, welche Bedeutung die Herstellung einer Resonanzebene zwischen Künstler:innen, Medium und Publikum für ästhetische Erfahrungen einnimmt (siehe z. B. Buchwald, 2017). Hieran anschließend finden sich interdisziplinäre Analysen wie bei Breyer und Buchholz (2017), die den Resonanzbegriff mit der Perspektive auf Interaktionen in Alltag, Therapie und Kunst anwenden oder etwa bei Hüber und Weiss (2020), welche die Frage nach

der Lebensqualität im Digitalen Zeitalter mit Bezugnahme auf das Resonanzkonzept psychologisch, philosophisch, soziologisch, erziehungswissenschaftlich und bildungstheoretisch diskutieren.

In den Geistes- und Sozialwissenschaften findet der Resonanzbegriff insbesondere in der Sozialphilosophie und der Soziologie stärkere Beachtung. In sozialphilosophischen Abhandlungen kann der Resonanzbegriff in die ethische Diskussion nach einem guten und richtigen bzw. gelingendem Leben eingeordnet werden, die häufig von Vertreter:innen der Kritischen Theorie bearbeitet werden (einordnend siehe Herzog, 2018; vertiefend Rosa, 2016). In der Soziologie lassen sich unterschiedliche Diskurse finden, in denen der Resonanzbegriff Gegenstand der Betrachtung ist (vgl. Wetzel, 2017). Einen größeren Bereich stellt diesbezüglich das Feld der Zeit- und Gesellschaftsdiagnosen dar, in welchem der Resonanzbegriff mit Bezugnahme auf die aktuelle Verfasstheit der Gegenwartsgesellschaft analysiert wird. So sieht der Soziologe Hartmut Rosa Resonanzbeziehungen als bedeutsame Lösungsperspektive für die Probleme der modernen Beschleunigungsgesellschaft an (Rosa, 2016, S. 13). Ähnliche resonanzbezogene Zeitdiagnosen finden sich auch im Bereich populärwissenschaftlicher Ratgeber, die spezifische Resonanzkonzepte für die individuelle Lebensbewältigung offerieren und ihre subjektbezogene Relevanz bspw. mit den (vermeintlichen) An- und Überforderungen der gegenwärtigen Beschleunigungs-, Medien- und Digitalisierungsgesellschaft begründen (vgl. Beljan, 2018). Derartige Zielsetzungen, den aktuellen Zeitgeist als analytischen Bezugspunkt für eine weitere Theoretisierung oder Konzeptionalisierung des Resonanzbegriffs zu wählen, bedürfen an dieser Stelle einer kurzen Einordnung: Gesellschafts- und Zeitdiagnosen arbeiten gezwungenermaßen mit Komplexitätsreduktionen, fokussieren (vereinsseitig) bestimmte Aspekte der sozialen Realität, stützen sich dabei zumeist nur in begrenzten Maßen auf empirische Befunde und können demzufolge in der Summe nur eine begrenzte Reichweite aufweisen (Schimank, 2007, S. 9ff.). Auch in den Beiträgen dieses Sammelbands finden sich an vielen Stellen einschlägige Einordnungen der Gegenwart; sei es in Bezug auf die Verfasstheit der Kindheit, die Lage der Familie oder die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit. Im Sinne der erhofften Denkanstöße und Reflexionsimpulse für die Leser:innen sind diese Diagnosen mitunter durchaus argumentativ zugespitzt in die eigenen Texte mit eingeflossen. Der sozialwissenschaftlich weitreichendste Einfluss auf den begrifflichen Bedeutungszuwachs muss sicherlich Hartmut Rosa zugesprochen werden, der in seinem Werk *Resonanz - Eine Soziologie der Weltbeziehung* (2016) mit Bezugnahme auf die Kritische Theorie der Frage nach dem guten Leben nachgeht und Resonanz als positivem Gegenbegriff zur Entfremdung positioniert. Resonanz steht dabei für das Verhältnis von Subjekt und Welt und das in ihm wohnende menschliche Grundbedürfnis nach Resonanzbeziehungen, die er als Lösungsperspektive für die

Beschleunigungs- und Entfremdungsprobleme der Moderne ansieht. Rosas Entwurf einer Sozialtheorie hat nach seiner Veröffentlichung sowohl öffentlich-medial als auch in der science community viel Beachtung gefunden (Herzog, 2018) und dazu geführt, dass mittlerweile einige Werke vorliegen, in denen versucht wird, das Resonanzkonzept kritisch zu hinterfragen (Peters & Schulz, 2017) und auf andere disziplinäre Stränge zu übertragen (Wils, 2019).

Darüber hinaus hat der Resonanzbegriff einen breiteren Einbezug in pädagogische Analysen gefunden. Auffällig ist dabei, dass die Pädagogisierung des Resonanzbegriffes in diesen Theoretisierungsversuchen vornehmlich auf das Feld des deutschen Schulsystems abzielt: So etwa bei Endres (2020), bei dem schulische Denkmusterwechsel mit Verweis auf eine Resonanzpädagogik skizziert werden, bei Bismarck und Beisbart (2020), die Deutschunterricht resonanzpädagogisch gestalten wollen oder bei Beljan und Winkler (2019), die den Begriff der Resonanzpädagogik an sich auf den Prüfstand stellen. Einschlägige pädagogische Abhandlungen, die sich auf Rosas Resonanzkonzept beziehen, dabei jedoch explizit den Bereich der Kindheitspädagogik adressieren, liegen indes noch nicht vor. Der Resonanzbegriff wird hier bisher wenig theoretisiert bzw. eher in seiner alltagsprachlichen Konnotation mit argumentiert (Rauterberg, 2015) und findet v. a. Anwendung im Bereich pädagogischer Praxiswerke (z. B. Klein, 2010). Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang aktuell jedoch die Resonanzperspektiven, die Schäfer (2019) in seinem bildungstheoretischen Entwurf *Bildung durch Beteiligung* aufmacht. Resonanz stellt für Schäfer einen frühpädagogischen Grundbegriff dar, der in der erzieherisch-bildenden Arbeit und der Beziehungsgestaltung drei Dimensionen aufweist: So geht es (1) darum, das schwingende kindliche Denken und Handeln als Fachkraft aufgreifen und fachlich einordnen zu können, (2) darum, eine eigene Antwort auf eben jene Schwingung persönlich konnotiert zurückspiegeln zu können und (3) bedarf es der Freigabe eines geschützten Raumes, innerhalb dessen die Kinder ihrem eigenen Rhythmus gemäß handeln können (ebd., S. 344). Erwähnenswert ist auch hier, dass Schäfer seine Überlegungen nicht weiter theoretisch fundiert.

## Zielsetzung des Sammelbandes

Die pointierte Spurensuche zum Resonanzbegriff verdeutlicht zweierlei: Zunächst einmal zeigt die kurze Literaturrecherche, dass der Resonanzbegriff eine starke Alltagsverbreitung aufweist und mit einem physikalisch eingefärbten Alltagsverständnis einhergeht. Des Weiteren wird deutlich, dass der Begriff seit einiger Zeit im wissenschaftlichen Kontext stärker Berücksichtigung findet. Eine größere disziplinübergreifende und medial beachtete Reichweite kann bisher vor allem Rosas Resonanztheorie zugesprochen werden. Abseits dessen erweist sich der

themenbezogene Erkenntnisstand nach wie vor eher als vorrangig fachinterner Diskurs und stellt sich insbesondere für pädagogische Gegenstandsbereiche als sehr ausbaufähig dar. Der vorliegende Sammelband knüpft an dieser Leerstelle an und zielt darauf ab, den Diskurs über den Resonanzbegriff auf das Feld der Kindheitspädagogik zu erweitern, weshalb bewusst die Entscheidung getroffen wurde, einen multiperspektivischen Zugang zu wählen. Da der resonanzpädagogische Wissensstand noch in den Anfängen steht, sind die einzelnen Texte als inhaltliche Suchorientierungen, theoretische Vergewisserungen oder fallbezogene Praxisreflexionen zu verstehen. Mit dieser Ausrichtung ist die Hoffnung verbunden, dass die unterschiedlichen Resonanzperspektiven gedanklich anregen und zugleich Impulse für die weitere Grundlagenforschung zum vorliegenden Erkenntnisgegenstand bieten können. Im Sinne des akteur:innenübergreifenden Wirkens im Kontext des „Forums Frühkindliche Bildung und Inklusion in Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg“ ist es den Herausgebern dabei ein Anliegen, diesen Sammelband ebenso als Bezugsfolie für weitere kindheitspädagogische Analysen zu positionieren, wie auch den Blick zur möglichen Anschlussfähigkeit einer Resonanzpädagogik in der konkreten Praxis der Kindertagesbetreuung zu schärfen.

## Übersicht über die Beiträge

Vor dem Hintergrund dieser übergeordneten Zielsetzung wurde der Band in drei übergeordnete Kapitel bzw. Ebenen strukturiert: In einem ersten Schritt, dem Theoriekapitel, ist es Ziel, den Resonanzbegriff an kindheits- und sozialpädagogische Theoriediskurse anschlussfähig zu machen. Andreas Hinz und Jo Jerg leiten in die inhaltliche Diskussion mit einer inklusiven Perspektive ein und untersuchen in ihrem Beitrag den möglichen Zusammenhang und die Anschlussmöglichkeiten von Resonanz und Inklusion entlang einer exemplarischen Lerngeschichte einer Erzieherin in einer inklusiven KiTa. Thomas Bek koppelt seinen philosophischen Beitrag an eine anthropologische Grundlegung von Resonanzerfahrungen. Ausgehend von der Lesart, Resonanz als anthropologische Kategorie zu deuten, werden Möglichkeitsbedingungen von Resonanzerfahrungen in der pädagogischen Praxis diskutiert. Anton Perzy betrachtet den Resonanzbegriff mit Bezug auf drei psychologische Ansätze und formuliert auf dieser Basis sieben resonanzspezifische Axiome. Elmar Drieschner erörtert das bildungstheoretische und didaktische Potential des Resonanzkonzepts von Rosa und geht u. a. der Frage nach, wie sich der kommunikative Erfolg des Begriffs zur Analyse pädagogischer Interaktionen erklären lässt. Iris Nentwig-Gesemann nähert sich empirisch an die freundschaftliche Beziehungspraxis von vier- bis sechsjährigen Kindern in Kindertageseinrichtungen an. Anhand von Beispielen aus den Kinderperspektivstudien rekonstruiert sie den Kern von Kinderfreundschaften und reflektiert diese Befunde in Anschluss an Rosas resonanztheoretische Überlegungen.

In einem zweiten Schritt wird sodann die Ebene der pädagogischen Praxis in den Blick genommen. Resonanzbezogene Fragestellungen werden hier im Hinblick auf institutionelle Praktiken und Beziehungsgefüge analysiert. Mit der Bezugnahme auf Rosa untersucht Johanna Possinger den Resonanzbegriff aus einer familiensoziologischen Perspektive. In diesem Rahmen reflektiert sie populäre Resonanzversprechen, die von einem Leben mit Kindern in der Gegenwartsgesellschaft ausgehen und analysiert zentrale Herausforderungen, vor denen Familien als krisenanfällige Resonanzachse aktuell stehen. Tilmann Wahne begründet seinen Beitrag mit dem Verweis auf die gesellschaftlichen Auswirkungen aktueller Zeitendenzen. Auf der Basis empirischer Befunde rekonstruiert er aus Perspektive der Zeitforschung, inwiefern der elementarpädagogische Alltag durch Resonanz- und Entfremdungserfahrungen gekennzeichnet wird. Der Beitrag von Cindy Fitzer und Jens Müller fokussiert zunächst die Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen, Leitungshandeln und der Arbeitszufriedenheit im pädagogischen Alltag. Auf dieser Grundlage skizzieren die Autor:innen ein Konzept für resonanzsensibles Leiten im Bereich der Kindertageseinrichtung. Welche Bedeutung Resonanz in der Beziehungsgestaltung im Rahmen einer inklusiven Pädagogik einnehmen könnte, thematisiert der Beitrag von Sabine Kaiser. Mittels verschiedener Beispiele beleuchtet sie das Potential des dialogischen Prinzips nach Buber für die gemeinsame Beziehungsentwicklung bei Kindern mit erhöhtem Assistenzbedarf. Heike Fink adressiert ihre Resonanzüberlegungen an der Peer-Eingewöhnung in der Kindertagesbetreuung. Mit Bezugnahme auf das Tübinger Modell der Eingewöhnung reflektiert sie den Stellenwert von Resonanz für die Ausgestaltung des Eingewöhnungsprozesses und den Beziehungsaufbau zwischen Fachkraft und Kind einerseits und den Kindern untereinander andererseits. Sylvia Kägi richtet ihren Blick auf das Feld der Familienzentren und reflektiert den möglichen Stellenwert von Resonanz für die Realisierung einer alltagsorientierten und partizipativen Ausrichtung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse in diesen Einrichtungen. Cindy Fitzer verknüpft den Resonanzbegriff mit der gesundheitlichen Lage pädagogischer Fachkräfte im Bereich der Kindertagesbetreuung und verfolgt dabei die These, dass Resonanzbeziehungen einen substanziellen Bestandteil des betrieblichen Gesundheitsmanagements darstellen können/sollten.

Der dritte Schwerpunkt wird durch Implikationen abgebildet, die resonanzpädagogische Perspektiven für die Gestaltung des politischen Handlungsfeldes generieren. Neben Fragen zur inklusionsorientierten frühkindlichen Bildung stehen hierbei zeitpolitische Konsequenzen und Herausforderungen im Mittelpunkt. Den Einstieg in diesen Themenkomplex bildet der zeitpolitische Beitrag von Michael Görtler und Fritz Reheis. Der Beitrag erläutert die praktische Nutzbarmachung von Resonanz in der Zeitpolitik und zeigt exemplarisch auf, wie Zeitpolitik Resonanzchancen in der Kindheitspädagogik eröffnen kann. Bettina

Heinrich und Jens Müller thematisieren in ihrem Text die Rolle der Zivilgesellschaft als möglichen Resonanzraum. Dabei untersuchen sie speziell, wie sich die Zivilgesellschaft in den letzten Jahren entwickelt hat und inwiefern die Politik der Zivilgesellschaft Bedeutung beibringt. Den Abschluss bildet der Beitrag von Jo Jerg, in dem der Resonanzgedanke in Verbindung zu inklusionsorientierten Perspektiven der kommunalen Politik gebracht wird. Die empirische Grundlage dieser Überlegungen bilden Expert:innengespräche, die mit Verantwortlichen im Bereich kommunaler Strukturen in Baden-Württemberg geführt wurden.

### **Bezug zum Nachwort**

Der Sammelband schließt mit einem Nachwort. Im Nachgang zum inhaltlichen Arbeitsprozess und der damit verbundenen Auseinandersetzung mit den einzelnen thematischen Zugängen zum Resonanzbegriff sind einige Fragen offen geblieben oder neu entstanden, die es sinnvoll erscheinen lassen, in einer reflexiven Betrachtung erneut aufgegriffen und kontextualisiert zu werden: Als zentrale Herausforderung stellten sich insbesondere die Ambivalenzen in Bezug auf das Begriffsverständnis dar. In den einzelnen Beiträgen finden sich unterschiedliche Verständnisse zum Resonanzbegriff. Diese unterschiedlichen Zugänge erwiesen sich im Nachhinein inhaltlich als sehr fruchtbar, bedingten im gleichen Maße jedoch auch, dass den Beiträgen voneinander abweichende Lesarten zu Grunde liegen, die eine Vergleichbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse erschweren. In vielen Beiträgen wurde auf das Resonanzkonzept von Rosa Bezug genommen. Themenübergreifend wird diesbezüglich insbesondere die Dichotomie von Resonanz und Entfremdung als weiter diskussionsbedürftig angesehen. Die Frage, die hier immer wieder auftauchte und weiteren Klärungsbedarf impliziert, ist, ob sich der (pädagogische) Alltag nicht aus mehr Formen von Weltbeziehungen zusammensetzt als aus Formen von Resonanz oder Entfremdung. Hieran anknüpfend werden bestimmte Intentionen des Resonanzkonzepts von Rosa für die weitere Anschlussfähigkeit im pädagogischen Diskurs thematisiert.

## Danksagung

Zum Abschluss des Vorworts gilt es ganz herzlich den beteiligten Autor:innen zu danken: Für die produktive Kooperation und Zusammenarbeit, für das Verständnis in Bezug auf die Dauer des Veröffentlichungsprozesses und die Notwendigkeit von inhaltlichen Überarbeitungsschleifen; insbesondere aber im Hinblick darauf, dass sie bereit dazu waren, mit ihren jeweiligen Fachexpertisen einen wichtigen Beitrag zu einer vertiefenden (kindheits)pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Resonanzbegriff zu leisten.

Weiterhin gilt ein besonderer Dank der Lechler Stiftung (Stuttgart) für die finanzielle Unterstützung bei der Erstellung des Sammelbandes.

*Reutlingen, Ludwigsburg und Lüneburg im November 2023  
Jo Jerg, Jens Müller und Tilmann Wahne*

## Literatur

- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Hoffmann und Campe.
- Beljan, J. (2018). Resonante Weltbeziehungen. In G. Gödde & J. Zirfas (Hrsg.), *Kritische Lebenskunst* (S. 433–439). Wiesbaden: Springer.
- Beljan, J. & Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand, Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bismarck, K. & Beisbart, O. (2020). *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehungen. Mit einem Vorwort von Hartmut Rosa*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Buchholz, M. B. (2017). Über Resonanz in einer psychoanalytischen Kurzzeittherapie. In T. Breyer, M. B. Buchholz, A. Hamburger, S. Pfänder & E. Schumann (Hrsg.), *Resonanz - Rhythmus – Synchronisierung. Interaktionen in Alltag, Therapie und Kunst* (S. 283–319). Bielefeld: transcript.
- Buchwald, G. A. (2017). Music should be felt: Resonanz in der Filmmusik. In T. Breyer, M. B. Buchholz, A. Hamburger, S. Pfänder & E. Schumann (Hrsg.), *Resonanz - Rhythmus – Synchronisierung. Interaktionen in Alltag, Therapie und Kunst* (S. 429–438). Bielefeld: transcript.
- Endres, W. (2020). *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht. Von der Entdeckung neuer Denkmuster*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Hantke, H. (2021). Resonanz und Subpolitik als subjektbezogene Zugänge zur Kritik der Nachhaltigkeit. In C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mittnik & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* (S. 263–287). Wiesbaden: Springer VS.
- Herzog, L. (2018). Die Unerzwingbarkeit des Wesentlichen: Zum Verhältnis von kritischer Sozialtheorie und nicht-idealer politischer Theorie. *Zeitschrift für Politische Theorie*, 9(1), 3–27.
- Hübner, E. & Weiss, L. (Hrsg.) (2020). *Resonanz und Lebensqualität. Weltbeziehungen in Zeiten der Digitalisierung. Pädagogische Perspektiven*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich GmbH.
- Klein, L. (2012). Resonanz ist der Zustand, in dem Verständigung erst stattfinden kann. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, (10), 6–9.
- Mergentaler, E. (2017). Resonating Minds: Interaktion in der Psychotherapie. In T. Breyer, M. B. Buchholz, A. Hamburger, S. Pfänder & E. Schumann (Hrsg.), *Resonanz - Rhythmus – Synchronisierung. Interaktionen in Alltag, Therapie und Kunst* (S. 225–248). Bielefeld: transcript.

- Peters, C. H. & Schulz, P. (Hrsg.) (2017). *Resonanzen und Dissonanzen. Hartmut Rosas kritische Theorie in der Diskussion*. Bielefeld: transcript.
- Rauterberg, M. (Hrsg.) (2015). *Resonanzen – im Elementar- und Primärbereich*. Hans-Joachim Fischer zur Pensionierung. Widerstreit-Sachunterricht Beiheft 10.
- Reheis, F. (2019). *Die Resonanzstrategie. Warum wir Nachhaltigkeit neu denken müssen: Ein Plädoyer für die Wiederentdeckung der Zeit*. München: oekom Verlag.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schäfer, G. E. (2019). *Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schimank, U. & Volkmann, U. (Hrsg.) (2007). *Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wetzel, D. (2017). Resonanz in der Soziologie. Positionen, Kritik und Forschungsdesiderata. In: T. Breyer, M. B. Buchholz, A. Hamburger, S. Pfänder & E. Schumann (Hrsg.), *Resonanz - Rhythmus – Synchronisierung. Interaktionen in Alltag, Therapie und Kunst* (S. 47–64). Bielefeld: transcript.
- Wils, J.-P. (Hrsg.) (2019). *Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

## **Autoren**

### **Jerg, Jo, Prof. (i.R.)**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Wissenschaftliche Begleitung und Beratung von Praxisentwicklungsprojekten im Bereich der Inklusion (Frühkindliche Bildung, Wohnen, Freizeit/Sozialraum, Arbeit) überwiegend für den Personenkreis mit Behinderungserfahrungen. Beratung von Organisationen, Kommunen und Politik zu inklusiven Entwicklungen  
jo.jerg@web.de

### **Müller, Jens, Prof. Dr.**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Sozialmanagement, Leitung, Organisationsentwicklung, Finanzierung  
j.mueller@eh-ludwigsburg.de

### **Wahne, Tilmann, Dr.**

Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik  
Lehrkraft für besondere Aufgaben

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Kindheitspädagogik, Kindheitsforschung, Zeitforschung, Didaktik der Sozialpädagogik, Berufsbildungsforschung  
tilmann.wahne@leuphana.de

# I Theorie



*Andreas Hinz und Jo Jerg*

## **Resonanz und Inklusion – gegenseitige Besuche in ‚theoretischer Nachbarschaft‘**

### **1 Einleitung**

Der Beitrag untersucht den Zusammenhang von Resonanz und Inklusion, widmet sich also der Frage, was beide Begrifflichkeiten miteinander zu tun haben. Auf den ersten Blick scheint es viele Gemeinsamkeiten zu geben, aber die Frage, wie sie theoretisch zu einander stehen, ist bisher wenig bearbeitet worden – hier erfolgt dies mit Bezug auf frühkindliche Bildung.

Der Einstieg ins Thema erfolgt anhand einer Lerngeschichte einer pädagogischen Fachkraft in einer inklusiven Kita, die ihre Reflexion über die Situation und den Kontext eines Jungen beschreibt, von dem sie viel gelernt hat. Diese Geschichte wird anschließend kurz jeweils aus der Perspektive der Inklusion und der Resonanz kommentiert. Daran schließen sich Bezüge zwischen den Diskursen um Resonanz und Inklusion an, die in der notwendigen Kürze nicht grundlegend, sondern eher holzschnittartig erfolgen kann. In einem weiteren Schritt werden beide Theorien und die Diskurse miteinander in Bezug gesetzt, bevor der Beitrag mit einem – notwendigerweise vorläufigen – Fazit endet.

### **2 Eine Geschichte aus der Praxis**

Die folgende Lerngeschichte ist im Kontext des Modellprojekts „Kita am Seepark“ entstanden. Im Rahmen des Evaluations- und Coaching-Prozesses der Ev. Hochschule Ludwigsburg zum Ende des dreijährigen Freiburger Modellprojekts haben die zwanzig Mitarbeiter:innen eine Lerngeschichte unter dem Motto: „Was Mitarbeiter:innen von Kindern lernen (können)“ anhand der folgenden Fragestellung geschrieben: „Denken Sie an Ihre Zeit in der Kita am Seepark. Welches Kind hat Sie besonders beeindruckt bzw. überrascht? Von welchen Situationen haben Sie besonders viel gelernt über Inklusion? Bitte schreiben Sie Ihre Gedanken auf“ (ausführlich Jerg, 2017).

Bei der Auswahl der Geschichte für diesen Beitrag waren vier Kriterien ausschlaggebend: Erstens eine vielfältig thematisierte Interaktion mit dem jeweiligen Kind, zweitens eine Beschreibung der Folgen auf das eigene Handeln, drittens die Berücksichtigung unterschiedlicher Lebenskontexte bzw. Interaktionspartner:innen

und viertens eine Geschichte, in der viele Prozesse und Reflexionen enthalten sind, die auch in anderen Lerngeschichten auftauchen.

### **Reflexionsgeschichte:**

#### **Offener Blick auf verschiedene Lebens- und Familiensituationen**

Was mich in den 3 Jahren besonders beeindruckt hat, war der offene Blick auf verschiedene Lebens- und Familiensituationen. Ich bin offener geworden für mir fremde Denkweisen und Gepflogenheiten. Dabei war folgender Faktor sehr groß: Familien aus anderen Ländern und Kulturen, wo es ganz andere Werte und Systeme gibt. In unserer Gruppe sind mehr als 50 % Kinder, die nicht aus Deutschland kommen. Ich empfinde es als Bereicherung, meinen Blickwinkel zu erweitern und Einblicke zu bekommen. Das macht mich insgesamt toleranter, auch gegenüber Menschen in meinem privaten Umfeld, die ganz anders denken und handeln als ich selbst.

Mich beeindruckt Noah. Er ist 2 Jahre alt und kann noch nicht sprechen, teilt sich aber sehr deutlich durch Mimik und Gestik und Lautieren mit. Er weiß sich da sehr gut zu helfen, nimmt mich an die Hand, führt mich zu dem Ort, der ihn interessiert und zeigt mir, viel durch Gesten, was er von mir will.

Die Familiensituation ist sehr angespannt. ... Die Eltern sind sich bezüglich der Erziehung von Noah nicht einig. ... Er ist für mich ein gutes Beispiel für Selbstwirksamkeit und evtl. Resilienz. ... Er ist sehr intelligent und interessiert an kleinen Gegenständen, Schnipseln, Löchern, ... Was mich sehr freut, ist der Kontakt zu einem anderen sehr fröhlichen Jungen in der Gruppe, die beide haben viel Spaß miteinander und kaspeln gerne herum.

Manchmal wird Noah aggressiv gegenüber anderen Kindern – für mich ist das ein Signal, danach zu schauen, was er braucht, was für eine Not er gerade hat, und nicht verärgert und maßregelnd zu reagieren. Auch mein Verständnis für die anstrengende Situation der Eltern wächst immer mehr. Ich finde es spannend, auch für mich zu lernen, wo habe ich Verständnis, wo kann ich Tipps und Beratung geben, wo mich abgrenzen und nicht einverstanden sein? Diese Arbeit ist in einem ständigen Prozess, ich lerne, flexibel umzugehen, mich immer wieder neu einzustellen und einzulassen, meine Standpunkte zu überdenken und ggf. zu verändern oder aber sie zu festigen.

Vor allen Dingen unangepasstes, herausforderndes Verhalten von Noah lässt mich weiterdenken: Was kann ich von meiner Seite tun, um die Situation zu entschärfen? Was braucht das Kind? Wo sind Grenzen absolut notwendig? Wie erreiche ich eine gute Kombination von unseren Erziehungszielen und den Bedürfnissen von Noah? Sehr spannend und herausfordernd!

### **Inklusions- und Resonanzbezüge in der Geschichte**

Aus der Perspektive der Inklusion und ihres pädagogischen Verständnisses ergeben sich reichhaltige Anknüpfungspunkte. Beginnend mit einer intersektionalen Anmerkung, die bis auf die Ebene als Privatperson wirkt, findet sich eine Charakterisierung eines Jungen, die eine Balance von Kompetenzen und Bedarfen enthält. Diese Balancevorstellung, ein Grundelement inklusiven Denkens und Handelns in der Dialektik von Gleichheit und Differenz, von Gemeinsamkeit und Individualität sowie bei den Prozessen von Annäherung und Abgrenzung, wird ebenso in Bezug auf die Person wie auf die sozialen Bezüge in der Kita-Gruppe und ihre Familiensituation von der Erzieherin deutlich hervorgehoben. Sie ist auch bestimmend für ihre weitergehende Reflexion – bis hin zu der Balance zwischen individuellen Bedürfnissen und den Zielen der Kita als Institution. Damit werden hier mit viel Substanz mehrere Ebenen inklusiver Prozesse – bezogen auf die Personen, auf die Interaktion, das gemeinsame Handeln sowie die institutionelle Verfasstheit der Kita und der umgebenden Normen – angesprochen, und das mit einem weiteren Horizont von Heterogenität als in der oft zu findenden Engführung auf Beeinträchtigung.

Obwohl diese Lerngeschichte mit dem Fokus auf Erkenntnisgewinne im Hinblick auf Inklusion geschrieben wurde, werden auch Zusammenhänge zum Thema Resonanz deutlich. Die Geschichte zeigt, dass wichtige Resonanz Eckpunkte in der Reflexion des Lernprozesses der Mitarbeiterin in der inklusiven Kita angesprochen werden: Die Frage nach der offenen Haltung verdeutlicht, dass unterschiedliche Zugänge zum Kind, zu anderen Interaktionspartner:innen ermöglicht werden können. Die Frage danach, berührt und bewegt zu werden und sich adressiert zu fühlen vom Anderen, findet Raum. In der Offenheit für das Berührt werden zeigt sich auch die Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung von Bedürfnissen und Interessen des Gegenübers. Das aktive Zugehen auf das Kind und das Erreichen des Gegenübers ist ein Antworten, das unter dem Resonanzkontext Selbstwirksamkeit beim Kind erzeugen kann. Die Frage der Veränderung der eigenen Perspektiven, des eigenen Handelns und der Beziehung durch diese (resonante) Begegnung wird in der Reflexion erkennbar. Ein wichtiges Moment im Resonanzdiskurs liegt in den Konsequenzen einer offenen Haltung. Die Offenheit für die Nicht-Verfügbarkeit von erwartbaren Handlungsabläufen und Routinen bzw. die ergebnisoffene Einstellung schafft den Möglichkeitsraum, spezifisch auf die jeweiligen Situationen zu schauen, ohne dabei den eigenen entwickelten Standpunkt zu verlieren. Damit sind die wesentlichen Aspekte des Resonanzdiskurses in der Geschichte wiederzufinden.

### 3 Resonanz im Kontext von Inklusion

Im Kontext von inklusiven Entwicklungsprozessen und Exklusionsrisiken ist der Zusammenhang mit einer resonanten Welt bedeutsam. Bedeutung für andere zu haben (Dörner, 2007, S. 76) oder die Angewiesenheit auf Resonanz (Rosa, 2019a, S. 38) kennzeichnen ein lebensnotwendiges Bedürfnis, benötigt Resonanzbeziehungen und ist ein Kennzeichen inklusiver Prozessentwicklung.

Ausgangspunkt für viele Diskurse in den letzten Jahren über die Resonanz bieten die theoretischen Grundlagen von Hartmut Rosa. Die Diskurse aus unterschiedlichen Disziplinen – in neurobiologischen, kognitionswissenschaftlichen, entwicklungspsychologischen und soziologischen Forschungen – legen nahe, dass „sich zwischen (Um-)Welt, Leib und Gehirn einerseits und zwischen Gehirn und Geist andererseits Resonanzverhältnisse oder Antwortbeziehungen entwickeln, welche dann menschliches Verstehen und Denken, aber auch Lernen, Kommunizieren und Handeln erst möglich machen“ (Rosa, 2017, S. 246). Bauer (2019, S. 204) kommt bei seinem neurobiologischen Resonanzprinzip zu dem Ergebnis, dass die von den Bezugspersonen an die Kinder adressierten Resonanzen das „Gelée royale“ des Menschen sind und bestärkt die hohe Relevanz im frühkindlichen Lebensalter, von Anfang an.

Rosa (2019a, S. 37-47) geht davon aus, dass Resonanz durch vier Merkmale präzise bestimmt werden kann:

- Das Moment der Berührung (Affizierung) beinhaltet eine „inwendige“ Berührung durch andere Menschen, Natur, Musik etc., die ein intrinsisches Interesse am Gegenüber oder an der Sache hervorrufen und mit einem Gefühl des Adressiert-Sein einhergehen.
- Das Moment der Selbstwirksamkeit (Antwort) ist die zweite Bedingung für Resonanz. Es benötigt eine aktive Antwort auf die Berührung – eine Reaktion, die die andere Seite erreicht und deshalb mit dem Moment der Selbstwirksamkeit beschrieben werden kann, im Sinne z. B. eines Dialogs, bei dem die beiden Beteiligten einander wechselseitig zuhören und antworten bzw. berühren und berührt werden.
- Das Moment der Anverwandlung (Transformation) beinhaltet eine Veränderung bzw. einen Wandel in Bezug auf die Weltbeziehung. Resonanzerfahrungen verändern – vielleicht auch nur für einen Moment – die beteiligten Menschen bzw. ihre Perspektive auf die Welt.

Diese Dreiheit verdeutlicht: es braucht eine Offenheit, um berührt zu werden, selbstwirksam mit der eigenen Stimme zu antworten und Veränderungen zuzulassen.

- Das Moment der Unverfügbarkeit ist letztendlich die Dimension eines nicht instrumentell verfügbaren Methodenkoffers um Resonanz zu planen. Resonanz – so Rosa (2019a, S. 43) – ist konstitutiv nicht verfügbar, sie lässt sich nicht erzwingen oder erkämpfen, kann aber sich auch unverhofft einstellen und bildet einen Grundwiderspruch zu der Verfügbarmachung der Welt in der Moderne.

Bei der Suche und Frage ‚was ist ein gutes Leben‘ kommt es nach Rosa (2017, S. 19) auf die Qualität der Weltbeziehung und der Qualität der Weltaneignung an. Die Qualität der Resonanzbeziehungen ist dabei ein zentrales Kennzeichen. „Ein gutes Leben ist dann eines, das reich an Resonanzerfahrungen ist und überall über stabile Resonanzachsen verfügt“ (ebd., S. 749). Rosa unterscheidet zwischen gelingendem und misslingenden Weltbeziehungen (ebd., S. 20). Entscheidend dabei ist, ob die Resonanzachsen zwischen Selbst und der Welt lebendig sind und eine aktive Stellungnahme zur Welt eröffnen oder stumm bleiben (ebd., S. 26). Die Differenzen in der Weltaneignung zeigen sich in der Form des Verfügbarmachens der Welt, die mit Reichweitenvergrößerung und einer Steigerungslogik und Verdinglichung der Welt im Gegensatz zu einer Anverwandlung von Welt im Sinne der Form eines transformierenden Begegnens (Rosa, 2019b, S. 14), bei dem die Beteiligte mit je eigener Stimme sprechen (ebd., S. 21) und die eigene Stimme in der Eigentätigkeit, der eigenen Frequenz Raum erhält (Rosa, 2017, S. 750). Die Resonanztheorie von Rosa versteht sich als eine Kritik an den vorherrschenden Resonanzverhältnissen: „Resonanzmomente und Entfremdungserfahrungen bilden die beiden Spannungspole und Anziehungsquellen unseres alltäglichen ‚In-der-Welt-Seins‘“ (ebd., S. 761). Resonanz setzt Differenz voraus, ist kein Gefühlszustand, sondern ein Beziehungsmodus (ebd., S. 288). Entfremdung als ein kultureller Prozess ist nach Rosa der Gegenbegriff zur Resonanz. Entfremdungserfahrungen als Negation gehen über die Resonanzverweigerung, die jedem Mensch bzw. einer kritischen Resonanz zusteht, hinaus: Weltverstummen, Weltverlust, Beziehungslosigkeit u. a.

### **Anschlussdiskurse Dialog und Responsivität**

Für den Inklusionskontext interessant sind Diskurse über Dialog und Responsivität, die eng verknüpft sind mit den theoretischen Grundlagen der Resonanztheorie. Im Folgenden drei ausgewählte Belege:

Bubers Kerngedanke „Im Anfang ist die Beziehung: ... *das eingeborene Du*“ (Buber, 2002, S. 31) und die Ableitung der Subjektwerdung „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber, 2008) zeigen sich in Rosas Ausführungen zu dem ‚In-der-Welt-gestellt-sein‘ sowie in der Weltaneignung. Bubers Aufteilung des menschlichen Handelns in die zwei Bereiche „Ich-Du“ und „Ich-Es“ (Buber, 2002, S. 7ff.) spiegeln sich nach Rosa (2017, S. 440) in seiner Ordnung der resonanten und stummen Weltbeziehungen.

Eine methodische Umsetzung des Dialogprozesses haben M. & J. F. Hartkemeyer und L. Freeman Dority (2001, S. 78-94) mit zehn Kernfähigkeiten des Dialogs als Disziplin beschrieben. Diese Begegnungen enthalten u. a. einen offenen Prozess, in dem Zuhören und eine erkundende Haltung einen gemeinsamen Denkprozess sowie ein gemeinsam etwas Neues zu entwickeln, bedeutsam sind.

Mit dem Konzept der (sensitiven) Responsivität wird feinfühliges und abgestimmte Antwortverhalten gegenüber dem Anderen in den Blick genommen. Vielfältige Forschungen im Bereich der Kinder bis drei Jahre beziehen sich auf die vier Aspekte der Responsivität von Mary Ainsworth (in Remsberger, 2011, S. 113): „a) Die Mutter muss die Signale bemerken, b) sie muss die Signale richtig interpretieren, c) sie muss sich auf die Signale hin angemessen verhalten und d) auf die Signale prompt reagieren.“

Ein erstes Fazit: Die Resonanztheorie kann für den Inklusionsdiskurs im Bereich der frühkindlichen Bildung einen anschlussfähigen Baustein bieten.

#### **4 Inklusion im Kontext von Resonanz**

Wie in der Kommentierung der Geschichte angeklungen, bietet sich als eine der wesentlichen Theorien des Inklusionsdiskurses die Theorie integrativer Prozesse an, die bereits aus dem integrationspädagogischen Diskurs der 1980er Jahre stammt (Reiser et al., 1986/2021). Aus aktueller Sicht könnte sie ebenso gut als Theorie inklusiver Prozesse bezeichnet werden; theoretisch finden sich keine Unterschiede (Hinz, 2004, S. 55). Sie basiert auf einem dialektischen Verständnis von Gleichheit und Differenz, ganz im Sinne des Theorems der „egalitären Differenz“ (Prenzel, 1993/2018), demzufolge alle Menschen gleich in ihren Rechten, Grundbedürfnissen und ihrer Würde – und zugleich in ihrer Persönlichkeit, ihren Stärken und Bedarfen unterschiedlich sind. Dieser Dialektik entspricht eine Dynamik mit einer Balance von Prozessen der Annäherung und Abgrenzung (Hinz, 1993, S. 47) – dominierende Annäherung kann in Übergriffigkeit, dominierende Abgrenzung in Isolation kippen, beide können nur durch Abwehr durchgehalten werden (ebd.).

Diese Vorstellung einer Balance zwischen zwei Polen lässt sich auf verschiedenen Ebenen analysieren (Reiser, 1991) und macht so Lernarrangements insgesamt reflektierbar. Im Zuge ihrer Entwicklung gab es zunächst vier, später fünf, zwischenzeitlich auch sieben Ebenen integrativer Prozesse (Reiser et al., 1986; Reiser, 1991; Hinz, 1993), zwischen denen jeweils Wechselwirkungen bestehen. Gemeinsam ist ihnen, dass ihre Basis in den drei Ebenen der innerpsychischen Prozesse in der Person, der Interaktion in der Gruppe und der handelnden Auseinandersetzung mit der Sache besteht – quasi als drei Ecken des Dreiecks der themenzentrierten Interaktion, aber auch des didaktischen Dreiecks. Um sie herum besteht der Globe, also das Umfeld, das eine vierte Ebene institutioneller Bedingungen und eine

fünfte Ebene gesellschaftlicher Normen umfasste (Hinz, 1993), aber auch weiter ausdifferenziert werden kann auf die nationale, internationale Community sowie die ökologische und die spirituelle Ebene (Hinz, 2021, S. 186).

In der aktuellsten Fassung finden sich also sieben Ebenen, auf denen integrative bzw. inklusive Prozesse analysiert werden können zwischen den beiden Polen der Verschiedenheit und der Gleichheit und mit den Prozessen der Abgrenzung und Annäherung. Sie lassen sich in einer Tabelle zusammenfassen, aus der zudem hervorgeht, dass die Zielrichtung der Synthese auf eine partnerschaftliche Gleichwertigkeit aller und die Akzeptanz in egalitärer Differenz gerichtet ist – wenngleich sie, wie beim Balancieren üblich, wohl nicht vollständig und schon gar nicht dauerhaft erreicht werden kann (Tab. 1).

**Tab. 1:** Integrative bzw. inklusive Prozesse zwischen Verschiedenheit und Gleichheit (Quelle: Hinz, 2021, S. 187)

Ebenen		Dominanz Unterlegenheit Abwertung Verschiedenheit	Partnerschaft Gleichwertigkeit Akzeptanz Egalitäre Differenz	Dominanz Überlegenheit Aufwertung Gleichheit
1	<b>Person</b>	Verfolgung	Selbstakzeptanz	Verabsolutierung
2	<b>Vertraute</b>	Distanzierung	Dialog	Verschmelzung
3	<b>Unmittelbares Umfeld</b>	Verweigerung	Kooperation	Vereinnahmung
4	<b>Nationale Community</b>	Dämonisierung	Demokratie	Monopolisierung
5	<b>Internationale Community</b>	Exotisierung	Menschenrechte	Kolonialisierung
6	<b>Ökologie</b>	Erschließung	Nachhaltigkeit	Ausbeutung
7	<b>Spiritualität</b>	Verteufelung	Sinnsuche	„Gurutum“

Wird der Pol der Verschiedenheit überbetont, drohen Phänomene der aggressiven Verfolgung eigener unerwünschter Persönlichkeitsanteile, der Distanzierung von anderen, der Verweigerung im Handeln sowie im Globe normativ zu Dämonisierung und Exotisierung Anderer sowie ökologisch zur rücksichtslosen Erschließung und schließlich der Verteufelung als ‚Anderer‘, ‚Böse‘ etc. – mit u.U. existenzgefährdenden Folgen.

Wird dagegen der Pol der Gleichheit überbetont, kann es zur Verabsolutierung eigener Persönlichkeitsanteile, zu interaktioneller Verschmelzung, zur Vereinnahmung Anderer in Handlungen sowie zur gesellschaftlichen Monopolisierung und Kolonialisierung von Sichtweisen, zur ökologischen Ausbeutung und schließlich zum monopolistischen ‚Gurutum‘ kommen.

Während die Überbetonung der Verschiedenheit mit der Konstruktion der Abwertung Anderer und zugeschriebener Unterlegenheit einhergeht, ist die der Gleichheit mit der Konstruktion von (Selbst-)Aufwertung und eigener Überlegenheit verbunden – und beide Haltungen dominieren ungleichwertig über Andere und bilden zwei Seiten der gleichen homogenisierenden Denkweise.

Ziel ist es vielmehr, sich partnerschaftlich und auf Gleichwertigkeit und egalitäre Differenz gerichtet in der jeweiligen Widersprüchlichkeit selbst zu akzeptieren, mit anderen in den (ergebnisoffenen) Dialog zu gehen, auf Augenhöhe zu kooperieren sowie im Globe normativ auf Demokratie, Menschenrechte und Nachhaltigkeit orientiert zu agieren und eine offene Haltung der Sinnsuche einzunehmen. Diese Darstellung verdeutlicht, dass die labile Balance eine Situation der Resonanz charakterisiert, in der die Gleichen *und* Verschiedenen einander antworten, in einem vielfältigen Raum in gemeinsames Schwingen kommen und eine Kultur der Vielfalt in Gemeinsamkeit praktizieren – und nichts Anderes meint Inklusion. Dies geschieht – deshalb ist der Globe wichtig – in einer von grundlegenden Widersprüchen gekennzeichneten gesellschaftlichen Situation, in der dominatorische, also hegemoniale und unterdrückende mit partnerschaftlich-dialogischen Tendenzen im Widerstreit sind.

Damit erscheint die Theorie integrativer Prozesse als ein geeigneter Zugang, um Bezüge zur Resonanz herzustellen – letztlich geht es um eine inklusive *und* resonante Kultur des Umgangs mit sich selbst, mit anderen und der Gesellschaft. Zudem lassen sich auch andere theoretische Zugänge mit ihr verbinden.

Die aus dem internationalen, v. a. englischsprachigen Diskurs extrahierten vier Eckpunkte inklusiver Bildung (Hinz, 2004, 2022) lassen sich ebenfalls auf die Theorie integrativer Prozesse beziehen: Mit der Wertschätzung von Vielfalt und der intersektionalen Betrachtung verschiedener Heterogenitätsdimensionen (gender, race, class, ability, ...) sowie ihren jeweiligen Diskriminierungspotenzialen konkretisieren sie Prozesse auf allen Ebenen; zudem können sie mit der Basierung in den Menschenrechten (Kruschel, 2017) und der Vision einer inklusiveren Gesellschaft auf den normativen Ebenen des Globe verortet werden.

Überdies korrespondiert die deutliche Kritik an dichotomisierten Gruppenkonstruktionen (hier die ‚Normalen‘, dort die ‚Anderen‘) mit dem dekategoriellen Verständnis dieser Theorie, die gerade nicht auf spezifische Zielgruppen bezogen ist (Hinz, 2021, S. 178).

Auch bei – v. a. behavioristischen – Zugängen zum Lernen gibt es Tendenzen, die nicht gut mit der Resonanztheorie verbindbar sind, wenn Erwachsene – wie Puppenspieler:innen – methodisch raffiniert an Fäden ziehen, so dass Kinder die gewünschten Verhaltensweisen an den Tag legen und die entsprechenden Kompetenzen erwerben. Oder Lernen gerät zur individualistischen Selbstinszenierung und verliert den Bezug zu Anderen – außerhalb eines Resonanzraums, gerade auch durch Peers.

Ein zweites Fazit: Die Inklusionstheorie kann für den Resonanzdiskurs im Bereich der frühkindlichen Bildung einen anschlussfähigen Baustein bieten.

## 5 Inklusion und Resonanz

Gemeinsam verbinden die beiden Konzepte die Frage, wie Menschen in Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zur Welt stehen. Bei beiden theoretischen Zugängen kommt es auch darauf an, dass von Anfang an im Leben die gesellschaftlichen, organisatorischen und individuellen Konstruktionen von Differenz richtungsweisende Wirkungen haben auf die Entwicklung des Selbstvertrauens und Selbstkonzepts des Individuums. ‚Ich bin nicht behindert/ weiblich/ person of colour etc., sondern ich werde dazu gemacht‘ beschreibt diese Konstruktionsseite von Weltbeziehung und Weltaneignung.

Sowohl Resonanz als auch Inklusion sind Prozesse, die tagaus, tagein in allen Begegnungen und Interaktionen eine Bedeutung haben. Sie besitzen beide keine verfügbaren Strukturen, sondern erscheinen als Momente, die ständig neu hergestellt werden müssen. In beiden Ansätzen sind die Individuen untrennbar verflochten mit der (Um-)Welt bzw. haben die Umwelten eine zentrale Bedeutung. Die Unverfügbarkeit der Resonanz spiegelt sich wider in der Konsistenz einer permanenten Fluidität von Inklusion: Es gilt immer wieder die Prozesse von Annäherung und Abgrenzung auszubalancieren, ohne die Sicherheit, es irgendwann ‚geschafft‘ zu haben, sei es innerpsychisch, in der Interaktion oder in (gemeinsamen und individuellen) Handlungen. Obwohl kulturell wie strukturell Bedingungen für eine inklusionsorientierte und resonante Gesellschaft gelegt oder behindert werden können, sind sie in jeder Situation und Begegnung abhängig vom Gegenüber (Rosa, 2017, S. 750) und gekennzeichnet durch gesellschaftliche Widersprüche. Menschen können jedoch konstitutive Resonanzachsen ausbilden. Die Qualität der Weltbeziehung und Weltaneignung zeigt sich in Resonanzachsen zwischen Selbst und Welt, die eine gewisse „Resonanzgewissheit“ ergeben (ebd., S. 297). Stabile Resonanzachsen (ebd., S. 746) werden sichtbar u. a. durch eine Selbstwirksamkeit, die in inklusionsorientierten Lebenswelten ebenso durch Selbstbestimmung, Partizipation, Teilgabe (Dörner, 2007, S. 77) eine aktive Stellungnahme oder anders formuliert durch gemeinsam miteinander geteilte Erfahrungen entsteht (Schneider, 2017). Und die Qualität zeigt sich in der gelingenden Balance zwischen Prozessen der Annäherung und Abgrenzung (Hinze, 2021, S. 179).

Inklusion und Resonanz in Beziehungen zu bringen ist deshalb ertragreich, weil das Konzept der Resonanz den Gedanken der Selbstbestimmung und der sozialen Teilhabe feingliedernd in den menschlichen Beziehungen beschreibt und damit den inklusiven Kern mit Blick auf vielfältige Situationen thematisiert. Schneider (2017) wie auch Dörner (2007, S. 76) weisen darauf hin, dass Menschen in der

öffentlichen Sphäre die gleichen Chancen brauchen, um füreinander bedeutsam werden zu können.

Exklusion und Entfremdung als Oppositionen zu Inklusion und Resonanz beziehen sich auf einen gemeinsamen Konstruktionsrahmen. Entfremdung als einen kulturellen Prozess zu begreifen, bedeutet mehr als einen Ausschluss festzustellen, sondern ist ein Hinweis auf den Kontext des Ausschlusses, der im In-/Exklusionsdiskurs ebenso relevant ist.

In jeder Situation besteht eine inklusive und resonante Chance, die genutzt, verspielt bzw. verhindert werden kann. Insbesondere kann das Ausbuchstabieren von In- und Exklusion mithilfe des Konzepts der Resonanz aufzeigen, wie verletzend und schädigend sowie verletzlich und schädlich fehlende Resonanzverhältnisse sein können: Nichtbeachtung ist toxisch (Bauer, 2019, S. 206). Das bedeutet ein massives Problem für alle behavioristisch orientierten Ansätze, denn in ihnen spielen positive Stimuli, Token-Systeme etc. – wie beim Puppenspiel – eine maßgebliche Rolle, denen gegenüber die Signale und Botschaften von Kindern vernachlässigt, wenn nicht sogar missachtet werden müssen. Damit besteht ein grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen Behaviorismus und Inklusion (Boban & Hinz, 2019).

Die theoretischen Grundlagen des Resonanzkonzepts lassen für inklusive Entwicklungsprozesse einen wichtigen Aspekt betrachten: Jede:r braucht eine eigene Stimme, mit der er:sie sich traut, sich zu äußern, um selbstwirksam antworten zu können. Das ist eine sehr hohe Anforderung, die Expert:innen in eigener Sache – seien es Behinderungserfahrungen oder andere Marginalisierungsprozesse aufgrund von diskriminierenden Zuschreibungen als weiblich, person of colour, queer etc. – nicht zugestanden wurde und wird, deshalb nicht erlernt wurde und damit einen wichtigen Raum darstellt, den es zu öffnen gilt.

Viele Prozesse der Exklusion lassen sich mit Reichweitereweiterung, der Verfügungsmachung der Welt verbinden. Die Beschleunigung, die fortdauernde Selbst- und Prozessoptimierung, die strikten Output-Kontrollen oder Effizienzsteigerungen (Rosa, 2019b, S. 28), Behinderungen u. a. sind merkmalsbezogene Ausgrenzungen und Versuche ‚die Welt vom Leibe zu halten‘. Deshalb ist die Kritik an diesen vorherrschenden Resonanzverhältnissen wichtig für den Perspektivenwechsel: „Eine bessere Welt ist möglich und sie lässt sich daran erkennen, dass ihr zentraler Maßstab nicht das Beherrschen und Verfügen ist, sondern das Hören und Antworten“ (Rosa, 2017, S. 762). Dadurch könnten Resonanzbeziehungen in der positiven Variante zu einer Wahrnehmung und Veränderung von jeglichen ‚geotherten‘ Fremdbildern beitragen.

Im Unterschied zu der Reichweitenvergrößerung im Resonanzkonzept im Sinne des problematischen Verfügungsmachens der Welt stellt sich in inklusionsorientierten Kontext eher die Frage einer fehlenden Möglichkeit der Reichweitenvergrößerung für marginalisierte Gruppen; so wird u. a. aus Regeleinrichtungen

ausgegrenzten Kindern ein Vielfaltsraum durch merkmalsbezogene Gruppierung vorenthalten. Gleichzeitig ist der Begriff der Entfremdung als Gegenteil von Resonanz (Rosa, 2017, S. 409) anschlussfähig, weil ‚jemanden auf Distanz halten‘ einen Exklusionskontext beschreibt. Hier bietet die Theorie integrativer Prozesse zwei Tendenzen des ‚auf Distanz Haltens‘ in homogenisierenden (Bildungs-) Systemen zur kritischen Analyse an. Die Exotisierung von Menschen als ‚völlig anders‘, also das Othing mit seiner Ignoranz gegenüber Gleichheitsaspekten, die sich interaktionell in Distanzierung und handlungsbezogen in Verweigerung zeigt, erscheint als problematisch. Gleiches gilt auch für die Forderung nach Kolonialisierung bzw. Unterwerfung mit ihrer Ignoranz gegenüber Differenzaspekten, die sich interaktionell als Tendenz zur Verschmelzung und handlungsbezogen als Vereinnahmung zeigt (Hinz, 2021, S. 187). Beide – die Abwertung von Verschiedenheit wie die Aufwertung von Gleichheit – sind letztlich eine Widerspiegelung der Dominanz gesellschaftlicher Entfremdung und wirken inklusions- und resonanzbehindernd.

Die Zielausrichtungen beider Diskurse sind ethisch und menschenrechtlich begründet: Das Ziel eines Guten Lebens (im Anschluss an indigene Vorstellungen des ‚buen vivir‘ für alle statt eines ‚dolce vita‘ für wenige; Hinz, 2021, S. 188) benötigt ebenso wie der „Nordstern“ Inklusion (Hinz, 2006) im Sinne der Gleichstellung der Vielfalt einen Möglichkeitsraum, der Partizipation und Demokratieprozesse voraussetzt – mit allen Widersprüchen, die mit ihm innerhalb eines hierarchischen gesellschaftlichen Umfelds einhergehen (Tiedeken, 2020). Resonanz und Inklusion können beide nicht erzwungen werden – und dies gilt es nicht als Bedrohung zu fürchten, sondern zu reflektieren. Sie brauchen beide eine Vielfaltskultur, eine partizipative Struktur und eine offene Haltung gegenüber ‚Anderen‘ – und zwar als jeweils spezifisch Gleiche *und* Andere, gepaart mit der „Schönheit der Differenz“ (Haruna-Oelker, 2022) statt deren Hierarchisierung.

## 6 Fazit

Die Fokussierung des Kontexts auf die frühkindliche Lebensphase stellt die Frage nach einem spezifischen Potenzial, ob genau dieser Bereich für Resonanz und Inklusion so attraktiv und wichtig ist, weil es die Kinder sind, die noch ganz selbstverständlich resonante und inklusive Welten herstellen, einfordern oder Resonanzräume schaffen, weil sie das Gegenüber nicht mit den gängigen Konstruktionen und Zuschreibungen verbinden. Sie sind „von Natur aus Resonanzwesen“ (Rosa & Enders, 2016, S. 31), der Resonanzmodus ist die Form der Weltbeziehung und Weltaneignung in dieser Lebensphase – ein idealer Startpunkt!

Im Zusammenspiel von Resonanz und Inklusion stellt sich die Frage nach einer guten Basis, damit ein wechselseitiges Schwingen überhaupt ermöglicht werden kann. Eine inklusionsorientierte Struktur und ein multiprofessionelles Team

können Möglichkeitsräume für gemeinsames Schwingen in der Vielfalt zur Verfügung stellen, sie aber nicht garantieren.

Möglichkeitsräume für gelingende inklusive und resonante Prozesse sind eng verbunden mit der Verfügbarkeit von Zeit für Reflexion. „Resonanz setzt voraus, dass jemand bereit ist, einem Anderen zu gestatten, seine Geschichte, sein Narrativ zu erzählen und ihm zuzuhören“ (Bauer, 2019, S. 206). Oder aus einer anderen Perspektive: ‚Nichts über uns ohne uns‘ macht sichtbar, dass die Stimme des Gegenübers gehört, einbezogen und relevant sein muss. Hier sind z. B. in Bezug auf die konkrete Alltagspraxis Zugänge über Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al., 2007) oder Infans (Andres & Laewen, 2011) passende Ansätze, um Prozesse der Resonanz und Inklusion zu entwickeln. Dass bei Austausch und Reflexion nicht nur positiv-zustimmende, sondern auch kritische Resonanz bedeutsam sind, liegt aus unserer Sicht auf der Hand – denn „Irritation“ (Rosa & Enders, 2016, S. 52) durch „eine andere Stimme“ (ebd., S. 32) – „nicht als etwas Feindliches“ (ebd., 32), sondern „als etwas Zugewendetes“ (ebd.) – ist notwendige Basis für Resonanzbeziehungen und trägt zu einer förderlichen Entwicklung von Weltbeziehung und Weltaneignung bei.

Im politischen Raum gilt es für die entsprechenden strukturellen Regelungen zu sorgen, so dass Kitas Zeit und Raum im Alltag haben für den Austausch über kulturelle Offenheit und individuelle Resonanzprozesse mit Kindern, auch etwa über Kinderräte und Kinderkonferenzen (Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2011). Der politische Raum beginnt in der Kita!

Für Familien stellt sich bei der hohen Relevanz der Resonanz und inklusionsorientierter Perspektiven in der frühkindlichen Lebenszeit die Frage, wie Elternzeit bewertet und wie Arbeit so strukturiert und vergütet werden kann, dass Zeit für Kinder ein wichtiges Kriterium für die Arbeitswelt ist (Eisler, 2020, S. 12). Dies ist wiederum letztlich ein Ausdruck grundlegender gesellschaftlicher Tendenzen, in welchem Ausmaß Strukturen und Handlungsräume eher auf Partnerschaftlichkeit – also auf Resonanz und Inklusion – oder auf hegemoniale Herrschaftsausübung – also Resonanzverweigerung und Exklusion – angelegt sind, so die orientierende Theorie von Eisler (Boban & Hinz, 2023). Etwas rabiater formuliert: Es stellt sich die Frage, wie weit demokratische oder unterdrückende Tendenzen gesellschaftlich wirksam sind – das ist notwendigerweise widersprüchlich, wenngleich in unterschiedlichen Gewichtungen. Dabei sind Menschen in der Regel aufgrund ihrer Mehrfachzugehörigkeiten zu Gruppen unter manchen Aspekten diskriminiert und unter anderen privilegiert. Daher erscheint es sinnvoll, beide Tendenzen intersektional zu reflektieren (Roig, 2021; Haruna-Oelker, 2022) und auch so dekonstruierend über vereinfachende und ‚othernde‘ Zwei-Gruppen-Theorien hinauszudenken und entsprechend zu handeln.

Überlegenswert erscheint die ökosystemisch begründete These, dass Resonanz eher von der Mikroebene und Inklusion eher von der Makroebene auf andere

Ebenen zugehen. Das könnte erklären, warum sie sich mit ihren unterschiedlichen Startpunkten letztlich produktiv treffen. Und es könnte auch erklären, warum im Inklusionsdiskurs der politische Kampf (um die Menschenrechte, gegen Diskriminierung, ...) als strukturell notwendig, im Resonanzdiskurs dagegen aufgrund der gegebenen Unverfügbarkeit eher als problematisch aufscheint.

Darüber hinaus zeigt u. a. der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner, wie Nachbarschaften, Lebensqualität in Wohnquartieren, Städtebaupolitik etc. wichtige Bezugsrahmen für Inklusions- und Resonanzräume für Kinder darstellen können.

Die Eingangsgeschichte der Mitarbeiterin verdeutlicht damit auch, dass mit einer resonanten *und* inklusiven Brille viele Berührungspunkte der beiden theoretischen Ansätze aufgezeigt und damit eine Erweiterung der Perspektive und Veränderung der Lebenswelten ermöglicht werden kann.

In ihrem Buch „Revolution für das Leben“ fasst die Philosophin Eva von Redecker (2021, S. 16f.) die Perspektive der intersektional ausgerichteten ‚neuen Protestbewegungen‘ in zwei Sätzen zusammen, die auf einen anderen Umgang mit sich, anderen und der Welt verweisen: „Wir können Leben retten statt zerstören, Arbeit regenerieren statt erschöpfen, Güter teilen statt verwerten und Eigentum pflegen statt beherrschen. Überall, wo wir damit beginnen, wächst die Revolution für das Leben.“ Dabei können Resonanz und Inklusion, zumal in Verbindung miteinander, eine wichtige Rolle spielen.

## Literatur

- Andres, B. & Laewen, H. J. (2011). *Das infans-Konzept der Frühförderung. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten*. Kiliansroda: verlag das netz.
- Bauer, J. (2019). *Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz* (4. Aufl.). München: Blessing.
- Boban, I. & Hinz, A. (2017). Gemeinsame Potenziale unterschiedlicher Zugänge für inklusive Bildungsprozesse. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte* (S. 168–190). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Boban, I. & Hinz, A. (2019): Menschenrechtsbasierte Pädagogik – inklusiv und ‚appropriate‘? Fragen nach Besuchen in Toronto und New Brunswick. In D. Jahr & R. Kruschel (Hrsg.), *Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung* (S. 429–442). Weinheim: Beltz Juventa.
- Boban, I. & Hinz, A. (2023). Inklusion und Partizipation – kritische Reflexion zweier leitender Konzepte bezüglich ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 18(3). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/703>.
- Buber, M. (2002). *Das dialogische Prinzip* (9. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Buber, M. (2008). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam.
- Dörner, K. (2007). *Leben und sterben, wo ich hingehöre. Dritter Sozialraum und neues Hilfesystem*. Neumünster: Paranus.
- Eisler, R. (2020). *Die verkannten Grundlagen der Ökonomie. Wege zu einer Caring Economy*. Marburg: Büchner.

- Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Kiliansroda: verlag das netz.
- Hartkemeyer, M., Hartkemeyer, J. F. & Dority L. F. (2001). *Miteinander denken. Das Geheimnis des Dialogs* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Haruna-Oelker, H. (2022). *Die Schönheit der Differenz. Miteinander anders denken*. München: btb.
- Hinz, A. (1993). Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio. Verfügbar unter URL: [http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet\\_schule.html](http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet_schule.html).
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2006). Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 149–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2021). Update Theorie integrativer Prozesse. Wie der Inklusionsdiskurs Vitalisierung aus ihrer Weiterentwicklung erfahren könnte In H. Wocken (Hrsg.), *Dialektik der Inklusion. Inklusion als Balance dialektischer Qualitäten* (S. 177–199). Hamburg: Feldhaus.
- Hinz, A. (2022). Inklusion – ein Rückblick auf Geschichte und Verortung eines Ansatzes In I. Budnik, M. Grummt & S. Sallat (Hrsg.), *Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik: Hallesche Impulse für Disziplin und Profession* (S. 227–253). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hinz, A. (2023). Pädagogischer Populismus – ein bedeutsamer Aspekt der Reflexion im Kontext von Inklusion In A. Hinz, D. Jahr & R. Kruschel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und Rechtspopulismus. Grundlagen – Analysen – Handlungsmöglichkeiten* (S. 81–96). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jerg, J. (2017). *Modellprojekt inklusive Kita am Seepark – Stadt Freiburg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Reutlingen: Diakonie.
- Kruschel, R. (Hrsg.) (2017). *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S. & Pack, I. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Kiliansroda: verlag das netz.
- Prenzel, A. (1993/2018). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Integration und Sonderpädagogik* (S. 13–33). St. Ingbert: Röhrig.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986/2021). Integration als Prozess. 1986 in: *Sonderpädagogik* 16, 115-122 und 154-160; 2021 in H. Wocken (Hrsg.), *Dialektik der Inklusion. Inklusion als Balance dialektischer Qualitäten* (S. 7–24). Hamburg: Feldhaus.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS.
- Roig, E. (2021). *why we matter. Das Ende der Unterdrückung*. Berlin: Aufbau.
- Rosa, H. (2017). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (7. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019a). *Unverfügbarkeit* (3. Aufl.). Wien/Salzburg: Residenz.
- Rosa, H. (2019b). Resonanz als Schlüsselbegriff der Sozialtheorie. In: J.-P. Wils (Hrsg.), *Resonanz – im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa* (S. 11–32). Baden-Baden: Nomos.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schneider, R. (2017). Resonanz als Bedingung der Möglichkeit von (inklusive) Pädagogik: Pädagogisch-anthropologische Reflexionen zum Menschenbild demokratischer Erziehung. *International Dialogues on Education: Past and Present*, 4(1). Verfügbar unter URL: [www.ide-journal.org/article/2017-volume-4-number-1-resonanz-als-bedingung-der-moeglichkeit-von-inklusive-pada-gogik-pada-gogisch-anthropologische-reflexionen-zum-menschenbild-demokratischer-erziehung](http://www.ide-journal.org/article/2017-volume-4-number-1-resonanz-als-bedingung-der-moeglichkeit-von-inklusive-pada-gogik-pada-gogisch-anthropologische-reflexionen-zum-menschenbild-demokratischer-erziehung).

- Tiedeken, P. (2020). Inklusion und Partizipation. Oder: Von der Unmöglichkeit mitzumachen, ohne sich vereinnahmen zu lassen. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 18–32). Weinheim: Beltz Juventa.
- Von Redecker, E. (2021). *Revolution für das Leben. Philosophie der neuen Protestformen* (5. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Wils, J.-P. (2019). *Resonanz. im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa*. Baden-Baden: Nomos.

## Autoren

### **Hinz, Andreas, Prof. Dr. (i.R.)**

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

*Arbeitsschwerpunkte:* inklusive und demokratische Bildung, inklusive Schulentwicklung, Inklusion in der Arbeitswelt, dialogische Diagnostik, Zukunftsplanung.

andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Homepage: [www.inklusionspaedagogik.de](http://www.inklusionspaedagogik.de)

### **Jerg, Jo, Prof. (i.R.)**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Wissenschaftliche Begleitung und Beratung von Praxisentwicklungsprojekten im Bereich der Inklusion (Frühkindliche Bildung, Wohnen, Freizeit/Sozialraum, Arbeit) überwiegend für den Personenkreis mit Behinderungserfahrungen. Beratung von Organisationen, Kommunen und Politik zu inklusiven Entwicklungen.

jo.jerg@web.de

*Thomas Bek*

# **Der Leib als Resonanzmedium – oder warum Beziehungsarbeit Kraft braucht. Eine anthropologische Grundlegung von Resonanzerfahrungen**

## **1 Resonanz als menschliche Erfahrung des In-der-Welt-seins – Einstieg und Thema**

Weit mehr als Erwachsene scheinen Kinder sich in einer Offenheit zu begegnen, welche fast schon zu direkten gemeinsamen Gefühlen und Bewegungsimpulsen führen kann. Aber auch wir erleben, dass Leid „berührt“, „die Chemie stimmt“, eine Party mitreißt“, eine Situation runterzieht“ oder Lachen und Gähnen „ansteckend“ wirken. Für helfende Berufe sind diese Phänomene in der Gestaltung einer gelingenden Arbeitsbeziehung von grundsätzlichem Interesse. Ihre Basis liegt in der Fähigkeit, sich auf das Gegenüber so „einzulassen“, dass wir Stimmungen aufnehmen können und uns so „einstimmen“, um dann gemeinsam einen Veränderungsprozess zu beginnen. Nachhaltige Hilfe muss kooperativ gestaltet werden und ist als ein komplexes Resonanzgeschehen zu verstehen, welches zentral durch das „Ein-Stimmen“ der Kontaktpersonen getragen wird.

Folgende Fragen leiten den Text: Wie ist es überhaupt möglich, dass wir in Resonanz treten können? Wie kann die Erfahrung von Resonanz begrifflich analysiert und beschrieben werden? Wie zeigt sich das in der pädagogischen Praxis? Die Reflexionen zielen auf die Möglichkeitsbedingungen von Resonanzerfahrungen. Ihren Ausgang nehmen sie in Hartmut Rosa's (2016) Resonanzbestimmung, gehen dessen Verweise auf eine leibliche Fundierung nach und stecken von dort den Rahmen des Resonanzphänomens variierend ab. Ziel ist es, das Resonanzphänomen theoretisch tiefer zu fundieren und damit etwas transparenter zu machen. Im letzten Teil werden dann Verbindungen zur Bedeutung in der pädagogischen Beziehungsarbeit hergestellt.

### **Bestimmung von Resonanz**

Der Begriff der Resonanz stammt aus der Physik, und so wird zur Veranschaulichung gerne das Beispiel von schwingenden Saiten oder Pendeln bemüht (Rosa,

2016, S. 281ff.; Schäfer, 2019, S. 78). Auch wenn Rosa darauf verweist, dass es sich hier um eine „Metapher zur Beschreibung von Beziehungsqualitäten“ (Rosa, 2016, S. 281) handelt, wird dadurch der Zugang zu Psychischem und Geistigem verstellt. Letztere sind nicht das Ergebnis eines Ursache-Wirkungs- oder Reiz-Reaktions-Verhältnisses, sondern werden weitaus treffender z. B. als eine personale Frage-Antwort-Beziehung umschrieben. Es geht weniger um ein körperliches als um ein leibliches, „empathische(s) Mitansprechen oder Mitschwingen von Gefühlen oder Gedanken bei anderen Menschen, also Einfühlung bzw. Empathie“ (Stangl, 2021). In sozialen Beziehungen spricht Resonanz eine „interpersonelle Übereinstimmung“ (Schäfer, 2019, S. 79) an, in der unter Einbringung einer eigenen, persönlichen Note ein Zugleich im Aufgreifen und Nachvollziehen von Tätigkeiten, Gedanken und Intentionen stattfindet (vgl. Schäfer, 2019, S. 78). Menschen sind aber nicht nur soziale, sondern grundsätzlich zu Ihrer Umwelt hin offene Wesen, sie können also auch mit anderen Dingen wie Natur, Kosmos, Leben, Gott oder Musik in Resonanz treten (vgl. Rosa, 2016, S. 331). Vorausgesetzt ist, dass diese ihm „etwas zu sagen“ haben, so dass sie quasi zum Gesprächspartner werden. Resonanz ist ein In-Beziehung-Sein, ein Modus des Mit- oder In-der-Welt-seins (vgl. Rosa, 2016, S. 284) und setzt so am anthropologischen Postulat der Weltoffenheit des Menschen an.

Rosa umreißt das Phänomen: „Resonanz ist eine durch Af←fizierung und E→motion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren“ (Rosa, 2016, S. 298). Anders formuliert handelt es sich um die Veränderung der Person durch Berührung, ein Berührt-werden und Sich-Berühren-lassen. Es geht um eine Frage-Antwort-Beziehung in der die ganze Person betroffen ist und ihre „eigene Stimme“ und „starken Wertungen“ in die Wechselbeziehung einbringt. Zugleich muss die Person aber auch „offen genug“ bleiben, „um sich (als Person) affizieren“ zu lassen (vgl. Rosa, 2016, S. 298). Die „Antwortbeziehung“ (Rosa, 2016, S. 298) wird zur Trias von Affizierung, Selbstwirksamkeit und wechselseitiger Transformation, welche dann um eine prinzipielle ergebnisoffene Unverfügbarkeit und einen Begegnung ermöglichenden Resonanzraum erweitert wird (vgl. Rosa, 2016, S. 298; 2018, S. 38f.).

Die oft bemühten physikalischen Beispiele führen also etwas in die Irre, denn Resonanz spricht die Person als ein Ganzes an. Als „Beziehungsmodus“ ist Resonanz zwar „kein emotionaler Zustand“ (vgl. Rosa, 2016, S. 298), aber eine Resonanzerfahrung ohne dabei etwas zu spüren und wertzuschätzen ist kaum denkbar. Die Person wird ganzheitlich, eben auch psychisch und „geistig“ berührt. Ihre Einstellungen, Ideen, Wertungen und Handlungen werden in einer Art angesprochen, dass tiefgreifende Veränderungen verständlich werden. Auch eine (Ein)Stimmigkeit der Person mit Sich und der Welt wird denkbar, welche – so der Anspruch bei Rosa – Voraussetzung („Metakriterium“) für ein gelingendes Leben ist (Rosa,

2016, S. 749). Folgend wird zumindest das Phänomen anthropologisch eingebettet und dem Aspekt des direkten Erlebens nachgegangen.

## 2 Resonanz als anthropologische Kategorie

Die basale Bedeutung von Resonanzerfahrungen für das Menschsein wird bei Rosa an verschiedenen Phänomenen wie Haut (Rosa, 2016, S. 88ff.), Atmen, Essen und Trinken, Stimme, Blick, Anlitz, Gehen, Stehen, Schlafen sowie Lachen, Weinen und Lieben (Rosa, 2016, S. 92-143) verdeutlicht. Mit diesen wird zugleich auf die Unhaltbarkeit eines Dualismus von Körper und Geist, Mensch und Natur verwiesen. Resonanz wird als ein relationaler Begriff konzipiert (vgl. Rosa, 2016, S. 293), was einem „In-die-Welt-Gestelltsein“ (Rosa, 2016, S. 83) des Menschseins entspricht. Resonanz wird bei Rosa als eine zentrale Kategorie des Menschseins erkennbar, eine anthropologische Fundierung strebt sein soziologischer Blick aber nicht an. Er spricht abgeschwächt von einem menschlichen Grundbedürfnis und einer Grundfähigkeit (vgl. Rosa, 2016, S. 293). Dass sich hier eine anthropologische Fundierung der Resonanzerfahrung anbietet wird aber deutlich, wenn Rosa die Beziehungen zur Welt als grundlegend „existentiell und leiblich fundiert“ (Rosa, 2016, S. 68; vgl. S. 83) bezeichnet. Hierbei werden die Leiber als sozial durchformt verstanden, denn für das soziale Wesen Mensch bleibt „Sozialität und Gesellschaft“ konstitutiv (vgl. Rosa, 2016, S. 70). Rosas Verweise auf Ergebnisse der Leibphänomenologie wie z. B. bei Merleau-Ponty (Rosa, 2016, S. 84f.), Schmitz (Rosa, 2016, S. 93f.) oder der direkte Bezug auf die Körper-Leib-Differenz bei Plessner (z. B. Rosa, 2016, S. 144) werden aber konzeptionell nicht vertieft. Es bleibt denn auch offen, wie es zu verstehen ist, dass die ganze Person überhaupt angesprochen oder in „Schwingung“ versetzt werden kann.<sup>1</sup> Die Leiblichkeit<sup>2</sup> des Menschen ist eine zentrale Grundkategorie der Philosophischen Anthropologie und Phänomenologie und bietet sich als Resonanzboden der Weltaneignung und Welterfahrung (vgl. Rosa, 2016, S. 66, 144) an. Leiblichkeit konkretisiert den Zustand im Vollzug der „Weltoffenheit“ (Scheler), des „In-der-Welt-Seins“ (Heidegger) oder des „Zur-Welt-Seins“ (Merleau-Ponty) des Menschen. Gleichzeitig wird im Weltbezug der Selbstbezug erhalten und damit versucht den Körper-Seele/Geist-Dualismus zu unterlaufen, welcher ein Resonanzgeschehen verunmöglichen würde. Wird Resonanz als „spezifischer Modus der Weltbeziehung, als eine besondere Qualität des In-Beziehung-Tretens zwischen

1 Der Rückgriff auf Spiegelneuronen oder auf die Emotionspsychologie hilft zum Verständnis kaum weiter, denn sie erklären hier „nur“ Teilaspekte körperlicher und psychischer Korrelationen (vgl. Rosa, 2016, S. 255f.).

2 Leib kommt von mittelhochdeutsch „Lip“ und bedeutet Leben und ist in der Redewendung: „Leib und Leben“ noch erkennbar. In einem Dualismus von Körper und Geist finden Begriffe wie Leben oder Leib keine angemessene Reflexion mehr (u. a. Bek, 2011, S. 241).

Subjekt und Welt“ (Rosa, 2016, S. 331) verstanden, so wird mit dem Einbezug des Leibes auf die Bedingungen der Möglichkeit abgezielt. Der Focus verschiebt sich von der soziologischen Makroperspektive auf die Mikroebene des Erlebens, Fühlens, Spürens. Der Leib als anthropologische Basis ist in Rosas Resonanzkonzept der affektiven und emotionalen Weltbeziehung (vgl. Rosa, 2016, S. 298) schon angelegt. Leiblichkeit umfasst die Art und Weise, wie wir uns ganzheitlich in der Welt auffinden, wie wir gestimmt sind und in welcher Verfassung wir uns befinden. In erster (physikalischer) Annäherung kann der Leib als Resonanzkörper, treffender aber als ein „resonanzfähiges Medium“ (Rosa, 2016, S. 284) umschrieben werden, in welchem das In-Beziehung-Stehen mit Anderen/Anderem erst ermöglicht wird.

### **Körper-Leib-Differenz als die Ermöglichung von Resonanzbeziehungen**

Der Mensch steht, nach Helmuth Plessner (1892-1985), zu sich in einem doppelten Verhältnis: Als Körper, den er hat und als Instrument unter anderen Körpern einsetzt, und als Leib den er aus einem privilegierten Zugang heraus vollzieht und erlebt. Damit umzugehen wird ihm zur Lebensaufgabe (Plessner, 1928, 1941). Schon in der pränatalen Entwicklung ist das Kind in einen Resonanzraum eingebettet. Bewegungs- und Widerstandserfahrung, Stimmwahrnehmung u. a. sind erste Modi des In-der-Welt-seins. Mit der Geburt verlässt das Neugeborene seine gewohnten Seinsbezüge, was zu einer neuen Resonanzsuche nötigt. Der im Mutterleib mehr schwebende als liegende Körper wird nun gegen die Schwerkraft gestellt und die widerstandsgewohnten Bewegungen gehen nun ins Freie und Haltlose. Die ersten Bewegungen, der erste Schrei können als körper-leiblicher Ausdruck existenzieller Resonanzsuche verstanden werden. Das Kind wird gleichsam in seine physische Existenz geworfen und sein Körper-Leib-Verhältnis wird ihm „Ziel der Beherrschung“ (Plessner, 1941, S. 238). Vom Kindesalter an muss beim „einfachen“ (Daneben)Greifen, Gehen und Stehen (Fallen), von der komplexen Auge-Hand-Koordination bis zur sprachlichen Reziprozität (vgl. Plessner, 1961, S. 172ff.) und auch später beim Erlernen eines Instrumentes oder bei sportlicher Übung der ungeübte Körper mit dem erspürten Leib in ein Verhältnis gebracht und aufeinander so eingespielt werden, dass das intendierte Ziel erreicht wird. Schritt um Schritt bringt das Menschenkind sich in „den Griff“. Nicht nur im Danebengreifen, auch im Hunger, Schmerz tritt der Körper als ein Widerstand entgegen und wird als Teil einer kontingenten Welt erfahren. Das Kind lernt das leiblich Gespürte als Eigenkörper und Welt zu differenzieren und zugleich aufeinander zu beziehen. Mimik, Worte, Berührung, Geschmack oder Springen und Spiel sind Interaktionen, in welchen basale Resonanzphänomene vorausgesetzt werden können, in denen sich das Kind findet und seine Identität (als dieses leibliche Wesen in dieser Welt) ausbildet. Pointiert wird im Lebensvollzug der Körper wie ein Instrument eingeübt, bespielt und in ein möglichst souveränes Verhältnis

zum erspürenden Leib gebracht. Instrumentierbarer Körper und gespürter Leib sind aufeinander verwiesen und eröffnen in ihrem Zusammenspiel einen Verhaltensspielraum (der Selbstwirksamkeit), welcher die weitere Lebensführung trägt.

### **Exzentrik von Körper-haben und Leib-sein**

Jedes Lernen von Kindheit an bis ins hohe Alter vollzieht sich auf Grund und im Rahmen seines Verhältnisses von Körper und Leib (vgl. Plessner, 1941, S. 238). Personales Leben findet in der Auseinandersetzung und im Vollzug dieser doppelten Perspektive statt. In unserem lebenspraktischen Umgang finden wir uns einerseits *als* ein Körper unter anderen Körpern vor, die uns in der Außenwelt „umgeben“ und die wir wie andere Objekte (hand-)„haben“ und vermessen können. Andererseits hat jeder Mensch zugleich einen besonderen Zugang zu einem dieser Körper, auf den alles zugeordnet ist. Dieser Körper ist eben nicht nur Körper, sondern *auch* mein Leib, der nur ich hier und jetzt bin und von dessen Zugang zur Innenwelt nur ich unzweifelbar „erfüllt“ und „betroffen“ bin. Nur für mich ist dies, wie Schmitz (2011, S. 73) es nennt, eine „subjektive Tatsache“. Ist uns der Körper „gegenständlich“ gegeben, so ist der Leib das „zuständige“ Sein, das auch von Regungen und Gefühlen betroffen ist (vgl. Plessner, 1941, S. 264). Diese körper-leibliche Zweideutigkeit wird im praktischen Lebensvollzug als Einheit vollzogen (vgl. Bek, 2011) und kann zwar analytisch, aber nicht ontologisch getrennt werden. Mit der phänomenologischen Gegebenheit dieser doppelten Selbstbeschreibung von Körper-haben und Leib-sein bin ich bei gleichzeitiger Gebundenheit an meinen Körperleib immer schon über diesen hinaus (Ex-zentrik), so dass mein Verhalten in ein Verhältnis gesetzt wird („exzentrische Positionalität“, Plessner, 1928, S. 288ff.). Exzentrierung bedeutet kein Zugriff auf ein neutrales Außen, sondern die Einbindung und Angewiesenheit auf Sozialität. Menschsein ist von Natur aus von Kultur, Geschichte und Sinnhorizonten getragen (vgl. Krüger 2019). Die „Weltoffenheit“ (Scheler) der Person ist die Bedingung, mit der Welt in Resonanz treten zu können und wird mit Exzentrischer Positionalität präzisiert. Lebendiges nimmt Raum ein und wird von ihm so eingenommen, dass die „unfassbare, offene ‚Welt‘ in die Positionalität eindringt und in der Positionalität unvorhersehbare ‚Resonanz‘ auslöst.“ (Fischer, 2018, S. 179; vgl. Bek, 2011, S. 188). Leibliches Spüren und Fühlen wird hier nicht ins Körperinnere verlegt, sondern als Zustand des In-der-Welt-seins verstanden.<sup>3</sup> „In den Gefühlen öffnet sich die »Welt« in dieses geöffnete Lebewesen hinein, dringt in es ein, löst neuartige Schwingungen aus – in einer Weise, wie das für die umweltgebundenen Lebewesen gar nicht möglich ist“ (Fischer, 2018, S. 179). Zugleich findet sich die Person in und mit der Welt leiblich in Situationen eingebettet vor.

3 vgl. hierzu auch die vergleichbare Diskussionen um Embodiment und Embedding (Krüger, 2019, S. 230ff.).

Aus dieser Stellung greifen sie und werden ergriffen, berühren sie und werden berührt, sind verletzlich und können verletzen.

Der Spielraum, mit „eigener Stimme“ das Leben zu führen, ist begrenzt. Es sind Phänomene wie Lachen und Weinen, welche als letztmögliche „Krisenreaktionen von Antwortcharakter“ (Plessner, 1941, S. 378) die „Grenzlagen“ anzeigen, in denen der Körper letztmögliches „Instrument und Resonanzboden“ (Plessner 1941, S. 375) für die Person wird.

Jenseits der Resonanzgrenzen beginnt die Entfremdung (Rosa, 2016, S. 299) und im Verlust der Souveränität beginnt das Unmenschliche (vgl. Krüger, 1999, 169ff.). Ein Weinen ist nicht mehr möglich oder das Lachen bleibt „im Halse stecken“. Das Körper-Leib-Spiel verliert sich in blinden Gefühls- oder erstarrt in kalten Sachbezügen (vgl. ebd. Krüger, 1999, S. 169ff.).

Der Verlust der Souveränität geht mit einer situativen Abhängigkeit einher, einer „Beziehung der Beziehungslosigkeit“ (Rosa, 2016, S. 305, 316). Demgegenüber ist es vielleicht das Lächeln, welches bei hoher situativer Stimmigkeit die Souveränität in der Lebensführung zum Ausdruck bringen kann.

### **Resonanz und Distanz**

Im Anschluss an Plessner finden Resonanzerfahrungen im spannungsvollen Lebensvollzug zwischen „Körper-haben“ und „Leib-sein“ statt. Der Vollzug löst die Person also nicht in der Resonanzerfahrung auf, sondern „Distanz und Resonanz, Greifen und Ergriffenwerden“ machen den „Spannbegriff“ (Fischer, 2018, S. 180) und die „zwei Flügel der ›exzentrischen Positionalität‹“ (Fischer, 2018, S. 178) aus: „Die menschliche Lebensform ist einerseits zur Welt hin offen, die sie überblickt, durchschaut und behandelt, aber diese Welt steht eben auch offen und unfassbar in den Resonanzboden hinein und treibt die Positionalität über sie hinaus in die ›Exzentrik‹“ (Fischer, 2018, S. 180). Der Lebensvollzug bleibt im Letzten unergründlich (Plessner, 1931) und unverfügbar (Rosa, 2018). Die Spannung der personalen Exzentrik bleibt auch in der Resonanzerfahrung noch erhalten, denn erst die Distanz ermöglicht es, Resonanz zu erfahren, wertzuschätzen, zu suchen und zu pflegen (vgl. Resonanzoasen Rosa, 2016). Weiter braucht es Anderes und Fremdes: In einem bloß romantischen Ideal gleichgeschalteter Harmonie (vgl. Rosa 2016, S. 740) würde Resonanz auslaufen und stagnieren. Es braucht ein Gegenüber, was einen in Bewegung hält und sich lebendig fühlen lässt und damit auch die „eigene Stimme“ (Rosa, 2016, S. 298; vgl. Schäfer, 2019, S. 78) abheben lässt.

Personale Lebensführung vollzieht sich im Offenen zwischen Distanz und Resonanz. Vereinfacht: Kopf und Herz gehören zusammen und jede Abspaltung verunmöglicht souveräne Lebensführung und kommt einer Entfremdung des Menschseins gleich. Wenn Rosa pointiert, dass „Resonanz vielleicht die Lösung“ (Rosa, 2016, S. 13) auf Entfremdung (Beschleunigung) ist, dann verstehe ich das

als Verweis auf die Wiederherstellung von Flexibilität und Offenheit, wie dem Wiedererlagen von „Selbstwirksamkeit“ (Rosa, 2016, S. 298) und Souveränität in der Lebensführung als Ermöglichung eines gelingenden Lebens. Sein Leben zu führen bedeutet auch, sich die Resonanzoffenheit zu erhalten. Im Letzten bleibt aber ein gelingendes Leben unverfügbar und hat „Widerfahrnis und Geschenkcharakter“ (Rosa, 2019, S. 68).

Die Antwort auf die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Resonanzerfahrungen kann folgend umrissen werden: Voraussetzung und Resonanzbasis ist eine leibliche Verankerung in der Welt. In einem sehr weiten und grundsätzlichen Verständnis ist Leben als Interaktion in und mit der Welt selbst ein Resonanzphänomen. Darauf aufbauend bilden sich im personalen Lebensvollzug Handlungsspielräume aus, in welchen ein gelingendes Leben angestrebt werden kann. Zwischen den Resonanzgrenzen, welche von Lachen und Weinen angezeigt, werden eröffnet sich ein (Resonanz)Raum, in welchem vielfältige Resonanzerfahrungen möglich werden können. Eine Person zu sein bedeutet, in einem engeren und komplexeren Sinne ansprechbar, also resonanzfähig zu sein. Die außeralltägliche Resonanzerfahrung zeichnet sich nun durch eine besondere Qualität des In-der-Welt-Seins aus, die hier nur angerissen wird. Sie scheint mir das Bewusstwerden einer Erfahrung zu sein, in der durch glückende Einstimmigkeit von Sinn und Sinne im situativen Vollzug das eigene lebendige Dasein in ganzer Tiefe offengelegt wird. Durch geschickte Lebensführung, glückende Umstände und eine weltoffene Haltung kann uns unsere Verbundenheit mit Anderen/m in ihrer ganzen Bedeutung von Abhängigkeit, Getragenheit und Ermöglichung bewusst werden. Resonanzerfahrungen machen uns unser In-der-Welt-Sein transparent und sind quasi Fenster in die eigene Lebendigkeit.

Im Folgenden soll der Ort des „Einschwingens“ oder „Berührtwerdens“, die Leiblichkeit als das „resonanzfähige Medium“ (Rosa, 2016, S. 284) näher betrachtet werden.

### **3 Der Leib als resonanzfähiges Medium – die Leibphänomenologie und das Spüren**

Der Körper ist uns durch Anschauung und Objektivierbarkeit wohl bekannt. Leibliche Zustände dagegen werden als etwas bloß Subjektives marginalisiert. Übersehen wird hierbei, dass es eben das leibliche Fühlen ist, welches für unseren praktischen Lebensvollzug von zentraler Bedeutung ist. Die Leibphänomenologie versucht gegenüber der naturwissenschaftlichen Verkörperung und Vermessung, den leiblichen Vollzug in seiner inneren Dynamik wieder ansprechbar zu machen. Hierbei wurden von Edmund Husserl über Maurice Merleau-Ponty zu Michel Henry oder Hermann Schmitz verschiedene Wege eingeschlagen. Im Zentrum

stehen das Fühlen und Spüren<sup>4</sup>, wobei in Letzterem deutlicher das Affizierbare und Pathische des Leibes, das leibliche Empfinden zum Ausdruck kommt, welches das Betroffensein im Wahrnehmen von Regungen, Gefühlen, Stimmungen und Atmosphären umfasst. Zugleich scheint aber im Spüren auch etwas Aktives auf, das Nachspüren und Aufspüren. Spüren ist nicht nur ein Ergriffen-werden, sondern auch ein leibliches Ergreifen und kann als wesentlicher Aspekt von Resonanz bestimmt werden. Ein Resonanzgeschehen, welches die Person nicht berührt, diese nichts dabei spürt, ist keines. Resonanz ist dabei nicht „nur“ eine Emotion (Rosa, 2016, S. 298), sondern immer schon ein Beziehungsmodus zur Welt. Im Spüren ist der Mensch leiblich über seinen Körper hinaus immer schon bei Anderem/n. Er erlebt sich und Andere/s. Im Fühlen und Spüren ist er leiblich in der Welt, und „in der und durch die wechselseitige Beziehung“ formt sich erst „Subjekt und Welt“ aus (Rosa, 2016, S. 62). Von Resonanzerfahrung können wir sprechen, wenn die ganze Person sich mit allen Sinnen und sinnvoll (starke Wertungen) in die Welt eingebunden erfährt und so einen wichtigen Aspekt eines als gelingend bewerteten Lebens erfüllt.

Die aktuelle Leibphänomenologie wird stark durch die „Neue Phänomenologie“ von Hermann Schmitz (1928-2021) inspiriert.<sup>5</sup> Schmitz setzt das „eigenleibliche Spüren“ (Schmitz, 2011, S. 156f.) ins Zentrum seiner Untersuchungen, um die „unwillkürliche Lebenserfahrung“ (Schmitz, 2009, S. 7) wieder ins Bewusstsein zu bringen. In jahrzehntelanger Arbeit legt er eine detaillierte Analyse des Leiblichen vor (Schmitz, 1965), welche in ihrer konzeptionellen Grundstruktur auch das Resonanzerleben als Phänomen verständlicher machen kann.

### Die Struktur leiblicher Dynamik

Leben ist ein Vollzug (eine Regung, Bewegung, Verhalten, Handlung ins Umfeld), welches aus „vitalem Antrieb“ (Schmitz, 1965, S. 98ff.; 2011, S. 15ff.) einer Grundausrichtung folgt, die aus der Enge in die Weite der Situation führt. Die Bewegung auf ein Zentrum wird leiblich als „Engung“ und der Gegenvollzug, welcher in das Umfeld drängt, leiblich als „Weitung“ beschreibbar (vgl. Schmitz, 1965, S. 73ff.). Die polaren Kategorien von Enge und Weite spannen quasi einen Spielraum auf, in dem der Mensch leiblich spürend ausgreift und ergriffen wird und mit der Welt in Beziehung steht.

Die Leiblichkeit kann als ein Zustand gerichteten „Dazwischens“ verstanden werden, welcher einerseits soweit geschlossen ist, dass dadurch mit „eigner Stimme“ gesprochen/geantwortet werden kann und andererseits zur Welt hin offen genug, um sich berühren und betreffen zu lassen (vgl. Rosa, 2016, S. 298). Je nach Situation und Verfassung der Person wird ein breites Spektrum von Resonanzbeziehungen möglich. Der Leib kann in seinem Weltbezug so ins „Schwingen“ kommen,

4 Der Ort des Spürens ist nicht identisch mit dem exakt zu lokalisierenden Körperteil.

5 vgl. [www.gnp-online.de](http://www.gnp-online.de).

dass dieses sich als Resonanzerfahrung ins Bewusstsein anhebt. Mit Enge, Weite und Richtung ist die grundlegende „Struktur des Leibes“ bei Schmitz umrissen. Auf dieser Basis kann das Spiel leiblicher Dynamik weiter ausdifferenziert werden. „Leiblich spüren wir uns stets eng oder weit in wechselnden Graden und Mischungsverhältnissen, zwischen Enge und Weite durch Engung (zur Enge hin) und Weitung (zur Weite hin) pendelnd. Die Engung überwiegt zum Beispiel bei Schreck, Angst, Schmerz, gespannter Aufmerksamkeit, Beklommenheit, Hunger, dumpfem Zumutesein, die Weitung etwa dann, wenn es uns weit ums Herz wird, in tiefer Entspannung, bei Freude, die hüpfen lässt, in Stimmungen schwerelosen Schwebens, beim Einschlafen, beim Dösen in der Sonne, in der Wollust und wohligen Müdigkeit“ (Schmitz, 1985, S. 82). Schmitz differenziert das leibliche Spüren noch weiter aus<sup>6</sup>, aber mit Weite, Enge und Richtung wird ein Feld aufgespannt, in welchem Resonanzen als spürbare Phänomene ansprechbar werden.<sup>7</sup> In Bezug auf das Beziehungsgeschehen interessiert am Resonanzphänomen besonders die Ausrichtung des Leibes hin zum andern. Personen sind leiblich in Situationen eingebettet, so dass ihre leibliche Weitung Leiber ineinander greifen, kommunizieren und miteinander in Resonanz treten lässt.

### **Leibliche Kommunikation**

Das Spüren der eigenen Leiblichkeit bewegt sich zwischen Engung und Weitung und kann qua Weitung auch auf andere Leiber und Dinge ausgreifen oder von ihnen ergriffen werden. „Leibliche Kommunikation ist die Grundform unserer Wahrnehmung“ (Schmitz, 2005, S. 147) und liegt vor jeder Decodierung verbaler und nonverbaler Kommunikation.<sup>8</sup> Leibliche Kommunikation ermöglicht, dass wir uns durch das Befinden Anderer empathisch oder mitfühlend unmittelbar angesprochen fühlen und mitgehen können.

Gegenüber Erwachsenen kommunizieren Kinder - nicht nur vor ihrem Spracherwerb - mehr und deutlicher leiblich und scheinen hierfür besonders empfänglich zu sein. Ein tadelnder Blick z. B. dringt in die Leiblichkeit des Kindes ein und wird leiblich erfahren. Es findet spürbar ein Eingriff (Übergriff) in die leibliche Dynamik des Kindes statt und erzeugt Engung. Diese kann sich wieder in einer Änderung der Körperhaltung zeigen (Blickvermeidung, Kopfeinziehen). Dementsprechend kann auch ein anerkennender Blick zu einer Weitung im leiblichen Befinden führen und das Kind aufrichten (offener Blick, entspannte Haltung, selbstbewusstes Raumeinnehmen). Die pädagogische Fachkraft nimmt über Haltung und Bewegung vorsprachlich Einfluss. „Es sind feine Nuancen in der Stimme, im Bewegungsablauf, in der Mimik und Gestik“ (Wolf, 2013, S. 37), die

<sup>6</sup> Hierzu Schmitz, 2011, 1965.

<sup>7</sup> Eine exemplarische Phänomenbeschreibung wurde in Bezug auf Ambivalenzen vorgelegt (Bek, 2021).

<sup>8</sup> Aktivierte Spiegelneuronen sind körperliche Korrelate dieses Phänomens.

vom Kind leiblich als ein Ganzes wahrgenommen und verstanden werden. Dieses leibliche Geschehen professionell im Einsatz zu halten ist eine Tätigkeit, die die ganze Person fordert (siehe unten). Das Ein- und Ausgreifen auf die Leibdynamik des Anderen kann das Überspringen von Gefühlen oder das Gemeinsame an Atmosphären verständlicher machen. Wir sind bis in den Gefühlshaushalt hinein soziale Wesen.

Die Einbettung der Person in ihre Situation/Umwelt findet grundsätzlich über zwei Formen der leiblichen Kommunikation statt: Einleibung und Ausleibung (Schmitz, 2011, S. 29ff.). Eine „solidarische Einleibung“ ist zu beobachten, wenn Kinder z. B. bei Musik gemeinsam singen, klatschen und sich bewegen. Einer „antagonistischen Einleibung“ entspricht es, wenn Kinder z. B. wie gebannt einer Geschichte folgen, diese so miterleben, dass sie zugleich körperlich agieren, ebenfalls auch bei Unter-/Überordnungen im täglichen Gerangel. Eine ganz andere Art des Weltbezuges ist die „Ausleibung“, in der sich das Selbst in der Wahrnehmung gleichsam verliert wie z. B. im „verlorenen Blick“ des Kindes aus dem Kindergartenfenster. Ähnlich ist auch die Erfahrung beim Dösen in der Sonne, dem Entspannen in der Badewanne oder beim Einschlafen, bei dem sich das Selbst in die Weitung entlässt.

Die Ein- und Ausleibungsbewegungen leiblicher Kommunikation können von sogenannten „Brückenqualitäten“ begünstigt werden. Nach Schmitz lassen sich hier „Bewegungssuggestionen“ und „synästhetische Charaktere“ unterscheiden (Schmitz, 2011, S. 33ff.). Bewegungssuggestionen sind bewegende Eingriffe in unser leibliches Spüren, sie vermitteln leiblich Wahrnehmung und Bewegung. Ein Takt verführt zum Wippen, eine Oberfläche fordert zur Berührung auf, oder ein Formverlauf den Blick, ihm zu folgen. So können Räume oder Spielplätze mehr oder weniger zum Spiel auffordern oder eine Parkbank zur Muße einladen. Auch können lange Gänge Kinder zum Rennen und Menschen mit Demenz zum immer weiter Gehen verführen. Synästhetische Charaktere leisten einen anderen Übergang. Sie vermitteln zwischen unterschiedlichen Qualitäten und verändern dadurch die Wahrnehmung qualitativ. Eine Farbe oder ein Tonfall kann warm, eine Zurechtweisung oder ein Blick scharf sein. Brückenqualitäten lassen z. B. Spielräume einladend oder auch abweisend wirken. Gut gewählte Brückenqualitäten können Resonanzhilfen sein, die z. B. beim Kind die Aktivität oder die Kontaktoffenheit fördern (vgl. Resonanzräume Rosa, 2016).

Dies lässt sich auch auf die Vorbildfunktion einer pädagogischen Fachkraft anwenden. Sie ist „ein leiblich vorhandenes Sinnangebot“ (Wolf, 2013, S. 39), welches zur Einleibung und Resonanz auffordert. Kinder verstehen Sinn und Bedeutung von Bewegung und Haltung des Gegenübers noch vor jedem sprachlichen Zugang. „Ein bedrohlicher Gesichtsausdruck, eine angespannte und aufrechte Haltung, aber auch lockere Gelassenheit sind als Gestaltverläufe für das Kind wahrnehmbar. Sie werden als leibliche Engung oder richtunggebende Weitung spürbar

und mit Bedeutungen verknüpft, z. B. mit Angst, Beklemmung oder Wohlbefinden“ (Schultheis, 2008, S. 102). Über Bewegungssuggestionen wie z. B. Mimik, Gestik, Stimme oder Körperspannung lassen sich Kinder „mitnehmen“ und sie nehmen auf, was in ihrer Kultur als richtig, falsch, gut oder böse verstanden wird (vgl. Wolf, 2013, S. 46).

Personen sind immer leiblich in Situationen eingebettet. Z. B. Kinder in einer spannenden Spielsituation oder Lehrkräfte stehen vor einer herausfordernden Lehr-Lern-Situation. Zwar sind diese Situationen letztlich kontingent und technisch unverfügbar, werden aber von der pädagogischen Fachkraft mitgestaltet. Um den Prozess konzeptionell einzubetten braucht es Resonanzfähigkeit und professionelle Reflektion. Kommt es hier zu einem stimmigen Verhältnis, dann „läuft“ der Spiel- oder Lernprozess wie „von selbst“. Die Mitgestaltung der Situation setzt eine gewisse Distanzfähigkeit voraus, so dass die Person zur Situation in ein Verhältnis treten kann (Exzentrik) und eine „personale Emanzipation“ (vgl. Schmitz, 2011, S. 79ff.), eine Persönlichkeitsentwicklung (Transformation) im Lehr-Lern-Verhältnis nachvollziehbar wird.

Allgemeiner formuliert sind Resonanzerfahrungen nach Rosa Aspekte gelingenden Lebens. Sie können als besondere (stimmige und intensive) Momente einer Person-Umwelt-Beziehung verstanden werden, in welcher durch leibliche Kommunikation die Situation eine Person im Ganzen anspricht (Sinn und Sinne). Die stimmige Situation tritt durch die Intensität der Beziehung in ihrer Ganzheit ins Bewusstsein. Eine Erfahrung der Stimmigkeit der eigenen Verfasstheit mit der gegebenen Situation, welche die Person anspricht und darin einen Bezug eröffnet. Das Eröffnen von Handlungsmöglichkeiten, Persönlichkeitsentwicklung, Transformation und Anverwandlung (Rosa, 2016) entspricht einer Weitung, die aber die Person nicht auflöst (Erhalt von Engung), sondern souveräner werden lässt.

#### **4 Beziehungsarbeit als aktives In-Resonanz-bleiben – oder warum Beziehungsarbeit Kraft braucht?**

Im Zentrum sozialer Berufe und des pädagogischen Handelns steht die Gestaltung der Beziehung. Besonders die Arbeit mit Kindern verlangt eine besondere emotionale Zuwendung bei leiblich-körperlichem Einsatz. Dabei spielen im alltäglichen Erziehungsgeschehen Gefühle und Atmosphären eine wichtige Bedeutung, welche es wert sind, sie theoretisch grundlegend zu untersuchen. Die Fachkräfte bringen sich (oft unter schwierigen Bedingungen) mit einer hohen Sensibilität und Kompetenz ein. Kleinkinder brauchen für ihre Entwicklung ein Gegenüber, auf das sie sich beziehen können, das sie (u. a.) ansieht, anerkennt, ermutigt, tröstet, sie dabei streichelt, umarmt, wärmt (vgl. Wolf, 2013, S. 28), aber auch Grenzen aufzeigt, (fest)hält oder bei Selbst- und Fremdgefährdung eingreift.

Die konkreten Beziehungssituationen sind kaum über kognitive Konzepte zu erfassen und bleiben meist der Intuition der Praxis überantwortet. Die Leibphänomenologie kann hier vielleicht ein neues begriffliches Werkzeug einbringen und die Phänomene differenziert ansprechbar machen.<sup>9</sup>

„Nähe, Annahme, Aufmerksamkeit, Begleitung, Aufsicht, Zuwendung, Grenzen, Rahmen“ sind alles Begriffe aktiver Beziehungsgestaltung, welche auf eine „intensive Wechselbeziehung“ und „hohe Aktivität“ schließen lassen und „intensiv und anstrengend“ sind (Wolf, 2013, S. 35). Zwar beanspruchen auch körperliche oder kognitive Herausforderungen im Erziehungsgeschehen, zuvorderst geht es aber um die konzentrierte Aufrechterhaltung einer Grundhaltung gerichteter leiblicher Offenheit (Weitung), die die ganze Person in Anspruch nimmt. Der aktive Erhalt von Weitung ermöglicht Einleibung, um „beim Kind“ zu sein. Die geforderte Aufmerksamkeit im Hier-Jetzt benötigt die volle leibliche Präsenz der Person. Als Vorbild ist sie „ein leiblich vorhandenes Sinnangebot“ (Wolf, 2013, S. 39), welches bis in die Brückenqualitäten wie Mimik, Gestik, Stimme oder der Verwendung von Metaphern die Beziehungssituation so gestaltet, dass sich Kinder öffnen, in Resonanz treten und entwickeln können.

Eine gelingende Arbeitsbeziehung kann nicht technisch hergestellt werden, sondern setzt eine Haltung gerichteter Offenheit, eine aktive Einleibungsbereitschaft voraus, die Resonanz erst ermöglicht.<sup>10</sup> Erst in dieser Gerichtetheit kann leibliche Kommunikation professionell gelingen und erst so wird es möglich, authentisch in Kontakt zu treten, positive Wertschätzung spüren zu lassen und das Gegenüber einführend zu verstehen. „Echte Zuwendung, Annahme, Begleitung, aber auch das Durchsetzen von Grenzen ist nur möglich, wenn zwischen Erwachsenen und Kind ein vitaler Austausch von Blicken, Gesten, Worten und Bewegungssuggestionen stattfindet. Dazu braucht es eines klar abgesteckten Beziehungsrahmens, volle Konzentration auf das Gegenüber und die Fähigkeit, im Wechselspiel von Engung und Weitung gewährende und restriktive Botschaften zu übermitteln“ (Wolf, 2013, S. 40f.). Mit einer gerichteten Offenheit ist es also noch nicht getan. Erziehung zieht auch Grenzen. Zum einen muss die Offenheit der Fachkraft selbst (Nähe-Distanz, Erhalt der Rolle), zum andern im Hinblick auf die Entwicklung des Kindes bei gleichzeitigem Erhalt von Resonanz begrenzt werden. Der Erhalt der Konzentration durch Engung wie auch die Öffnung und das Gewähren durch Weitung in der unmittelbaren Interaktion ist eine energiegelbe Beanspruchung des vitalen Antriebs. Es ist das professionelle Gestalten der gemeinsamen leiblichen Eingebundenheit in die Situation, der Zugriff und das Zulassen der leiblichen Dynamik beider Parteien, welche in der pädagogischen Arbeit den vitalen Antrieb

9 Zugleich wird es möglich, das kognitive Machtgefälle gegenüber den Kindern zu unterlaufen, in dem diese als sich über ihr körperliches Dasein entfaltende personale Wesen verstanden werden.

10 Engung (Schließung, Begrenzung) und Weitung (Öffnung, Ermöglichung) geben den Möglichkeitsraum leiblicher Kommunikation und gelingender Beziehungsgestaltung vor.

fordert und damit Kraft braucht. Zwar kann eine gelingende Arbeitsbeziehung von beiden Seiten wie von selbst getragen sein, aber eine solche Resonanz stellt sich meist nicht von selbst ein, und im Arbeitskontext sind die Voraussetzungen in der Regel weniger resonanzfreundlich und fordern umso mehr in der Interaktion den Einsatz der ganzen Person.

Die Neue Phänomenologie kann „Mut machen, sich auch auf die eigenen Intuitionen zu verlassen“ (Wolf 2013, S. 48). Das Wahrnehmen der „Nuancen von Engung oder Weitung“ bietet die Möglichkeit, sich auf das Kind einzustimmen und eine passende Antwort zu finden (vgl. Wolf, 2013, S. 46). Das Hervorheben der Bedeutung von Intuition<sup>11</sup> in der Beziehungsgestaltung ist kein Plädoyer für das Arbeiten nach Bauchgefühl. Professionelle Beziehungsarbeit zeigt sich im angemessenen Verhältnis von Intuition und Reflexion. Es geht darum – wie Plessner gezeigt hat – analysierendes Körper-haben und intuitives Leib-sein, Distanz und Resonanz in der Situation aufeinander einzuspielen. In der Praxis wird eine bewusst geschulte Resonanzsensibilität benötigt, welche die Gestimmtheiten von Kind und Bezugsperson in der Beziehungssituation differenziert wahrnimmt, sich darauf einlässt und in einen Gesamtkontext reflektierend einbindet. Dies kommt dem pädagogischen Leitspruch nahe, dass in einer gelungenen Erziehungssituation Kopf, Herz und Hand zusammenspielen.

## Literatur

- Bek, T. (2011). *Helmuth Plessners geläuterte Anthropologie. Natur und Geschichte: Zwei Wege einer Grundlegung Philosophischer Anthropologie verleblichter Zweideutigkeit*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bek, T. (2021). Ambivalenzen spüren. Annäherung an ein komplexes Phänomen. *Familiendynamik. Systemische Praxis und Forschung*, 1(2), 152–160.
- Fischer, J. (2018). Plessners *vital turn*. Ekstasik der »ex zentrischen Positionalität«. In H. Delitz, F. Nungesser & R. Seyfert (Hrsg.), *Soziologie des Lebens. Überschreitung, Differenzierung, Kritik* (S. 167–198). Bielefeld: transcript.
- Krüger, H.-P. (2019). *Homo Absconditus. Helmuth Plessners Philosophische Anthropologie im Vergleich*. Berlin: De Gruyter.
- Plessner, H. (1928). *Die Stufen des Organischen und der Mensch* (3. Aufl. 1975). Berlin: de Gruyter.
- Plessner, H. (1931). Macht und menschliche Natur. In H. Plessner, *Gesammelte Schriften Band V Ausdruck und menschliche Natur* (S. 135–234). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1941). Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens. In H. Plessner, *Gesammelte Schriften Band VII Ausdruck und menschliche Natur* (S. 201–388). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit* (2. Aufl. 2021). Berlin: Suhrkamp.
- Schmitz, H. (1965). *System der Philosophie Band II, 1. Teil: Der Leib*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (2005). *Situation und Konstellation. Wider die Ideologie totaler Vernetzung*. Freiburg/München: Alber.

<sup>11</sup> Intuition als die spezifische Wahrnehmung der aktuellen Situation in ihrer Ganzheit.

- Schmitz, H. (2009). *Der Leib, der Raum und die Gefühle*. Bielefeld/Basel: Edition Sirius.
- Schmitz, H. (2011). *Der Leib*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Schultheis, Klaudia (2008). Macht und Erziehung. In H. J. Wendel & S. Kluck (Hrsg.), *Zur Legitimität der Macht* (S. 99–116). Freiburg/München: Alber.
- Schultheis, Klaudia (2013). Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. In H. Becker (Hrsg.), *Zugang zu Menschen. Angewandte Philosophie in zehn Berufsfeldern* (S. 49–72). Freiburg/München: Alber.
- Stangl, W. (2021). *Stichwort: ‚Resonanzgesetz – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik‘*. Verfügbar unter <https://lexikon.stangl.eu/16719/resonanzgesetz> (2021-10-04)
- Wolf, B. (2013). Wie werden Kinder zu Persönlichkeiten? In H. Becker (Hrsg.), *Zugang zu Menschen. Angewandte Philosophie in zehn Berufsfeldern* (S. 28–48). Freiburg/München: Alber.

## Autor

### **Bek, Thomas, Prof. Dr.**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Ethik in der Sozialen Arbeit,

Anthropologie und Menschenbilder

t.bek@eh-ludwigsburg.de

*Anton Perzy*

# **Resonanz als psychologisches Phänomen und Bedingung menschlicher Entwicklung**

## **1 Einleitung**

Resonanz, als psychologisches Phänomen vergegenständlicht, verweist auf den interaktionalen Aspekt menschlicher Kommunikation. Damit rückt letztere mit in den Fokus der Betrachtung. Konkret soll untersucht werden, ob der Begriff der Resonanz, verstanden als Bestandteil und gegebenenfalls zentraler Aspekt der menschlichen Kommunikation, neue Erkenntnisse zur Psychologie des Menschen beitragen kann, oder ob es sich vielleicht bloß um einen Modebegriff im wissenschaftlichen Diskurs handelt, der bereitwillig aufgegriffen und, mit bereits gesicherten Erkenntnissen sozialwissenschaftlicher Forschung in Form zusätzlicher Konnotationen ausgestattet, als neu ausgegeben wird.

## **2 Resonanz als multidisziplinäres Phänomen**

Der Begriff der Resonanz wird in unterschiedlichen alltagsweltlichen, beruflich-fachlichen und fachwissenschaftlichen Zusammenhängen verwendet. Das zugrundeliegende Verständnis des Begriffs ist dabei uneinheitlich und reicht von vagen, bisweilen auch etwas esoterisch anmutenden Formulierungen über bildungssprachliche Bezüge im Sinne von Anerkennung, Bestätigung, Feedback, Reaktion und ähnlichem bis zu Definitionen im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich von der Akustik bis zur Quantenphysik (z. B. Breyer et al., 2017; Cacioppo et al., 2003; Dinet & Kitajima, 2020; Marsico & Tateo, 2017; McQuarry & Mick, 1992; Staemmler, 2021; Wolf, 2022). Dabei lassen sich gerade im bildungssprachlich-sozialen Kontext oft ein humanistisches Anliegen als anthropologische Grundhaltung in der Konzeptualisierung des Begriffes ausmachen, bei guter Allgemeinverständlichkeit des Begriffs auch ohne fachspezifischer Präzisierung. Hinzu kommen kreative, ausprobierende Anwendungen des Begriffs in fachwissenschaftlich-konzeptuellen Überlegungen, aber auch Unschärfen in den theoretischen Ausführungen.

Hier ein Beispiel aus dem Bereich der Lehrerbildung, in dem Resonanz als konzeptuelle Idee eingebracht, aber noch etwas unscharf gezeichnet ist: „Die Tom

Sawyer-Episode entsprach der vorliegenden Problemsituation. Da Aspekte dieser Episode bei Michele Anklang fanden, übertrug sie die entsprechenden Aspekte auf ihren Übungsunterricht. Diese Verbindungen sind Teil dessen, was ich später als *Resonanz* erkannte—das heißt, als eine Möglichkeit, eine Erfahrung in Bezug auf eine andere zu sehen” (Conle 1996, S. 299; übers. aus engl. Orig.). Die im Zitat angebotene theoretische Fundierung ist unscharf und eine bloß alternative Formulierung des Erkennens von Analogien und deren praktischer Anwendung, sie lässt aber auch eine theoretische Ableitung zu, die sie implizit zu enthalten scheint, nämlich dass diesem Erkennen und Übertragen von Analogien eine Art von Perspektivenverschränkung zugrunde liegt. Man sieht eine Situation nicht mit den Augen einer anderen Person, sondern, wenn man so will, eine neue Situation „mit den Augen einer anderen Situation“. Ein solcher Lernprozess läuft vordergründig intrapsychisch ab, d. h. im Inneren einer Person. Betrachten wir diesen Perspektivenwechsel als eine spezielle Form der menschlichen Kommunikation mit sich selbst, lässt sich dieser Lernprozess auch als *kommunikativer* Prozess begreifen.

Wie hier zu zeigen versucht, können theoretische Unschärfen auch eine Annäherung an ein umfassenderes und vielleicht besseres Verständnis des Begriffs und seiner vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten darstellen oder vorbereiten. So kann man, als ein weiteres Beispiel, hier aus den Naturwissenschaften, auch die in der Physik bekannte Heisenbergsche Unschärferelation (z. B. Höfling, 1990) analog auf soziale und psychologische Phänomene übertragen, um zu erkunden, inwieweit diese das eine oder andere Merkmal eines Phänomens treffender zu erfassen hilft und dessen Verständnis erweitert und vertieft. Heisenberg hat für die Elementarphysik herausgefunden, dass die Laufbahn eines Elektrons um den Kern nicht präzise bestimmt werden kann, da bei einer Messung auf atomarer Ebene der Aufenthaltsort des Elektrons und seine Laufbahn unmittelbar verändert werden. Die reale Messung scheitert an einer Wirklichkeit, die anders beschaffen ist als zuvor angenommen, sie setzt dem Messen Grenzen und erzwingt eine Anpassung des physikalischen Wirklichkeitsmodells, des Messverständnisses wie des Messvorgangs. Dies wird im Falle des Elektrons mit dem Konzept der Aufenthaltswahrscheinlichkeit innerhalb eines umrissenen Bereichs und deren Berechnung gelöst. Im psychologischen Bereich lässt sich die Idee einer naturgegebenen Unschärfe und Unbestimmbarkeit zum einen auf diejenigen Bereiche menschlicher Kommunikation übertragen, die ebenfalls nicht weiter „ausmessbar“ sind. So wird die Erkenntnis, dass wir nicht jemand anderer sind, noch je sein können, so sehr wir uns auch in jemanden hineinzuversetzen versuchen, es wird immer eine asymptotische Annäherung bleiben, dazu führen, dass wir einen unbestimmbaren, „unscharfen“ Bereich zwischen uns und anderen immer als gegeben mitdenken müssen, um damit, als nur ein exemplarisches Ergebnis, auch besser zu verstehen, dass Aussagen über andere immer (nur) eine mehr oder weni-

ger gelungene Annäherung darstellen (können). Zum anderen gibt es eine zweite analoge Übertragungsmöglichkeit aus dem Heisenbergschen Unschärfemodell, die ebenfalls grundlegend für unser Verständnis von Kommunikation ist. Wird die Messung „zu scharf“, misslingt sie nicht nur auf der Ebene der intendierten Messung, sondern greift zudem in die Wirklichkeit des zu messenden Objekts ein. Und genau dieser zweite Aspekt, der Charakter der unvermeidbaren (gegenseitigen) Beeinflussung findet sich ebenfalls in der menschlichen Kommunikation wieder (z. B. Watzlawick et al., 1969/1990), wie später näher ausgeführt wird.

Ein anderes Beispiel für die konzeptuelle Verwendung des Begriffs der Resonanz lässt sich im Bereich der Neurobiologie aufzeigen, ausgehend vom Konzept des Modelllernens nach Bandura, auch Lernen durch Beobachtung genannt, in welchem nachahmendes, imitierendes Handeln den Angelpunkt menschlichen Lernens darstellt (z. B. Bak, 2019). Auf der Suche nach neurobiologischen Mechanismen, welche die als angeboren betrachtete Fähigkeit kindlichen Nachahmungshandelns erklären will, wurde u. a. das Konzept der sogenannten „Spiegelneuronen“ postuliert. Es fußt auf der Beobachtung, dass Imitation als unmittelbare Reaktion auf äußere Reize erfolgen kann, ohne dass es sich um eine vorher erlernte Fähigkeit handelt: „(...) das ‚Spiegelneuronen‘-System scheint frühkindliches Wissen und kognitive Fähigkeiten bei Neugeborenen als Voraussetzung zu umgehen, sie ahmen nach, weil das System selbst dieses Wissen verkörpert. Es wird angenommen, dass das Spiegelsystem den visuellen Input einer beobachteten Aktion direkt mit einem gespeicherten motorischen Programm für dasselbe Verhalten abgleicht (...) Wenn dieses motorische Programm dann ausgeführt wird, ist das Ergebnis eine Nachahmung“ (Dinet & Kitajima, 2020, S. 2; übers. aus engl. Orig.). Die Schlussfolgerungen, die die Forscher aus ihren interessanten und, mit Ausnahme des Konzepts der „Spiegelneuronen“ als solchem, vorsichtig formulierten Annahmen im Zusammenhang mit einer Fähigkeit zur Imitation von Verhalten ziehen, geraten zu unbewiesenen Behauptungen und spekulativ: „Das Spiegelneuronensystem ist die wichtigste biologische Unterstützung für die Resonanz zwischen Individuen, unabhängig vom Kontext (physischer oder sozialer Kontext): so implizieren die Handlungen von Individuen in natürlichen sozialen Kontexten häufig Interaktionen mit anderen Individuen unter Verwendung des Spiegelneuronensystems“ (Dinet & Kitajima, 2020, S. 2; übers. aus engl. Orig.). Das Konzept der „Spiegelneuronen“ erscheint dabei eher als plakativer, inhaltlich wenig überzeugender Versuch, einen komplexen neurobiologischen Prozess mechanistisch zu verkürzen. Neuronale Reaktivität ist ein allgemeines Merkmal von Neuronen, und diese Reaktivität ist per se spezifisch. Beides ist für ein funktionales Verständnis von Neuronen zentral. Wie nun einlangende Informationen mit verfügbaren Informationen, ob gespeichert oder angeboren, im neuronalen Netzwerk des menschlichen Organismus, also dem Nervensystem, abgeglichen werden, ist wohl komplexer als es angenommene Spiegelneuronen suggerieren.

So lassen sich komplexe psychologische Prozesse auf der neurobiologischen Ebene beispielsweise als Interaktionen von Neuronen verstehen, welche Zellverbände als funktionelle Einheiten bilden, auch Schaltkreise oder neuronale Netzwerke genannt (z. B. Hebb, 1949; Panksepp, 1998; Gazzaniga, 2009; Becker-Carus & Wendt, 2017), ein Konzept, welches Komplexitäten im psychischen Erleben eher erklären hilft.

Eine in dieselbe Richtung gehende interessante konzeptuelle Überlegung stellen auch Dinet & Kitajima (2020) an, wenn sie den Nachahmungsprozess bei Neugeborenen theoretisch beschreiben. Sie gehen davon aus, dass diese interne Repräsentationen einer beobachteten Sequenz bilden, bspw. des Zunge-Herausstreckens mit Mundöffnen, welche mit dem Gedächtnis „resonieren“ und relevante Gedächtnisinhalte automatisch aktivieren, welche wiederum andere, damit verbundene Gehirnareale aktivieren. Nach einiger Zeit würden diese aktivierten Netzwerke die folgenden Reaktionen bzw. Handlungen vorherbestimmen, d. h. in unserem Beispiel das Herausstrecken der Zunge bei gleichzeitigem Mundöffnen auslösen. Auch wenn die neurobiologische Beschaffenheit und Wirkungsweise dieser internen Repräsentationen im Detail noch nicht geklärt ist, so lässt sie sich doch aus der Tatsache ableiten bzw. auf sie stützen, dass neuronales Lernen im Hebbischen Sinne assoziativ erfolgt (Hebb, 1949), durch ein auf der neuronalen Ebene stattfindendes, von Bewusstsein unabhängiges Verknüpfen und Verstärken wahrgenommener Reize.

Um die Bedeutung des Begriffes der Resonanz für die menschliche bzw. kindliche Entwicklung aus der Perspektive der Psychologie herauszuarbeiten, muss eine solche vorab probeweise unterstellt und zudem als Begriff von seiner Definition und Verwendung in anderen Fachdisziplinen und der Umgangssprache abgrenzbar sein. Es soll also das genuin Psychologische des Begriffes ausgewiesen werden. Die obigen Beispiele weisen zum einen bereits auf einen möglichen, vielfältigen Gebrauch des Begriffes auch innerhalb der Psychologie hin und zum anderen auf die Schwierigkeiten ihn zu definieren, wie die Anmerkungen zum unscharfen Begriffsgebrauch zeigen.

Ausgehend von der menschlichen Kommunikation und seiner kleinsten, kollektiven Einheit, der Zweierheit oder Dyade, rückt das Verhältnis, das Sich-aufeinander-Beziehen, das Aufeinander-Reagieren der sie konstituierenden Elemente, der beteiligten Individuen bzw. Subjekte, in den Fokus der Betrachtung. Die Soziologie, die vor allem Kollektive untersucht und bei tieferem Eindringen in die Ursachen von in diesen zu beobachtenden Prozessen zwangsläufig und folgerichtig bei ihrer Suche alle möglichen Richtungen einschlägt, landet dabei auch beim kleinsten Teil des Kollektivs, dem Individuum. Um soziologische, kollektive Prozesse zu verstehen, muss auch die psychologische Seite der Person bemüht werden, ohne dass sie als solche immer klar ausgewiesen wird. Dies lässt einerseits Erkenntnisse der Psychologie, beispielsweise der Sozialpsychologie, unbeachtet, die vielleicht

einige der Ursachen erklären könnten, ohne eine neue theoretische Konzeption entwickeln zu müssen, andererseits schafft es aber auch neue Möglichkeiten, psychologische Ursachen für das eigene Unterfangen, nämlich ein soziologisches Verständnis kollektiver Prozesse zu gewinnen, genauer zu fassen und von anderen Fachbegriffen, fachwissenschaftlichen Konzepten und Diskursen und deren Geltungsbereiche abzugrenzen.

Allerdings wird eine Nicht-Thematisierung dieser Übergänge von einer Fachwissenschaft zur anderen der zu Recht bestehenden Forderung nach Interdisziplinarität nicht gerecht. Es fehlt die *mit*theoretisierte, interdisziplinäre Vermittlung zwischen Soziologie und Psychologie als zwei Seiten einer Medaille. Da dies zum einen auf eine mangelnde Kenntnis der anderen Wissenschaft zurückzuführen sein kann, zum anderen aber auch ein wissenschaftstheoretisches Grundverständnis berührt, das immer auch ein ideologisches ist, bleibt diese Forderung oft unberücksichtigt.

### 3 Intersubjektivität und menschliche Kommunikation

Bedenklich ist, dass der dialektische, sich gegenseitig vermittelnde Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Individuum in letzterem verwischt wird. Das einzelne Individuum ist ein nie gänzlich von der Gesellschaft losgelöstes Abstraktum, und umgekehrt die Gesellschaft ohne konkrete Individuen nicht vorstellbar. Bezogen auf den Begriff der Resonanz bedeutet dies, dass er daraufhin analysiert werden könnte, was er denn in der Soziologie aussagt, wie er dort verwendet und diskutiert wird, um ihn dann mit bereits etablierten psychologischen Konzepten zu vergleichen und auf Parallelen zu untersuchen und im Falle eines in der Psychologie noch nicht beschriebenen psychologischen Aspektes, der in dem in die Soziologie eingearbeiteten Konzept der Resonanz mitausgedrückt wird, diesen oder einen daraus abgeleiteten Begriff auch als (neuen) psychologischen Fachbegriff zu definieren. Ich habe stattdessen in der Psychologie selbst nach Anknüpfungsmöglichkeiten gesucht, die es erlauben, den Begriff der Resonanz als psychologisches Phänomen zu fassen. Das schien mir naheliegender, da Psychologie als Wissenschaft sich *sui generis* mit dem Erleben und Verhalten des Menschen beschäftigt und Resonanz, bezogen auf den Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation, zumindest implizit Aspekte von Erleben und Verhalten enthält, die deren psychologische Fundierung erfordern.

Um Resonanz als psychologisches Phänomen zu beschreiben und theoretisch-konzeptuell zu fassen, braucht es eine theoretische Grundlage innerhalb der Psychologie, auf die sich solch ein Konzept stützen oder in welches es sich einordnen ließe. Die folgenden drei psychologischen Ansätze, die relationale Psychoanalyse, der systemtheoretische bzw. systemische Ansatz und der personenzentrierte Ansatz, betonen auf ihre jeweils eigene Art und Weise ein besonderes Moment menschlicher Existenz: die Bedeutung des Anderen für das einzelne Subjekt und

die Bedeutungen, die es selbst dem eigenen Leben verleiht. Während die relationale Psychoanalyse den Aspekt der psychologischen Anerkennung allgemein und in spezieller Form in der frühen Kindheit in den Mittelpunkt rückt, sind es im systemischen Ansatz die Wechselwirkungen als einer Funktion des sozialen Umfeldes und Kontextes und im personenzentrierten Ansatz die konkreten Bedeutungen der eigenen Erfahrungen aus dem Blickwinkel des Subjekts. Resonanz, wie auch menschliche Kommunikation allgemein, ist kontextgebunden und findet unter konkreten äußeren, situativen, sozialen und inneren, psychologischen Bedingungen statt. Die drei gewählten Ansätze erlauben es, die wesentlichen Aspekte einer psychologischen Annäherung anhand dreier Betrachtungsebenen sichtbar zu machen und für eine Begriffsklärung zu nutzen. Der relational-psychoanalytische Ansatz erforscht schwerpunktmäßig das psychologische, innere Geschehen, der systemische Ansatz die sozialen, äußeren Faktoren und ihre psychologischen (Aus) Wirkungen, und der personenzentrierte Ansatz die Art und Weise des Umgangs mit der anderen Person und dessen psychologische Bedeutung.

### **Konzeptuelle psychologische Anknüpfungspunkte:**

#### **Die Beziehung entscheidet**

*Eine* mögliche Grundlage für eine Annäherung an den Begriff der Resonanz bietet die relationale Psychoanalyse (z. B. Mitchell, 1988; Berman, 1997) mit ihrem Konzept der Intersubjektivität. Sie stellt die Subjektivität der Person in den Mittelpunkt ihrer Konzeptualisierung von Austauschprozessen zwischen Menschen. Die andere Person wird nicht (nur) als Objekt angesehen, sondern auch und vor allem als ein anderes Subjekt *gedacht*. Genau genommen wird die Subjekthaftigkeit des Objekts anerkannt, sodass in einer Art paradoxer Umkehr das Objekt zum (anderen) Subjekt wird.

Diese theoretische Fassung gründet auf der aus menschlichen Erfahrungen gewonnenen Einsicht, dass es dem eigenen Willen nicht unterworfenen Andere gibt, ausgestattet mit einem eigenen Willen, im Wortsinne „eigen-willige“ Andere, und, entscheidend, parallel dazu, auf der Erkenntnis, dass es keine voneinander gänzlich unabhängige Individuen gibt, sondern diese, im Gegenteil, voneinander in unterschiedlichen Abstufungen abhängig sind und sich als „eigen-willige“ Subjekte fortwährend dynamisch aufeinander beziehen, d. h. andere beeinflussen und selbst beeinflusst werden.

Die Vorstellung gegenseitiger Abhängigkeit als einer biologisch-psychologischen Konstante zeigt sich anthropologisch in einer grundsätzlichen Angewiesenheit auf andere Menschen, die im politischen Feld eine zumindest theoretisch allen gleichermaßen zugängliche Lösung in der Idee der Solidargemeinschaft findet, welche sich durch gegenseitige Anteilnahme, Rücksichtnahme und Unterstützung kennzeichnet, Kooperation als Verhaltensnotwendigkeit setzt und die Fähigkeit zur rückbezüglichen Perspektivenverschränkung voraussetzt. Mit der in

der Perspektivenverschränkung realisierten Intersubjektivität entsteht Gesellschaft auf der psychologischen Ebene. In der Wechselwirkung zwischen den einzelnen Individuen entstehen diese im eigentlichen Sinne auch erst selbst als nicht weiter teilbare Einheiten oder Elemente eines größeren Zusammenhangs, eben dem der Gesellschaft.

In der relationalen Psychoanalyse kommt in der Perspektivenverschränkung ein entscheidendes psychologisches Moment hinzu, Jessica Benjamin (1992) nennt es die Anerkennung des Anderen, die sie als gegenseitiges Erkennen der anderen Person als Nicht-Ich bereits in den ersten Lebensmonaten zwischen Mutter und Kind ansetzt und für eine gelingende Sozialisation als grundlegend ansieht. Erst dieser psychologische Aspekt der gegenseitigen Anerkennung ermöglicht es ihrer Meinung nach, sich selbst und den Anderen als eigene, voneinander unterschiedene Subjekte zu erfahren. Entscheidend ist dabei die Erfahrung, vom Anderen als eigenes Subjekt anerkannt zu werden. Das Subjekt kann diese Erfahrung ein eigenes Subjekt zu sein aber erst dann für sich realisieren, wenn es auch den Anderen als ein solches, eigenes Subjekt anerkennt. Die Mutter ist nicht ich, und auch ich bin wer anderer.

Eine *zweite* mögliche Grundlage bieten die Überlegungen zur menschlichen Kommunikation, wie sie von Paul Watzlawick, Janet Beavin und Don Jackson Ende der 60er Jahre formuliert worden sind (Watzlawick et al., 1969/1990; Röhner & Schütz, 2020). Sie unternahmen, ohne den Anspruch, damit das Thema theoretisch erschöpfend ausgeführt zu haben, den Versuch, die *Regeln menschlicher Kommunikation* zu benennen und stützten sich dabei auf eine systemtheoretische Herangehensweise. Ihrer Meinung nach erlaubte es der systemische Ansatz, beobachtete Wechselwirkungen in der Kommunikation zwischen Individuen in ihre Theoriebildung mit aufzunehmen und den Fokus von einer linear-kausalen Betrachtung auf eine mehr dynamische und durch Rückkoppelungseffekte mitbestimmte Kommunikationsstruktur zu lenken. Dabei postulierten sie als Ergebnis ihrer Analysen die fünf sogenannten pragmatischen Axiome, gemeint sind damit die Regeln menschlicher Kommunikation, von denen die ersten zwei Axiome ins Allgemeinwissen eingegangen sind.

Diese beiden allgemein bekannten Regeln oder eben Axiome sind, als erstes Axiom, die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren (man kann nicht *nicht* kommunizieren) und, als zweites Axiom, die Unterscheidung einer Inhalts- und einer Beziehungsebene, wobei der Beziehungsaspekt den Inhaltsaspekt bestimmt (Beziehung geht vor Inhalt). Das dritte Axiom besagt, dass die Art der Beziehung durch die sogenannte Interpunktion des Kommunikationsprozesses, welche die an ihm Beteiligten vornehmen, bestimmt wird. Gemeint ist mit Interpunktion, vereinfacht ausgedrückt, welches Ereignis jemand in einer Abfolge von aufeinander Bezug nehmenden und zusammenhängenden kommunikativen Ereignissen

als den ursächlichen Beginn eines als negativ bewerteten Ereignisses ansetzt. Wird der Beginn des negativen Ereignisses, und damit seine Ursache, unterschiedlich gesetzt (sprich interpunktiert), unterscheiden sich diese Interpunktionen (sprich Ursachenzuschreibungen), und Beziehungskonflikte sind die Folge. Beispielsweise werfen Eltern ihrem Kind vor, dass es nicht lernt und sich deshalb die Noten verschlechtert haben. Das Kind wehrt sich und meint, dass es nicht lernen kann, weil die Eltern ihm immer Vorwürfe machen, statt es zu unterstützen und sich deshalb die Noten verschlechtert haben. Im vierten Axiom werden als die beiden Modalitäten menschlicher Kommunikation die analoge und die digitale Modalität ausgewiesen. Dabei wird die analoge als die wesentlich ältere und allgemeiner gültige angesehen als die erst später entstandene und abstraktere digitale Kommunikationsweise. Die analoge Modalität wird eher mit dem Beziehungsaspekt und dem nonverbalen Ausdruck in Verbindung gebracht, die digitale Modalität mehr mit dem Inhaltsaspekt und dem verbalen Ausdruck. Im fünften Axiom unterscheiden sie zwischen symmetrischer und komplementärer Kommunikation, je nach dem Charakter der Beziehung der beteiligten Personen, die entweder durch Gleichheit oder Ungleichheit gekennzeichnet ist.

Eine *dritte* Möglichkeit, Resonanz psychologisch zu untersuchen, lässt sich in der Theorie von Carl Rogers (1961/1973) finden. In seinem personenzentrierten Ansatz hat er drei Faktoren definiert, die er für die persönliche Entwicklung eines Menschen als grundlegend betrachtet. Er nennt sie die bedingungslose Akzeptanz oder Wertschätzung der anderen Person, Kongruenz oder Echtheit sich selbst und der anderen Person gegenüber, und Empathie, welche er als nicht-wertendes, einführendes Verstehen definiert. Der Begriff der Empathie wird also nicht bloß als Mitgefühl verstanden, sondern auch als eine gedankliche Arbeit, die ein so-gut-als-mögliches, tatsächliches Verstehen ermöglicht, indem man die Welt des Anderen gleichsam mit dessen Augen sieht. Er hat diese drei Faktoren als Psychologe aus seiner jahrelangen psychotherapeutischen Arbeit als Antwort auf seine zentrale Frage abgeleitet, was denn nun in einem therapeutischen oder pädagogischen Prozess eine Veränderung bewirkt. Die nichtdirektive und unvoreingenommene Zuwendung und Anerkennung der anderen Person, der Versuch mitzufühlen und sich gedanklich in deren Welt einzufühlen und „einzudenken“, und die Ehrlichkeit den eigenen, inneren wie äußeren Wahrnehmungen gegenüber sind seiner Ansicht nach die zentralen Faktoren, die, wenn angewandt, Veränderungen in der anderen Person nicht von außen bestimmen und lenken, sondern von innen, (die) also von dieser Person selbst ausgehen. Im Zeitwort (Verb) „verstehen“ wird diese Perspektivenverschränkung als Prozess deutlich. Man muss sich aktiv in jemanden hineinversetzen, gefühlsmäßig und gedanklich, um ihn zu verstehen. Gerade für die soziale, psychologische Entwicklung von Kindern ist dies von entscheidender Bedeutung. Verstehen braucht demnach beides, das Bemühen um Mitgefühl

und den gedanklichen Nachvollzug. Als Kind waren mir beide Dimensionen als in ihrem Wechselspiel zusammengehörig vertraut. Heute wird oft die kognitive Komponente des Verstehens betont und das Ein- und Mitfühlen ausgeklammert oder bloß instrumentell genutzt, auch im Umgang mit Kindern. Es fällt auf, dass Selbst- wie Fremd-Erleben, d. h. die Erfahrungen der eigenen Person mit sich selbst und mit anderen sowie deren Reflexion, jeweils auch unter Bezug auf sozial und kulturell unterschiedliche Zuordnungen und Lebensphasen, in den akademischen Ausbildungen nicht zentral verankert sind.

Dem personenzentrierten Ansatz zufolge fördern die drei genannten Faktoren „persönliches Wachstum“, indem sie durch kommunikative Anteilnahme helfen, Blockaden und Barrieren im Inneren der Person aufzulösen und es ihr so ermöglichen sich selbst und die eigenen Gedanken und Gefühle klarer wahrzunehmen. Für Lehrkräfte hätte dies bspw. eine unmittelbare Folge für deren lernpädagogische Vermittlungsarbeit, Kinder könnten ihre Schwierigkeiten besser und eigenständig erkennen und der Lehrkraft kommunizieren, und diese deren Schwierigkeiten dadurch besser verstehen und in Folge die didaktischen Vermittlungsbemühungen anpassen. Analog lässt sich dies für pädagogische und sozialpädagogische Fachkräfte in der Sozialen Arbeit und andere Berufsgruppen ebenso annehmen. Rogers formuliert zum besseren Verständnis, worum es bei diesem kommunikativen Austauschprozess geht, ein eigenes *Selbstkonzept*, welches sich von anderen psychologischen Selbstkonzepten unterscheidet und durch seine Einfachheit in Beratungsprozessen praktisch gut einsetzbar ist. Für ihn besteht das Selbst einer Person aus deren *Wahrnehmungen und Erinnerungen*, sowie aus den *Bedeutungen*, die es diesen beimisst, wobei diese Wahrnehmungen und Erinnerungen nicht an einer abstrakten objektiven Wirklichkeit gemessen werden, sondern an der subjektiven Sichtweise der Person. Es geht also zum einen darum, wie eine Person sich selbst und die Welt wahrnimmt und welche Bedeutung(en) dies für sie hat, und zum anderen, dies möglichst einführend und sich eindenkend nachzuvollziehen. Erinnerungen werden hierbei als erinnerte Wahrnehmungen verstanden. Um die psychologischen Erkenntnisse, die jeder Ansatz mit sich bringt, zusammenzubringen, gilt es deren wesentliche Aspekte als psychologische Dimensionen zu definieren.

### **Erste Überlegungen zur Integration der drei theoretischen Ansätze als Voraussetzung für eine Bestimmung von Resonanz**

Es scheint mir naheliegend, die unterschiedlichen psychologischen Dimensionen, welche die drei Ansätze beitragen, zu bestimmen („destillieren“) und in eine gemeinsame Struktur oder Ordnung zu übernehmen, die diese Dimensionen auch uneingeschränkt zur Geltung bringt. Für den relational-psychoanalytischen Ansatz sind es das Wissen darum, dass auch Unbewusstes das eigene Erleben und Verhalten entscheidend beeinflusst, gemeint ist hier insbesondere das dynamische

sche Unbewusste, welches verdrängte konkrete Lebenserfahrungen wie bspw. ungelöste psychologische Konflikte birgt, und das Wissen um die herausragende Rolle gegenseitiger Anerkennung vor dem Hintergrund einer allgemeinen individuellen Bedürftigkeit und einer damit untrennbar verwobenen gegenseitigen Abhängigkeit. Im Konzept der gegenseitigen Anerkennung trifft es sich mit dem personenzentrierten Ansatz, der diese Anerkennung der anderen Person ebenso als zentrales Konzept, mit anderen Begrifflichkeiten und Nuancierungen, verankert hat. Beide lassen sich gut durch den systemtheoretischen Ansatz ergänzen, der den systemischen Charakter kommunikativer Zusammenhänge auch konzeptuell benennt und die Idee des Systems als eine Theorie einführt, welche die kommunikativen Wechselwirkungen zwischen den Personen und deren Regelmäßigkeit verdeutlicht.

Wie lässt sich nun das Phänomen der Resonanz in diese drei Betrachtungsweisen menschlicher Kommunikation und Verhältnisse einbinden und verknüpfen und zu einem breiteren konzeptuellen Verständnis von Resonanz als einem psychologischen Begriff nützen? Dazu bietet es sich an, vorab den Begriff der Resonanz in seiner allgemeinen Bedeutung und in wesentlichen Aspekten als Ausgangspunkt für weitere begriffliche Vertiefungen zu bestimmen. Für die frühkindliche Bildung hat der Faktor Anerkennung eine besondere Bedeutung, er verweist auf eine im Begriff enthaltene Tendenz, die Andere einschließt und nicht ausschließt. Diese Bedeutung lässt sich als *inklusive Grundtendenz im menschlichen Verhalten* interpretieren, die im Leben von Kindern oft als Unbefangenheit im Umgang mit anderen zu beobachten ist. Sie ist auf eine noch nicht differenzierte Sicht auf die Welt zurückzuführen, in der Kinder sich noch alles „einverleiben“, indem sie versuchsweise in den Mund stecken, was ihnen begegnet, seien es Gegenstände aus der Natur wie Erdklümpchen oder Zweige oder der engeren Umgebung wie Geschirr, Besteck oder Spielzeug. Gleichermäßen unbefangen begegnen sie anderen Kindern, unabhängig von kulturellen Hintergründen, Geschlecht und Aussehen. Das aktive Erforschen der Welt ist nicht nur ein Spaß für Kinder, sondern auch eine evolutionäre Notwendigkeit. Der soziale Eingriff in die Struktur kindlichen Erlebens, den eine sozial verantwortliche Kindheitspädagogik anstrebt, lenkt die Erfahrungsweisen und Suchbewegungen in gewollte Bahnen. Wenn es gelingt, dieses Moment der noch nicht differenzierten, von sozialen Vorurteilen geprägten Umgangsformen als Chance und Ausgangspunkt für das Erlernen eines nicht-diskriminierenden, sozialen Umgangs zu begreifen und zu strukturieren, kann eine inklusive Grundhaltung, die letztlich auch eine demokratische Grundhaltung und eine Ausrichtung an den in den allgemeinen Menschenrechten festgehaltenen Werten darstellt, herausgebildet und in die individuelle soziale Realität übersetzt werden.

### **Resonanz ist mehr als eine bloße Spiegelung des Anderen**

Von Resonanz, auf menschliche Kommunikation bezogen, sprechen wir, wenn eine Person in einer anderen Person eine Reaktion hervorruft. Dabei gehen wir schon im Alltagsverständnis davon aus, dass diese Reaktion *mehr* als eine bloße Spiegelung des verursachenden Reizes ist, Reiz steht hier für jede Art von Einfluss einer Person auf eine andere, unabhängig davon, ob beispielsweise bewusst oder unbewusst, verbal oder nonverbal, beabsichtigt oder unbeabsichtigt oder erbeten oder ungebeten. Dieses Mehr in der Reaktion hat mit der reagierenden Person zu tun, die in einer für sie charakteristischen Art und Weise in einem gegebenen Kontext reagiert und etwas Eigenes der Spiegelung als eine Art eigene Antwort hinzufügt. Die Reaktion ist eine persönliche Reaktion, sie enthält demgemäß einen persönlichen, von der reagierenden Person ausgehenden Anteil, eine Art kommunikatives Mehr.

### **Prinzip der Wechselseitigkeit als inklusive Resonanz Erfahrung**

Aus den oben angeführten, unterschiedlichen psychologischen Ansätzen lässt sich bereits sagen, dass das Phänomen der Wechselseitigkeit alle zwischenmenschlichen Erfahrungen kennzeichnet und den in ihnen auftretenden Austauschprozessen zugrunde liegt. Dabei wird Wechselseitigkeit in einem breiten und „viel-seitigen“ Sinn verstanden. So gibt es auch Wechselwirkungen zwischen äußeren und inneren Welten bzw. Wirklichkeiten, Individuum und Gesellschaft, Geschlechterrollen, kulturellen Hintergründen oder materiell-sozialen Stati und vielen weiteren denkbaren Kriterien für Zuordnungen, wie etwa Alter oder Schulbildung, die jeweils mehr oder weniger eng miteinander zusammenhängen, interagieren und Einfluss aufeinander ausüben. Für die kindliche Pädagogik legt dies, wie oben bereits angedeutet, eine möglichst vielseitig-inklusive Strategie nahe, um einerseits Wechselseitigkeit als alltägliche Gegebenheit zu verstehen und andererseits zahlreiche, dem jeweiligen Kontext angepasste, differenzierte Verarbeitungs- und Bewältigungsstrategien zu erlernen, d. h. beispielsweise Bildungsmaßnahmen so zu konzipieren, dass Kinder gezielt miteinander und voneinander lernen, und nicht schwerpunktmäßig isoliert voneinander, als „kleine Einzelkämpfer“. Dabei ist auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Einzel- und Gruppenarbeit zu achten, mit einer Verschiebung des Fokus auf die anderen. Wenn wir die inklusive Grundhaltung im durch das evolutionär geprägte Verhalten von Kindern als potentielle Verhaltensstrukturierung bereits angelegt betrachten, dann bekommt Resonanz eine mehrschichtige psychologische, pädagogische und auch soziale Bedeutung. Das psychologische Phänomen der Resonanz kann als pädagogische Vermittlungsstrategie bereits in der Kindheit auf allen interdisziplinär relevanten Ebenen konzipiert und eingesetzt werden, um Wahrnehmung, Erleben und Verhalten in eine sozial erworbene, reflektierende inklusive Grundhaltung zu strukturieren. Wenn wir soziales Lernen, Mitgefühl und Verständnis in der Pädagogik verankern wollen,

müssen wir allerdings auch selbst bereit sein, wesentliche Aspekte der Sozialisation wie bspw. neoliberale Konkurrenzlogiken in pädagogischen Handlungsstrukturen zu identifizieren und uns von diesen zu emanzipieren, zudem Fürsorglichkeit und konstruktivem Wettstreit entsprechend Platz geben und deren Zusammenspiel kooperativ strukturieren. Die Welt von heute und morgen verlangt das gemeinsame, konstruktive Handeln unter Berücksichtigung und Einbezug aller.

### **Der Widerhall im Anderen als Bedingung sozialer Resonanz**

Um den Aspekt der subjektiven, persönlichen Erfahrung sichtbar zu machen, reichen die mehr technischen Begriffe wie Wechselseitigkeit oder ähnliche Begriffe wie beispielsweise Rückkoppelung und Interaktion nicht. Diesen subjektiven, persönlichen Aspekt meinen wir aber meist, wenn wir davon sprechen, von einer Erfahrung innerlich berührt worden zu sein. Wenn die Erfahrung im Zusammenhang mit einer anderen Person gemacht wird, dann sprechen wir davon, dass die andere Person in uns ein Gefühl oder einen Gedanken ausgelöst hat, uns also innerlich irgendwie berührt oder angesprochen hat. Entscheidend für eine als persönlich empfundene Erfahrung scheint dabei eine spezifische Reaktion zu sein, eine Art Widerhall, welche die eigene Wahrnehmung von sich selbst bestätigt und interessanterweise auch die der anderen Person (als Widerhall im Anderen). Es ist offensichtlich, dass auch Kinder die Reaktion im Anderen brauchen, um ihre eigene Identität zu bilden und sich ihrer zu vergewissern. Auch hier lässt sich Resonanz als inklusive, kommunikative Erfahrung denken, die den Anderen auch für die eigene soziale Entwicklung einer gesellschaftlich verträglichen und förderlichen Identität braucht, und als Vermittlungsstrategie bereits in der frühkindlichen Bildung dafür genutzt werden kann. Wenn dialogischer Austausch und sozial sensible Kommunikation als damit einhergehende Veränderung aller Beteiligten verstanden wird, und eine solche Kommunikation erlernbar ist (z. B. Fittkau et al., 1989), dann lässt sich eine solcherart resonante Beziehung als Bedingung einer sozialen Transformation denken, die allen zugutekommt (s. a. Rosa, 2019).

## **4 Die Axiome der Resonanz**

In allen drei Ansätzen kommt Resonanz wechselseitig als mittel- oder unmittelbar wahrgenommene kommunikative Reaktion auf den Anderen vor und kann von dieser gemeinsamen Grundlage ausgehend als ein psychologischer Begriff gedacht werden. Wenn wir nach Regeln suchen, die psychologische Resonanz kennzeichnen könnten und uns dabei auf die drei angeführten Ansätze stützen (es sind weitere denkbar), und verstehen wir Resonanz selbst als einen Teilaspekt von Kommunikation, so wäre dies das erste und vielleicht wichtigste Axiom: *Resonanz*

erfolgt unbewusst, unwillkürlich und unbedingt. Resonanz wird im Moment ihres unwillkürlichen Auftretens von unbewussten Prozessen gesteuert. Und so wie man nicht *nicht* kommunizieren kann, kann man auch nicht *nicht* ‚resonieren‘, beeinflusst werden, reagieren oder ‚mitschwingen‘.

Dass Resonanz psychologisch mehr ist als eine bloße Spiegelung des Verhaltens anderer, hatten wir zuvor schon festgestellt. Eine Reaktion wird hervorgerufen, die mehr ist als eine bloße Wiederholung oder Verstärkung des Ausgangsreizes. Daraus lässt sich das zweite Axiom ableiten: *Resonanz enthält bereits einen eigenen Anteil als Antwort im Sinne einer Rückkoppelung oder eines Feedbacks.*

Damit wird auch deutlich, dass Resonanz *individuell* ist und eine *persönliche* Reaktion darstellt, nicht nur vom Reiz abhängt, sondern auch von der Beschaffenheit des „Objektes“, hier ein Subjekt, auf das der Reiz trifft. Wie jemand auf einen selben Reiz reagiert, kann trotz vergleichbarer äußerer Bedingungen ganz unterschiedlich sein. Ein Phänomen, das wir aus dem Alltag gut kennen. Was den einen stört, ist für den anderen oft eine willkommene Abwechslung. Daraus lässt sich ein drittes Axiom der Resonanz ableiten: *Resonanz ist psychologisch spezifisch.*

Resonanz ist kein monadisches Geschehen, sondern überschreitet in den Konzepten der Intersubjektivität, des systemtheoretischen Kommunikationsansatzes und der personenzentrierten drei therapeutisch und pädagogisch förderlichen Faktoren die Grenze des einzelnen Individuums als Monade hin zu einer wechselwirkenden Dyade oder auch Beziehung. Daraus lässt sich das vierte Axiom ableiten: *Resonanz drückt immer auch ein Beziehungsverhältnis aus.*

Da Resonanz neben den unbewussten, unwillkürlichen Anteilen auch bewusstseinszugängliche, steuerbare Anteile enthält, kann die eigene Resonanz bis zu einem gewissen Grad bewusst gelenkt oder reguliert, beispielsweise auch verstärkt werden. So fördert gezieltes und aktives Zuhören und Mitfühlen die Fähigkeit zur Empathie, indem vorher nicht wahrgenommene Gedanken und Gefühle, die eigenen und die von anderen, nun (besser) wahrgenommen werden. Das fünfte Axiom lässt sich dann wie folgt formulieren: *Resonanz ist zu Teilen bewusstseinszugänglich und regulierbar.*

Da wir Resonanz als kommunikatives und soziales Geschehen zwischen Menschen betrachten, stellt sich die Frage, wie denn nun Resonanz in den Anteilen, wo dies möglich ist, so reguliert, beeinflusst oder gelenkt werden kann, dass es die Prämissen beziehungsweise ‚Regeln‘ der Intersubjektivität im relational-psychoanalytischen Sinne und der personenzentrierten drei zuvor angeführten Faktoren aufgreift und als Axiome integriert. Für die relationale Psychoanalyse mit ihrem Konzept der Intersubjektivität ist die wechselseitige Anerkennung des Anderen der zentrale Faktor der jeweiligen Subjektwerdung. Dieser Faktor ähnelt dem der unbedingten Wertschätzung und Akzeptanz im personenzentrierten Ansatz. Anerkennung meint die Bestätigung, die Bejahung der Existenz des Anderen als gleichwertigem Gegenüber und als eine nicht-eigene, andere Existenz. Zusammen

lassen sie sich vielleicht wie folgt als sechstes Axiom formulieren: *Resonanz wird durch eine Anerkennung des Anderen und dessen unbedingter Wertschätzung in eine konstruktive und förderliche Richtung gelenkt.*

Aus meiner Sicht bleibt noch *die Rolle des einfühlenden Verstehens* im Sinne des personenzentrierten Ansatzes in eine Konzeptualisierung von Resonanz zu integrieren. Entscheidend sind die mitfühlende Anteilnahme *und* die gedankliche Konstruktionsarbeit, um die andere Person zu verstehen. Erst diese beiden Aspekte zusammen realisieren das Potential einer auf Anerkennung und unbedingter Wertschätzung basierenden Kommunikation. Das siebte Axiom lässt sich dann wie folgt formulieren: *Einführendes Verstehen strukturiert Resonanz als gelingenden Austauschprozess und hilft positive Veränderungen auf den Weg zu bringen.*

## 5 Anstelle eines Ausblicks

„Eine andere Art des In-der-Welt-Seins ist möglich, aber sie wird sich nur als das Ergebnis einer simultanen und konzertierten politischen, ökonomischen und kulturellen Revolution realisieren lassen“, meint Rosa (2016, S. 56). Also nie, trotzdem, als emphatischer Appell gelesen, ist der Satz schön. Wir deutschsprachig Enkulturierten oder auch Akkulturierten haben offenkundig einen Hang zu absoluten Aussagen, nach dem Motto, dass es kein richtiges Leben im falschen gebe(n darf). Es muss schon die ganze Welt erlöst werden, bevor gelungene Veränderung zugestanden werden kann und man darob Glück empfinden darf. Die Motivation, bei einer gesellschaftlichen Veränderung alle einzubeziehen und niemanden außen vor zu lassen, ist verständlich und unterstützenswert, aber in einer „simultanen und konzertierten politischen ... Revolution“? Ein solches Szenario ist wenig realistisch noch aus historischen Gründen ratsam. Dringlicher scheint mir die Verteidigung der Demokratie und ihrer Errungenschaften, sowie deren Weiterentwicklung. Man braucht sich die Latte nicht so hoch zu legen. Wer nicht auf den Tag der simultanen, kollektiven Erlösung warten will, von dem man nicht weiß, wann und ob er denn kommt, ist wahrscheinlich besser beraten, sich um gelungene politische, ökonomische und kulturelle Momente im eigenen Lebensumfeld zu bemühen, auch die machen glücklich und haben den Vorzug, dass sie sich ab und an realisieren lassen und sich zudem oft anfühlen, als hätte sich die ganze Welt verändert. Auch wenn eine globale sozial-ökologische Transformation etwas länger dauern wird, so sind die kleinen, individuellen Schritte doch die einzigen, die wir setzen können, auch gemeinsam mit anderen. Die Resonanz, die sie erzeugen sollen, als Aufhebung von Entfremdung, lässt sich nicht beschwören. Sie geschieht, wenn wir uns anderen zuwenden.

## Literatur

- Bak, P. M. (2019). *Lernen, Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie II – das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert (Angewandte Psychologie Kompakt)*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Becker-Carus, C. & Wendt, M. (2017). *Allgemeine Psychologie. Eine Einführung* (2., völlig neu überarb. u. erw. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Benjamin, J. (1992). *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht* (1. Aufl., 3. [print.]). Frankfurt a.M.: Stroemfeld/Roter Stern.
- Berman, E. (1997). Relational Psychoanalysis: A historical background. In *American Journal of Psychotherapy, Vol. 51*(2), 185–203.
- Breyer, T., Buchholz, M. B., Hamburger, A., Pfänder, S. & Schumann, E. (Hrsg.) (2017). *Resonanz - Rhythmus - Synchronisierung. Interaktionen in Alltag, Therapie und Kunst*. Bielefeld: transcript.
- Cacioppo, J. T., Berntson, G. G., Lorig, T. S., Norris, C. J., Rickett, E. & Nusbaum, H. (2003). Just Because You're Imaging the Brain Doesn't Mean You Can Stop Using Your Head: A Primer and Set of First Principles. In *Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 85*(4), 650–661.
- Conle, C. (1996). Resonance in Preservice Teacher Inquiry. In *American Educational Research Journal, 33*(2), 297–325.
- Dinet, J. & Kitajima, M. (2020). The Concept of Resonance. From Physics to Cognitive Psychology. *The Twelfth International Conference on Advanced Cognitive Technologies and Applications COGNITIVE 2020*. Nice, France: October 2020, Conference Paper, hal-02899417.
- Fittkau, B., Müller-Wolf, H.-M. & Schulz von Thun, F. (1989). *Kommunizieren lernen (und umlernen). Trainingskonzeptionen und Erfahrungen*. Unter Mitarbeit von: Fittkau-Garthe, H., Müller-Wolf, K.-U.; Warns, C. (6. Aufl.). Aachen-Hahn: Hahner Verlagsgesellschaft.
- Gazzaniga, M. S. (Hrsg.) (2009). *The Cognitive Neurosciences* (4. Aufl.). Cambridge/Massachusetts: The MIT Press.
- Hebb, D. O. (1949). *The Organization of Behavior. A Neuropsychological Theory*. New York: John Wiley & Sons, London: Chapman & Hall.
- Höfling, O. (1990). *Physik. Lehrbuch für Unterricht und Selbststudium*. Unter Mitarbeit von: Mirow, B. & Becker, G. (15. Aufl.). Bonn: Dümmler.
- Marsico, G. & Tateo, L. (2017). Borders, Tensegrity and Development in Dialogue. In *Integrative Psychological and Behavioural Science, Vol. 51*, 536–556.
- McQuarry, E. F. & Mick, D. G. (1992). On Resonance: A Critical Pluralistic Inquiry Into Advertising Rhetoric. In *The Journal of Consumer Research, Vol. 19*(2), 180–197.
- Mitchell, S. (1988). *Relational concepts in psychoanalysis: An integration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions (Series in Affective Science)*. New York: Oxford University Press.
- Röhner, J. & Schütz, A. (2020). *Psychologie der Kommunikation (Basiswissen Psychologie)* (3., aktual. u. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Rogers, C. (1961/1973). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1961; dt.: *Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019). Erich Fromm-Lecture 2018: „Die Quelle aller Angst und die Nabelschnur zum Leben: Erich Fromms Philosophie aus resonanztheoretischer Sicht“, in: *Fromm Forum* (Deutsche Ausgabe – ISSN 1437-0956), 23/2019, Tuebingen (Selbstverlag), pp. 144-160.
- Staemmler, F.-M. (2021). *Resonanz und Mitgefühl: Wie Trost gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Watzlawick, P., Beavin, J.A. & Jackson, D. D. (1969/1990). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (8., unveränd. Aufl.). Bern: Hans Huber Verlag.
- Wolf, L. (2022). *Tiefenresonanz. Klang, Körper und die Erfahrung sonischer Materialität von Drone Music*. Transdisziplinäre Popkulturstudien, Band 5. Bielefeld: transcript.

## **Autor**

### **Perzy, Anton, Dr.**

Europa-Universität Flensburg, wissenschaftlicher Mitarbeiter

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Interesse an den psychologischen Aspekten von Entwicklung, Sozialisation und Bildung und den Zusammenhang zwischen Psychologie der Person, ihrem sozialen Handeln und Gesellschaft.

anton.perzy@uni-flensburg.de

*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, feinfühler 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 Personalität, 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 Wissens Elemente 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 Resonanzerfahrungen 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 *Spiegeln in 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

*Iris Nentwig-Gesemann*

# Zusammenspielen, Zusammenhalten, Geheimnisse teilen – Resonanzerfahrungen in freundschaftlichen Beziehungen zwischen Kindern

## 1 Einleitung

Schobin, Leuschner, Flick, Alleweldt, Heuser und Brandt (2016) stellen einleitend zu ihrem Werk „Freundschaft heute. Eine Einführung in die Freundschaftssoziologie“ fest, dass es unmöglich zu sein scheint, „einen konsistenten, realitätsadäquaten und halbwegs universell einsetzbaren Begriff der Freundschaft zu entwickeln“ (ebd., S. 15). Das soziale Phänomen Freundschaft wird als „scheues Tier“ (ebd. 14) bezeichnet, das sich der präzisen begrifflichen Bestimmbarkeit zu entziehen scheint – erst recht wenn man eine historische und kulturübergreifende Perspektive einnimmt. Da sich die Vielfalt konkreter, ge- und erlebter *Freundschaftserfahrungen und -praktiken* jedoch keinesfalls einem wissenschaftlichen, empirischen Zugriff entzieht, können „Freundschaften« als konkrete[] empirisch-beobachtbare[] Beziehungen zwischen Personen“ sehr wohl rekonstruiert werden (Leuschner & Schobin, 2016, S. 57). In Rechnung gestellt werden muss dabei, dass handlungsleitende Orientierungsmuster von Menschen – also das, was sie als *Freundschaft* (er-) leben und gedanklich als solche fassen – immer in den verschiedensten und einander überlagernden Milieus<sup>1</sup> verwurzelt und daher mehrdimensional konturiert sind. Sowohl das *implizite freundschaftsbezogene Erfahrungswissen* als auch (explizite) *Freundschaftskonzepte und -ideale* begegnen uns also immer in ihrer jeweiligen (mehrdimensionalen) milieutypischen Spezifität.

Im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) und unter Bezugnahme auf das Konstrukt des konjunktiven Erfahrungsraums (Bohnsack,

---

1 Hier und im Folgenden wird der Milieubegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) verwendet, bei dem es sich um eine analytische Kategorie handelt: Milieus im Sinne einer „konjunktiven Sozialität“ (Bohnsack 2017, S. 104) konstituieren sich demzufolge ausgehend von gemeinsam geteilten oder strukturidentischen Erfahrungen in der Sozialisationsgeschichte und daraus erwachsenen konjunktiven, habitualisierten Wissensbeständen (Bohnsack 2017, Kapitel 7; Amling & Hoffmann 2018). Unterschieden werden gesellschaftliche, organisationale und interaktionale Milieus (Nentwig-Gesemann 2018a).

2017, S. 216ff.; Mannheim, 1980) heißt dies, dass das „in bestimmten Sozialstrukturen resp. in – einander überlagernden – konjunktiven Erfahrungsräumen (u. a. solchen der Generation, des Geschlechts, der Bildung etc.) erworbene habitualisierte resp. inkorporierte (den Akteuren nicht exteriore) Wissen“ (Nentwig-Gesemann, 2018a, S. 132) die jeweiligen sozialen Praktiken orientiert. Dabei ist eine komplexe Relation von Erfahrungswissen und habitueller Praxis zum einen, normativen Verhaltens- bzw. Rollenerwartungen und kommunikativ-generalisierten Wissensbeständen zum anderen charakteristisch für jeden konjunktiven Erfahrungsraum.

Da in diesem Beitrag eine empirische Annäherung an die freundschaftliche Beziehungspraxis von vier- bis sechsjährigen Kindern in Kitas bzw. Kindergärten in den Blick genommen wird, können diese methodologischen Prämissen gegenstandstheoretischer ausformuliert werden: Im organisational gerahmten Milieu der Kita bzw. des Kindergartens<sup>2</sup> ist die Beziehungs- und Interaktionspraxis zwischen Kindern, also auf der Peer-Ebene, davon geprägt, dass verschiedene (z. B. familiäre und kitainterne) (Ideal-) Vorstellungen und Vollzugspraktiken von ‚gelingenden‘ Beziehungen und Freundschaften zwischen Kindern aufeinandertreffen, die von den Kindern bearbeitet werden müssen. Die Normen, was Freundschaft (unter Kindern) ist bzw. sein sollte, fordern Kinder geradezu dazu heraus, sich in konkreten Interaktionssituationen selbst verschiedene Beziehungsformen und -praktiken zu erarbeiten – u. a. solche, die von ihnen als *Freundschaften* erlebt werden und sich damit von anderen Beziehungsqualitäten abheben.

Im Folgenden wird – nach einer kompakten Skizzierung der in der Praxeologischen Wissenssoziologie fundierten und mit der Dokumentarischen Methode arbeitenden Kindheits- bzw. Kinderperspektivenforschung (Nentwig-Gesemann, 2013; Nentwig-Gesemann, 2023) - anhand von drei exemplarisch ausgewählten empirischen Beispielen, die im Rahmen der sog. Kinderperspektivenstudien (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017; Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk, 2021) erhoben wurden, nachvollzogen, welche Erkenntnisse zu freundschaftlichen Beziehungen aus der Perspektive von vier- bis sechsjährigen Kindern im Kontext Kita bzw. Kindergarten rekonstruiert werden konnten. Damit soll ein empirisch fundierter, theoretischer Entwurf gewagt werden, der ermöglicht, besser zu verstehen, was Kinderfreundschaften im Kern zusammenhält, was also – aus Sicht der Kinder selbst – essenzielle Kriterien sind, die das ausmachen, was sie explizit als Freundschaft bezeichnen oder implizit als eine Bezie-

2 Zum Spannungsfeld der „doppelten konstituierenden Fremdrahmung“, welches die Interaktionsqualität von Fachkräften und Kindern in frühpädagogischen Settings prägt, siehe Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018. Auch wenn der analytische Fokus des hier vorliegenden Beitrags auf der Peer-Ebene liegt, steht außer Frage, dass das Organisationsmilieu und die konjunktive Interaktions-sphäre zwischen Fachkräften und Kindern auch die Freundschaftspraxis von Kindern rahmen und soziogenetisch gründen.

hung beschreiben, die von einer besonderen, sich von der Beziehung zu anderen Kindern unterscheidenden, Qualität gekennzeichnet ist und im positiven Horizont ihres Orientierungsrahmens steht. Abschließend werden die kondensierten Erkenntnisse mit Bezug auf die resonanztheoretischen Überlegungen Hartmut Rosas (2016) reflektiert.

## 2 Dokumentarische Kindheitsforschung

In der dokumentarischen Kindheitsforschung wird zum einen an die kindheitssoziologische Kernprämisse angeknüpft, dass Kindheit (und damit auch ein Phänomen wie die ‚Freundschaft‘ unter Kindern) ein soziales Konstrukt ist, das – immer wieder neu – durch und in sozialen Praktiken hervorgebracht wird, und somit eigentlich von Kindheiten (und Freundschaften) die Rede sein muss. Freundschaft wird demzufolge nicht als Ergebnis, sondern als ein „Prozess, in dem bestimmte Muster und Variationen im Laufe der Zeit und in sozio-kulturellen Settings sozial konstruiert werden“ (Corsaro, 2006, S. 104) konzeptualisiert. Kinder werden dabei als plurale Akteur:innen betrachtet, die in „multiplizierten Alltagskontexten“ (Hengst, 2018, S. 97) an der interaktiven Hervorbringung sozialer Praktiken und Sinnzusammenhänge beteiligt sind. Mit ihrer spezifischen praxeologischen Ausrichtung fragt die dokumentarische Kindheitsforschung also zum einen nach den situativen Settings und Praktiken, in denen Kindheit, Kinder und Kind-Sein immer wieder neu ausgestaltet und hervorgebracht wird (Wagner-Willi, Bischoff-Pabst & Nentwig-Gesemann, 2019). Dabei ist die dokumentarische Analyse von Praxis durch die systematische Differenzierung von „kommunikativem“, also explizitem, theoretischem Wissen auf der einen und „atheoretischem“ (Mannheim, 1980, S. 272) resp. implizitem, in konjunktiven Erfahrungsräumen erworbenem Wissen auf der anderen Seite durch eine besondere Doppelstruktur geprägt: ‚Hinter‘ einem Thema, über das etwas (verbal oder non-verbal) zum Ausdruck gebracht wird (immanenter Sinn), ‚verbergen‘ sich existenzielle Erfahrungen, die der Ausprägung habitueller Formen des Denkens, Deutens und Handelns zugrunde liegen. Der Dokumentsinn ist also in doppeltem Sinne für die Interpretation interessant: Welches implizite Wissen, welche habituellen Orientierungen dokumentieren sich im empirischen Material und mit welchen (gesellschaftlichen, organisationalen und interaktionalen) Erfahrungsräumen resp. Milieus stehen diese Orientierungen in Verbindung? Zentral für die Praxis dokumentarischer Interpretation ist die komparative Fallanalyse (Bohnsack, 2010, S. 137ff.). Dabei wird zum einen davon ausgegangen, dass sich in einem Einzelfall verschiedene Dimensionen konjunktiver Erfahrung überlagern, z.B. generations-, geschlechts- oder altersspezifische Erfahrungen. Zum anderen geht die komparative Fallanalyse auf die Prämisse zurück, dass das Spezifische eines Falls nur im Lichte vergleichbarer Fälle und damit verbundener (minimaler und maximaler) Fallkontraste erkennbar wird (Bohnsack,

2010, S. 135ff.). Erst indem gefragt wird, wie z. B. Kita-Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren vergleichbare Themen (z. B. Freundschaft) bearbeiten oder vergleichbare Handlungsprobleme (z. B. Konflikte und Streit) bewältigen, werden die im Zentrum des Erinnerns, Erlebens und Tuns stehenden fokussierten Erfahrungen und Praktiken sowie die damit verbundenen handlungsleitenden Orientierungen des jeweiligen Falles besonders konturiert sichtbar. Das Prinzip des Vergleichens im Sinne der Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden liegt auch den exemplarischen empirischen Analysen im Kapitel 4. dieses Beitrags zugrunde.

### 3 Kinderperspektivenstudien

In der explorativen Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht – QuaKi“ (Nentwig-Gesemann et al., 2017) wurden erste empirisch abgesicherte Antworten auf die Frage erarbeitet, was vier- bis sechsjährige Kinder in einigen ausgewählten Kindertageseinrichtungen in Deutschland über die Qualität ihrer Einrichtung auf verschiedene, verbale und non-verbale, Weise zum Ausdruck bringen. Die Studie „Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung“ (Nentwig-Gesemann et al., 2021) schloss an die QuaKi-Studie an, erweiterte die Stichprobe und auch die methodischen Zugänge erheblich und konnte damit die Erkenntnisse über Kita- bzw. Kindergartenqualität aus der Perspektive von Kindern empirisch absichern, erweitern und ausdifferenzieren. Insgesamt nahmen rund 200 vier- bis sechsjährigen Kinder aus 13 Kindertageseinrichtungen in ganz Deutschland an der Studie teil. Das Prinzip der Offenheit und der möglichst wenigen Eingriffe der Forschenden in die Themen, den Relevanzrahmen und die Ausdrucksweisen der Kinder gewährleistete ein hohes Maß an Gültigkeit, also an Angemessenheit und Adäquanz, mit der empirisch tatsächlich die für die Kinder existenziellen Themen, Erfahrungen, Orientierungen und Praktiken rekonstruiert werden konnten. Inspiriert durch den multimethodischen Ansatz des Mosaic Approach von Clark und Moss (2001) konnten Kinder in Gruppendiskussionen und Führungen durch ihre Kita von ihren Erfahrungen und Erlebnissen erzählen – wenngleich die Generierung von Narrationen im Zentrum stand, wurde auch die Möglichkeit genutzt, nach Einschätzungen, Bewertungen und Wünschen bzw. Vorschlägen zu fragen. Neben dem impliziten, habitualisierten Wissen wurden somit auch Aspekte des expliziten Wissens der Kinder erhoben. Die teilnehmende und videobasierte Beobachtung eröffnete den Zugang vor allem zur Ebene des inkorporierten Wissens und ermöglichte es, Interaktionen daraufhin zu befragen, wie in einem organisationalen Setting mit pädagogischem Auftrag mit den vielfältigen Spannungen zwischen normativen Erwartungen und Zielen zum einen, den habituellen Orientierungen und Alltagspraktiken der verschiedenen Akteur:innen zum anderen umgegangen wird. Das Anfertigen von Zeichnungen und Fotos ermöglichte den Kindern in besonderer Weise, prä-reflexive und der

Verbalsprache nicht ohne Weiteres zugängliche Wissensbestände zum Ausdruck zu bringen. In bilderbuchgestützten Gesprächen über Gefühle wurde ihnen die Möglichkeit eröffnet, sowohl auf einer expliziten bzw. reflexiven Ebene über ihre Gefühle zu sprechen als auch auf der Ebene der impliziten, praktischen Reflexion Gefühle performativ aufzuführen oder ein Erlebnis zu erzählen, das ihnen in Verbindung mit einem Bild spontan einfiel (vgl. ausführlich zu den Erhebungsmethoden der Studie: Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk, 2020).

Das gesammelte Material wurde mit der – im Kapitel 2 dieses Beitrags bereits kurz skizzierten – Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013) interpretiert. Forschungsdesign und -methodologie ermöglichten, auf dem Weg der fallinternen und fallübergreifenden Komparation eine generalisierungsfähige Typologie von Orientierungsmustern herauszuarbeiten, die von den Kindern selbst immer wieder (explizit und implizit) als besonders relevant und für sie existenziell gerahmt wurden. Auf diese Weise konnten sieben Qualitätsbereiche mit insgesamt 23 Qualitätsdimensionen aus Kindersicht rekonstruiert werden. Die Freundschaftsthematik wurde von Kindern in allen Kitas als ein zentraler Qualitätsbereich und damit entscheidend für ihr Wohlbefinden proponiert und ausführlich elaboriert. Der rekonstruierte Qualitätsbereich „Praktiken der Peerkultur und Freundschaftspraktiken“ setzt sich aus drei Qualitätsdimensionen zusammen: „Sich durch Freund:innen gestärkt und beschützt fühlen“, „Sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört sein“ und „Sich mit Freund:innen Fantasiewelten ausdenken und eine gemeinsame Spielkultur entwickeln“ (Nentwig-Gesemann et al. 2021, S. 82ff.). Im positiven Horizont des kindlichen Orientierungsrahmens stehen dabei generell vor allem gute Freund:innen und Spielgefähr:innen, mit denen ein ungestörtes Vertiefen in eine gemeinsame Spielpraxis möglich ist. Nicht in ein enges, organisational vorgegebenes Zeitkorsett eingeschnürt zu sein, stellt eine wesentliche Voraussetzung für „zentrierte Spielbegegnungen“ (Nentwig-Gesemann, 2010) dar, zu deren zentralen Merkmalen ein geteiltes spontanes Engagement, eine Zentrierung der Aufmerksamkeit und eine erhöhte interaktive Dichte gehören. In einer zentrierten Spielbegegnung ist das Handeln der Teilnehmenden weder auf ihre Spieler-Rolle und die formell relevanten Spielregeln reduziert, noch primär auf das Gewinnen orientiert. Vielmehr wird die Spielbegegnung zuvorderst als Gelegenheit für den gemeinschaftlichen, körperlich-sinnlichen Prozess des Spielens betrachtet (Goffman, 1973). Bezugnehmend auf (Csikszentmihalyi, 1987) kann hier auch von Flow-Erlebnissen gesprochen werden.

Im Folgenden werden anhand von drei exemplarisch ausgewählten Beispielen besondere Merkmale herausgearbeitet, die aus der Perspektive von Kindern prägend für eine freundschaftliche Beziehungspraxis sind, die sich zuvorderst im Medium des intensiven Miteinander-Spielens herausbildet und gesichert wird.

### Zusammenspielen

Während einer Kita-Führung zeigt die 5-jährige Paula der Forscherin nicht nur einen geheimen Ort, ihr „Geheimversteck“ im Garten, sondern erklärt auch, was es mit der „Geheimwelt“ – und hier meint sie eben die Spielwelten, die sie zusammen mit ihren Freund:innen kreiert – auf sich hat (Nentwig-Gesemann et al., 2017, S. 33f.).

### Sequenz *Bärenwald mit Wölfen*<sup>3</sup>

Paula: und Elli, das ist eigentlich auch mein geheimer Platz, ähm ist dis hier ihr Geheimversteck weil hier wenn man hier runter geht kann man leicht ausrutschen (...)

Int.: was ist denn dein Lieblingsspiel, wenn du draußen bist?

Paula: ähm, Räuber und Polizisten spielen oder Geheimwelt

Int.: Geheimwelt, kannst du mir das erzähl- äh erklären wie, was

Paula: äh da macht man halt Sachen die es ihn echt eigentlich gar nicht gibt, aber da macht man Sachen die, die es in echt, die man eigentlich gar nicht machen kann, aber das macht man dann

Int.: zum Beispiel?

Paula: zum Beispiel man geht jetzt in den Bärenwald mit Wölfen und so und dann und und dann durch ein Fee und so obwohl dis ja eigentlich gar nicht geht aber das geht bei der Geheimwelt geht das schon und dis spiel ich jetzt draußen am, am liebsten und und ähm Räuber und Polizist; dann spielt aber dann spielt gar keiner den Räuber der ist dann aus Luft

Int.: und alle sind die Polizisten?

P: ja alle die mitspielen

Paula beschreibt, wie durch die Vorstellungs- und Gestaltungskraft der miteinander spielenden Kinder und das gemeinsame So-tun-als-ob eine in der Fantasie erschaffene Welt zur geteilten Wirklichkeit wird, die vielerlei Gestalt annehmen kann. In ihrer konkreten Erzählung über den „Bärenwald mit Wölfen“, die „Fee“ sowie „Räuber und Polizist“ spiegelt sich die Orientierung der Kinder daran, sich zeitweilig in den Innen- und Außenräumen der Kita mit eigenen Bedeutungen aufgeladene Orte zu schaffen, die denjenigen vorbehalten sind, die das Wissen um diese Orte miteinander teilen. Wer nicht ‚weiß‘, von wem die „Geheimwelt“ gerade bevölkert wird, hat keinen Zugang zu diesem Spielort (auch wenn er räumlich durchaus Zugang dazu hat) und auch nicht zum Einander-Verstehen im Medium des Selbstverständlichen, das die Spielpartner:innen hier zusammenhält.

### Zusammenhalten

Während einer Bilderbuchbetrachtung zum Thema Gefühle entfaltet der 5-jährige Jan im folgenden Gespräch seine negativen Erfahrungen mit dem Verhalten

<sup>3</sup> Die Transkriptionsregeln können in Nentwig-Gesemann et al., 2021 nachgelesen werden.

eines Kindes, von dem er sich massiv geärgert fühlte und verknüpft dies zugleich mit der Schilderung des existenziell bedeutsamen Zusammenhalts mit seiner Freundin Malia (Nentwig-Gesemann et al., 2021, S. 83ff.).

### Sequenz *Heiraten*

Jan: der ist böse. pisch. pisch. pisch.

Y: kannst du jemanden, der richtig böse ist?

Jan: Willi. mh, das ist der, der, der das ist der Gemeine.

Y: der ist richtig böse, was macht der so, dass der so böse ist?

Jan: als ich noch in der Kita war, hat er mir, hat er mir das Leben immer schwergemacht.

Y: echt?

Jan: als ich da in der Kita war.

Y: puh, wie hat der das Leben schwergemacht?

Jan: ähm indem er mich geärgert hat. und sowas.

Y: immer? oder wie,

Jan: ja immer. jeden Tag war das so. (.) jeden Tag war irgendwas mit Willi passiert.

Y: und wie war das für dich dann?

Jan: nich gut.

Y: mhm, na das glaub ich.

Jan: Willi ha- hatte die ganze Kita geärgert.

Y: die ganze Kita. puh, das kann ich mir,

Jan: und Malia? ha=ha hat hatte, hatte er sogar mal hier gekniffen. ((kneift sich in die Wange))

Jan: weil sie, weil sie war, (.) schon in der gleichen Kita. also wir ke- also wir kenn uns schon so lange, als ich schon klein war.

Y: ah.

Jan: ich wa- ich war noch ganz klein, da=da war ich schon in der Kita

Y: ah, und mit dir zusammen? und ihr seid jetzt beide zu hier zu (.) der gekommen?

Jan: ja.

Y: @(.).@ das ist ja cool.

Jan: @ich kenn Malia, mei- mein ganzes Leben lang (.)@

Y: @(.).@ schön. ja und ihr habt ja auch schon geheiratet, ne?<sup>4</sup>

Jan: ja @(.).@ (2) We- wenn ich erwachsen bin, werd ich noch mal mit Malia heiraten. und hoffentlich kriegen wir ein Kind.

Y: @Mhm@ ja. schön. (.) super

Jan: weil man kann ja auch heiraten, ohne ein Kind zu kriegen.

Y: na klar,

Jan: oder man geht in Urlaub, und und is verheiratet, und wenn man nachher zurückkommt, ist da plötzlich ein Baby in der Wohnung @ (2)@

Y: @ (2)@ Eine Überraschung.

Jan: @ (3)@ ((ahmt Babykreischen nach))

<sup>4</sup> Jan hatte im Rahmen einer anderen Erhebung erzählt, dass Malia und er Hochzeit bzw. Heiraten gespielt haben.

Jan etikettiert hier ein Kind aus einer Einrichtung, die er vor der aktuellen Kita besuchte, als den „Gemeinen“, der mit allgegenwärtiger und stetiger Drangsalierung in Verbindung gebracht wird. Wenn Jan die Metapher verwendet, dass ihm „das Leben immer schwer gemacht“ wurde, wird das Gewicht deutlich, mit dem die von ihm empfundene Belastung sich anscheinend auf alle Facetten des Alltags und sein Erleben in der Einrichtung auswirkte. Die existenziell belastende Erfahrung speist sich offenbar aus der Wahrnehmung eines permanenten Geärgert-Werdens, dem alle Kinder bzw. die „ganze Kita“ ausgeliefert waren, auch seine Freundin Malia. Die empfundene Dramatik des Geärgert-Werdens wird durch die Erfahrung der Verletzung bzw. Verletzbarkeit der körperlichen Unversehrtheit – und damit einer massiven Grenzüberschreitung – unterstrichen. Als maximalen Kontrast zu dieser ‚feindlichen‘ Beziehung schildert Jan dann seine Freundin, die er ganz offenbar als Konstante im Leben wahrnimmt, die etwas ganz Besonderes darstellt. Das Erleben des Einrichtungswechsels mit dem Mädchen zu teilen, macht die beiden zu einer Schicksalsgemeinschaft, deren Beständigkeit über die Gegenwart hinaus bis in das zukünftige Erwachsenenleben projiziert werden kann. Hier dokumentiert sich, dass das gemeinsame, konjunktive Erleben von besonderen Lebensereignissen bzw. Krisen ein festes Band zwischen den beiden Kindern geschaffen hat und in Konflikt- bzw. Streitsituationen eine sehr wichtige Quelle von Trost und Stärkung darstellt. So scheint eine intime Paar-Beziehung vorstellbar, deren symbolische Besiegelung durch eine Hochzeit die Kinder sogar schon vorweg ‚durchspielen‘. In dem Baby, das nach dem Urlaub plötzlich „da“ ist, manifestiert sich sozusagen das ‚Mehr‘ bzw. gemeinsame ‚Dritte‘, das durch die Zusammengehörigkeit der beiden entstehen kann.

### **Geheimnisse teilen**

Während einer Kita-Führung zeigt Kilian den Forscher:innen sein „Lieblingsgeheimversteck“ im Garten – eine durchaus sichtbare bzw. einsehbare Hausecke mit einem Muster an der Betonwand, das in der Perspektive der Kinder zu einer „Weltkarte“ wird, die nur sie entschlüsseln können (Nentwig-Gesemann et al., 2021, S. 88ff.).

### **Sequenz *Geheimzentrale***

Kilian: soll ich euch mal mein Lieblingsgeheimversteck zeigen?

Int.2: ja. zeig mal. (6) das ist euer Lieblingsgeheimversteck? versteckt ihr euch denn hier manchmal?

Kilian: irgendwann mal. und ich hab ein Beruf

Int.2: ein Beruf? was bist du denn von Beruf?

Kilian: ein Detektiv.

Int.2: ein Detektiv?

Leon: ich hab auch ein Beruf; Detektiv.

Int.2: aha:: habt ihr, habt ihr das schon mal richtig gemacht? habt ihr schon mal einen Fall aufgedeckt? oder

Leon: ja

Kilian: ja ich hab sogar schon mal einen gelöst. ich hab sogar schon eine Lupe Zuhause.

Leon: ich hab ne Lupe und da is ein Kompass dran und das kann man sich so an=an Arm häng. ein echter Kompass.

Int.1: gibt=s noch was zu sehen Af, was du zeigen möchtest? (2) oder sind wa (3) fertig?

Kilian: eigentlich gibt noch zwei, eigentlich hab ich noch ein Geheimversteck. aber ich hab auch noch eine Geheim**zentrale**, hier.

Int.1: ein Geheimversteck und eine Geheimzentrale? und (.) darfst du die zeigen oder ist die geheim?

Kilian: ja.

Int.2: wir wolln noch kurz die Geheimzentrale angucken von Kilian.

Leon: Geheimzentrale?

Kilian: m- mit der Geheimzentrale kenn ich mich noch nicht so gut aus (.) aber immerhin. (5) die hat eine Karte? hier. (.) die sieht ein bisschen aus wie die Welt. das soll auch die Welt bedeuten.

Leon: hm:: (2) ich hab hier irgendwo eine Geheimfalle gemacht und u:::nd dann kann kein Dieb kommen und mich entführen, der stürzt da einfach rein.

Kilian und Leon sind in ihrem Beruf als „Detektive“ in ‚geheimer Mission‘ unterwegs, sie klären Vergehen oder gar Verbrechen auf und dafür verfügen sie nicht nur über die notwendigen Werkzeuge (eine Lupe und einen Kompass), sondern auch über zusätzliches Geheimwissen – damit können sie sehen, was den Erwachsenen verborgen bleibt, sie haben etwas zur Orientierung, auch wenn die übliche ‚Technik‘ versagt. Die Karte an der Wand, die „ein bisschen aussieht wie die Welt und auch die Welt bedeutet“ wie Kilian sagt, stattet sie mit Sonderwissen aus, macht sie orientierungs- und handlungsfähig. Indem der Ort zur „Geheimzentrale“ ernannt wird, wird er von einem flüchtigen, kleinen Ort zu einem zentralen, mächtigen Knotenpunkt, von dem aus Kriminalfälle gelöst werden können. Die „Geheimfalle“ macht den Ort zudem sicher – sie sorgt dafür, dass die Kinder bzw. Detektive, die ja in gefährlicher Mission unterwegs sind, geschützt sind, nicht entführt werden, sondern den „Dieb“ fangen. Kilian und Leon erschaffen sich hier im Spiel eine eigene Welt, in der sie die darin lauernenden Gefahren selbst bewältigen; das Spiel mit den ‚Geheimnissen‘ dient der Angstbewältigung und der Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

### Zusammenfassung

Aus der Perspektive der Kinder stellen die konjunktive Gemeinschaft der Gleichaltrigen und die gemeinsam entfalteten kinderulturellen Praktiken einen Raum fundamentaler, existenzieller – zum Teil (lebens-) bedrohlicher, zum Teil stärken- und ermutigender – Erfahrungen dar. Im behüteten und (weitestehend von Erwachsenen) regulierten pädagogischen Kontext der Kita, in dem sie von den Fachkräften als Empfänger:innen von Bildung und Erziehung adressiert werden,

markieren und behaupten sie damit auch Sphären der Entfaltung habitueller Orientierungen, die außerhalb der explizit pädagogischen Einflussosphäre liegen. Corsaro (2006) betrachtet die Peerkultur als eine Art Parallelwelt („underlife“) zu welcher nur die Kinder (Peers) Zutritt haben. Damit sind Peerguppen ein autonomer Bereich im Leben der Kinder, der nur bedingt von Erwachsenen beeinflusst werden kann. ‚Geheime Orte‘ gewinnen damit, wie in zwei der drei Beispielen deutlich wird, eine besondere Bedeutung für den konjunktiven Erfahrungsraum von Kindern (Nentwig-Gesemann, 2018b). Zudem stellen Orte, die herausfordernde, ein bisschen ‚riskante‘ Bewegungsaktivitäten ermöglichen (Walther & Nentwig-Gesemann, 2019) und solche, in denen elementare Begegnungen mit Tieren, Pflanzen, insbesondere Bäumen, und auch Dingen der unbelebten Natur möglich sind (Nentwig-Gesemann & Veith 2024, i. V.) Orte fokussierter kindlicher (Spiel-) Praktiken dar, in denen im intensiven Miteinander konjunktiv-verbindendes Wissen angesammelt wird.

#### 4 Resonanztheoretische Bezüge

Für Rosa (2016) sind Freundschaften im Allgemeinen eine „paradigmatische Form eines Resonanzverhältnisses“ (ebd., S. 326): „Resonanzbeziehungen zu anderen Menschen bilden die *horizontale Dimension* der Resonanz, wie sie uns in Liebes- und Freundschaftsbeziehungen (...) begegnet (Rosa, 2016, S. 73). Freunde, so Rosa, „trauen“ sich, „einander Schmerzhaftes und Unangenehmes zu sagen“ und vermögen, sich damit zu erreichen. Zu Freundschaften gehört in diesem Sinne nicht eine „blinde Übereinstimmung“, sondern die Bereitschaft, einander zu widersprechen, zu streiten, einen „Widerhall“ des Anderen zu suchen und zu geben, der mehr ist als ein „Echo“ (ebd., S. 327). „Zwei Menschen sind Freunde, wenn zwischen ihnen ein Resonanzdraht (aus Sympathie und Vertrauen) vibriert“ (ebd., S. 353).

Auf eine spezielle Bedeutung des „Vertrauens“ in Freundschaften weisen auch Alleweldt et al. (2016, S. 198) hin, identifizieren aber – wesentlich praxistheoretischer orientiert als Rosa – *Praktiken*, die vertrauensbildend und -sichernd wirken. Als spezifischen „Bindungsmechanismus“ (ebd.) identifizieren sie „Tausch- und/oder Teilungsrituale“, in denen „symbolische Artefakte“ (archetypisch z. B. Blut) getauscht oder geteilt werden, die den Charakter von „Lebenspfändern“ haben und eng mit der „sozialen Existenz“ von Personen verschränkt sind (ebd., S. 199). Durch das symbolische Teilen bzw. Tauschen von etwas, verpflichten sich zusa- gen beide Partner dazu, einander ‚Überleben‘ bzw. Unverwundbarkeit zu sichern. Wie ließen sich diese allgemeinen und nicht auf Kindheit und Kinder bezogenen Überlegungen auf die oben rekonstruierten empirischen Beispiele und damit auf die Erfahrungen und Orientierungen von Kindern übertragen? Die Kinder in den exemplarisch ausgewählten Beispielen bearbeiten tatsächlich grundlegende

(Über-) Lebensfragen und damit auch die eigene Vulnerabilität. Sie teilen existenziell bedeutsames Wissen und suchen bzw. finden Stärkung und Ermutigung im gelingenden, einander vertrauenden und wechselseitig responsiven Bezug. In der Sequenz *Geheimzentrale* (vgl. 3.3) suchen die Kinder nach einer Orientierung in der Welt (eine Struktur in einer Außenwand wird zur „Karte, die die Welt bedeutet“) und teilen „geheimes“ Wissen miteinander, das ihnen ermöglicht, sich gegen einen Feind, der sie „entführen“ will, zur Wehr zu setzen. In der Sequenz *Heiraten* (vgl. 3.1) knüpfen die Kinder symbolisch ein festes Band zwischen sich, indem sie heiraten und ein Baby (dessen Existenz grundlegend auf dem intimen Austausch zwischen zwei Menschen beruht) ihre Zusammengehörigkeit besiegelt und bezeugt. Sie präsentieren dies als eine Art Gegenentwurf zum negativen Horizont von ihnen nicht erwünschter körperlicher Übergriffigkeit, die Jan am Beispiel eines anderen, ihn drangsalierenden Kindes exemplifiziert. Auch in der Sequenz *Bärenwald mit Wölfen* (vgl. 3.2) dokumentiert sich, wie Kinder sich im gemeinsamen Symbolspiel gegen die eigene Verwundbarkeit wappnen: Indem sie eine Fee (eine Figur mit magischer Zauberkraft) den Bären und Wölfen zugesellen, kreieren sie aktiv ein Gegengewicht zur potenziellen Bedrohung der nicht vollständig vom Menschen kontrollierbaren Tierwelt. Indem sie in ihrem Rollenspiel zudem die Gefahr symbolisierenden „Räuber“ quasi in Luft auflösen, führen sie ebenfalls ihre Unverwundbarkeit und Wehrhaftigkeit auf.

Um auf Rosa (2016, S. 354) zurückzukommen: Resonanztheoretisch formuliert wachsen Freundschaftsbeziehungen in „resonanzaffinen Kontexten“. Das *Spielen* als zentrale Praxis von Kindern ist zweifellos ein solcher Kontext, denn es geht in ihm zuvorderst um Flexibilität und Variabilität, Vergnügen und Freude, symbolische Realitätskonstruktionen (Als-ob) sowie Freiwilligkeit und Gestaltungsmächtigkeit. Im institutionellen Kontext der Kita haben Kinder in aller Regel sehr wenig Einfluss darauf, welche Erwachsenen bzw. Pädagog:innen mit ihnen in welchen räumlich-materialen Settings in Interaktion treten. Zudem werden sie mit einer Vielzahl von Rollen- und Verhaltenserwartungen konfrontiert. Die Entscheidung aber, mit wem sie was spielen, in welche Rollen sie schlüpfen, welche Orte sie qua Fantasie erschaffen, erscheint zuweilen als letzte Domäne der Selbststeuerung und -bestimmung von Kindern. Sie können und müssen sich aufeinander ‚einspielen‘ und allein das subjektive Gelingen ihrer Praxis entscheidet darüber, ob – wiederum mit Rosa formuliert – die Resonanzachse zwischen ihnen einen stabilen, offenen und vibrierenden Charakter hat (Rosa, 2018) und es zu einem geteilten „Aufschließen von Weltausschnitten“ kommt, die für die Spielpartner:innen gleichermaßen interessant und bedeutsam sind (Rosa & Endres, 2016, S. 51).

Die exemplarisch im Kapitel 3 dieses Beitrags aufgezeigten empirischen Analysen aus der Forschung mit Kindern ermöglichen auch hier eine praxeologisch fundierte Konkretisierung und Präzisierung: Im gemeinsamen spielerischen Miteinander der

Kinder werden Erfahrungen geteilt bzw. gemeinsam hervorgebracht – gelingt es nicht, in einem gemeinsamen Rahmen zu bleiben (geht also das geteilte Interesse an einem ‚Weltausschnitt‘ verloren) kann kein nachhaltiges Vertrauen in Reziprozität, in ein Verstehen im Medium des Selbstverständlichen aufgebaut werden. Im Konjunktiven aufeinander eingespielte Freunde und Freundinnen verstehen einander im Spielen ‚wie selbstverständlich‘ und entwickeln auch für notwendige Klärungs- und Verständigungsprozesse (wer übernimmt z. B. welche Rolle im Spiel) eine habitualisierte Praxis (wenn alle Polizisten sein wollen, dann sind die Räuber eben aus „Luft“). Das gemeinsame Erschaffen und Beleben von Fantasiewelten („geheimen“ Orten in der Sprache der Kinder) im Spiel gehört ebenfalls zu den kohäsionsförderlichen Praktiken: Nicht jeder hat selbstverständlich Zugang zu diesen Orten, vielmehr wird er gewährt oder verwehrt. Das symbolische Teilen von ‚geheimen‘ Orten entscheidet zudem ganz fundamental über die Möglichkeit einer gemeinsamen Spielpraxis und damit über die (Nicht-) Zugehörigkeit zum konjunktiven Erfahrungs- und Resonanzraum freundschaftlicher Beziehungen.

## Literatur

- Alleweldt, E., Flick, S., Leuschner, V. & Schobin, J. (2016). Abschluss: Das Rätsel der Freundschaft – ein Lösungsvorschlag. In J. Schobin, V. Leuschner, S. Flick, E. Alleweldt, E. Anton Heuser & A. Brandt, *Freundschaft heute. Eine Einführung in die Freundschaftssoziologie* (S. 197–202). Bielefeld: transcript.
- Amling, S. & Hoffmann, N. F. (2018). Milieuforschung. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 158–162). Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich (utb).
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & A. M. Nohl (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Corsaro, W. A. (2006). Qualitative Research on Children's Peer Relations in Cultural Context. In X. Chen, D. C. French & B. H. Schneider (Hrsg.), *Peer Relation in Cultural Context* (S. 92–122). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1987). *Das flow-Erlebnis: jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goffman, E. (1973): *Interaktion: Spaß am Spiel und Rollendistanz*. München: Piper.
- Hengst, H. (2018). Multiples Werden, lebenslanges Lernen. In T. Betz, S. Bollig, M. Jooß & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit* (S. 94–110). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Leuschner, V. & Schobin, J. (2016). Methoden der Freundschaftsforschung. In J. Schobin, V. Leuschner, S. Flick, E. Alleweldt, E. A. Heuser & A. Brandt, *Freundschaft heute. Eine Einführung in die Freundschaftssoziologie* (S. 55–69). Bielefeld: transcript.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 759–770). Wiesbaden: Springer VS.

- Nentwig-Gesemann, I. (2018a). Konjunktiver Erfahrungsraum. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 131–133). Opladen/Toronto: B. Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2018b). Geheime (Erfahrungs-) Räume und die Erprobung autonomen Handelns – Geheimwissen und Geheimwelten von Kindern. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. B. & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI: Die Dinge und der Raum* (S.181–205). Freiburg: FEL Verlag.
- Nentwig-Gesemann, I. (2023). Herausforderungen und Methoden der Erforschung von Kinderperspektiven im Rahmen der Kindheitsforschung. In M. Diederichs, K. Schierbaum & A. Schierbaum (Hrsg.), *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung*. Wiesbaden: VS (im Erscheinen)
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-) pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & N. F. H. (Hrsg.), *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (S. 131–150). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Veith, Lisa Maria (2024): *Draußen-Räume. Wie Kindergartenkinder Räume wahrnehmen, (er-)leben, gestalten und hervorbringen*. Weinheim: Beltz Juventa (i.V.).
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht*. Eine Studie im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Verfügbar unter: [https://www.qualitaet-vor-ort.org/wp-content/uploads/2017/07/2017\\_07\\_27\\_QuaKi\\_Abschlussbericht.pdf](https://www.qualitaet-vor-ort.org/wp-content/uploads/2017/07/2017_07_27_QuaKi_Abschlussbericht.pdf)
- Nentwig-Gesemann, I. Walther, B., Bakels, E. & L.-M. Munk (2020b). *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz Teil 2: Erhebung, Auswertung und Dokumentation von Kinderperspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/achtung-kinderperspektiven-mit-kindern-kita-qualitaet-entwickeln-methodenschatz-i-und-ii>
- Nentwig-Gesemann, I. Walther, B., Bakels, E. & L.-M. Munk (2021). *Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2018). Was ist das gute Leben? Alles hängt davon ab, ob es zwischen der Welt und uns einen Draht gibt, der vibriert. In *Die Zeit Philosophie*. Verfügbar unter [https://verlag.zeit.de/content/uploads/2018/10/FdZ\\_Was-ist-das-gute-Leben\\_von-Hartmut-Rosa.pdf](https://verlag.zeit.de/content/uploads/2018/10/FdZ_Was-ist-das-gute-Leben_von-Hartmut-Rosa.pdf)
- Rosa, H. & Endres, E. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Schobin, J., Leuschner, V., Flick, S., Alleweldt, E., Heuser, E. A. & Brandt, A. (2016). *Freundschaft heute. Eine Einführung in die Freundschaftssoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Wagner-Willi, M., Bischoff-Pabst, S. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Editorial: Die Dokumentarische Methode in der kindheitspädagogischen Forschung. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*. Schwerpunkt: Dokumentarische Methode, 2(1), 3-9. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus4-9979>
- Walther, B. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Kinder in Bewegung. Fokussierte Bewegungserfahrungen und -praktiken vier- bis sechsjähriger Kinder in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 8(2), 89–99.

**Autorin****Nentwig-Gesemann, Iris, Prof. Dr.**

Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Kindheits- und Kinderperspektivenforschung, Frühpädagogik, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode

iris.nentwiggesemann@unibz.it

## II Praxis



*Johanna Possinger*

## Das Familienleben als krisenanfällige Resonanzachse

### 1 Einleitung

In einem Sammelband, der sich mit Hartmut Rosas „Resonanz – eine Soziologie der Weltbeziehung“ (2016) im Kontext der Kindheitspädagogik befasst, darf der Blick auf Familie, die primäre Sozialisationsinstanz für die meisten Kinder, nicht fehlen. Wie Hartmut Rosa ausführt, liegt im Leben mit Kindern für viele Menschen ein großes Heilsversprechen, da die Familie „als Resonanzhafen in stürmischer See“ als Gegenpol zur als feindlich wahrgenommenen kompetitiven Außenwelt gesehen wird (Rosa, 2016, S. 341). Zugleich birgt aber gerade der Familienalltag beachtliche Entfremdungspotenziale, da Familien heute mehr denn je unter einem großen Druck stehen. Der folgende Beitrag untersucht Rosas Resonanztheorie aus familiensoziologischer Perspektive, um die Lebenssituationen von Familien<sup>1</sup> in Deutschland in den Fokus zu rücken. Beleuchtet werden zuerst die Resonanzversprechen, die von einem Leben mit Kindern ausgehen. Anschließend wird erläutert, warum es sich bei Familie eher um ein anspruchsvolles „Projekt“ statt einem immerwährenden Hafen des Glücks handelt. Aufbauend auf diese Grundlagen werden fünf zentrale Herausforderungen, vor denen Familien aktuell stehen, resonanztheoretisch analysiert: Erstens die Lücke zwischen gleichberechtigtem Ideal von Elternschaft und der meist traditionellen Realität der geschlechtlichen Arbeitsteilung nach der Geburt eines Kindes. Zweitens der von Stress geprägte Alltag von Familien zwischen Sorgearbeit und Erwerbsleben. Drittens die Zerbrechlichkeit romantischer Paarbeziehungen der Eltern. Viertens Entfremdungsprozesse durch Gewalt in Familien sowie fünftens ein strukturell verursachtes „Weltverstummen“, wenn Kinder und ihre Familien von Armut betroffen sind. Den Abschluss bildet ein familienpolitisches Fazit, bei dem insbesondere der Vorschlag Rosas für die Einführung eines bedingungslosen Grundeinkommens betrachtet wird.

<sup>1</sup> Wenn in dieser Studie von „Familien“ gesprochen wird, so sind damit alle privaten solidarischen Lebensformen gemeint, die verlässlich Fürsorge füreinander leisten, ganz gleich, ob diese Gemeinschaften ehelich oder nicht-ehelich verbunden, gleichgeschlechtlich oder verschiedengeschlechtlich sind oder sich alleine oder als Paar um biologische oder soziale Kinder kümmern.

## 2 Familie als verheißungsvolle Quelle gelingender Weltbeziehungen

In einer glücklichen Partnerschaft zu leben und die Erfahrung eigener Elternschaft zu machen, zählt für viele Menschen zu ihren zentralen Lebenszielen. Familie ist für über drei Viertel der Bevölkerung in Deutschland der wichtigste Lebensbereich (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2020, S. 35). Auch junge Menschen, die selbst noch keine Kinder haben, geben zum überwiegenden Teil an, dass „Familie“ und „Beziehungen“ zu den entscheidenden Werten in ihrem Leben zählen (Albert, Hurrelmann, Quenzel, Schneekloth, Leven, Wolfert & Utzmann, 2019). 63 % der unter 30jährigen wollen später einmal „bestimmt“ Kinder haben (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2020, S. 73). Eng damit verbunden ist das hohe Ideal der romantischen Liebe. Den bzw. die eine:n richtige:n Partner:in für das ganze Leben zu finden, ist für viele der zentrale Lebenswunsch. Der Vermächtnisstudie des Wissenschaftszentrums Berlin zufolge hofft die Mehrheit der Bevölkerung zwischen 14-80 Jahren auf das Finden des einen einzigen passenden Menschen für das ganze Leben und lehnt die Vorstellung von wechselnden Lebensabschnittspartner:innen entschieden ab (Wetzels, 2017, S. 5). Auch in Rosas Resonanztheorie sind Partnerschaft und Familie zentrale horizontale Resonanzachsen des Lebens. Eine glückliche Liebesbeziehung und die eigene Elternschaft sind der Inbegriff dessen, „was uns *berührt, ergreift, bewegt*“ (Rosa, 2016, S. 347, Herv. i. Original). Für die meisten Menschen sind Liebe, Partnerschaft und Familie, so Rosa, deswegen „die paradigmatischen Kristallisationspunkte sowohl für die Verheißung zukünftigen Glücks (bei Jugendlichen) als auch für die Einschätzung je aktueller Glücksquellen (bei Erwachsenen)“ (2016, S. 343). Dass diese Verheißung begründet ist und gelingende Beziehungen großes Resonanzpotenzial bieten, bestätigt auch Eva Illouz, eine Soziologin, auf die Rosa vielfach verweist. Diese beschreibt Liebe als „verbundene Lebensenergie“, die das „Gefühl gewöhnlicher Unsichtbarkeit“ überwindet und Menschen ein „Gefühl der Einzigartigkeit“ schenkt (Illouz, 2012, S. 209). Glücklich verliebt zu sein führt damit zu einer hochresonanten Erfahrung des lebendigen In-der-Welt-Seins, bei dem, wie der Volksmund schon sagt, man die Welt durch die „rosarote Brille“ in anderen Farben sieht und „der Himmel voller Geigen hängt“. Die Sehnsucht danach, Beziehungen zu institutionalisieren, etwa durch eine Ehe, sieht Rosa dann als Versuch, die Erfahrung der Resonanz dauerhaft verfügbar zu machen (Rosa, 2016, S. 347).

Neben der Beziehung zwischen zwei erwachsenen Partner:innen, bildet die Beziehung zwischen Elternteil und Kind(ern) für Rosa die zweite zentrale Resonanzachse in der Lebensform Familie. Kinder versprechen Sinngebung im Leben und damit eine gelingende Weltbeziehung. So sind nach Daten des Mikrozensus zwei Drittel der Menschen in West- und sogar Dreiviertel der Menschen in Ostdeutsch-

land der Meinung „ohne Kinder fehlt etwas im Leben“ (Weick, 2018, S. 394). Hartmut Rosa sieht in der Familie deshalb einen vielversprechenden „Resonanzhafen“ (2016, S. 341), in dem Erwachsene romantische Liebe erfahren und Kinder „sich geliebt, gemeint, getragen und geborgen fühlen können“ (2016, S. 350). Die Metapher des „Hafens“ suggeriert dabei eine scheinbare Sicherheit, ein Angekommensein nach der Fahrt in stürmischeren, offeneren Gewässern, in denen Menschen den Naturgewalten ausgeliefert sind. Während die Außenwelt als „Haisfischbecken“ (Rosa, 2016, S. 341) des Kampfes und des Wettbewerbs wahrgenommen wird, verheißt die Familie die Erfahrung von verlässlichen Beziehungen und Geborgenheit, selbst wenn im Außen Stürme toben.

### **3 Das Leben mit Kindern als anspruchsvolles „doing“ statt als sicherer „Hafen“**

Allerdings entspricht dieses Ideal von Familie nicht immer und schon gar nicht dauerhaft der Wirklichkeit der meisten Familien in Deutschland. Für Rosa sind die hohen Erwartungen von Menschen an Partnerschaft und Elternschaft „heillos überfrachtet“ und führen zu einer strukturellen Überforderung dieser Bereiche (2016, S. 351). Dies liegt für ihn vor allem daran, dass andere Lebensbereiche wie Erwerbsarbeit, Bildungswesen, Politik, Umwelt oder Wirtschaft mit ihren Logiken des Wettbewerbs, der Ökonomisierung und des Konfliktes vor der Familie nicht Halt machen, sondern in diese hineinwirken. Statt einem ruhigen „Hafen“ gleicht der Familienalltag einem ständigen Austarieren der Bedürfnisse der Familienmitglieder mit den Anforderungen dieser äußeren Sphären, die auf die Familie Einfluss nehmen. Die Familiensoziologie spricht in diesem Zusammenhang von „doing family“, einem aktiven Prozess, bei dem Familie immer wieder durch gemeinschaftsbezogenes Handeln und – durchaus auch konfliktreiche – Aushandlungsprozesse mit anderen Familienmitgliedern hergestellt werden muss (Jurczyk, 2014). Die fürsorglichen Beziehungen der Familienmitglieder sind wandelbar und multilokal (Bertram, 2004), das heißt, sie sind nicht nur auf einen Haushalt beschränkt, etwa wenn Eltern sich trennen, migrieren oder berufsbedingt mobil sein müssen. Auch über Distanzen und wandelnde Lebenssituationen hinweg müssen dann immer wieder Gemeinsamkeiten hergestellt werden. Familie ist damit eine Art „Projekt“, für das alle Familienmitglieder ihren Beitrag leisten müssen, damit sie zustande kommt, erhalten bleibt und die gewünschte Qualität des Miteinanders entsteht (Jurczyk & Possinger, 2018). Gleiches gilt für die Partnerschaft, die für ihr Gelingen ebenfalls ein aktives „doing couple“ erfordert. Was oft so verheißungsvoll beginnt, erfordert im Alltag das Zutun beider Partner:innen in Form von z. B. gemeinsam verbrachter Zeit, Kommunikation, Intimität und Sexualität (Perel, 2020). Dazu kommt, wie auch Rosa betont, die Familie als kleinste gesellschaftliche Einheit nicht vor den sozialen Ungleichheiten der Gesellschaft

geschützt ist, sondern diese selbst reproduziert. So hat die soziologische Forschung vielfach gezeigt, dass die Prozesse des „doing family“ sowie des „doing couple“ zutiefst geschlechtlich geprägt sind und Familien selbst Machtverhältnisse und Abhängigkeiten zwischen den Geschlechtern herstellen (Rusconi & Wimbauer, 2013).

#### 4 Retraditionalisierung der geschlechtlichen Arbeitsteilung

Die meisten Paare wünschen sich eine gleichberechtigte Aufgabenteilung, bei der sich beide Elternteile möglichst symmetrisch bei der anfallenden Care-Arbeit für Kinder engagieren und beide erwerbstätig sind. Diese gleichberechtigten Ideale sind besonders bei heterosexuellen Paaren gut erforscht. So sind 88 % der Frauen zwischen 24 und 43 Jahren in Deutschland der Meinung, Mütter sollten „einem Beruf nachgehen, um unabhängig vom Mann zu bleiben“ (Diabaté 2021, S. 427). Zugleich stimmen 90 % der Männer und 82 % der Frauen der Aussage zu, Väter sollten sich „genauso stark an der Kinderbetreuung beteiligen wie die Mutter“ (Diabaté 2021, S. 428). Eine gleichberechtigte Arbeitsteilung verspricht für die meisten Paare, um mit Rosa zu sprechen, gelingende familiäre Resonanzbeziehungen. Dies bestätigt auch der seit Jahren steigende Anteil von Vätern, die eine eigene Elterngeldphase in Anspruch nehmen, um mehr Zeit mit ihren Kindern zu verbringen (Statistisches Bundesamt, 2021, 25. März). Zugleich zeigt die Forschung jedoch auch hinlänglich, dass in den meisten heterosexuellen Paarfamilien zwischen Wunsch und Wirklichkeit des Familienlebens eine große Lücke klafft. Während es Hinweise darauf gibt, dass gleichgeschlechtliche Paare es im Alltag eher schaffen, sich Erwerbs- und Sorgearbeit ausgewogener zu teilen (Buschner, 2013), nehmen in gemischtgeschlechtlichen Paaren die meisten Väter lediglich die Mindestbezugsdauer des Elterngelds von zwei Monaten in Anspruch (Statistisches Bundesamt, 2021, 11. Mai). Die Hauptverantwortung für die Care-Arbeit für Kinder und den Haushalt verbleibt damit bei den Müttern (Bünning, 2015). Zudem haben Studien gezeigt, dass Väter häufig nur eine „Praktikantenrolle“ in der Familienarbeit einnehmen, solange die Mütter in der Elterngeldphase des Vaters zuhause präsent sind und nicht selbst wieder in den Beruf eingestiegen sind (Possinger, 2016). Da die meisten Mütter vor allem in den alten Bundesländern in den ersten drei Lebensjahren eines Kindes nicht erwerbstätig sind und danach nur in Teilzeit wieder in den Arbeitsmarkt zurückkehren, praktizieren Paare in vielen Fällen eine wesentlich traditionellere Arbeitsteilung als sie dies ursprünglich geplant hatten. Die Familiensoziologie spricht hierbei von einem „modernisierten Ernährermodell“, bei dem Väter hauptverantwortlich das Familieneinkommen erwirtschaften und sich nur so viel für die Kinder und den Haushalt engagieren wie es ihre beruflichen Verpflichtungen zulassen, während Mütter den „Löwenanteil“

der Sorgearbeit weitgehend alleine schultern (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2020, S. 109f.). Diese „Gender Care Gap“ wird von Paaren in der Regel mit der auf dem Arbeitsmarkt herrschenden „Gender Pay Gap“ begründet, die unmittelbar in die Familien hineinwirkt. Die Tatsache, dass in den meisten heterosexuellen Paaren Männer ein höheres Einkommen erwirtschaften als ihre Partnerinnen, lässt es damit für Familien nur rational erscheinen, wenn – entgegen ihrer gleichberechtigten Ideale – der geringverdienende Elternteil beruflich zugunsten der Familie zurücksteckt. Hinzu kommen gesellschaftliche Geschlechterstereotype, die Sorgearbeit als „natürliche“ Aufgabe von Frauen verstehen und die Menschen unter anderem aufgrund ihrer Sozialisation in Partnerschaften hineinragen (Bittmann, England, Folbre, Sayer & Matheson, 2003). Dies erklärt auch, warum selbst in heterosexuellen Familien, in denen Frauen im gleichen Umfang erwerbstätig sind wie ihre Partner, es trotzdem die Mütter sind, die den Großteil der Sorgearbeit leisten (Klunder & Meier-Gräwe, 2017).

In den vermeintlich geschützten „Resonanzhafen“ der Familie wirken darüber hinaus Logiken des Arbeitsmarktes, die ebenfalls zu einer Reproduzierung einer geschlechtlichen Arbeitsteilung in der Familie beitragen. Der aktuelle wirtschaftliche Übergang in eine digitalisierte Wissensgesellschaft geht mit einer Zunahme befristeter Beschäftigungsverhältnisse, einer Ausweitung von Schicht-, Nacht- und Wochenendarbeit sowie zeitlichen und räumlichen Entgrenzungen von Erwerbsarbeit einher. Dank digitaler Informationstechnologien können viele berufliche Tätigkeiten jederzeit auch von zuhause oder unterwegs erledigt werden. Damit verbunden sind Erwartungen an die Erreichbarkeit und Verfügbarkeit von Erwerbstätigen. Wie Bertram und Deuffhard gezeigt haben, müssen Eltern, die sich in der „Rush-hour“ des Lebens befinden, berufliche Höchstleistungen in einer von zunehmender Unsicherheit geprägten Arbeitswelt erbringen, die sich mit der verlässlichen Fürsorge für Kinder oder ältere Angehörige kaum vereinbaren lassen (Bertram & Deuffhard, 2015). Auch deshalb erscheint es vielen Paaren sinnvoll, wenn sich eine Person ganz auf die Erwerbsarbeit konzentriert (in der Regel der Vater), während der zweite Elternteil seine Arbeitszeit zugunsten der Familie reduziert oder unterbricht. Geschlechterstereotype sind außerdem auch in betrieblichen Strukturen äußerst wirkmächtig, was z. B. nicht nur Frauen den beruflichen Aufstieg erschwert, sondern auch dazu führt, dass Väter besonders wenig Verständnis von Arbeitgeber:innen ernten, wenn sie mehr Zeit mit der Familie verbringen wollen (Alemann, Beaufäys & Oechsle, 2017). Paare müssen daher immer wieder miteinander aushandeln, wie sie die anfallende Erwerbs- und Sorgearbeit gemeinsam bewältigen wollen. Für Rosa gleicht die Retraditionalisierung der geschlechtlichen Arbeitsteilung einer „doppelten Resonanzblockade“, da die ursprünglichen Wünsche nach Geschlechtergerechtigkeit von „stummen“, hinter dem Rücken“ von Familien wirksamen Logiken dominiert werden, auf die Eltern selbst kaum Einfluss nehmen können (Rosa, 2016, S. 720).

## 5 Stress im „Wahnsinn“ des Familienalltags

Wenig Einfluss können Eltern in der Regel auch auf die politischen Rahmenbedingungen nehmen, die sie zur Gestaltung ihres Lebens mit Kindern vorfinden. Zwar haben Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz, allerdings kann die Ausbaudynamik der Kindertagesbetreuung auch aufgrund des dort herrschenden Fachkräftemangels nicht mit dem steigenden Bedarf der Eltern mithalten. Ein Viertel der Familien in den alten Bundesländern hat deshalb kein Betreuungsangebot, obwohl sie eigentlich darauf angewiesen wären (Anton, Hubert & Kuger, 2020, S. 22). Auch sind die verfügbaren Betreuungszeiten sowohl für unter Sechsjährige, als auch für Grundschul Kinder oftmals nicht ausreichend (Hüsken, Lippert & Kuger, 2020). Wie auch dieser Sammelband zeigt, ist frühkindliche Bildung nicht nur für die Vereinbarkeit von Elternschaft und Erwerbsarbeit hochgradig bedeutsam, sondern auch für die Steigerung kindlicher Teilhabechancen und damit im Sinne Rosas einer gelingenden Aneignung der Welt. Fehlende bzw. nicht bedarfsgerechte Angebote der Kindertagesbetreuung sind jedoch nur ein Faktor, der Familien den Alltag erschwert. Zeitnot und Stress bestimmen den Tagesablauf der meisten Familien in Deutschland. Von „niemals abgearbeiteten To-do-Listen“, die die mittleren Lebensjahrzehnte erwerbstätiger Menschen prägen, wie sie Rosa beschreibt (Rosa, 2016, S. 17), können Familien ein Lied singen. Wie empirische Studien zeigen, sprechen Eltern hier nicht selten von einem „alltäglichen Wahnsinn“, bei dem Tagesabläufe zeitlich durchorganisiert sind, um den Alltag zu bewältigen (Possinger, Alber, Pohlers & Rau, 2023). Wird ein Kind oder Elternteil krank, stellt dies vor allem Alleinerziehende und Mehrkindfamilien vor große Probleme. Tatsächlich ist das Familienleben in den letzten Jahrzehnten anspruchsvoller geworden. Die Familienforschung spricht in diesem Zusammenhang von einer „Intensivierung von Elternschaft“ (BMSFSJ, 2021). In den westlichen Industrienationen investieren Eltern heute wesentlich mehr materiell sowie immateriell in ihre Kinder als in der Vergangenheit. Vor allem Eltern mit mittlerem und hohem Einkommen scheuen keine Kosten und Mühen, die Bildung der Kinder von klein auf optimal zu fördern, damit diese in einer globalisierten und digitalisierten Welt erfolgreich sein können. So fühlen sich über drei Viertel der Eltern mit hohem sozialökonomischen Status mitverantwortlich für den Schulerfolg der Kinder (IfD Allensbach, 2021, S. 7). Über 40 % helfen ihrem Nachwuchs regelmäßig bei den Hausaufgaben (IfD Allensbach, 2021, S. 41). Eltern, die selbst nur wenig Geld zur Verfügung haben, geben zu über 60 % an, dass sie zugunsten der Bildung ihrer Kinder auf Vieles verzichten (IfD Allensbach, 2021, S. 8). Auch in zeitlicher Hinsicht ist eine „Intensivierung der Elternschaft“ zu verzeichnen. Zwar sind beide Eltern heute aktiv am Arbeitsmarkt, sie schaffen es jedoch trotzdem, sogar mehr Zeit mit ihren Kindern zu verbringen als dies noch Eltern in den 1960er Jahren taten (Dotti Sani & Treas, 2016). Die Erwerbstätigkeit der Mütter wirkt sich

nicht negativ auf die Zeit für Kinder aus. Intensiviert wurden auch Bring- und Holdienste, die Eltern übernehmen. Immer weniger Kinder und Jugendliche sind alleine auf Wegen mobil, sondern werden aus Angst vor möglichen Unfällen sowie Übergriffen von ihren Eltern vorzugsweise mit dem PKW gebracht (Scheiner, 2019). Abgesehen von der Tatsache, dass Kinder auf diese Weise ebenfalls um Möglichkeiten der selbständigen Weltaneignung und Reichweitenvergrößerung beraubt werden, bedeutet dies für Eltern auch viel Stress. Um den Familienalltag zu bewältigen, stellen Eltern häufig ihre eigenen Bedürfnisse zurück und „sparen“ an Zeiten für die Partnerschaft, an Erholung und Schlaf. Diese Strategie birgt jedoch nicht nur ein erhebliches Trennungsrisiko für die Partnerschaft, sondern trägt auch zu den seit Jahren steigenden Zahlen von Eltern bei, die unter Erschöpfungs- und Burnout leiden (Müttergenesungswerk, 2021). Besonders die COVID-19-Pandemie leistete einer „Intensivierung von Elternschaft“ Vorschub und verdeutlichte, dass es sich dabei vor allem um eine „Intensivierung von Mutterschaft“ handelt. Angesichts geschlossener Kitas und Schulen standen Eltern plötzlich vor der gewaltigen Herausforderung, parallel zu ihren beruflichen Aufgaben, die je nach Beschäftigungsart „systemrelevant“ außer Haus oder im „Homeoffice“ geleistet werden mussten, die Bildung und Betreuung ihrer Kinder zu gewährleisten. Weltweit waren es überwiegend die Mütter, die ihre Arbeitszeiten reduzierten, um die Betreuung und Beschulung der Kinder zu übernehmen (Collins, Landivar, Ruppner & Scarborough, 2020). Der digitale Fernunterricht der Kinder brachte viele Eltern an ihre Grenzen (Andresen, Lips, Möller, Rusack, Schröder, Thomas & Wilmes, 2020). Alleinerziehende, Familien mit Migrationshintergrund sowie Eltern mit einem niedrigen Bildungsabschluss fühlten sich in dieser Situation im Stich gelassen (Zinn & Bayer, 2020). Zusätzliche Belastungen im Haushalt durch die ständige Anwesenheit aller Familienmitglieder in den „Lockdown“-Phasen wurden zudem überwiegend von den Müttern übernommen (Bünning, Hipp & Munnes, 2020). Das Stresslevel in Familien stieg messbar an (Hiekel & Kühn, 2021). Gerade Stress und Erschöpfung sind für Rosa jedoch „Resonanzkiller par excellence“ (Rosa, 2016, S. 729).

## 6 Fragilität von Partnerschaften

Familien befinden sich in einem konstanten Wandel. In allen europäischen Ländern sind Familienformen in den letzten Jahrzehnten pluraler und dynamischer geworden. Zwar ist die Ehe mit einem Anteil von 70 % aller Familien in Deutschland nach wie vor das beliebteste Modell für ein Leben mit Kindern, jedoch steigt der Anteil vielfältiger Familienformen stetig. Dazu gehören nicht-eheliche Familien, Ein-Eltern-Familien sowie gleichgeschlechtliche „Regenbogenfamilien“, in denen mindestens ein Elternteil lesbisch, schwul, bisexuell oder queer lebt, trans- oder intergeschlechtlich ist (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen

und Jugend, 2020, S. 40). Diese Dynamik im Zusammenleben von Menschen ist auch bedingt durch eine höhere gesellschaftliche Akzeptanz von Trennungen bzw. Scheidungen. Mehr als jede dritte Ehe in Deutschland wird geschieden (Statistisches Bundesamt, 2022, 11. August). Bei nicht-verheirateten Paaren kommt es noch häufiger zur Trennung. Die Sehnsucht, in einer Partnerschaft mit der einen „seelenverwandten“ Person fürs Leben dauerhaft Resonanz und Glück zu erfahren, hat damit nur wenig mit der Realität des Familienlebens zu tun, in dem „Alltag, Gewöhnung und Routine nachgerade als Feinde der Resonanzsensibilität erscheinen“ (Rosa, 2016, S. 347). Die romantische Liebe ist ein wackliges Fundament für die Verlässlichkeit von Paarbeziehungen. Wie die Historikerin Stephanie Coontz (2006) gezeigt hat, stehen Ehepaare im 21. Jahrhundert vor einer historisch beispiellosen Herausforderung, eine Paarbeziehung „bis dass der Tod sie scheidet“ aufrecht zu erhalten. Für Jahrtausende war die Ehe vor allem eine Wirtschaftsunion, in der Güter und Personen so verteilt wurden, dass politische, ökonomische und militärische Allianzen zum Wohl und Aufstieg beider Herkunftsfamilien eines Paares geschlossen wurden. Menschen verliebten sich zwar, suchten die Erfüllung von romantischer Liebe und Sexualität jedoch außerhalb der Ehe, was vor allem für die Männer galt. Dies änderte sich erst ab dem 18. Jahrhundert mit Werten wie Individualität, dem Prinzip der freien Partnerwahl und dem Ideal der lebenslangen, romantischer und monogamer Liebe, die in die bürgerlichen Vorstellungen der Institution der Ehe Einzug hielten (Coontz, 2006). Zugleich steigt die Lebenserwartung von Menschen im Zuge des medizinischen Fortschritts kontinuierlich an. Während diese von Menschen, die zwischen 1901 und 1910 geboren wurden, im Durchschnitt nur bei knapp 50 Jahren lag, können im Jahr 2021 geborene Kinder damit rechnen, knapp 79 Jahre (die Jungen) bzw. 84 Jahre (die Mädchen) im Durchschnitt zu werden (Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2022). Dies bedeutet, dass Ehen, die mit 30 Jahren geschlossen werden, heute nicht nur 20, sondern über 50 Jahre halten müssen, um den Anspruch an lebenslange Bindung einzulösen. Gerade das Leben mit Kindern bedroht jedoch häufig die romantische Liebesbeziehung der Eltern. Wie die Paartherapeutin Esther Perel beschreibt, „verlieben“ sich Eltern in ihre Kinder „mit einem Eifer [...], der alles andere vernachlässigt“ (Perel, 2020, S. 182). Die Bedürfnisse der Eltern nach Zeit, Schlaf, Ruhe und Intimität geraten zugunsten der Sorgearbeit für Kinder in den Hintergrund. Familien schaffen Strukturen, um Kindern ein Aufwachsen in größtmöglicher Sicherheit zu gewähren. „Erotik aber“, so Perel, „verlangt nach Überraschung Spontaneität und Risikobereitschaft“ (Perel, 2020, S. 185). Die Zeitknappheit, die das Leben der meisten Paare mit Kindern prägt, ist dafür äußerst hinderlich. Einst vibrierende Resonanzachsen zwischen Paaren können durch den Stress des Alltags verstummen. Statt dauerhafter Resonanz erfahrung beobachtet Rosa gerade bei langjährigen Paaren häufig „eine beispiellose wechselseitige *Resonanztaubheit*“ für einander (Rosa, 2016, S. 352, Herv. I Orig.).

Neben Routinen und Langeweile erschweren auch die alltäglichen Aushandlungsprozesse von Familien darüber, wann was von wem wie zu erledigen ist, das „auf Neue Sich-begegnen im Resonanzmodus“ (Rosa, 2016, S. 352). Das Phänomen der Intensivierung der Elternschaft leistet so auch einen Beitrag zur Fragilität von Paarbeziehungen. „Das romantische Ideal der Ehe“, so konstatiert auch Perel, „hat vor dem realen Hintergrund des Familienlebens kaum eine Chance“ (2020, S. 193). Allerdings können Entfremdungserfahrungen, so betont Rosa, das unerwartete Erleben von Resonanz nach sich ziehen, etwa wenn ein heftiger Streit in der Partnerschaft „eine verhärtete Beziehung verflüssigt und echte Begegnung und Berührung wieder möglich macht“ (Rosa, 2016, S. 320).

## 7 Entfremdung durch Gewalt in Familien

Eine für das Familienleben relevante, in Rosas Theorie, wie er selbst eingesteht, jedoch noch wenig ausformulierte menschliche Erfahrung ist Gewalt. Gewalt kann in Familien viele Formen annehmen. Die UN Kinderrechtskonvention fasst unter Gewalt gegenüber Kindern „all forms of physical or mental violence, injury or abuse, neglect or negligent treatment, maltreatment oder exploitation, including sexual abuse“ (Artikel 19). Sexualisierte sowie körperliche Gewalt geht in Familien zum Großteil von männlichen Familienmitgliedern aus. Aufgrund hoher Dunkelziffern ist Gewalt gegenüber Kindern in Familien schwer zu fassen. Im Jahr 2021 meldeten die Jugendämter fast 67.700 Fälle von Kindeswohlgefährdungen durch psychische, körperliche und sexuelle Gewalt oder Vernachlässigung (Statistisches Bundesamt, 2022, 11. August). Es wird davon ausgegangen, dass etwa ein bis zwei Schüler:innen in jeder Schulklasse von sexueller Gewalt betroffen sind, die zu einem großen Anteil von männlichen Familienmitgliedern ausgeübt wird (Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, 2022). Zudem können Kinder Zeug:innen von Partnerschaftsgewalt ihren Eltern werden, was für diese eine ungemeine Belastung darstellen kann, die häufig mit großen Ängsten und eigener Gewalterfahrung einhergeht (Kindler, 2015). Etwa eine von 4 Frauen sowie einer von zehn Männern erleben im Laufe ihres Lebens Partnerschaftsgewalt (Evans, Lindauer & Farrell, 2021). Im Zuge der Corona-Pandemie verzeichnete das Hilfetelefon „Gewalt gegen Frauen“ eine höhere Anfrage, da Krisen häufig das Risiko für eine Eskalation schon konflikthafter Beziehungen erhöhen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2022). Durch die Brille der Resonanztheorie betrachtet, wird Gewalt in Familien häufig genau von solchen Wendepunkten im Leben ausgelöst, von denen sich Menschen eigentlich Resonanzerfahrungen erhoffen, wie z. B. einer Heirat oder der Geburt eines Kindes (Schröttle, 2019). Die Idee einer „negativen Resonanz“ bei Gewalterfahrungen lehnt Rosa hierbei jedoch ab (Rosa, 2016, S. 743ff.). Da es Täter:innen an der Offenheit für ihr Gegenüber und damit eine der Grundvoraussetzungen für Resonanz

fehlt, handelt es sich für ihn bei Gewalt um eine Form der Entfremdung, in deren Zentrum weniger Indifferenz, sondern vielmehr Repulsion steckt. Dies wird damit begründet, dass Täter:innen in Kindheit und Jugend meist selbst Gewalt erfahren haben. Sie erleben die Welt deshalb als feindlich und sich als ohnmächtig. Das eigene Ausüben von Gewalt ist damit eine Kompensation für die eigene Repulsionserfahrung, ein verzweifelter Versuch, sich selbstwirksam zu fühlen. In geschlechtertheoretischer Hinsicht bedarf dieser Erklärungsansatz in der Resonanztheorie weiterer Schärfung, da sich dadurch alleine z. B. nicht erklärt, warum es vor allem Männer sind, die zum Täter werden, während Frauen, die als Kind Gewalt erfahren haben, im Erwachsenenalter ein erhöhtes Risiko haben, erneut zum Opfer von Gewalt im Kontext der Partnerschaft zu werden. Verdeutlichen soll dieses kurze Schlaglicht auf Gewalt in Familien jedoch, dass das Bild der vermeintlich Geborgenheit versprechenden Familie empirisch gesehen trügerisch ist.

## **8 Armut als strukturell verursachtes „Weltverstummen“**

In der Resonanztheorie ist die Fähigkeit zur Weltaneignung eng mit den vorhandenen Mitteln und Gestaltungsspielräumen von Menschen verknüpft. Zwar betont Rosa immer wieder, dass für gelingende Weltbeziehungen eine bloße Akkumulation von Ressourcen im Sinne einer Steigerungslogik eher kontraproduktiv ist, nichtsdestotrotz führt er an, dass Menschen, die wenig Mittel zur Verfügung haben und sich in sozial schwachen Positionen befinden „die begegnende Welt kaum als entgegenkommend-resonant, sondern weit eher als abwesend-feindlich und in den attraktiven Aspekten unerreichbar erfahren“ (Rosa, 2016, S. 660-661). Eingeschränkte Möglichkeiten der Reichweitenvergrößerung können deshalb mit einem Verstummen der Welt einhergehen. Die Gefahr für ein solches Weltverstummen betrifft eine steigende Anzahl von Familien in Deutschland. 2,8 Mio. Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren wachsen in Deutschland in Armut auf, das ist mehr als jedes fünfte Kind (Bertelsmann Stiftung, 2020). Noch nicht berücksichtigt sind in diesen Zahlen das seit 2021 weiter erhöhte Armuts- und Abstiegsrisiko von Familien durch steigende Lebenshaltungskosten. Besonders häufig von Armut betroffen sind Kinder und Jugendliche in Familien mit Migrationsgeschichte, in kinderreichen Familien (drei und mehr Kinder) sowie in alleinerziehenden Familien. Genügte vor einigen Jahrzehnten noch ein volles Gehalt, um eine Familie zu ernähren, sind es heute 1,6 Gehälter (Bertram & Deuffhard, 2015). Die doppelte Erwerbstätigkeit von Eltern ist damit eine wichtige Maßnahme der Armutsprävention. Gerade bei Alleinerziehenden reicht das erwirtschaftete Einkommen jedoch häufig nicht aus, um finanziell monatlich über die Runden zu kommen. Jede sechste alleinerziehende Mutter muss deshalb zusätzliche Sozialleistungen beziehen (Bertelsmann Stiftung, 2021, 15. Dezember). Selbst wenn beide Eltern erwerbstätig sind, schützt dies Familien jedoch

nicht immer vor Armut wie der steigende Anteil an „working poor“-Beschäftigten in Deutschland zeigt (Müller & Lien, 2017). Hinzu kommen äußere Rahmenbedingungen etwa im Zuge der Corona-Pandemie, durch die 46 % der Familien in 2020 ein gesunkenes Haushaltseinkommen hinnehmen mussten (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2020). Bei Kindern und Jugendlichen kann sich Armut äußerst negativ auf das Wohlbefinden auswirken und hat das Potenzial, das Leben junger Menschen über Jahrzehnte zu beeinträchtigen. So geht diese nicht nur mit gesundheitlichen Risiken, beengten Wohnverhältnissen, geringerer Mobilität, fehlenden Freizeitmöglichkeiten, einem kleineren Freundeskreis und verminderter politischer Partizipation einher, sondern auch mit einer eingeschränkten Bildungsteilhabe, schlechterem Schulerfolg und geringen beruflichen Aufstiegschancen (Andresen & Galic, 2015). Kinder aus ressourcenschwachen Elternhäusern haben eine wesentlich geringere Wahrscheinlichkeit, das Abitur zu machen und erfolgreich zu studieren als ihre Mitschüler:innen aus ressourcenstarken Haushalten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Statt schichtspezifische Unterschiede von Kindern zu kompensieren, wird soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem eher perpetuiert. Auch dies lässt sich resonanztheoretisch erklären. So vermutet Rosa, dass Bildungseinrichtungen für privilegierte Bevölkerungsgruppen als „Resonanzverstärker“ dienen, in dem sie „bildungsrelevante Weltausschnitte [...] zum Sprechen bringen“, während sie für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern vor allem „Entfremdungszonen“ sind (Rosa, 2016, S. 753, Herv. i. Orig.).

## 9 Fazit: Was wären politische Lösungen?

Ein Leben mit Kindern ist für die meisten Familien in Deutschland heute ein anspruchsvolles Unterfangen. Statt dauerhaftem Glück ist der Alltag häufig geprägt von Geldknappheit, Stress, Aushandlungsprozessen und Konflikten. „*Resonanz bleibt das Versprechen der Moderne, Entfremdung aber ist ihre Realität*“, betont Hartmut Rosa (2016, S. 624, Herv. i. Orig.). Um Menschen, die sich für ein Leben mit Kindern zu entscheiden, besser zu unterstützen, ist die Politik gefragt. Der 9. Familienbericht der Bundesregierung verweist dabei etwa auch auf die Bedeutung hochwertiger Betreuungs- und Bildungsangebote im Ganztage, die Förderung von mehr exklusiven Elterngeldmonaten für Väter sowie den Ausbau von Familienzentren als Anlaufstellen sowie Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern und Paare in Krisensituationen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021). Vielversprechend wäre auch die Einführung einer 4-Tage-Woche im Umfang von 35 Wochenstunden bei gleichbleibendem Gehalt, über die derzeit u. a. in Spanien, Irland und Großbritannien diskutiert wird. Vorbild hierfür ist Island, das nach einem großangelegten Experiment mit über 2.500 Beschäftigten vielfältiger Branchen mittlerweile für 86 % der isländischen Bevölkerung eine

solche Arbeitszeitverkürzung eingeführt hat. Nicht nur konnten die Produktivität der Beschäftigten dadurch gesteigert und mehr Arbeitsplätze geschaffen werden, Krankentage und Erschöpfungszustände gingen messbar zurück, Männer brachten sich wesentlich mehr in der Familienarbeit ein und Alleinerziehende berichteten, Erwerbs- und Sorgearbeit wesentlich leichter miteinander vereinbaren zu können (Haraldsson & Kellam, 2021).

Einen weiteren politischen Reformvorschlag, von dem auch Familien profitieren würden, macht auch Rosa selbst mit der Idee eines bedingungslosen Grundeinkommens. Darunter wird ein bestimmter monatlicher Sockelbetrag verstanden, der Menschen unabhängig von ihrer jeweiligen finanziellen Situation ohne Gegenleistung ausgezahlt wird. Diskutiert werden Modelle eines bedingungslosen Grundeinkommens schon seit mehreren Jahrzehnten. Gefordert werden in der Regel dabei Beträge von mindestens 1000 Euro für Erwachsene, die die Existenz und Teilhabe von Menschen sichern sollen. Zugunsten eines solchen bedingungslosen Grundeinkommens sollen dafür andere Transferzahlungen wie z. B. SGB-II-Leistungen entfallen. Kritiker:innen dieser Idee lehnen die Einführung eines bedingungslosen Grundeinkommens als nicht finanzierbar ab (Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Finanzen, 21.07.2021). Es wird befürchtet, dass Menschen ihre Erwerbstätigkeit stark einschränken und damit auch Einnahmen durch die Einkommenssteuer sinken würden. Befürworter:innen führen hingegen an, dass ökonomische Simulationen den Wunsch der meisten Menschen außer Acht lassen, am Arbeitsmarkt durch Erwerbstätigkeit teilzuhaben und sich sinnhaft gesellschaftlich einzubringen. Zu diesen kann auch Harmut Rosa gezählt werden, wenn er betont, dass ein bedingungsloses Grundeinkommen es Menschen ermöglichen würde, „den Grundmodus des In-der-Welt-Seins von *Kampf* auf *Sicherheit* umzustellen“ und von einer „*Ressourcensicherung* ohne den Zwang zur stetigen *Ressourcenvermehrung*“ zu profitieren (Rosa, 2016, S. 730-731, Herv. i. Orig.). Er geht dabei davon aus, dass Erwerbsarbeit als Resonanzachse für die Menschen weiterhin attraktiv bleiben würde und vielmehr die „Resonanzqualität der Arbeit [...] wirklich zur Entfaltung und in Anschlag“ gebracht werden könnte (Rosa, 2016, S. 730). Ein bedingungsloses Grundeinkommen wäre auch für den von Stress, mangelnder Teilhabe und Existenzangst geprägten Alltag vieler Familien eine attraktive Option. Familienpolitisch sollte ein solches mit einer bedingungslosen Grundsicherung für Kinder und Jugendliche kombiniert werden, wie sie etwa auch der 9. Familienbericht der Bundesregierung empfiehlt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021), um Armut bei jungen Menschen zu bekämpfen und resonanztheoretisch ein „Weltverstummten“ zu vermeiden. So könnte ein Ausweg aus dem „*Alltagsbewältigungsverzweiflungsmodus*“ vieler Familien gefunden werden, in dem die Welt diesen angesichts der vielen Herausforderungen, die das Leben mit Kindern mit sich bringt, „als stumm, als kalt, gleichgültig oder feindlich begegnet“ (Rosa, 2016, S. 761-762, Herv. i. Orig.).

## Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Wolfert, S. & Utzmann, H. (2019). 18. *Shell-Jugendstudie 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim.
- Alemann, A. v., Beaufays, S. & Oechsle, M. (2017). Aktive Vaterschaft in Organisationen: Anspruchsbewusstsein und verborgene Regeln in Unternehmenskulturen. *Zeitschrift für Familienforschung*, 29(1), 72–89.
- Andresen, S. & Galic, D. (2015). *Kinder, Armut, Familie: Alltagsbewältigung und Wege zu wirksamer Unterstützung*. Verl. Bertelsmann Stiftung.
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröder, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie: Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo*. Hildesheim.
- Anton, J., Hubert, S. & Kuger, S. (2020). *Der Betreuungsbedarf bei U3- und U6-Kindern: DJI Kinderbetreuungsreport 2020*. München.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengeleiteter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Berlin.
- Bertelsmann Stiftung. (2020). *Kinderarmut in Deutschland: Factsheet*. Verfügbar unter [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291\\_2020\\_BST\\_Facsheet\\_Kinderarmut\\_SGB-II\\_Daten\\_ID967.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291_2020_BST_Facsheet_Kinderarmut_SGB-II_Daten_ID967.pdf).
- Bertelsmann Stiftung. (2021, 15. Dezember). *Vor allem Alleinerziehende sind trotz Arbeit auf Sozialleistungen angewiesen* [Press release]. Gütersloh. Verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2021/dezember/vor-allem-alleinerziehende-sind-trotz-arbeit-auf-sozialleistungen-angewiesen>.
- Bertram, H. (2004). Die multilokale Mehrgenerationenfamilie: Eine Lebensform von Familien im 21. Jahrhundert. *Frühe Kindheit*, 3, 9–13.
- Bertram, H. & Deuffhard, C. (2015). *Die überforderte Generation: Arbeit und Familie in der Wissensgesellschaft*. Barbara Budrich Publishers.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2020). *Familien heute: Daten. Fakten. Trends*. Familienreport 2020. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2021). *Neunter Familienbericht: Elternsein in Deutschland*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2022). *Das Jahr 2021 in Zahlen: Hilfefesttelefon „Gewalt gegen Frauen“*. Berlin.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat. (2022). *Bund-Länder Demografie Portal: Lebenserwartung*. Wiesbaden. Verfügbar unter <https://www.demografie-portal.de/DE/Fakten/lebenserwartung.html>.
- Bünning, M., Hipp, L. & Munnes, S. (2020). *Erwerbsarbeit in Zeiten von Corona* (WZB Ergebnisbericht). Berlin.
- Buschner, Andrea. (2013). *Die Arbeitsteilung gleichgeschlechtlicher Paare in Deutschland [The division of labor in same-sex couples in Germany]* (Bamberger Beiträge zur Soziologie). Bamberg.
- Collins, C., Landivar, L. C., Ruppanner, L. & Scarborough, W. J. (2020). *COVID-19 and the Gender Gap in Work Hours*. Accepted yet unpublished Manuscript. St. Louis.
- Coontz, S. (2006). *Marriage, a history: How love conquered marriage*. Penguin Books.
- Diabaté, S. (2021). Einstellungen zur Rollenverteilung zwischen Frau und Mann. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Datenreport 2021: Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* (S. 424–429).
- Doti Sani, Giulia M. & Treas, Judith (2016). Educational Gradients in Parents' Child-Care Time Across Countries 1965-2012. *Journal of Marriage and Family*, 78(4), 1083–1096.
- Evans, M. L., Lindauer, M. J. & Farrell, M. E. (2021). A Pandemic within a Pandemic - Intimate Partner Violence during Covid-19. *New England Journal of Medicine*, 383(24), 2302–2304.
- Haraldsson, G. & Kellam, J. (2021). *Going Public: Iceland's Journey To A Shorter Working Week*. Reykjavik.

- Hiekel, N. & Kühn, M. (2021). *Mental health before and during the COVID-19-pandemic: The role of partnership and parenthood status in growing disparities between types of families* (MPIDR Working Paper 2021-013). Rostock.
- Hüsken, K., Lippert, K. & Kuger, S. (2020). *Der Betreuungsbedarf bei Grundschulkindern: DJI Kinderbetreuungsreport*. München.
- IfD Allensbach. (2021). *Elternschaft heute: Eine Repräsentativbefragung von Eltern unter 18-jähriger Kinder*.
- Illouz, E. (2012). *Warum Liebe weh tut: Eine soziologische Erklärung*. Suhrkamp Taschenbuch: Bd. 4420. Suhrkamp.
- Jurczyk, K. (2014). Familie als Herstellungsleistung: Hintergründe und Konturen einer neuen Perspektive auf Familie. In K. Jurczyk, A. Lange & B. Thiessen (Hrsg.), *Doing family: Warum Familienleben heute nicht mehr selbsterständlich ist* (S. 50–70). Beltz Juventa.
- Jurczyk, K. & Possinger, J. (2018). Von Vielfalt, Ungleichheit, Entgrenzung und Zeitstress: Familie heute. In Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (Hrsg.), *Familien unterstützen: Ideen und Praxisbeispiele für Haupt- und Ehrenamtliche* (S. 23–36). Budrich.
- Kindler, H. (2015). Miterlebte Partnerschaftsgewalt und Kindeswohl: Ein Update aus der Forschung. *CORAaktuell*, 38, 8–10.
- Klünder, N. & Meier-Gräwe, U. (2017). Essalltag und Arbeitsteilung von Eltern in Paarbeziehungen: Eine quantitative Analyse auf Basis der repräsentativen Zeitverwendungsdaten 2012/2013 und 2001/02. *Zeitschrift für Familienforschung*, 29(2), 179–201.
- Müller, D. & Lien, S. (2017). Arm trotz Erwerbsarbeit - neue Erkenntnisse über „Working poor“-Familien. *Forum Erwachsenenbildung*, 50(3), 41–42.
- Müttergenesungswerk. *Datenreport 2021: Corona-Jahr*. Verfügbar unter [https://www.muettergenesungswerk.de/fileadmin/user\\_upload/Datenreport\\_2021\\_210615.pdf](https://www.muettergenesungswerk.de/fileadmin/user_upload/Datenreport_2021_210615.pdf).
- Perel, E. (2020). *Was Liebe braucht: Das Geheimnis des Begehrens in festen Beziehungen* (Taschenbuch-Neuausgabe, 1. Aufl.). Harper Collins.
- Possinger, J. (2016). Gefangen in traditionellen Rollenmustern. In DJI Impulse (Hrsg.), *Neue Väter: Legende oder Realität?* (Nr. 1, S. 4–7): Deutsches Jugendinstitut.
- Possinger, J., Alber, J., Pohlers, M. & Rauen, D. (2023). *Familien gefragt - Impulse für eine familienorientierte Kirche*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Rusconi, A. & Wimbauer, C. (2013). Paare und Ungleichheit(en) - eine Einleitung. *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* (Sonderheft 2), 10–36.
- Scheiner, J. (2019). Mobilität von Kindern: Stand der Forschung und planerische Konzepte. *Raumforschung und Raumordnung*, 77(5), 441–456.
- Schrötte, M. (2019). Gewalt: zentrale Studien und Befunde geschlechterkritischer Gewaltforschung. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Geschlecht und Gesellschaft: Band 65. Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung: Mit 12 Abbildungen und 6 Tabellen* (S. 833–844). Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt. (2021, 25. März). *Elterngeld 2020: Väteranteil steigt auf 25%* [Press release]. Wiesbaden. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/03/PD21\\_146\\_22922.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/03/PD21_146_22922.html).
- Statistisches Bundesamt. (2021, 11. Mai). *Zwei Monate Elterngeld: Drei von vier Vätern planten 2020 mit der Mindestdauer* [Press release]. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt. (2021, 25. März). *Elterngeld 2020: Väteranteil steigt auf 25%* [Press release]. Wiesbaden. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/03/PD21\\_146\\_22922.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/03/PD21_146_22922.html).
- Statistisches Bundesamt. (2022, 11. August). *Kinderschutz: Kindeswohlgefährdungen bleiben auch 2021 auf hohem Niveau* [Press release]. Wiesbaden. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/08/PD22\\_340\\_225.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/08/PD22_340_225.html).

- Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. (2022). *Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche: Zahlen und Fakten*. Verfügbar unter [https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Zahlen\\_und\\_Fakten/220810\\_UBSKM\\_Fact\\_Sheet\\_Zahlen\\_und\\_Fakten\\_zu\\_sexuellem\\_Kindesmissbrauch.pdf](https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Zahlen_und_Fakten/220810_UBSKM_Fact_Sheet_Zahlen_und_Fakten_zu_sexuellem_Kindesmissbrauch.pdf).
- Wetzel, J. (2017). Forschungsbericht III: Ergebnisse der Vermächtnisstudie zum Thema Familie und Partnerschaft. *WZB Discussion Paper*(P 2017 – 008).
- Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium der Finanzen. (2021, 21. Juli). *Bedingungsloses Grundeinkommen* (02/2021). Berlin. Verfügbar unter [https://www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Downloads/Ministerium/Wissenschaftlicher-Beirat/Gutachten/bedingungsloses-grundeinkommen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=8](https://www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Downloads/Ministerium/Wissenschaftlicher-Beirat/Gutachten/bedingungsloses-grundeinkommen.pdf?__blob=publicationFile&v=8).
- Zinn, S. & Bayer, M. (2020). *Subjektive Belastungen der Eltern durch Schulschließungen zu Zeiten des Corona-bedingten Lockdowns* (SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research). Berlin. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.

## Autorin

### **Possinger, Johanna, Prof. Dr.**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Professorin für Frauen- und Geschlechterfragen in der Sozialen Arbeit

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Care-Arbeit in Familien, Väter,

Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsleben, Gleichstellungs- und

Familienpolitik, Zeitpolitik, Familienbildung, Armut von Kindern und

Familien sowie Familien und Kirche.

[j.possinger@eh-ludwigsburg.de](mailto:j.possinger@eh-ludwigsburg.de)

*Tilmann Wahne*

# Die Kindertagesbetreuung im Spiegel des Zeitgeistes: Resonanz- und Entfremdungserfahrungen im elementarpädagogischen Alltag

## 1 Einleitung

Die Dienstleistungs-, Wissens- und Digitalgesellschaft der Gegenwart (vgl. Stengel et al., 2017; Baethge, 2011) wird durch unterschiedliche Zeittendenzen geprägt. Für den vorliegenden Beitrag zum Thema Elementarpädagogik und Resonanz erweisen sich insbesondere die Phänomene der *Flexibilisierung von Arbeit* (vgl. Keller et al., 2012), der *Entgrenzung von Arbeit- und Privatleben* (vgl. Kratzer, 2003) und der *Beschleunigung* (vgl. Rosa, 2005) als erkenntnisreich. Gerade letztere Zeittendenz nimmt in den Lesarten der Gegenwart eine exponierte Stellung ein, weil sie in der heutigen *Erlebnis-* (Schulze, 1992) und *Multioptionengesellschaft* (Gross, 1994) bei vielen Menschen die psychosoziale Gefühlslage zu befördern scheint, sich in einem permanenten Zeitnotstand zu befinden (vgl. Schmidt-Lauff, 2008, S. 181ff.). In dem Begriff der Resonanz meint Hartmut Rosa einen Lösungsansatz für die Herausforderungen der Beschleunigungsgesellschaft und ihrer Entfremdungserfahrungen gefunden zu haben (vgl. Rosa, 2016, S. 13). Vorliegender Beitrag kontextualisiert den Diskurs um die Reichweite und Anschlussfähigkeit der Resonanztheorie auf den Bereich der Elementarpädagogik. Den analytischen Bezugspunkt bilden dabei die Auswirkungen der skizzierten Zeittendenzen auf die Kindheit. In einem ersten Schritt wird das Wechselverhältnis zwischen Zeitverdichtungen und Zeitpraktiken in der Kindertagesbetreuung untersucht. Hierauf aufbauend wird herausgearbeitet, inwiefern der institutionelle Tagesverlauf durch Entfremdungs- und Resonanzerfahrungen geprägt ist. Der Beitrag schließt mit Reflexionen zur pädagogischen Reichweite der Resonanztheorie. Erkenntnisleitend ist eine Sekundäranalyse empirischer Daten aus drei Kindertagesstätten, die im Rahmen der eigenen Dissertation erhoben wurden (Wahne, 2021). Der ethnografisch orientierte Datensatz basiert auf einer Kombination von offenen teilnehmenden Beobachtungsprotokollen und Gesprächsprotokollen und fokussiert die zeitstrukturellen Tagesabläufe sowie die kindlichen und erwachsenen Zeitpraktiken.

## 2 Resonanztheoretische/-pädagogische Grundlagen

In seinen Studien entwickelt Rosa den Resonanzbegriff zu einer sozialwissenschaftlichen Analysekategorie weiter (vgl. Rosa, 2019). Resonanz und ihr Gegenpol Entfremdung bilden die Basiskategorien von Rosas Theorie. Ausgangspunkt ist dabei die These, dass die individuelle Lebensqualität nicht nur von den zur Verfügung stehenden Optionen und Ressourcen und einer stetigen Reichweitenvergrößerung abhängt, sondern auch damit in Verbindung stehe, welche Art von Beziehung der Mensch zur Welt habe und wie er sich Welt aneignen könne. Für eine gelingende Weltbeziehung bedarf es v. a. vielfältiger Resonanzerfahrungen. Verstanden werden soll hierunter ein spezifisches Miteinander-in-Interaktion-treten, das sowohl ein Berührt-werden, ein Sich-Berühren-lassen und ein Transformieren umfasst (vgl. Rosa, 2016, S. 298). Konstitutives Merkmal einer resonanten – oder anders formuliert, antwortenden und gelingenden – Weltbeziehung ist das Moment der Unverfügbarkeit, d. h. Resonanzbeziehungen können nicht geplant werden, sondern bilden sich stets als momenthafte Erfahrungen heraus. Wiederholen und etablieren sich diese Momente der Bezugnahme, können sich in kulturell-institutionellen Resonanzräumen jedoch stabile Resonanzachsen herausbilden. Im Kontext elementarpädagogischer Bildungsprozesse rücken v. a. die horizontale und die diagonale Resonanzachse in den Fokus: Einerseits beschreiben sie die subjektbezogenen Resonanzerfahrungen („horizontale Dimension“); in den Tageseinrichtungen, also die Resonanzbeziehungen zwischen Fachkräften und Kindern, sowie beider Personengruppen untereinander. Andererseits können Resonanzbeziehungen auch zur materiellen Dingwelt („diagonale Dimension“) erfahrbar werden, so werden spezifische Weltausschnitte (etwa Funktionsweisen der Natur) in der pädagogischen Situation zum Sprechen und in ein Antwortverhältnis gebracht (vgl. ebd., S. 73ff.). Resonanzpädagogisch betrachtet folgt hieraus, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit vor allem davon abhängt, wie sehr es gelingt, Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen im Alltag zu resonanten Handlungs- und Erfahrungsräumen werden zu lassen, die auf stabilen Resonanzachsen basieren.

## 3 Kindheit im Lichte aktueller Zeitdiagnosen und Entfremdungserfahrungen

Um das Verhältnis von Resonanz- und Entfremdungserfahrungen in der subjektiven Selbst- und Weltbeziehung genauer herausarbeiten zu können, ist es aus zeitsoziologischer Sicht zielführend, die eingangs skizzierten Zeittendenzen genauer in den Blick zu nehmen: Die Flexibilisierung der Erwerbsarbeit findet ihren Ausdruck darin, dass mittlerweile bis zu einem Drittel der Beschäftigungsverhältnisse im Hinblick auf ihre Arbeitszeitdauer, -lage und -verteilung flexibilisiert sind

(vgl. Keller et al., 2012). Das Phänomen der Entgrenzung zwischen Arbeits- und Privatleben ist unmittelbar mit der Arbeitszeitflexibilisierung verbunden: Infolge der atypischen Arbeitszeitformen drohen die vorherrschenden Zeitinstitutionen (z. B. der Feierabend, das Wochenende) ihre sozialen Funktionen zu verlieren (vgl. Schöneck, 2008, S. 132f.). Flankiert wird diese kulturspezifische Entwicklung von dem Bedeutungszuwachs der ökonomischen Erwartungshaltung, die subjektive Arbeitskraft im „flexiblen Kapitalismus“ (vgl. Sennett, 1998) für Rationalisierungszwecke immer umfassender zur Verfügung stellen zu müssen (vgl. Kratzer, 2003). Das Phänomen der Beschleunigung wiederum entfaltet sich in drei Dimensionen (vgl. Rosa, 2005): Erstens in Form einer technischen Beschleunigung. Zweitens als eine Beschleunigung des sozialen Wandels, die als *Gegenwartsschrumpfung* (vgl. Lübbe, 1998) wahrnehmbar ist und dazu führt, dass die Erwartungs- und Planungssicherheit für das eigene Handeln abnimmt. Die dritte Dimension der Beschleunigung des Lebenstempos hängt mit den begrenzten zeitlichen Ressourcen und den unbegrenzten Handlungsoptionen im Alltag zusammen. Um die vorhandene Zeit bestmöglich ausnutzen zu können, werden die Handlungs- und Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit immer weiter gesteigert (vgl. Rosa, 2005, S. 124ff.). In der soziologischen Lesart von Rosa münden diese Dynamiken in ihrer Wechselwirkung zueinander nun darin, dass der Alltag in der Spätmoderne durch vielfältige Formen der Entfremdung gekennzeichnet sei und es für viele Menschen immer mehr zu einer Herausforderung werde, ein sinnstiftendes Leben realisieren zu können. Anstelle dessen sei die Beziehung zwischen Selbst und Welt immer häufiger durch vielfältige Entfremdungserfahrungen gekennzeichnet (vgl. Rosa, 2019, S. 52f.).

In der Lebensphase Kindheit werden die Effekte der skizzierten Zeittendenzen unter anderem in Bezug auf die Quantität und Qualität gemeinsamer Familienzeit erfahrbar: Entgrenzungsprozesse liegen hier nicht nur im Hinblick auf das Zusammenspiel von Arbeits- und Nichtarbeitszeit vor, im gleichen Maße lösen sich tradierte geschlechtsspezifische Arbeits- und Rollenteilungen wie Familienformen weiter auf. Infolge dieser *Doppelten Entgrenzung* (vgl. Schier, Jurczyk & Szymenderski, 2011) sehen sich viele Familien mit steigenden zeitlichen Synchronisations- und Koordinationsanforderungen konfrontiert sowie der Herausforderung, sich im Alltag im Sinne eines *doing family* immer wieder neu als soziale Gemeinschaft und „*Resonanzhafen*“ (Rosa, 2016, S. 341) konstituieren zu müssen. Soziologische Befunde weisen darauf hin, dass gemeinsam realisierte Familienzeit dabei immer mehr zu einem kostbaren Gut wird (vgl. King & Busch, 2012, S. 15f.) und der familiäre Alltag vielerorts durch Entfremdungserfahrungen geprägt wird und damit seinen sinnstiftenden Charakter zu verlieren droht (siehe Possinger in diesem Band).

Beschleunigungsdynamiken lassen sich mit Blick auf die Kindheit bspw. in Bezug auf die Beschleunigung und Verdichtung von Bildungsprozessen und -verläufen

identifizieren. Plausibilisieren lässt sich diese These an unterschiedlichen bildungspolitischen Entwicklungen der *nach-PISA-Zeit* (vgl. Wahne, 2021, S. 89ff.). Für die Frühpädagogik sei hier schlaglichtartig auf die Tendenzen zur Vorverlegung schulbezogener und fachdidaktischer Lerninhalte in den Elementarbereich oder die Kita-ergänzende Inanspruchnahme privatwirtschaftlicher, bildungsbezogener Dienstleistungen verwiesen (vgl. Leu, 2008, S. 51ff.). Darüber hinaus werden diese Beschleunigungstendenzen in gewisser Weise auch durch die elterliche Erziehung befördert. Angesichts der diffusen Zukunftsperspektiven für den eigenen Nachwuchs und der steigenden Erwartungshaltung an die eigenen fürsorglichen Kompetenzen, beinhalten elterliche Erziehungspraktiken mitunter spezifische Optimierungs- und Effektivierungsbestrebungen (vgl. King & Busch, 2012; Zeiher, 2005). In Anbetracht dieser organisationalen und familiären Dynamiken rückt die Frage in den Fokus, ob sich die kindliche Lebensphase gegenwärtig nicht zunehmend eher als *Optimierungsmoratorium* ausprägen würde und das Konzept des Bildungsmoratoriums dagegen an Bedeutung verliere (vgl. Reinders, 2016). Die subjektive Gesundheit und das Wohlbefinden von Heranwachsenden könn(t)en durch diese Beschleunigungsdynamiken in den unterschiedlichen Sozialphären negativ beeinflusst werden. So weisen zahlreiche Kinder im Laufe ihrer Bildungsbiografie psychische und physische Belastungssymptome auf (vgl. Karnan et al., 2020), die aus resonanztheoretischer Sicht als biografischer Entfremdungsprozess zwischen dem Selbst und seiner Umwelt gelesen werden können (vgl. Rosa, 2019, S. 408).

#### 4 Expansion frühpädagogischer Bildungs- und Betreuungszeiten

Vorherige Ausführungen veranschaulichen, dass sich eine heutige Kindheit in vielerlei Hinsicht unter anderen raumzeitlichen Lebensbedingungen zu konstituieren hat als in den letzten Jahrzehnten des 20. Jhs. In Bezug auf die Verfügbarkeit über Zeit erweist sich dabei insbesondere die voranschreitende Institutionalisierung der (frühen) Kindheit als folgenreich. Bildungs- und familienpolitische Entscheidungen und Neujustierungen haben in den letzten 20 Jahren dazu geführt, dass die institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung weiter ausgebaut wurde/wird (vgl. z. B. TAG, KiFöG, KiQuTG). Für Kinder erwächst hieraus die Konsequenz, einen tendenziell größer werdenden Anteil ihrer Alltagszeit in Einrichtungen verbringen zu müssen (vgl. Wahne, 2021). Während sich die Betreuungsquote der Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt bereits seit einigen Jahren über der 90-Prozentmarke eingependelt hat (Stand März 2021, 92,2%), besucht –wenngleich die Zahlen kommunal erheblich divergieren– mittlerweile auch mehr als ein Drittel der Unterdreijährigen eine Kindertageseinrichtung (Stand März 2021, 34,4%) (vgl. BMFSFJ, 2022, S. 3ff.). Auch die Betreuungsumfänge sind über die

Zeit weiter gestiegen: Für etwas mehr als die Hälfte der Unterdreijährigen und der Überdreijährigen wird seitens der Eltern aktuell ein Ganztagsplatz mit einem Umfang von mehr als 35 Stunden pro Woche gebucht (vgl. BMFSFJ, 2022, S. 34f.).<sup>1</sup> Die durchschnittliche Verweildauer in den frühkindlichen Bildungsinstitutionen wiederum umfasst mit 45 Monaten inzwischen ein fast annähernd so umfangreiches Zeitkontingent wie die vierjährige Grundschule (vgl. Meiner-Teubner & Tiedemann, 2018, S. 11f.). Aus Perspektive der Kinder geht diese (voranschreitende) Institutionalisierung mit der *chrononormativen Alltagserfahrung* einher (vgl. Siegert & Lindmeier, 2022), dass ein bestimmter Altersabschnitt den Besuch einer bestimmten Institution umfasst, der in festen Zeitspannen mit spezifischen Lern- und Entwicklungsanforderungen verbunden ist und im Übergang in die nächste zuständige Institution endet (vgl. Karsten, 1992, S. 149).

## 5 Institutionelle Zeitverdichtungen in der Kindertagesbetreuung

Anhand der statistischen Einblicke in das Feld der Kindertagesbetreuung wird erkennbar, dass pädagogisch arrangierte Räume für die kindliche Entwicklung gegenüber der primären Sozialisationsinstanz, „dem Resonanzhafen der Familie“ (Rosa, 2016, S. 341) quantitativ betrachtet tendenziell an Bedeutung gewinnen. Um die Frage klären zu können, inwiefern diese Räume in qualitativer Hinsicht auch Resonanzräume darstellen oder sich eher durch Entfremdungserfahrungen auszeichnen, ist es zielführend, die zeitlichen Anforderungen einer *KiTa* genauer in den Blick zu nehmen. (1) Formal-strukturell wird jede Tageseinrichtung durch die geographische Lage, die Einrichtungsgröße, die Zielgruppe, die Öffnungszeiten, den Personalschlüssel, das Qualifizierungsprofil sowie die Verfügbarkeit des Personals geprägt. Hinzu kommt die jeweilige inhaltliche Ausgestaltung des Tagesverlaufes mittels der Platzierung bestimmter Zeitformen (z. B. Angebotszeit oder Freispielzeit), die raumzeitlich vorstrukturiert werden und in jeder Einrichtung ein ganz individuelles Zeitgerüst des Alltags komponieren. (2) Temporale Verdichtungen sind weiterhin auch die Folge des institutionellen Einwirkens unterschiedlicher Zeitordnungen. Als einflussreich stellen sich insbesondere die institutionelle, pädagogische und kindliche Zeitordnung dar, darüber hinaus in je unterschiedlichen Intensitäten aber auch die öffentliche, familiäre, arbeitsweltliche, politisch-administrative und die justizielle Zeitordnung. Jede dieser Zeitordnungen basiert auf unterschiedlichen Zeitlogiken, vertritt verschiedene Personengruppen (Fachkräfte, Kinder, Eltern, Arbeitgeber:innen und Amtspersonen)

1 Aufgrund der COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Einrichtungsschließungen und Homeoffice-Zeiten der Eltern sind die aktuellen Zahlen zu Betreuungsquote, Betreuungsumfängen und Betreuungsbedarfen nur begrenzt aussagekräftig für eine Zeitverlaufsanalyse; siehe dazu auch BMFSFJ, 2022.

und beinhaltet domänenspezifische Zeitinteressen, die sich im konkreten Alltag durchaus als inkongruent zueinander erweisen können (z. B. divergierende Interessen Arbeitgeber:innen und Eltern). Fachkräfte müssen im Alltag permanente Übersetzungsleistungen zwischen diesen Zeitordnungen/Personengruppen tätigen und all die damit verbundenen Zeitinteressen möglichst gelingend miteinander austarieren. (3) Den dritten maßgeblichen zeitlichen Einflussfaktor bilden die Arbeitsanforderungen und -aufgaben, die es im Alltag regelhaft wie situativ zu bewältigen gilt (vgl. Wahne, 2021, S. 275ff.).

## 6 Entfremdungserfahrungen im Kontext institutioneller Zeitverdichtungen

Diese institutionellen Voraussetzungen, Anforderungen und Begleiterscheinungen können in ihrem gemeinsamen Wirken dazu führen, dass der pädagogische Alltag durch eine hohe zeitliche Verdichtung gekennzeichnet ist. Indikatoren für diese Verdichtung sind bspw. eine starke Fragmentierung der Abläufe und Inhalte, ein eng getakteter Wechsel zwischen den verschiedenen Zeitformen und die hierbei stattfindende, häufige Parallelität/Überlagerung von Arbeitstätigkeiten (vgl. Wahne, 2021, S. 275ff.). Vorliegend wird die These formuliert, dass das Auftreten von Entfremdungserfahrungen bis zu einem gewissen Grad mit dieser Zeitverdichtung korreliert. Je mehr die Fachkräfte versuchen, das vorhandene Zeitkontingent umfassend und effizient auszuschöpfen –um so den Erwartungen und Ansprüchen an die Qualität und den Umfang der eigenen Arbeit gerecht zu werden–, desto höher scheint häufig das Risiko zu sein, sich im eigenen beruflichen Handeln überfordert und unter Druck gesetzt zu fühlen. Veranschaulichen lässt sich dies bspw. an den Kommunikationsweisen der Fachkräfte. So beinhaltet die Sprache sehr häufig temporale Formulierungen, die auf eine Beschleunigung des Handelns abzielen („beeilen“, „schnell“, „zack zack“, „Gas geben“). In der folgenden Beispielsequenz ist es ein anzufertigendes Bild, das eine Erzieherin als Grund anführt, um Felicia zu einem schnellen Essensvollzug zu bewegen: *„09.37 Nachdem sie die Lampe mehrmals an und aus gemacht haben, sagt Frau Lambrecht zu Felicia: ‚Wie wäre es, wenn du eben schnell frühstückst und dann müssen wir noch dein Schattenbild fertig machen für später! Komm, deine Lampe legen wir schnell wieder in den Sack und dann kannst du essen‘“* (EK, T3, Z. 196-200). Darüber hinaus beinhalten viele Satzkonstruktionen das Modalverb „müssen“, in dessen Verwendung vor allem Zwänge und Notwendigkeiten in Bezug auf die Einhaltung der Tagesstruktur zum Ausdruck kommen. Hierzu ein weiteres Praxisbeispiel, in welchem eine Erzieherin eine gemeinsame Lesezeit mit dem Verweis auf die geplanten Zeitabläufe unterbricht: *„1006 Frau Lambrecht unterbricht das Vorlesen und sagt: ‚Ganz ehrlich, wir sollten gleich mal aufhören und müssen dann dringend anfangen aufzuräumen und dann einen Sitzkreis machen und schnell rausgehen und*

*danach wieder weiterlesen“ (EK, T4, Z. 251-253). Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass derartige Zeitverdichtungen von den Fachkräften in ihrem Handeln teilweise selbst befördert werden. Auch die eigenen Ansprüche an die Qualität der pädagogischen Arbeit und die damit verbundene Strukturierung und inhaltliche Ausgestaltung von Zeit können dazu führen, den Alltag als eine Art enges Zeitorsett zu erleben. Diese Annahme bestätigen Karsten & Subucz in einer Studie zu Zeitaufschreibungen in elf Kindertagesstätten. „Hier wird die wenige Zeit für „Arbeit am Kind“ [...] und die viele Zeit für „mittelbare Arbeit“ wie Planung beklagt, statt zu erkennen, dass und wie Zeit-Zwänge selbst ‚gemacht‘ werden. [...] Diese sind vorrangig Ergebnisse der Übernahme von administrativen Vorgaben, ohne diese pädagogisch zu gestalten und zu übersetzen oder auch von Organisationskonventionen, die nicht hinterfragt, sondern eingelebt werden“ (Karsten & Subucz, 2014, S. 9).*

In Anbetracht der Wechselwirkung zwischen diesen systemischen Zwängen und eigenen Arbeitsansprüchen werden bei einem Teil der Fachkräfte Tendenzen zur Effektivierung und Rationalisierung des eigenen pädagogischen Handelns ersichtlich. Derartige zeitökonomische Handlungspraktiken scheinen die Zeitdringlichkeiten jedoch nicht nachhaltig auflösen zu können. So bestätigen viele sozialpädagogische Fachkräfte, dass Zeitknappheit eine Normalität in ihrem Berufsalltag darstellt (vgl. z.B. Görtler, 2022, S. 390f.), sie sich angesichts der Zeitzwänge häufig gestresst fühlen und nicht als selbstwirksam erleben (vgl. Viernickel et al., 2012, S. 160ff.). Einschlägige Studien zur Arbeitsbelastung stützen diese Wahrnehmung; Zeitdruck wird hier immer wieder als bedeutender Indikator für das Auftreten psychischer und emotionaler Erschöpfung identifiziert (vgl. Madeira & Bauknecht, 2022). Wenn die täglich zu erbringenden Handlungsweisen zur Erfüllung des Tagesablaufes nur wenig als „selbstaussparbar“ begriffen werden (vgl. Berlips, 2015, S. 299), der Alltag zeitlich demzufolge „[...] mehr erlitten, denn selbst professionell – fachlich gestaltet“ wird (Karsten & Subucz, 2014, S. 9) und personenbezogene Arbeit zunehmend einer ökonomisch-rationellen Zeitlogik folgt, können die institutionellen Weltverhältnisse verstummen und das berufliche Handeln seitens der Fachkräfte als entfremdet wahrgenommen werden. Zahlen zum Berufsausstieg veranschaulichen die möglichen Folgen einer derartigen beruflichen Entfremdung; fast ein Viertel der KiTa-Fachkräfte scheint ihr Arbeitsfeld innerhalb der ersten fünf Jahre nach Berufsstart wieder zu verlassen. Diese Abwanderungstendenzen stehen vor allem mit der Unzufriedenheit mit der konkreten Arbeitssituation vor Ort in Verbindung. Als zentrale Motive werden bspw. geringe Gestaltungsspielräume, hohe Arbeitsbelastungen oder teambezogene Konflikte aufgeführt (vgl. Grgic, 2019; Müller, Thiessen & Fuchs-Rechlin, 2018); d.h. Beweggründe, in denen unterschiedliche Entfremdungserfahrungen durch eine gering erlebte Selbstwirksamkeit zum Ausdruck kommen.

## 7 Entfremdungserfahrungen im Kontext divergierender Zeitpraktiken

Für das Handeln in der Zeit stehen unterschiedlichste Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung. So kann Zeit im Hinblick auf die Dauer (kurz vs. lang), die Lage (früher vs. später), die Varianz (flexibel vs. starr), die Geschwindigkeit (langsam vs. schnell), die Verdichtung (einzeln vs. parallel) oder die Intensität (kontinuierlich vs. diskontinuierlich) ausgestaltet werden. Der individuelle Zeitstil ist demgemäß das Ergebnis davon, wie diese Gestaltungsmodi im Handeln miteinander in Bezug gesetzt werden. Trotz dieses umfangreichen Handlungsrepertoires beinhalten die herangezogenen Feldprotokolle viele Szenen, in denen sich die Zeitpraktiken von Fachkräften zu folgenden Handlungsweisen verengen: 1) Beschleunigung von Zeit, d. h. die Anzahl an Handlungsepisoden innerhalb einer Zeitspanne wird gesteigert; 2) Verdichtung von Zeit, d. h. es kommt zu einer simultanen Ausführung mehrerer Handlungen, die zudem häufig unterschiedlichen Arbeitsaufgaben zugehörig sind; 3) Reduktion, Aufschiebung oder Vorenthaltung von Zeit, d. h. im Tagesverlauf vorgesehene Zeitanteile und/oder Zeithalte werden reduziert, verschoben oder gänzlich vorenthalten (vgl. Wahne, 2021, S. 283). Vieles spricht dafür, dass diese Handlungsfokussierung mit der skizzierten Zeitverdichtung und der daraus resultierenden Gefühlslage der Zeitnot im Zusammenhang steht. Darüber hinaus kann sie auch mit der eigenen Zeitsozialisation in Verbindung gesetzt werden, d. h. mit den zeitlichen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, die Menschen im Laufe des Heranwachsens ausprägen und in denen sich die, in kapitalistischen Gesellschaften vorherrschenden, ökonomischen Strategien zur Planung, Ausschöpfung oder Einsparung von Zeit widerspiegeln. Resonanzpädagogisch betrachtet erweisen sich diese Handlungsweisen insofern als problematisch, weil ein kontinuierliches schneller In-Bewegung-Setzen bzw. die dahinter liegende Rationalisierung von Zeit das Auftreten von Resonanzbeziehungen erschweren kann. „Indem Resonanzerfahrungen [...] eine temporale Brücke zwischen Vergangenheit und Zukunft stiften und Zeit so vorübergehend ›aufheben‹, transzendieren sie zumindest momenthaft die chronologische und lineare Zeiterfahrung und setzen den ressourcenorientierten Zeitumgang außer Kraft. [...] Der Blick zur Uhr signalisiert daher stets eine Unterbrechung, wenn nicht das Ende der Resonanzerfahrung“ (Rosa, 2019, S. 693).

Die Feldprotokolle legen weiterhin nahe, dass Entfremdungserfahrungen auch mit den divergierenden Zeitpraktiken in Verbindung stehen. Aus generationaler Perspektive verfolgen Fachkräfte in ihrem Handeln insbesondere das zukunftsorientierte Ziel, Kinder in die vorherrschende soziale Ordnung der Gesellschaft zu integrieren und zu der Aneignung erwünschter Kompetenzen und Denkweisen zu bewegen. Paternalistisch berufen sie sich dabei auf ihren, im generationalen Konzept festgeschriebenen Sorge- und Erziehungsauftrag (vgl. Wehr, 2009). Kontrastierend dazu zeichnen sich die kindlichen Zeitpraktiken durch eine ten-

denzielle Gegenwartsfokussierung aus. Soziale Zeitstrategien der Erwachsenenwelt und das damit einhergehende Verständnis der Handlungsrationalisierung haben in der frühen Kindheit noch sehr wenig Bedeutung. Aus Sicht des Kindes wird die Alltagsgestaltung vor allem durch das Leben im Hier und Jetzt und die Verwirklichung der damit verbundenen Zeitbedürfnisse geprägt (vgl. Wahne, 2021, S. 268ff.) Diese skizzierten Unterschiede erschweren es beiden Personengruppen oftmals, sich über zeitliche Erwartungen zu verständigen oder ein Verständnis für die Zeitbedürfnisse des Gegenübers zu entwickeln. Illustrieren lässt sich die letzte Annahme zum Beispiel mit Blick auf die Freispielzeiten. Es finden sich viele Szenen, in denen Kinder in ihren selbstaktiven Bildungsprozessen und in der damit einhergehenden Erprobung neuer Handlungsformen oder der Verfestigung bereits angeeigneter Praktiken seitens der Fachkräfte gestört, begrenzt oder zu einem beschleunigenden Handeln aufgefordert werden (vgl. ebd., S. 196f.). In der Konsequenz werden subjekt- oder dingweltbezogene Resonanz Erfahrungen, die Kinder in diesen Situationen erleben, mehr oder weniger abrupt unterbrochen oder beendet.

Um die pädagogischen Ziele zu erreichen, greifen Fachkräfte im Tagesverlauf auf sogenannte Zeitdirektive zurück, d. h. auf bestimmte Vorgaben zur erwünschten Nutzung der Zeit, die sie auch mittels spezifischer Disziplinierungspraktiken durchzusetzen versuchen. Die Bandbreite dieser Praktiken variiert zwischen Verhaltenskritiken, Verhaltensaufforderungen und Handlungskontrollen bis hin zur Androhung und den tatsächlichen Vollzug von Sanktionen („Auszeiten“). In jenen Situationen werden Kinder mit der Erfahrung konfrontiert, dass ihre zeitlichen Handlungsspielräume mit Rückgriff auf Disziplintechniken eingeschränkt werden. Elias Einordnung, dass die Zeitsozialisation im Aufwachsen ein langwieriger Prozess des Zusammenwirkens von Fremd- und Selbstzwangmomenten ist (vgl. Elias, 1984, S. XVIII), findet hier prägnante institutionelle Anknüpfungspunkte. Kinder versuchen sich der zeitlichen Deutungshoheit der Fachkräfte jedoch zu widersetzen. Gängige Praktiken des Widerstands sind bspw. heimliche Positions- und Raumwechsel („sich verstecken“), nur kurzfristig vorgenommene Verhaltensregulationen bzw. Verhaltensmodifikationen („so tun als ob“) oder Versuche, die Zeitgrenzen und Zeitnutzungsvorgaben kommunikativ neu auszuhandeln („den:die Zeitbestimmer:in ausdiskutieren“) (vgl. Wahne, 2021, S. 268ff.). Dass Zeit im institutionellen Aufwachsen regelhaft als ein Mittel der Disziplinierung hin zu einem gesellschaftlich erwünschten Verhalten erlebt wird, birgt demgemäß ein Entfremdungspotential in sich. Resonanzpädagogisch gelesen: Können Kinder in den pädagogischen Interaktionen nicht ausreichend Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und werden sie hier anhaltend mit der Erfahrung konfrontiert, dass ihre Zeitbedürfnisse nur wenig Gehör finden, besteht das Risiko, dass sie die KiTa zunehmend als eine „Entfremdungszone“ wahrnehmen, die sich zulasten ihrer Persönlichkeitsentwicklung auswirken kann.

## 8 Institutionelle Resonanzerfahrungen und Resonanzräume

Das Auftreten alltäglicher Resonanzerfahrungen steht ebenfalls mit der Strukturierung und qualitativen Ausgestaltung von Zeit in Verbindung. Zunächst sei hier noch einmal die in Kap. 6 formulierte These in den Vordergrund gerückt, der zur Folge eng geführte Alltagsstrukturen Zeitverdichtungen befördern und somit die Entstehung resonanter Handlungs- und Erfahrungsräume erschweren könn(t)en. Erkenntnisförderlich scheint es diesbezüglich zu sein, die Strukturierung von Zeit mit dem psychophysischen Wohlbefinden in Verbindung zu setzen. So unterscheiden sich die individuellen Zeitpräferenzen zum Teil erheblich voneinander. Während ein Teil von Fachkräften und Kindern eher offene Zeiteinteilungen als wohltuend empfinden mag, präferiert ein anderer Teil großer und kleiner Menschen eher engstrukturierte Zeitrhythmen. Inwiefern die vorherrschenden Zeitstrukturen tatsächlich mit den Zeitbedürfnissen im Einklang stehen und sich somit als potenziell resonanzförderlich erweisen, gilt es demzufolge einzelfallbezogen zwischen den institutionell involvierten Personen auszuloten. Im Hinblick auf die Wechselwirkung zwischen den fachkraftspezifischen Zeitpraktiken und den Zeitstrukturen ist in der Praxis beobachtbar, dass manche Fachkräfte Strategien entwickelt haben, um im Tagesverlauf mit der Verdichtung und dem Zeitdruck flexibel umgehen zu können. Hierzu zwei Beispiele aus der Praxis: Obwohl ihre Dienstzeit eigentlich an den Beginn der Öffnungszeit gekoppelt ist, erscheint die folgende Waldorferzieherin morgens bewusst einige Minuten früher im Waldorfkindergarten. Diese Praktik begründet sie sowohl mit ihren eigenen Zeitbedürfnissen, aber auch mit der Zielsetzung, keine Hektik im institutionellen Alltag an die Kinder weitergeben zu wollen: „Wann trifft ihr denn immer ein im Kiga? (d.V.)“ – Marina: *„EG und EI so gegen halb acht und ich um viertel nach sieben. Ich mag nicht gerne mit den Kindern gleichzeitig kommen, ich brauch so ein Moment hier, sonst finde ich das hektisch. Und Hektik ist das, was wir hier auf gar keinen Fall vermitteln wollen (lacht)“* (WK, T2, Z. 13-16). Eine weitere Gestaltungsstrategie besteht darin, parallele Zeitanforderungen nach Relevanz zu priorisieren und dementsprechend nur einer dieser Aufgaben nachzukommen. Die gleiche Waldorferzieherin berichtet hierzu im Gespräch, dass sie sich selbst die Vorgabe gesetzt hat, nach der morgendlichen Ankunft aller Kinder für eine bestimmte Zeitspanne keinen Telefondienst zu verrichten; die folgende Szene zeigt dies auf: *„0756 Christian kommt mit Schnuller und Kuscheltusch in den Gruppenraum und geht gleich in den kleinen Raum – das Telefon klingelt, Marina hört dies und sagt nur ‚Nö!‘, geht an einen Tisch und bereitet die Brötchen vor“* (WK, T2, Z. 42-44). Sich zeitlichen Anforderungen widersetzen oder diese proaktiv aufzulösen, sind in diesen Beispielen also Strategien, die angewendet werden, um Selbstwirksamkeit in der eigenen pädagogischen Arbeit und den damit einhergehenden Formen von Weltbeziehung erfahren zu können.

In der pädagogischen Interaktion wiederum kommt die horizontale Dimension der Resonanz, d. h. die Resonanzbeziehungen zu anderen Menschen zum Ausdruck. Ebenfalls in Kap. 6 wurde in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass eine regelhafte Zeitknappheit die Ausbildung von Resonanzbeziehungen erschweren würde. An weiterer Dringlichkeit gewinnt dieser Befund, wenn er zu der frühpädagogischen Grundannahme in Bezug gesetzt wird, dass jeder Beziehungsaufbau (ausreichend) Zeit benötigt (vgl. Hörmann, 2014). Angesichts dessen ist es nicht verwunderlich, dass der Resonanzdraht idealtypischerweise vor allem in jenen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern in Schwingung versetzt werden kann, die auf einer vertrauensvollen Beziehung basieren, in denen die noch bevorstehenden Zeitanteile sowie die abzuarbeitenden Aufgaben und Anforderungen in den Hintergrund rücken und die gemeinsame Zeit als ein (spielerisches) Versunkensein und Existieren im „Hier und Jetzt“ erlebt wird. Aufschlussreich ist, dass derartige Resonanzmomente nicht mit institutionellen Raumzeitabhängigkeiten verbunden zu sein scheinen, sondern sich als lebendige Antwortbeziehungen ebenso während einer Bekleidungszeit, einer Hygienezeit oder einer Mahlzeit ausprägen können.

Darüber hinaus konkretisiert sich die horizontale Dimension von Resonanz in der spielerischen Interaktion zwischen Kindern. Stabile Resonanzachsen können sich in der KiTa vor allem dann anbahnen, wenn sich zwischen einzelnen Kindern Freundschaften, d. h. dauerhafte Momente der Bezugnahme entwickeln. Parallel zu diesen „nicht institutionalisierten und kontingenten Resonanzdrähten zur äußeren Sozialwelt“ (Rosa, 2019, S. 358), welche die soziale Bedeutsamkeit von Peer-Beziehungen unterstreichen (vgl. Siebholz & Winter, 2020), entstehen vor allem im Freispiel die diagonalen Resonanzbeziehungen. Ein Blick auf das alltägliche Treiben auf dem Außengelände einer KiTa veranschaulicht diese Wechselwirkung zwischen sozialen und materialen Antwortbeziehungen. Beobachtbar sind hier u. a. Bewegungsspiele, Geschicklichkeitsspiele, Rollenspiele, Konstruktionsspiele, Regelspiele und Symbolspiele, die entweder als Einzel- oder Gemeinschaftsspiel ausgeführt werden. Im gleichen Maße zeigt sich hier aber auch, dass die Kinder ihre Zeit mit Gesprächen oder Beobachtungen verbringen: *„11.41 Aktuelle Aktivitäten der Kinder auf dem Außengelände sind: gehen, rennen, sitzen, unterhalten, beobachten, schlendern, buddeln, balancieren, klettern, sieben, jagen, verstecken, Eimer füllen, fegen, singen, kuscheln, schwingen, fahren, schieben, hangeln, klatschen, tanzen, werfen, rutschen, weinen, schreien, reimen, kriechen, abpflücken, bauen, im Sand malen, hüpfen, sammeln, erschrecken, rütteln, anziehen, ausziehen, trinken, ringen, streiten, zerren, boxen, drehen, wippen, schimpfen, petzen, flüstern, vergleichen, mit Wasser spritzen (...) Dinge fliegen lassen, sich bemalen, auf Besen fliegen (...) liegen, Füße und Hände vergraben, bei anderen Kindern lauschen, Materialien öffnen und schließen, Hand in Hand übers Gelände gehen“* (OK, T4. Z. 414-594). Aus zeit-theoretischer Perspektive kann das kindliche Handeln in der Zeit in verschiedene

Handlungstypen differenziert werden. Für den vorliegenden Kontext erweist sich insbesondere der Typus der Zeitbeharrler:innen als erkenntnisreich (vgl. Wahne, 2021, S. 268ff.). Charakteristisch für diesen Umgang mit Zeit ist die Kontinuität, d. h. gleiche Handlungen werden für sich stehend länger andauernd ausgeführt und (oder) im Verlauf des institutionellen Alltages immer wieder neu aufgenommen. Gerade während der frei auszugestaltenden Zeitanteile wird diese Beständigkeit im Handeln deutlich. Resonanzpädagogisch argumentiert scheint es Kindern gerade in den Situationen, die sie nach ihren Präferenzen ausgestalten können, besonders zu gelingen, dingliche Weltausschnitte zum Sprechen zu bringen, in ein Antwortverhältnis mit ihnen zu treten und hierbei unterschiedlichste Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen; eine Erkenntnis, die auf die zentrale Bedeutung frei zur Verfügung stehender Eigenzeiten im Tagesverlauf hinweist.

## 9 Reflexionen zur elementarpädagogischen Reichweite der Resonanztheorie

Mit Bezugnahme auf die Resonanztheorie wurde in diesem Beitrag explorativ erörtert, inwiefern der institutionelle Alltag in der Kindertagesbetreuung durch Entfremdungs- und Resonanzverfahren geprägt sein kann. Werden die einschlägigen Passagen zur Resonanz und ihrem Gegenpol der Entfremdung rein quantitativ zueinander eingeordnet, lässt sich ein eindeutiges Ungleichgewicht zugunsten der Entfremdungsanalysen feststellen. Aus dieser Tendenz können jedoch keine Rückschlüsse auf eine mögliche Dominanz stummer Weltbeziehungen in der KiTa geschlossen werden, vielmehr offenbart sich hier in gewisser Weise ein blinder Fleck der Resonanztheorie. So bedingt die Dichotomie, die Rosas Theorie zu Grunde liegt, dass menschliche Alltagserfahrungen sich entweder in Form resonanter oder indifferenter/repulsiver Weltbeziehungen ausprägen. Aus frühpädagogischer Perspektive stellt sich diese Polarisierung insofern als diskussionswürdig dar, weil sie dazu führt, dass andere Formen der Weltbeziehungen im Hinblick auf die Konstituierung des (pädagogischen) Alltags keine weitere Thematisierung erfahren. Dieser Sachverhalt ist vor allem deswegen problematisch, weil Kinder in unterschiedlichen Intensitäten durch pädagogische Angebote und Bildungsinhalte berührt werden (siehe hierzu auch Drieschner in diesem Band). Weder stoßen die Angebote immer auf das gleiche rege Interesse, noch werden ausgewiesene Bildungsprozesse als solche immer auch von allen Kinder zu einem gleichen Zeitpunkt durchlaufen. Hinzu kommt, dass je nach individueller Interessenlage, unterschiedlichen Lerntypen und der didaktisch-methodischen Ausgestaltung alltägliche Bildungsangebote im Aufwachsen immer wieder auch als anstrengend, eintönig oder gar leidvoll wahrgenommen werden. Und auch wenn es in jenen Momenten nicht anregend „knistert“, so können diese Formen von Weltbeziehung dennoch neue Bildungs- und Lernerfahrungen auf Seiten der Kinder ermöglichen.

Bisher fehlt dem Gerüst der Resonanztheorie jedoch ein Pfeiler, um diese Alltagserfahrungen in pädagogische Analysen mit einzubeziehen. Auch Rosa vertritt in neueren Beiträgen die Perspektive, dass sich der menschliche Alltag durch mehrere Formen der Weltbeziehungen kennzeichnet, die er begrifflich als „Resonanzen zweiter Ordnung“ zu fassen versucht (vgl. Rosa in Endres, 2020, S. 136). Es bedarf weiterer theoretischer Vergewisserungen, um klären zu können, ob diese neue Lesart dafür geeignet sein könnte, die skizzierte Leerstelle aufzulösen und somit dazu beitragen kann, das anregende Potential der Resonanztheorie für die frühkindliche Pädagogik zu erhöhen (vgl. hierzu weiterführend das Nachwort).

## Literatur

- Baethge, M. (2011). Die Arbeit in der Dienstleistungsgesellschaft. In A. Evers (Hrsg.), *Handbuch Soziale Dienste* (S. 35–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berlins, N. (2015). *Professionelles Wissen und Handeln von KrippenerzieherInnen. Eine qualitative Studie in niedersächsischen Kindertageseinrichtungen für 0-bis 3-Jährige*. Hamburg: Kovač.
- Bock-Famulla, K., Girndt, A., Berg, E., Akko, D. P., Krause, M. & Schütz, J. (2022). *Ländermonitoring Frühkindliche Bildungssysteme 2022 - Profile der Bundesländer. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2012). *Zeit für Familie. Familienzeitpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik*; Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission; Bericht der Sachverständigenkommission. Deutschland. Meckenheim: DCM Druck Center.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2022). *Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2021*. Berlin.
- Elias, N. (1984). *Über die Zeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Endres, W. (2020). *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht. Von der Entdeckung neuer Denkmuster*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Görtler, M. (2022). Zeit als (knappe) Ressource sozialpädagogischen Handelns am Beispiel der Erziehung: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(3), 387–392.
- Grgic, M. (2019). Gekommen, um (nicht) zu bleiben. *Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts DJI Impulse*, 1/19, Nr. 121, 30–33.
- Gross, P. (1994). *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Hörmann, K. (2014). *Die Entwicklung der Fachkraft-Kind-Beziehung*. KiTa Fachtexte. Verfügbar unter URL: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_hoermann\\_2014.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_hoermann_2014.pdf)
- Karnan, A., Ottová-Jordan, V., Bilz, L., Sudeck, G., Moor, I. & Ravens-Sieberer, U. (2020). Subjektive Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18. *Journal of Health Monitoring*, 5 (3), 7–21.
- Karsten, M.-E. (1992). Zeitleere-Zeitüberfüllung. Über Zeitorganisation & Zeitmanagement in personenbezogenen sozialen Diensten. In H.-U. Otto, P. Hirschauer & H. Thiersch (Hrsg.), *Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis* (S. 145–154). Neuwied: Luchterhand.
- Keller, B., Schulz, S. & Seifert, H. (2012). *Entwicklungen und Strukturmerkmale der atypisch Beschäftigten in Deutschland bis 2010*. Düsseldorf (WSI-Diskussionspapier). Verfügbar unter [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_wsi\\_disp\\_182.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_disp_182.pdf)
- King, V. & Busch, K. (2012). Widersprüchliche Zeiten des Aufwachsens. Fürsorge, Zeitnot und Optimierungstreben in Familien. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(1), 7–24.

- Klemm, K. (2008). Bildungszeit: Vom Umgang mit einem knappen Gut. In H. Zeiher & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen* (S. 21–30). Weinheim: Juventa Verlag.
- Kratzer, N. (2003). *Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen*. Berlin: Ed. Sigma.
- Leu, H. R. (2008). Früher, schneller, besser? Grenzen der Instrumentalisierung frühkindlichen Lernens. In H. Zeiher & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen* (S. 45–55). Weinheim: Juventa Verlag.
- Lochner, B., Hellmann, M. & Thole, W. (2020). Pädagogische Professionalität und Professionalisierung. Fachlichkeit in institutionalisierten Angeboten der Pädagogik der Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 513–528). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Lübbe, H. (1998). Gegenwartsschrumpfung. In K. Backhaus & H. Bonus (Hrsg.), *Die Beschleunigungsfälle oder der Triumph der Schildkröte* (S. 129–164). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Madeira Firmino, N. & Bauknecht, J. (2022). Entwicklung, Ausmaß und Determinanten der psychischen und emotionalen Erschöpfung bei Erzieherinnen und Erziehern. *Zbl Arbeitsmed* 72, 195–205.
- Meiner-Teubner, C. & Tiedemann, C. (2018). Immer früher und immer länger - Einstiegsalter und Verweildauer in Kindertagesbetreuung. *Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe* 21 (3), 89–15. Verfügbar unter URL: [http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Kom-Dat/2018\\_Heft3\\_KomDat.pdf](http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Kom-Dat/2018_Heft3_KomDat.pdf)
- Müller, S., Thiesen, C. & Fuchs-Rechlin, K. (2018). Kontinuität und Diskontinuität in den ersten Berufsjahren. In K. Fuchs-Rechlin & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach dem Berufstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27 (S. 34–41). München.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reinders, H. (2016). Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(02), 147–160.
- Schier, M., Jurczyk, K. & Szymenderski, P. (2011). Entgrenzung von Arbeit und Familie - mehr als Prekarisierung. *WSI-Mitteilungen*, 8, 402–408.
- Schimank, U. & Volkmann, U. (Hrsg.) (2007). *Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster u. a.: Waxmann.
- Schöneck, N. M. (2008). *Zeiterleben und Zeithandeln Erwerbstätiger. Eine methodenintegrative Studie*. Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum (Fakultät für Sozialwissenschaft). Bochum.
- Siebold, S. & Winter, D. (2014). Peers in der frühen Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 397–408). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnis-Gesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Sennett, R. (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin Verlag.
- Siegert, K. & Lindmeier, B. (2022). Zum Erleben von und dem Umgang mit Zeit: Chrononormative Orientierungen und deren Bearbeitung in adoleszenten Biographien am Übergang Schule-Beruf. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(3), 296–309.

- Stengel, O., van Looy, A. & Wallaschkowski, S. (Hrsg.) (2017). *Digitalzeitalter – Digitalgesellschaft: Das Ende des Industriezeitalters und der Beginn einer neuen Epoche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viernickel, S., Mauz, E., Gerstenberg, F., Schumann, M., Zbiranski, K., Schumann, M., & Schwab, S. (2012). *STEGE - Strukturqualität und Erzieher\_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Wahne, T. (2021). *Kindliche Zeitpraktiken in KiTa und Grundschule: Eine qualitative Fallstudie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Weßler-Poßberg, D. D., Huschik, G., Hoch, M., & Moog, S. (2018). *Zukunftsszenarien – Fachkräfte in der Frühen Bildung gewinnen und binden*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin: Prognos AG.
- Zeiber, H. (2005a). Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. In H. Hengst & H. Zeiber (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 201–226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeiber, H. (2005b). Neue Zeiten – neue Kindheiten? Wandel gesellschaftlicher Zeitbedingungen und die Folgen für Kinder. In A. Mischau & M. Oechsle (Hrsg.), *Arbeitszeit - Familienzeit - Lebenszeit. Verlieren wir die Balance?* (S. 74–91). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Autor

### Wahne, Tilman, Dr.

Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik  
Lehrkraft für besondere Aufgaben

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Kindheitspädagogik, Kindheitsforschung,  
Zeitforschung, Didaktik der Sozialpädagogik, Berufsbildungsforschung  
tilmann.wahne@leuphana.de

*Cindy Fitzner und Jens Müller*

# **Resonanzsensibles Leiten – Ein Konzeptentwurf**

## **1 Einleitung**

Die Qualität der Beziehung der Mitarbeitenden zu ihrer Arbeit ist entscheidend für die eigene Zufriedenheit und das Wohlbefinden im Berufsalltag. Dabei bilden Zufriedenheit und Wohlbefinden im beruflichen Kontext die Grundlage für die langfristige Bindung der Mitarbeitenden an einen Träger oder eine Einrichtung. Qua ihrer Position und den damit verbundenen Aufgaben und Verantwortlichkeiten haben Kita-Leitungen einen manifesten Einfluss auf die Zufriedenheit und das Wohlbefinden der Mitarbeitenden (vgl. Nentwig-Gesemann, Nicolai & Köhler, 2016, S. 7-8). Diese Annahme wird in der STEGE-Studie empirisch untermauert: eine gute Führungsqualität wird als große Ressource von den Mitarbeitenden wahrgenommen, wohingegen eine schlechte Führungsqualität zur großen Belastung für die pädagogischen Fachkräfte werden kann (Viernickel et al., 2012). Gute Führungsqualität wird als solche von den Kita-Mitarbeitenden bewertet, wenn sie u. a. a) Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und sich b) wertgeschätzt und c) anerkannt fühlen. Das hier dargestellte Konzept des resonanzsensiblen Leitens von pädagogischen Mitarbeitenden in Kindertageseinrichtungen setzt bei diesen drei Erfahrungsmodi an. Der Beitrag beginnt mit einer Thematisierung der Rahmenbedingungen, in denen Leitungen aktuell agieren (Kapitel 2), gefolgt von einer Darstellung der zentralen Rolle der Leitungen (Kapitel 3). In Kapitel 4 werden dann empirische Befunde zu Belastungsfaktoren und Kraftquellen von pädagogischen Fachkräften dargestellt. Darauf aufbauend wird in Kapitel 5 und 6 das Konzept des resonanzsensiblen Leitens dargelegt und anhand von Beispielen verdeutlicht. In Kapitel 7 werden die zentralen Erkenntnisse des Textes zusammengefasst und Empfehlungen gegeben.

## **2 Die Rahmenbedingungen als Herausforderung**

Das Arbeitsfeld der inklusionsorientierten frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung steht vor immensen Herausforderungen: Da der Betreuungsbedarf in den Kitas in den vergangenen zehn Jahren gestiegen ist und das Platzangebot

sowie der Betreuungsumfang für Eltern weiterhin elementare Themen sind, wird die Anzahl an benötigten Kita-Plätzen und damit einhergehend an pädagogischen Fachkräften weiter steigen (vgl. Beher et al., 2021, S. 50). Problematisch ist, dass das Kita-Personal, mit einem Bundes-Altersdurchschnitt von 42 Jahren als überaltert angesehen werden kann (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018), die sogenannten "Babyboomer" zeitnah in Rente gehen werden und nicht ausreichend Nachwuchskräfte vorhanden sind. Folglich entsteht eine immense Fachkräftelücke, die für 2030 auf 199.000 fehlende Kita-Mitarbeiter:innen geschätzt wird (vgl. Weßler-Poßberg, Huschik, Hoch, & Moog, 2018, S. 3f.). Zudem, und mit der Fachkraftlücke verbunden, werden Kita-Teams diverser. Hierzu tragen u. a. auch die erweiterten Fachkräftekataloge auf Länderebene bei. Diversere Teams stellen für viele Leitungen eine Herausforderung dar, weil die Unterschiedlichkeit, bspw. in der Qualifikation, koordiniert werden muss. Diversere Teams sind nicht per se besser zur pädagogischen Arbeit fähig. Die Teammitglieder unterscheiden sich, z. B. was die inhaltlichen Vorstellungen von guter Kindheitspädagogik oder auch die Verständnisse von Fachbegriffen, Konzepten und Theorien betrifft. Zudem können biographische Unterschiede zu Herausforderungen führen. Mit diesen umzugehen und diese zu gestalten, kann für Leitungskräfte eine Herausforderung sein (vgl. Müller, 2017). Ergänzend dreht sich der politische Diskurs nicht ausschließlich um den quantitativen, sondern auch um den qualitativen Ausbau der Kindertagesstätten, weshalb die Anforderungen an die Kita-Mitarbeitenden steigen (vgl. Urban, 2008, S. 135ff.). Seit der Veröffentlichung der Bildungsstudien Pisa, Iglu und Timss vor ca. 20 Jahren grassiert die politische, wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskussion um die Bedeutung der frühkindlichen Bildung sowie die pädagogische Qualität in Bildungseinrichtungen. Als Folgen wurden daraus u. a. der Beschluss von der JKM 2004 gefasst, einen "Gemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen" sowie Pläne in den Bundesländern mit qualitätsbezogenen Zielen für die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen zu entwickeln (vgl. Röhner, 2014, S. 601), welche länderspezifisch präzisiert und konkretisiert und in den Einrichtungen entsprechend realisiert werden sollen (vgl. Jugend- und Kultusministerkonferenz, 2004). Diese Entwicklung bewirkt einerseits einen Anstieg an mittelbarer Arbeit (beobachten, dokumentieren, vorbereiten usw.) und andererseits werden, mit dem Fokus Qualität und den gestiegenen Anforderungen, die Aufgaben komplexer, ohne dass den pädagogischen Fachkräften mehr Zeit oder Personal zur Verfügung steht (vgl. Viernickel et al., 2012, S. 161). In diesen Zeiten der Bewegung und des Umbruchs, der wachsenden Komplexität und des Fachkräftemangels in nahezu allen Bereichen stehen die Träger vor der Herausforderung, die vakanten Stellen zu besetzen, den Qualitätsstandards und -anforderungen zu entsprechen und sich mit der Zufriedenheit und Gesundheit ihrer Mitarbeitenden zu befassen, um weitere Fluktuation zu vermeiden. Denn Arbeitssuchende und -tätige haben vermehrt nicht nur

die Möglichkeit, sondern sind aktuell und auf absehbare Zeit in der Position, zwischen mehreren Arbeitsstellen die für sich passende auszuwählen. Aus der „Jobzufriedenheitsstudie 2019“ geht hervor, dass 52 % von 1004 arbeitstätigen Befragten mit ihrem derzeitigen Beruf zufrieden sind. Dies bedeutet aber auch, dass knapp jede:r zweite Mitarbeiter:in den Beruf wechseln würde (vgl. ManpowerGroup Deutschland, 2019, S. 4). Neben dem Gehalt, welches immer noch die wichtigste Rolle in Bezug auf die zeitweise Zufriedenheit im Beruf darstellt, gewinnen andere, durch den Träger beeinflussbare Rahmenbedingungen, wie Arbeitszeiten, die Sicherheit des Arbeitsplatzes, sowie die Renten- und Gesundheitsvorsorge zunehmend an Bedeutung (vgl. Avantgarde Experts, 2018, S. 5-8). Unlängst werden aber auch personenbezogene Aspekte, wie die Anerkennung und Selbstverwirklichung im Berufsalltag, die Identifikation mit dem Arbeitsauftrag und -inhalt und Zufriedenheit bei der Arbeit immer wichtiger (vgl. Indeed, 2020, S. 12). Hierbei spielt vor allem die Zusammenarbeit mit der Leitung eine herausragende Rolle. Die Leitung kann dabei nicht alle herausfordernden Faktoren auffangen. Die nachfolgend dargestellten Punkte zeigen jedoch, dass auch unter den gegebenen schwierigen Rahmenbedingungen der Fokus auf einem resonanzsensiblen Miteinander im Team durch die Leitung gelegt werden sollte.

### 3 Rolle der Leitung in Kindertageseinrichtungen

Leitungspersonen in Bildungseinrichtungen nehmen eine Schlüsselposition ein, da sie in der Regel die Zusammenarbeit und die Beziehungen zwischen allen Akteur:innen gestalten, zudem Mittler:innen zwischen den Erwartungen und Anforderungen von innen und außen sind und die kommunale Kooperation mit dem Träger und der Kommune sowie die Öffentlichkeitsarbeit koordinieren. Dabei müssen Kita-Leitungen sowohl die individuelle, persönliche und pädagogisch-soziale Arbeitsebene der Mitarbeitenden beachten, als auch die strukturellen und organisationsbezogenen Rahmenbedingungen (vgl. Nentwig-Gesemann, Nicolai & Köhler, 2016, S. 7-8).

Ein Führungsverhalten, welches sich negativ auf die Kita-Mitarbeitenden auswirken kann, wird in der Studie wie folgt beschrieben: sowohl einen intransparente, wenig pointierte Kommunikation sowie wenig nachvollziehbare Handlungen als auch wenig Vertrauen und Anerkennung für die einzelnen Mitarbeitenden und das Team werden als blockierend und ggf. schädigend z. B. für die individuelle Zufriedenheit und Zusammenarbeit beschrieben. Eine gute Führungsqualität ließ sich dabei mit folgenden Eigenschaften beschreiben, durch die sich die Mitarbeitenden von ihrer Leitung bestärkt fühlen: Anerkennung und Wertschätzung entgegenbringen, Vertrauen haben, nachvollziehbare Kommunikation, aufmerksames Zuhören und sich Zeit für die Belange der Mitarbeitenden nehmen. Weitere wesentliche Aspekte, welche das Wohlbefinden der Mitarbeitenden und letztlich

die Bindung an die Einrichtung steigern und die durch das Führungsverhalten maßgeblich beeinflusst werden können, sind Selbstwirksamkeitserfahrungen, d. h. sich handlungsfähig fühlen, der Rückhalt und die Unterstützung im Team sowie der Handlungsfreiraum im Arbeitsalltag (vgl. Viernickel et al., 2012, S. 170-171). Um also der Herausforderung der hohen Fluktuation, des Fachkräftemangels sowie den gestiegenen Anforderungen an das Personal langfristig und nachhaltig zu begegnen, bedarf es eines Konzepts, welches die Kita-Leitungen als Schlüsselpersonen sowie deren Einstellungen und Handlungsweisen als elementares Moment mitdenkt. Ein entsprechendes Leitungskonzept, welches Anerkennungs-, Wertschätzungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen bei den Kita-Mitarbeiter:innen ermöglicht, kann ein Weg sein, um den gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen in diesem Bereich zu begegnen.

Der Soziologe Hartmut Rosa betont, dass es auf die Qualität der Weltbeziehung ankommt, also die Art und Weise, wie jemand die Welt erfährt, sich Welt aneignet und Stellung in ihr bzw. zu ihr bezieht (vgl. Rosa, 2019, S. 187ff.). Er verknüpft bspw. das Sinnerleben, aber auch Selbstwirksamkeitserfahrungen im Berufsalltag mit einem gelungenen In-Beziehung-Treten zwischen den Mitarbeitenden und ihrer Tätigkeit (vgl. Rosa, 2019, S. 147). „Gelingende Weltbeziehungen sind solche, in denen die Welt den handelnden Subjekten als ein antwortendes, atmendes, tragendes, in manchen Momenten sogar wohlwollendes, entgegenkommendes oder gütiges „Resonanzsystem“ erscheint“ (vgl. Rosa, 2012, S. 9). Als eine gelungene Weltbeziehung, d. h., wenn sich Subjekt und Welt berühren, sich transformieren, sich jemand verbunden mit etwas fühlt und es eine Art „Antwortbeziehung“ gibt, versteht Rosa darunter „Resonanz“ bzw. „Resonante Weltbeziehungen“. Fühlen sich Mitarbeitende demgemäß selbstwirksam, anerkannt und wertgeschätzt, können Resonanz Erfahrungen im Berufsleben und damit Zufriedenheit und Wohlbefinden möglich werden. Also unabhängig von Ressourcen (mehr Personal, höheres Gehalt, bessere Ausstattung usw.) kann die Führungskraft durch Anerkennung, Wertschätzung und die Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen Resonanz Erfahrungen am Arbeitsplatz ermöglichen (vgl. Rosa, 2019, S. 24).

#### **4 Empirische Befunde zu Belastungsfaktoren und Kraftquellen von Pädagogischen Fachkräften**

Als positive Faktoren bzw. Ressourcen der pädagogischen Arbeit können das selbstständige und eigenverantwortliche Arbeiten sowie die individuellen Gespräche mit Vorgesetzten gesehen werden (AQUA, 2014, S. 51). Auch zeigen 75% der Befragten, dass sie zufrieden sind, ihr Wissen und Können einsetzen zu können. Wiederum 77% sind damit zufrieden, dass sie sich auf ihre Kolleg:innen verlassen können (GEW, 2007, S. 42). Auch haben pädagogische Fachkräfte eine hohe Bindung an ihren Beruf und den Träger und zeigen hohes Arbeitsengagement

(AQUA, 2014, S. 138). Gleichzeitig zeigen andere Studien, dass es negative Faktoren gibt, die die Fachkräfte physisch und psychisch belasten und dies bereits vor der Pandemie. So geben über 90 % der befragten Fachkräfte den Lärm in den Einrichtungen als beeinträchtigend an (STEGE, 2012, S. 198). Ca. 60 % der Erzieher:innen geben an, Rücken- und Nackenschmerzen sowie Erkrankungen des Muskel-Skelett-Apparates zu haben (STEGE, 2012, S. 199). 89,3 % der von Backhaus et al. befragten Fachkräfte zeigen Anzeichen einer Gratifikationskrise. 53,1 % zeigen Anzeichen einer Verausgabungsneigung und 49,8 % zeigen Anzeichen einer depressiven Störung (Backhaus et al, 2018, S. 227). 36 % der befragten Fachkräfte sind Burn-Out gefährdet (AQUA 2014, S. 85).

Bereits vor der Pandemie erhobene Daten von Klusemann et al. zeigen, dass der Personalmangel, durch z.B. Krankheit, Urlaub und Aufgabenzuwachs, die Fachkräfte deutlich belastet und sich auf andere pädagogische Prozesse negativ auswirkt, da ein Zeitnotstand entsteht (vgl. Klusemann et al., 2020). Trotz der Einstufung der Bildungseinrichtungen als „systemrelevant“, während der Corona-Pandemie, nahmen die pädagogischen Fachkräfte die gesellschaftliche Anerkennung ihrer Arbeit als unangemessen wahr (Buschle & Meyer, 2020, S. 8).

Die beschriebenen negativen Faktoren könnten tlw. Gründe sein, warum so viele ausgebildete Fachkräfte nach wenigen Jahren das Feld verlassen. Grigc (2019) beschreibt, dass es eine „Unzufriedenheit mit der konkreten Arbeitssituation“ gäbe. U.a. seien die hohe Verantwortung bei geringem Gestaltungsspielraum, die fehlenden beruflichen Perspektiven oder die ungenügende tarifliche Eingruppierung (hier vor allem für akademisch gebildete Fachkräfte) Gründe, das Feld zu wechseln (vgl. Grigc, 2019).

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass die Arbeit in Kindertageseinrichtungen vielfältige Potenziale für Resonanzverfahren bieten kann: Etwa Arbeit selbst gestalten zu können (selbstwirksam sein, als Resonanzverfahren (vgl. Rosa 2018, S. 755)), die Beziehungen zu den Kolleg:innen und zur vorgesetzten Person (Resonanzverfahren als jemanden zu erreichen, zu berühren (vgl. Rosa 2018, S. 755)), das 'sich verlassen können' auf andere. Pädagogische Fachkräfte können durch ihr professionelles Tun, wie eine Saite schwingen und so beschwingt, andere auch zum Schwingen bringen, mitnehmen, motivieren und so auch die eigene Selbstwirksamkeit als Beziehung zwischen dem eigenen Subjekt und Kolleg:innen nutzen. Jedoch, so wird auch deutlich, gibt es Belastungsfaktoren, die eher Resonanzverfahren verhindern oder sogar zu Entfremdungserlebnissen führen können.

Der Personalmangel, der sich auf verschiedene Prozesse negativ auswirkt und der zu einer Art von Beschleunigung und letztendlich zu einer Zeitnot führt, ist dabei ein großer Faktor. Beschleunigung ist hier ähnlich wie bei Rosa zu verstehen. Dieser beschreibt, dass Beschleunigung ein „Mengenwachstum pro Zeiteinheit“ darstellt (vgl. Rosa, 2018, S. 13). In der pädagogischen Praxis bedeutet dies, dass, durch den Personalmangel, von den Fachkräften die (noch) in der Einrichtung

sind, mehr Arbeit erledigt werden muss, also die Tätigkeiten pro Zeiteinheit mehr werden oder, wie als eine Konsequenz daraus, weniger pädagogische Arbeit realisiert werden kann. Fachkräfte berichten nach mehr als zwei Pandemie Jahren davon, dass aus der bekannten Trias 'Bildung, Erziehung, Betreuung' vor allem der Betreuungs-Aspekt realisiert wird, wohingegen der Bildungsarbeit in Projekten usw. oftmals nicht nachgekommen werden kann.

Sowohl der Personalmangel als auch die anderen beschriebenen Belastungsfaktoren können summiert dazu führen, dass sich pädagogische Fachkräfte von dem Beruf, den sie bewusst gewählt haben, entfremdet fühlen. Sie fühlen sich dann evtl. überfordert und fremd/entfremdet, so als ob nur noch wenig oder sogar keine Beziehung mehr zum Beruf, zur Berufstätigkeit und den damit verbundenen Beziehungen zu Mitmenschen vorhanden ist (vgl. Rosa, 2018, S. 35). Eine Folge können innere, stille und reale Kündigungen sein, bis hin zum Verlassen des Feldes der Pädagogik der Kindheit.

Wenn wir also, wie oben beschrieben, die Kita-Leitung als zentrale Akteur:in sehen, die das Team leitet und die Organisation gestaltet, ist es relevant, dass sie dies im Bewusstsein um die skizzierten empirischen Ergebnisse, aber auch der Chancen eines resonanzsensiblen Leitens realisiert. Folgend wird daher beschrieben, was aktuelle Herausforderungen für Leitungskräfte sind und wie und mit welchen theoretischen Orientierungen Kita-Leitungen Teams leiten können und so zum einen gute professionelle Beziehungen gestalten, fachlich-adäquat leiten und Entfremdungsrisiken reduzieren können.

## **5 Resonanzsensibles Leiten als Antwort auf aktuelle Herausforderungen**

Folgend wird zum einen aufgezeigt, was resonanzsensible Leitung ausmacht und inwiefern diese an bereits bestehende Modelle adaptiert werden kann und zum anderen wird die Umsetzbarkeit und der Nutzen des Leitungskonzepts diskutiert, indem die Voraussetzungen und die Zuständigkeiten eruiert und reflektiert werden.

### **Theoretische Begriffsklärung**

Im Folgenden werden die für diesen Text essentiellen Begriffe theoretisch verortet. Dabei wird hauptsächlich auf die Beschreibungen von Hartmut Rosa eingegangen. Angemerkt wird jedoch, dass Resonanzerfahrungen „ein unaufhebbares Moment der Unverfügbarkeit innewohnt“. Resonanzerfahrungen sind Erfahrungen eines „Antwortverhältnis[ses]“, in denen die Welt, eine Person, Musik etc. uns antwortet. Diese Antwort kann allerdings nicht erzwungen werden bzw. kann sie auch beim Versuch des gezielten Herbeiführens abschwächen oder ausbleiben (vgl. Rosa, 2018a, S. 295). Daher wird das hier beschriebene Leitungskonzept auch ‚resonanzsensibel‘ genannt; es geht darum, was Leitungskräfte tun können,

um ihren Mitarbeitenden Resonanz Erfahrungen zu ermöglichen. Da Resonanzquellen individuell sind, muss die Leitung ihre Mitarbeitenden zum einen gut kennen und zum anderen sich verdeutlichen, dass diese Resonanzsensibilität, um die es im Folgenden gehen soll, kein Rezept ist, sondern eine ressourcenorientierte Haltung.

### **Resonanz**

Resonanz ist der Gegenpart zur Entfremdung. Wenn also die Entfremdung zur Welt eine misslungene, d. h. gleichgültige oder feindliche, Weltbeziehung ist, so ist Resonanz eine gelingende Weltbeziehung. „Resonanz ist ein sozialtheoretisches Konzept, das einen spezifischen Modus der Weltbeziehung, das heißt: eine bestimmte Art und Weise des In-Beziehung-Tretens zwischen Subjekt und Welt, zu beschreiben versucht. Es definiert eine bestimmte Form des In-der-Welt-Seins (Heidegger) beziehungsweise des Zur-Welt-Seins (Merleau-Ponty) und lässt sich in einer ersten Annäherung als Gegenbegriff zu Entfremdung einerseits und als Erweiterungsbegriff zu Anerkennung andererseits verstehen. Demnach sind Menschen dann von (oder in) einem bestimmten Weltausschnitt nicht entfremdet, wenn sie mit ihm in Resonanz sind“ (Rosa, 2018b).

Im physikalischen Sinn wird Resonanz als eine Art des Mitschwingens und Mit-tönens eines Körpers aufgrund der Schwingungen eines anderen Körpers verstanden. Ebenso gibt es die Redewendung: Jemand habe auf etwas viel Resonanz erfahren (vgl. ebd. 2019, S. 281-282). Resonanz beschreibt also ein gegenseitiges Berühren, aufgrund dessen eine oder beide Parteien ein positives Gefühl haben. Das Alltagssprachliche Verständnis findet sich auch in der soziologischen Betrachtungsweise wieder. Resonanz ist das In-Schwingung-Setzen aber auch das In-Schwingung-Versetz-Werden (vgl. ebd., 2019, S. 298ff.). Das Subjekt tritt mit der Welt in Interaktion (es schwingt) und erhält eine Antwort oder Reaktion (wird in Schwingung versetzt). Resonanz kann daher als eine antwortende Weltbeziehung verstanden werden. Sie ist also eine gelingende Weltbeziehung im Gegensatz zur Entfremdung, die eine gleichgültige oder feindliche Weltbeziehung darstellt (vgl. Rosa, 2019, S. 187ff.). Konkret bedeutet das: jemand leistet etwas, vielleicht mit dem Einsatz von ausreichenden Ressourcen und gelangt dadurch zum Ziel – und ist in Resonanz? Das klingt zunächst logisch, muss aber so gar nicht sein. Allein über die Ressourcenlage bzw. den -einsatz, die festgelegten Ziele und die Tätigkeiten kann keine gelingende oder misslingende Weltbeziehung abgeleitet werden. Bspw. kann es in einer Kita eine sehr gute Ausstattung geben, der Fachkräfte-Kind-Schlüssel optimal sein, das Team unterstützend und freundlich sein und die eigene Ausbildung zu einer sehr hohen pädagogischen Qualität beitragen. Wenn jedoch die Kita-Leitung autoritär führt, alles plangemäß laufen muss und selbstbestimmtes, kreatives Handeln abgelehnt wird, können sich Mitarbeitende, vielleicht auch nur vorerst, entfremdet fühlen, vor allem, wenn ihnen Freiheit und selbstbestimmtes sowie kreatives Handeln wichtig ist.

## Leitung

Organisationen stellen soziale Gebilde dar, die nicht aus sich heraus funktionieren. Um die Funktionsfähigkeit einer Bildungseinrichtung zu gewährleisten, müssen Steuerungsmechanismen installiert, Leitungsaufgaben bestimmt, personell zugeordnet sowie von den Leitungspersonen entsprechend ausgefüllt werden (vgl. Merchel, 2004, S. 31). Kita-Leitungen wirken also auf die pädagogischen Fachkräfte ein, um die organisationalen Ziele zu erreichen. Leitungshandeln findet, so Merchel (2004), mit verschiedenen Bezügen statt: als Personen-, Organisations- und Symbolbezug (vgl. ebd., S. 45ff.). Personenbezug meint dabei die direkte "personale Führung", die zwischen leitender und geleiteter Person, auf Grundlage von Kommunikation realisiert wird. Darüber hinaus wird auch über den organisationalen Rahmen geleitet (Organisationsbezug). Leitungskräfte achten auf die Einhaltung und die Weiterentwicklung der Prozesse und Strukturen der Organisation. Dabei werden für die Weiterentwicklung sowohl organisationsinterne (z. B. aus dem Beschwerdemanagement) wie auch organisationsexterne Informationen (z. B. rechtliche Änderungen) zugrunde gelegt. Zudem richtet die Leitung die Organisation nach organisationsrelevanten Dokumenten aus, wie dem Trägerleitbild, der Einrichtungskonzeption, dem Qualitätsmanagement und achtet auf eine entsprechende Leistungserbringung. Als dritter Bezug dient die Symbolebene (Symbolbezug). Es wird auch über Symbole geleitet, was zum Beispiel daran deutlich wird, wie mit Kritik oder Lob umgegangen wird, wie Erfolge gefeiert werden oder ob es möglich ist, schnell ein Gespräch mit der Leitung zu bekommen. Dies kann dazu führen, dass Organisationsmitglieder sich zur Organisation zugehörig fühlen, sich mit der Organisation, dem Leitbild und dem Team identifizieren, was zu einer hohen Verbundenheit und Motivation führen kann (vgl. Merchel, 2004, S. 45-47).

Im Folgenden werden wir ein Konzept für resonanzsensibles Leitungshandeln entwickeln, für das die Begriffe Anerkennung, Wertschätzung und Selbstwirksamkeit relevant sind, da diese drei Erfahrungsmodi die Voraussetzung für mögliche Resonanz Erfahrungen im Berufsalltag bilden.

## Anerkennung

Der Begriff Anerkennung wird in verschiedenen theoretischen Ansätzen diskutiert, wenngleich er „weder alltagssprachlich noch philosophisch in irgendeiner Weise festgelegt“ (Honneth, 2000, S. 175) ist. Für eine theoretische Fundierung wird das Verständnis des finnischen Philosophen Arto Latinen herangezogen, welches sich aus der Gegenüberstellung mit zwei grundlegenden Gedanken ergibt: Er definiert die Anerkennung als adäquate Würdigung, die auf eine unmittelbare, verständliche Weise kommuniziert wird und eine relevante Eigenschaft berücksichtigt. Die Würdigung ist dabei eine normativ geforderte Reaktion von Person A auf eine beliebige, aber relevante, normative Eigenschaft von Person

B. Was adäquat und relevant ist, entscheidet in diesem Szenario die Person B (vgl. Laitinen, 2009, S. 301ff.). Anerkennung ist ein wesentlicher Teil sozialer Interaktion, da Individuen großen Wert auf ihr Ansehen in der Gruppe legen können. Anerkennung wird sichtbar, indem die jeweiligen Akteur:innen ihr Bild von sich selbst und voneinander kommunizieren. Sie kann dabei in verschiedenen Formen und Ausprägungen auftreten: Gleichstellung vor dem Gesetz, öffentliche Auszeichnung, individuelle Bewunderung, Freundschaft und Liebe (vgl. Wolf, 2017, S. 905).

Entsprechend der Anerkennungstheorie des Sozialphilosophen Axel Honneth, die auf den Modellen der Sozialpsychologie von G. H. Mead und des Denkmodells von G. W. F. Hegel aufbaut, werden drei Anerkennungsdimensionen unterschieden: 1. die emotionale Anerkennung als affektive Zustimmung und Ermutigung; 2. die rechtliche Anerkennung als wechselseitige Beziehung; das Subjekt ist zugleich Rechtsträger und dem Recht verpflichtet und 3. die soziale Wertschätzung als affektive Anteilnahme (vgl. Honneth, 2016, S. 152ff.). Wenn ein Subjekt entsprechend alle drei Anerkennungsdimensionen erfährt, kann eine positive Einstellung sich selbst gegenüber, in Form von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung, und gegenüber der Umwelt, in Form von Autonomieerfahrungen, Selbstwirksamkeit und Wohlbefinden, ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 271). Demgemäß wird fehlende Anerkennung als Defizit wahrgenommen. Insofern eine Person bspw. keine soziale Wertschätzung erfährt, kann das einen negativen Einfluss auf die Selbstbeziehung und letztlich die Zufriedenheit und das Wohlbefinden bspw. im Arbeitsalltag haben (vgl. Schoneville, 2020).

### **Wertschätzung**

Der zweite Bestandteil des Konzeptes der resonanzsensiblen Leitung ist die Wertschätzung. Diese hat eine inhaltliche Schnittmenge mit der eben beschriebenen Anerkennung, fokussiert jedoch auf die Haltungen der agierenden, in Beziehung stehenden Personen, bzw. auf die Zuwendung der Person A zur Person B. Die Wertschätzung basiert hier auf der Haltung und der daraus entstehenden Performance der Person A. Ganz allgemein kann Wertschätzung „als subjektiv positiv empfundene [...] Statuserfahrung“ verstanden werden, in der Anerkennung ausgedrückt wird (Schneickert et al., 2019, S. 596). Wertschätzung als zugewandtes Leitungsverhalten wird im Folgenden in Anlehnung an Carl Rogers verstanden. Dieser sieht die Wertschätzung, in Verbindung mit Empathie (sich in das Gegenüber hineinversetzen, versuchen sie oder ihn zu verstehen) und Kongruenz (die „Echtheit“ der handelnden Personen bzw. die „Übereinstimmung“ von inneren Prozessen (z. B. Gedanken) und äußerem Handeln (z. B. Sprache)) als Voraussetzung für einen gelingenden professionellen Beziehungsprozess. Durch die Wertschätzung soll das Gegenüber, so wie sie oder er ist, akzeptiert werden, ohne dass Bedingungen dafür gestellt werden (vgl. Stimmer, 2020, S. 237-241).

Rogers schreibt dazu in seinem Buch „Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit“: „Ich meine die Wertschätzung des Lernenden, seine Gefühle, Meinungen, seiner Person, ein Besorgtsein um den Lernenden. Es ist ein Annehmen dieses anderen Individuums als einer Person für sich, einer Achtung vor ihm als an und für sich wertvoll (...)“ (Rogers & Rosenberg, 1980).

Durch die Wertschätzung wird in der professionellen Beziehung zwischen leitender und geleiteter Person Sicherheit geschaffen, die es einfacher macht, sich aufeinander und auf die gemeinsamen Aufgaben einzulassen und das Selbstwertgefühl stärkt (vgl. Stimmer, 2020, S. 238-239).

### **Selbstwirksamkeit**

„Resonanz ist eine durch Affizierung und Emotion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren. Resonanz ist keine Echo-, sondern eine Antwortbeziehung; sie setzt voraus, dass beide Seiten mit eigener Stimme sprechen [...]“ (Rosa, 2019, S. 298). Rosa beschreibt, dass Resonanz Selbstwirksamkeitserfahrungen voraussetzt. Das bedeutet, dass Kita-Fachkräfte das Interesse und die Erwartung haben, handlungsfähig zu sein (sich etwas zutrauen) und dann das Gefühl haben, etwas zu bewegen oder etwas zu erreichen (Verwirklichung der Ziele und Wünsche). Da Resonanz jedoch kein passiver Vorgang ist, setzen Selbstwirksamkeitserfahrungen Autonomie und eine gewisse Freiheit im Arbeitsalltag voraus (vgl. Rosa, 2019, S. 755). Als Selbstwirksamkeit wird also die Handlungsfähigkeit der Subjekte verstanden. Dabei spielt der Umfang, inwieweit sie ihren Alltag und ihr Umfeld aktiv mitgestalten können, eine entscheidende Rolle. Entsprechend scheinen Selbstwirksamkeitserwartungen eine wichtige Grundvoraussetzung für Resonanzbeziehungen und damit entscheidend für das Wohlbefinden zu sein. Stimmen die Selbstwirksamkeitserwartungen der pädagogischen Fachkräfte mit den in der Kita gegebenen Möglichkeiten überein, kann das Wohlbefinden und die Widerstandsfähigkeit (Resilienz) gesteigert werden (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2020, S. 30).

### **Resonanzsensibles Leiten**

Sensibel für etwas zu sein bedeutet, ein besonderes Feingefühl für etwas Bestimmtes zu haben bzw. dass etwas besonders viel Sorgfalt, Umsicht und Fingerspitzengefühl bedarf. Teilweise wird Sensibilität mit einem behutsamen, vorsichtigen und achtsamen Handeln in Verbindung gebracht (vgl. Storjohann, 2015, S. 105ff.). Demnach kann Resonanzsensibilität als achtsamer, feinfühligere und umsichtiger Umgang mit Resonanzbeziehungen gefasst werden. Das bedeutet, dass eine Person, die resonanzsensibel interagiert, Resonanz als Konzept kennt und verinnerlicht hat und darauf bedacht ist, Resonanzbeziehungen zu ermöglichen, indem bspw. der Raum, die Zeit oder Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Hierbei

werden Anerkennung, Wertschätzung und Selbstwirksamkeit, welche bereits als für Resonanzverfahren notwendigen Erfahrungsmodi eruiert wurden, relevant. Um dies als Leitungskonzept zu etablieren, wird die Kita-Leitung als Schlüsselposition verstanden. Die genannten Aspekte beachtend, wird für diesen Beitrag resonanzsensibles Leiten wie folgt definiert:

Resonanzsensibles Leiten ist ein, einem evtl. bereits bestehendem Leitungsmodell übergeordnetes Leitungskonzept, im Sinne einer fachlich-thematischen professionellen Haltung, welche Resonanzverfahren und Resonanzmöglichkeiten der Mitarbeitenden in den Fokus stellt. Die Führungskraft leitet mit dem Ziel, Anerkennungs-, Wertschätzungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Belegschaft zu ermöglichen, um letztlich Resonanz im Arbeitsalltag zu begünstigen und zu fördern.

## 6 Resonanzsensibles Leiten als Leitungskonzept

Um das resonanzsensible Leitungshandeln auf verschiedenen Ebenen zu veranschaulichen, soll das von Stremel und Ulber modifizierte Führungsmodell (ursprünglich nach Simsa und Patak) an das Konzept der resonanzsensiblen Leitung adaptiert werden. Stremel und Ulber formulieren sieben Dimensionen von Führung: Aufgaben und Ziele definieren, Selbstmanagement, Mitarbeitende führen, die Zusammenarbeit gestalten, die Organisation entwickeln, Wahrnehmung und Einschätzung von Rahmenbedingungen und relevanten Trends und Entwicklung eines strategischen Rahmens für die Leitungstätigkeit (vgl. Stremel, Ulber & Durda, 2014, S. 23). Für diesen Beitrag werden exemplarisch drei Führungsaufgaben selektiert und an das Konzept des Resonanzsensiblen Leitens adaptiert.

### Mitarbeitende führen

Zu diesem Aufgabenbereich zählt u. a. das Personalmanagement, bestehend aus Gewinnung, Einsatz, Führung, Entwicklung des Personals, wobei Personalführung anteilig die meiste Zeit im Arbeitsalltag einer Kita-Leitung einnimmt (vgl. Stremel, Ulber & Durda, 2014, S. 16ff.). Hierbei bilden die (potentiellen) Mitarbeitenden mit ihren Fähigkeiten, Potentialen, Grenzen aber auch individuellen Bedürfnissen den Fokus der leistungsbezogenen Tätigkeiten (Simsa & Patak, 2008, S. 7). In der Personalbeschaffung (Recruiting) und dem -einsatz werden vakante Stellen durch eine vorausschauende Planung und Auswahl besetzt. Die Leitungen stehen gegenwärtig vor der Herausforderung des Fachkräftemangels und der hohen Fluktuation (vgl. Weßler-Poßberg, Huschik & Hoch, 2018). Zudem liegt die Fluktuationsrate für Nachwuchskräfte bei 25 % in den ersten fünf Jahren. Als Grund geben Fachkräfte eine unzureichende Einarbeitung an und dass sie sich aufgrund mangelnder Qualität in der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit nicht mit ihren Tätigkeiten im Berufsalltag identifizieren können (vgl.

Müller, Theisen & Fuchs-Rechlin, 2018, S. 34ff.). Hier können Leitungskräfte entgegenwirken, da die Leitungsqualität die Zufriedenheit der Mitarbeitenden maßgeblich beeinflussen kann (vgl. Viernickel & Voss, 2012, S. 170-171). Wenn die Führungskraft den Mitarbeitenden Vertrauen entgegenbringt, werden diese im besten Fall motiviert sein, Verantwortung zu übernehmen, sich selbst zu überprüfen und mit Hinblick auf institutionsbezogene Ziele und (Qualitäts-)Vorgaben zu arbeiten. Vertrauen heißt in diesem Zusammenhang den Mitarbeitenden Freiraum für Selbstwirksamkeitserfahrungen zu lassen, Aufgaben und Projekte zu übertragen sowie an Entscheidungsprozessen zu beteiligen usw. Durch diese Handlungsspielräume kann die Identifizierung mit der Einrichtung und Resonanz mit der eigenen Tätigkeit ermöglicht werden (vgl. Pinnow, 2005, S. 123).

Die Personalführung umfasst „regelmäßige [Mitarbeitenden]gespräche, unterstützende Begleitung im Alltag und in Belastungssituationen, die Wahrnehmung der Fürsorgepflicht für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die individuelle Förderung einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter usw.“ (Stremel, Ulber & Durdan, 2014, S. 17). Resonanzsensibel zu leiten bedeutet im Kontext Personalführung individuell und biographieorientiert zu führen. Unter Wertschätzung und Anerkennung kann das Anbieten von Ratschlägen und Unterstützung sowie das aufmerksame Zuhören und das Rückversichern verstanden werden, ob die Mitarbeitenden mit der derzeitigen Arbeitsbelastung und den an sie gestellten Anforderungen zurechtkommen. Insofern die Leitungskräfte ihre Handlungen transparent machen, die Mitarbeitenden an Entscheidungen beteiligen und ihnen Handlungsspielräume ermöglichen, wird dies als Akt der Anerkennung und Wertschätzung wahrgenommen, die Fachkräfte erfahren sich als selbstwirksam und zufriedener (vgl. Viernickel & Voss, 2012, S. 170-171).

Die Personalentwicklung ist die institutionalisierte Form der Planung und Aneignung von arbeitsbezogenem Wissen und Kompetenzen, die über die Ausbildung der Mitarbeitenden hinausgehen. Hierzu zählt in einem ersten Schritt die Bestimmung der Arbeitsaufgaben und tätigkeitsbezogenen Anforderungen an die Mitarbeitenden. Hierbei sind nicht nur die Weiterbildungen an sich relevant, sondern die Unterstützung für Weiterbildungen von Seiten des Trägers und der Leitung. Demnach ist eine unterstützende Personalentwicklung eine große Ressource für Mitarbeitende und bedingt die Zufriedenheit (vgl. Viernickel & Voss, 2012, S. 167-168), was wiederum die Möglichkeiten erhöht, Resonanz Erfahrungen zu sammeln.

### **Zusammenarbeit gestalten**

Die Zusammenarbeit zu gestalten bedeutet, dass die Leitung die Teamarbeit der verschiedenen Akteur:innen und Institutionen inner- und außerhalb der Einrichtung organisiert, reguliert und fördert. Zu den Beteiligten gehören die Mitarbeitenden, die Eltern und Kinder, der Träger sowie weitere Kooperationspartner:innen

(Fachberatungen, Ärzt:innen, Jugendamt, Politik usw.). Gemäß Stremel und Ulber ist es die Aufgabe der Leitung, die Kommunikation und Kooperation zu planen und strukturell zu verankern. Hierzu zählen das Konfliktmanagement sowie die Ablauforganisation als allgemeine Aufgaben in diesem Bereich. Die Leitung gestaltet zudem die Zusammenarbeit im und mit dem Team, mit den Eltern und Kindern, dem Träger sowie mit externen Institutionen im Sinne der Vernetzung im Sozialraum. Außerdem gehören die Etablierung unterstützender Strukturen und die Beteiligung an einrichtungsübergreifenden fachlichen und sozialpolitischen Diskursen, die die Arbeit in der Kita betreffen, dazu (vgl. Stremel, Ulber & Durdan, 2014, S. 17-18). Um den Herausforderungen des Arbeitsalltags zu begegnen, schätzen pädagogische Fachkräfte die soziale Unterstützung durch ihre Kolleg:innen, der Einrichtungsleitung und generell den Zusammenhalt im Team als essenziellen Schutzfaktor ein und bewerten ein gutes Klima im pädagogischen Team als große Ressource (vgl. Fuchs-Rechlin, 2007, S. 43). Unter einem guten Teamklima verstehen die Befragten der STEGE-Studie eine offene Kommunikation im Team, die gegenseitige Unterstützung und Entlastung sowie eine familiäre und entspannte Arbeitsatmosphäre. Die Anerkennung und Wertschätzung durch die Eltern trägt ebenfalls zu ihrer Arbeitszufriedenheit bei. Insgesamt ist das positive Teamklima aber auch die Interdisziplinarität im Team und die Zusammenarbeit mit den Eltern für die Fachkräfte entscheidend, um sich wohlfühlen. Vor allem die Leitungen werden hierbei als unterstützende Instanz wahrgenommen, wenn sie den Mitarbeitenden Vertrauen entgegenbringen, transparent und nachvollziehbar arbeiten, ihnen unterstützend und beratend zur Seite stehen sowie „ein offenes Ohr“ für die Fachkräfte haben. Durch die Anerkennung und Wertschätzung der Kita-Leitung fühlen sich Kita-Fachkräfte gestärkt und bestätigt (vgl. Viernickel & Voss, 2012, S. 170ff.), was wiederum zu einer engagierteren (Mit-)Arbeit und daraus entstehenden Selbstwirksamkeitserfahrungen führen kann. Resonanzsensibel leiten bedeutet in diesem Zusammenhang das Team einerseits für gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung zu sensibilisieren und Raum und Zeit für den Austausch hierüber einzuplanen. Andererseits ist es bedeutend, selbst wertschätzend und anerkennend zu sein und Teilhabe sowie Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen. „Denn einerseits sind Anerkennungserfahrungen [...] von kardinaler Bedeutung für die Ausbildung von Selbstwirksamkeitserwartungen, ohne die wiederum Resonanzbeziehungen nicht möglich beziehungsweise allenfalls einseitig sind. Andererseits aber erzeugt soziale Missachtung konstitutive Entfremdungserfahrungen: Wer missachtet wird, steht in einer repulsiven Weltbeziehung“ (Rosa, 2019, S. 336).

### **Organisation entwickeln**

Organisationen wie Kindertageseinrichtungen, befinden sich oftmals im Wandel. Dieser Wandel kann z. B. durch innere neue Ziele oder durch äußere neue Bedin-

gungen angebracht sein. Wichtig ist dabei zu verstehen, dass das Entwickeln von Organisationen ein gezielter Wandelprozess ist, der auf die ganze oder Teile der Organisation zielt; durch einen solchen Prozess sollen sowohl Strukturen als auch das Verhalten der Organisationsmitglieder, hier vorwiegend der pädagogischen Fachkräfte beeinflusst werden; und der Prozess wird in der Regel begleitet, bspw. von der Fachberatung oder externen Prozessbegleiter:innen (vgl. Buhl et al., 2016, S. 11). Themen von Organisationsentwicklungsprozessen können z. B. die Gestaltung der Organisationskultur oder des Organisationsklimas, die organisationale Steuerung von Prozessen oder Strukturen oder die Weiterentwicklung der Organisation sein (vgl. Strehmel, Ulber & Durdan, 2014, S. 30-31).

Veränderungsprozessen wird oftmals mit Widerständen begegnet, z. B. weil auf individueller Ebene ein Verlust von Routinen oder Kompetenzen befürchtet wird. Auf organisationaler Ebene kann es Widerstände geben, da eine neue Machtstruktur evtl. zu einer Wertverschiebung kommt, die eine bestimmte Gruppe trifft (vgl. Schreyögg, 2014, S. 279). Die Leitung hat bei diesen Organisationsentwicklungsprozessen eine wichtige Rolle. Sie kann mögliche Anlässe des Wandels, wenn sie von innen kommen, im Team eruieren, moderieren, strukturieren und Wandelprozesse (ggf. partizipativ) planen. Wenn der Impuls für den Wandel von außen kommt, sollte sie diesen dem Team kommunizieren. In beiden Fällen ist es wichtig, das Team mitzunehmen, Kritik und Widerstände ernst zu nehmen und wertzuschätzen. Weiter kann sie das Team bei der Planung des Wandels beteiligen, Erfahrungswerte und Meinungen einholen und Phasen und Aufgaben im Wandelprozess kommunizieren und definieren.

Bei den genannten Leitungshandlungen ist es wichtig, dass die Mitarbeitenden in ihrer Rolle und Situation als Träger:innen von Erfahrungs- und ggf. Expertenwissen anerkannt und ernst genommen werden. Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Meinungen, auch wenn sie dem Ziel des organisationalen Wandels entgegenstehen, wertgeschätzt und in den Prozess mit einbezogen werden. Und abschließend ist es wichtig der Organisationsentwicklungs-Formel "Betroffene zu Beteiligten machen" nachzukommen und möglichst viele Selbstwirksamkeitserfahrungen, z. B. durch Arbeitsgruppen für bestimmte Themen zu ermöglichen. So kann die Leitung die Ressourcen des Teams bestmöglich nutzen, baut darüber hinaus Widerstände ab und schafft ein breiteres Verständnis für den Organisationsentwicklungsprozess.

Wichtig ist uns hier abschließend zu erwähnen, dass Kita-Leitungen für viele Aufgaben Verantwortung tragen, aber nicht für alle. So sind für bestimmte Themen die Träger, aber auch die politischen Ebenen von der Kommunal- bis zur Bundespolitik zu adressieren und in die Pflicht zu nehmen sind. Das hier skizzierte Konzept des Resonanzsensiblen Leitens soll nicht als einseitige Verantwortungszuweisung an die Kita-Leitungen verstanden werden.

## 7 Zusammenfassung und Empfehlungen

Kita-Leitungen sind, wie gezeigt wurde, in einer Schlüsselposition zur Gestaltung der Prozesse in Kindertageseinrichtungen und gleichzeitig mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert. Die Studienlage, die hier umrissen wurde, zeigt, dass die Arbeit in kindheitspädagogischen Institutionen dennoch viele Resonanz Erfahrungen mit sich bringen kann, wie bspw. die eigenverantwortliche und kreative Arbeit oder die Kommunikation und Kooperation mit Kolleg:innen. Jedoch wurde auch deutlich, dass es Faktoren im beruflichen Alltag gibt, die das Potenzial für Entfremdungserfahrungen haben.

Die Teams zu leiten, zu moderieren, schwierige Situationen aufzufangen und die Organisation weiter zu entwickeln, sind Leitungsaufgaben, für die Leitungskräfte wichtige Kompetenzen benötigen, die wir in dem Konzept des Resonanzsensiblen Leitens versucht haben zu beschreiben. Leitungen sollten aus ihrer machtvollen Position heraus Anerkennungs-, Wertschätzungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen der pädagogischen Fachkräfte ermöglichen und fördern. So schafft die Leitung Möglichkeitsräume für eine gelingendere Weltbeziehung im beruflichen Alltag. Die Räume und Zeiten können von ihr selbst aber auch, und hier würden wir eine Präferenz einräumen, gemeinsam mit dem Team einen resonanzsensiblen Alltag gestalten. Dafür benötigt sie für die Koordination ihrer Arbeit Raum und Zeit und eine resonanzsensible Haltung. Diese Haltung fußt auf dem Wissen der Bedeutung von Resonanz und führt dazu, dass Resonanzräume gemeinsam ausgehandelt und gestaltet werden. Hierfür sind Achtsamkeit und Umsichtigkeit grundlegende Haltungsaspekte. Aus unserer Erfahrung in Fort- und Weiterbildungen sowie aus der Beratung wird oftmals der Status Quo beklagt, oft nicht zu Unrecht. Dennoch sehen wir in dem hier entworfenen Konzept des resonanzsensiblen Leitens eine Möglichkeit durch Resonanz Erfahrungen eher die, oftmals kleinen Fortschritte und Gelingensmomente wertzuschätzen und auf diesen aufzubauen, anstatt die eigene Kritik nach 'oben', z. B. an den Träger oder an die Bildungspolitik zu adressieren oder sich im Klagen mit Kolleginnen und Kollegen zu verbünden. Durch die Ermöglichung und Wertschätzung von Resonanz Erfahrungen kann so evtl. auch mehr Zufriedenheit wahrgenommen werden, ein aus unserer Sicht neutraler bis positiver Zustand, dem auch ein Aspekt von Dankbarkeit innen wohnt. Dieser Zustand der Zufriedenheit kann dann auch dazu führen, eine Art organisationale Resilienz aufzubauen (vgl. Hoffmann, 2017), die dazu führt, das Teams und damit auch die Einrichtungen widerstandsfähiger für mögliche gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen werden und sich generell eine positivere, resonanzsensiblere Kultur in der Einrichtung einstellt.

## Literatur

- AOK. (2021): *Erzieher besonders oft wegen Covid-19 krankgeschrieben*. Verfügbar unter <https://www.aok.de/fk/aktuelles/erzieher-besonders-oft-wegen-covid-19-krankgeschrieben/>
- Avantgarde Experts. (2018). *Quo Vadis - Arbeiten in Deutschland*. München.
- Backhaus, O., Hampel, P., & Dadaczynski, K. (2018). Depressionen bei Kita-Fachpersonal. *Frühe Bildung - Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*, 7(4), S. 223–230.
- Behr, K., Fuchs-Rechlin, K., Gessler, A., Hanssen, K., Hartwich, P., Peucker, C., Rauschenbach, T. & Walter, M. (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Buhl, M., Freytag, T. & Iller, C. (2016). *Working Paper - Organisationsentwicklung im Elementarbereich*. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=12368](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12368)
- Fuchs-Rechlin, K. (2007). *Wie gehts im Job?* Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut Universität Dortmund. Dortmund: Rita Spitzer Druck, Darmstadt.
- Grgic, M. (2019). *Gekommen, um (nicht) zu bleiben*. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/300367/gekommen-um-nicht-zu-bleiben/>
- Hoffmann, G. P. (2017). *Organisationale Resilienz - Kernressource moderner Organisationen*. Wiesbaden: Springer-Verlag GmbH.
- Honneth, A. (2000). *Das Andere der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Honneth, A. (2016). *Kampf um Anerkennung - Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Indeed. (2020). *Meaning of Work Report - Deutschland 2020*. Verfügbar unter <https://www.hiringlab.org/de/wp-content/uploads/sites/5/2020/01/Indeed-Meaning-Of-Work-Deutschland-2020.pdf>
- Jugend- und Kultusministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf)
- Klusemann, S., Rosenkranz, L. & Schütz, J. (2020). *Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur\*innen auf die Personalsituation in Kindertagesstätten (HiSKiTa)*. Verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/professionelles-handeln-im-system-all>
- Laitinen, A. (2009). Zum Bedeutungsspektrum des Begriffs „Anerkennung“: die Rolle von adäquater Würdigung und Gegenseitigkeit. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 21*, 301–324.
- Manpower Group Deutschland GmbH & Co. KG. (2019). *Bevölkerungsbefragung Jobzufriedenheit 2019*. Toluna Germany GmbH, Frankfurt a.M.
- Merchel, J. (2004). *Leitung in der sozialen Arbeit - Grundlagen der Gestaltung und Steuerung von Organisationen*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Meyer, N., Buschle, C. (2020). *Soziale Arbeit in der Corona-Pandemie: Zwischen Überforderung und Marginalisierung; Empirische Trends und professionstheoretische Analysen zur Arbeitssituation im Lock-down*. Verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/68095>
- Müller, J. (2017). Diversity im Kita-Team. In C. Wustmann, S. Kägi, & J. Müller (Hrsg.), *Diversität im Feld der Pädagogik der Kindheit* (S. 202–221). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Müller, S., Theisen, C. & Fuchs-Rechlin, K. (2018). Kontinuität und Diskontinuität in den ersten Berufsjahren. In K. Fuchs-Rechlin & I. Züchner, *Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen* (S. 34–41). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., & Köhler, L. (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Pinnow, D. (2005). *Führen - Worauf es wirklich ankommt*. Wiesbaden: Gabler Fachverlag GmbH.
- Rogers, Carl R. & Rosenberg, R. L. (1980). *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*. Stuttgart: Klett Cotta.

- Röhner, C. (2014): Bildungspläne im Elementarbereich. In: R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Süntker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 601–613). Opladen, Berlin, Toronto. Verlag Barbara Budrich.
- Rosa, H. (2012). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Rosa, H. (2018a). *Unverfügbarkeit*. Wien & Salzburg: Residenz Verlag GmbH.
- Rosa, H. (2018b, 17. März). *Hartmut Rosa über RESONANZ. Resonanz ereignet sich, wo Menschen von etwas erreicht, berührt, bewegt werden – und darauf Antwort erhalten. Nichts einfacher als das? Versuch über die Resonanz*. Die Presse. Print-Ausgabe.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz - Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Schneewind, J., & Böhmer, N. (2012). *Abschlussbericht: Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen*. Osnabrück: Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur; Niedersächsisches Institut für Bildung und Entwicklung.
- Schneickert, C., Delhey, J. & Steckermeier, L. C. (2019). *Eine Krise der sozialen Anerkennung? Ergebnisse einer Bevölkerungsbefragung zu Alltagsgeräten der Wert- und Geringschätzung in Deutschland*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 71, 593–622.
- Schoneville, H. (2020). Die (fehlende) Anerkennung des Subjekts. In P. Cloos, B. Lochner, & H. Schoneville, *Soziale Arbeit als Projekt* (S. 107–118). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M., & Nicko, O. (2014). *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Schreyögg, G., & Koch, J. (2007). *Grundlagen des Managements - Basiswissen für Studium und Praxis*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler, GWV Fachverlag GmbH.
- Schreyögg, G. & Koch, J. (2014). *Grundlagen des Managements. Basiswissen für Studium und Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2020). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 28–53.
- Simsa, R., & Patak, M. (2008). *Leadership in Non-Profit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profidenken*. Wien: Lindeverlag.
- Statistisches Bundesamt. (19. November 2018). Destatis. Von *Erwerbstätige im Durchschnitt 44 Jahre alt*: Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/11/PD18\\_448\\_122.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/11/PD18_448_122.html)
- Stimmer, F. (2020). *Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Storjohann, P. (2015). Was ist der Unterschied zwischen sensitiv und sensibel? Verfügbar unter [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3718/file/Storjohann\\_Was\\_ist\\_der\\_Unterschied\\_zwischen\\_sensitiv\\_und\\_sensibel\\_2015.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3718/file/Storjohann_Was_ist_der_Unterschied_zwischen_sensitiv_und_sensibel_2015.pdf)
- Strehmel, P., Ulber, D., & Durda, T. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. & Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 135–152.
- Viernickel, S., Mauz, E., Gerstenberg, F., Schumann, M., Zbiranski, K., Schumann, M., & Schwab, S. (2012a). *STEGE - Strukturqualität und Erzieher\_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Wefßer-Poßberg, D. D., Huschik, G., Hoch, M., & Moog, S. (2018). *Zukunftsszenarien – Fachkräfte in der Frühen Bildung gewinnen und binden*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin: Prognos AG.
- Wolf, R. (2017). Respekt und Anerkennung: ein vernachlässigter Weg zum Frieden? In I.-J. Werkner, & K. Ebeling, *Handbuch Friedensethik* (S. 903–913). Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.

**Autor:innen****Fitzer, Cindy, M.A.**

IU Internationale Hochschule

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Pädagogik der frühen Kindheit  
und Bildungsmanagement

cindy.fitzer@gmail.com

**Müller, Jens, Prof. Dr.**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Sozialmanagement, Leitung,  
Organisationsentwicklung, Finanzierung

j.mueller@eh-ludwigsburg.de

*Sabine Kaiser*

## **Resonanz aus inklusiver Perspektive oder: „Hörst du mich? Siehst du mich? Kennst du mich?“**

### **1 Einleitung**

Im folgenden Beitrag wird die Bedeutung von Resonanz in der Beziehungsgestaltung aus verschiedenen Blickwinkeln des Kontextes von Anthropologie und Pädagogik, der psycho-biologischen und entwicklungspsychologischen Bedeutung, der pädagogischen Prozessgestaltung sowie der organisationalen Qualitätsentwicklung beleuchtet. Hierbei ist die Resonanz nicht nur für die Entwicklung des jeweiligen Kindes bedeutend, sondern die Interaktion kann eine Gegenseitigkeit und eine Gemeinsamkeit der Resonanz der Beteiligten eröffnen, die im dialogischen Sinne auch auf die pädagogische Fachkraft wirkt. In Bezug auf inklusives Denken hinsichtlich unterschiedlicher Entwicklungsvoraussetzungen von Kindern wird in dem Artikel anhand von Beispielen insbesondere die Bedeutung des dialogischen Ansatzes bei Kindern mit erhöhtem Assistenzbedarf für die Stärkung der Gegenseitigkeit und der gemeinsamen Beziehungsentwicklung in den Fokus genommen.

### **2 Anthropologie und Bildung unter dialogischer Perspektive**

„Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 1999[1973])

In den ‚Reden über die Erziehung‘ (1956<sup>2</sup>) legt Martin Buber die anthropologische Verwiesenheit des Menschen auf Beziehung und Gemeinsamkeit dar. Der Mensch wird durch die Beziehung, durch das In-Beziehung-Treten zu dem jeweilig anderen Menschen, zur Welt und zu Gott vom bloßen Individuum, das sich von anderen Individuen unterscheidet, zur eigentlichen Person. Dieser Blick wirkt zweiseitig auf die Beziehung zwischen Menschen, er wirkt auf beide Personen und entwickelt dabei Neues. Das ‚Dialogische Prinzip‘ (ebd.) in der Wechselwirkung bestimmt als Bildung des Menschen eine grundlegende Bedeutung für pädagogische Prozesse und Gestaltungen. Begegnung ist dabei die Grundlage für menschliche Entwicklung. „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber) bedeutet, dass Leben und gelingendes Leben in Wechselwirkungen geschieht und nicht eine eindimensionale Richtung, sondern eine gegenseitige Bedeutung und Entwicklung innehat. Durch

den intensiven Kontakt zu dem Anderen verändert sich die oder der Einzelne, – ein Kontakt, der weit über das Verständnis von Dialog als Gespräch hinausgeht und die Erfahrung des jeweils Anderen in Momenten der Unmittelbarkeit und Gegenseitigkeit, aber auch außerhalb von Personen umfasst. Diese Person ist das Eigentliche, das den Menschen ausmacht. Der dialogische Ansatz ist von Bedeutung im Blick auf die Gestaltung pädagogischer und gesellschaftlicher Prozesse, denn es geht, so Buber, um die Aufgabe, „dem Schicksal der Vereinsamung zu entgegen“ (Buber, 1948, S. 161). Zugleich führt der Ansatz Bubers nicht nur in eine Gemeinsamkeit zur Aufhebung der Einsamkeit, sondern um „die Bewältigung der Andersheit in der gelebten Einheit“ (Buber, 1956, S. 55). Dieser Aspekt verweist auf den Umgang mit Differenzen und die Bedeutung, diese in ethisch produktiver Weise erleben und erfahren zu können. Darin kann die Grundlage für echte Gemeinschaft bestehen, in der die einzelne Person nicht als Profit zur Selbstverbesserung der anderen Person dient, sondern für die Welt und das Gemeinwesen im Kontext der gesellschaftlichen Verantwortung.

Weltanschauungen müssen sich, so Buber in den ‚Reden über Erziehung‘, danach befragen lassen, wie weit sie das Verhältnis zur Welt und die Übernahme von Verantwortung für diese Welt in der Gegenwart und in der Zukunft fördern (Buber, 1956, S. 52ff.). Beschreibt dies Buber nach den Erfahrungen des zweiten Weltkriegs, so kann der Anspruch auch in der aktuellen Zeit der globalen Krisen und Herausforderungen gesehen werden.

### **3 Gegenseitigkeit und Resonanz im entwicklungspsychologischen Kontext der Eltern-Kind-Beziehung**

Kinder sind aus entwicklungspsychologischer Perspektive für ihr Aufwachsen auf emotional positiv erlebte Interaktionen angewiesen. Papousek und Papousek untersuchten die Bedeutung der frühkindlichen Erlebnisse und Interaktionen. Ihre Befunde der Säuglingsforschung beleuchten die von ihnen so titulierten ‚Engelskreise und Teufelskreise der Interaktion‘ (Papousek, 2010, S. 30). In der Beziehungsdynamik zwischen Säuglingen und Eltern können positive, aber auch negative Erwartungshaltungen entstehen, die jeweils eine Zirkularität ergeben. Das Kind benötigt für die Ausbildung der Regulationsfähigkeit und für die Entwicklung seines Selbstkonzeptes eine Wahrnehmung seiner Gefühle und interaktiven Ko-Regulation für die Verarbeitung. Dies gilt insbesondere für frühe und vorsprachliche Kommunikation (Papousek, 2010, S. 33).

Diese Gegenseitigkeit von positiver oder negativer Zirkularität des Verhaltens ist übertragbar auf verschiedene Beziehungsdynamiken. Im weiteren Zusammenhang werden die Bereiche Pädagogische Fachkraft und Kind, Kinder zu Kindern als auch Fachkräfte zu Fachkräften beleuchtet und mit Beispielen aus der Praxis, Praxisforschung und Organisationsentwicklung beschrieben.

## 4 Resonanz im pädagogischen Bezug unter inklusiver Perspektive und Menschenrechtsbildung

Das Deutsche Institut für Menschenrechte fordert, dass der „pädagogische Alltag wertschätzend, lernendenzentriert und inklusiv“ (2017, S. 3) sein soll, „damit sich jedes Kind als Teil der Gemeinschaft erfährt und die Möglichkeit hat, diese aktiv mitzugestalten“ (ebd.). Das Kind hat das Recht auf Teilhabe, Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit. Unter inklusiver Perspektive ist jedes Kind zu sehen, unabhängig seines Alters, seiner individuellen Entwicklungsvoraussetzungen, sprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten oder familiären Hintergründe. Für jedes Kind gilt die Bedeutung der Anerkennung seiner Person. Diese wird zu einem großen Teil durch positiv erlebte Interaktion, durch „intensive Resonanzen“ (Prenzel, 2019, S. 119) über die Kontakte zu anderen, erlebt. Positive Resonanz ergibt sich in den persönlichen Beziehungen, in denen Personen sich emotional ansprechen (ebd., S.21) und Solidarität erleben können (ebd., S. 73ff.). In der Art, wie pädagogische Interaktionen von den Fachkräften gestaltet werden, wirkt sie sich auch auf das Verhalten der Peers aus. „Die Gleichaltrigen lassen sich tendenziell hinsichtlich Freundlichkeit und Feindseligkeit vom Stil der Fachkraft oder Lehrperson anstecken“ (ebd., S 119) und übernehmen bzw. verstärken das Verhalten der Fachkraft, wodurch die Auswirkung ihres Handelns für das jeweilige Kind besonders intensiv ist. Diese persönlichen Beziehungen gestalten die Fachkräfte „während sie ihre beruflichen Aufgaben wie Erziehen, Betreuen, Unterrichten, Beraten, Diagnostizieren, Fördern und andere erfüllen“ (ebd., S.11). Soziale Dienstleistungen wie das pädagogische Handeln und seine Wirkung entstehen direkt, in einer Handlung, einem Augenblick, sie sind in diesem Sinne nicht auf Probe testbar oder revidierbar. Da die pädagogische Arbeit in diesem Uno-actu-Blickwinkel unmittelbare Wirkung hat, stehen pädagogische Fachkräfte vor der fachlichen und persönlichen Herausforderung, ihr Handeln täglich verantwortlich und persönlich zu gestalten und zu verantworten (ebd., S. 223) und eine ethische Perspektive einzunehmen (vgl. Prenzel, 2019). Wenn hier jedoch verletzende Beziehungen entstehen durch eine Folge destruktiver Interaktionen, beeinträchtigt dies Kinder in ihrem Erleben von Selbstwirksamkeit und in der Entwicklung ihres Selbstbildes (vgl. Kaiser, 2022, S. 233).

### **Siehst du mich, kennst du mich? Hörst du mich?**

Bei Kindern mit untypischer Entwicklung und erhöhtem Assistenzbedarf ist der Blick auf die Bedeutung der Beziehung von besonderer Bedeutung. Was wird im Kind gesehen, welche seiner Kompetenzen und Möglichkeiten? Wie werden Barrieren der Teilhabe wahrgenommen und abgebaut? Wie werden die Förderpläne konstruiert? Nach welchen Grundsätzen arbeiten die pädagogischen Fachkräfte und wie arbeiten sie mit den Eltern und anderen Fachpersonen zusammen? Bei

Unterstützungsleistungen durch persönliche Assistenz und bei multiprofessionellen Planungen von beispielsweise ‚Förderung‘ ist der Blick auf das Kind und auf den Bezug zu anderen Kindern besonders bedeutend.

Ein Fallbeispiel: Paula (Name geändert) geht mit ihrem 5-jährigen Zwilling Bruder in eine Kindertageseinrichtung am Ort. Sie wächst zweisprachig auf, ist ein fröhliches Kind und aufgeschlossen. Ihre Entwicklung ist durch eine infantile Zerebralparese untypisch, sie hatte unterschiedliche Operationen, bekommt verschiedene Therapien und auch in die Kindertageseinrichtung bringt sie diverse orthopädische Hilfsmittel wie einen Rollstuhl und Orthesen mit. Aufgrund einer neuerlichen Operation kann sie nun die rechte Hand bewegen. Mit weiteren Therapien soll der Muskelaufbau für die Entwicklung des Gehens sowie für die Benutzung der Hand unterstützt werden. Um dieses Ziel in der Kita zu unterstützen, möchte die pädagogische Fachkraft Bea sie am Maltisch begleiten. Paula möchte eine Brezel malen und wünscht die braune Farbe. Moritz, ein anderes Kind fragt, „weil Brezeln braun sind?“ „nein“, meint sie, sondern „weil braun meine Lieblingsfarbe ist. Siehst du meine Farbe?“ fragt sie die Fachkraft und hält das Glas mit den Buntstiften hoch. Die Fachkraft fragt, welche sie denn meine, worauf Paula mit einem Lachen antwortet „BEAAA, das weißt du doch, dass das meine Lieblingsfarbe ist, BRAAAUN“. Dieses Ansetzen an den persönlichen Vorlieben, in diesem Fall der Brezel und der Farbe braun, das Versichern der gegenseitigen Kenntnis, das Aufnehmen des jeweiligen Themas, das das Kind selbst interessiert, ist von Bedeutung. Lernen geschieht dort, wo es für die einzelne Person einen individuellen Sinn ergibt und dieser ist in den Vordergrund zu stellen.

## **5 Kinder unter Kindern - Wahrnehmung und Unterstützung von Interaktion und Resonanz**

Im umfassenden Sinn bedeutet Inklusion, dass jedes Kind mit Blick auf die ganze Persönlichkeit Berücksichtigung, Gemeinschaft und Teilhabe erfährt. Betrachtet man Assistenz von Kindern in Kindertageseinrichtungen ist es von besonderer Bedeutung, die Interessen des Kindes wahrzunehmen und die Assistenz hinsichtlich dieser zu gestalten. Das heißt, die Umgebung anzupassen, die Interessen zu erkennen und das „Netzwerk des Kindes innerhalb und außerhalb der Einrichtung zu unterstützen, weil die Qualität des Beziehungssystems sein emotionales Gleichgewicht, sein soziales Verhalten und seine Motivation zum Lernen bestimmen“ (Jerg, Schumann & Thalheim, 2003, S. 2). In diesem Sinne sind die Unterstützung der Beziehungen und Interaktionen unter den Kindern besonders im Fokus. Ein Beispiel: Max (Name geändert) ist ein 5-jähriger Junge, der sich sehr gerne mit Spielzeug beschäftigt. Er wirkt zurückhaltend und ruhig, von zartem Körperbau und kann sich mit den Händen auf dem Boden fortbewegen. Oft sitzt er im Rollstuhl. In der beobachteten Situation spielt Max wie häufig mit den Spiel-

tieren, es sind keine weiteren Kinder im Raum. Der Kindheitspädagoge fragt ihn, ob er ihn in den Bewegungsraum begleiten wolle, da er dorthin als Aufsicht wechseln wolle. Hier spielt eine Gruppe von 5 Kindern „Feuer – Wasser – Luft“ und imitieren dabei Tiere in ihrer Fortbewegung. Max spielt mit den Plastiktieren, schaut ab und zu den anderen Kindern. Als ein Mädchen nach weiteren Ideen der Fortbewegungsart sucht, murmelt der Pädagoge „mmh krabbeln, hattet ihr das schon?“ Das Mädchen nimmt den Impuls auf und Max ergreift umgehend die Situation, krabbelt mit den anderen Kindern und beteiligt sich eigenmotiviert und freudig mit seinen Fähigkeiten an dem gemeinsamen Spiel. Auch das Mädchen wirkt erfreut, da sie eine neue Gestaltung und ein neues Zusammenspiel bewirken konnte (vgl. Kaiser, 2019, S. 39).

In der Analyse dieser Situation wird der Motor der gemeinsamen Interaktion gefördert. Die Voraussetzung ist, dass pädagogische Fachkräfte ihre Aufgabe, als Kommunikationsbrücke zu dienen, wahrnehmen und nicht das Ziel verfolgen, die Kinder an sich selbst binden.

Dies Beispiel entspricht den Ergebnissen der Quaki-Studie von Iris Nentwig-Gesemann (2017), in welcher Kinder befragt wurden. Deren Erwartung an eine ‚gute‘ Kindertageseinrichtung besteht in erster Linie aus positiv erlebten Beziehungen zu anderen Kindern und zu Fachkräften.

Beispiel: Zwei Kindertageseinrichtungen, die zwar in einem Haus, aber mit unterschiedlichen Konzepten nebeneinander arbeiteten, verändern sich im Blick auf Inklusion. Eine Gruppe von Kindern mit erhöhtem Assistenzbedarf, die bisher separat betreut wurde, wird mit Kindern der Regeleinrichtung gemischt. Im Prozess der Organisationsentwicklung wird die Mahlzeit in seiner Bedeutung als Bildungssituation gemeinsam in den Blick genommen und das Team ermutigt, diese Situationen insbesondere zu nutzen.

Die Fachkräfte aus dem bisherigen sonderpädagogischen Förderbereich beobachten, dass ein Mädchen, das sie dem autistischen Formenkreis zurechnen, zum ersten Mal auf ihren Namen reagiert, als es in Kontakt mit einem gleichaltrigen Jungen kommt. Als er sie zum gemeinsamen Spiel aufforderte, folgte sie ihrem Namen. Beide beginnen eine Freundschaft und möchten auch beim Essen zusammensitzen (Kaiser, 2018, S. 38).

Nun hat sie einen Freund gefunden und zum ersten Mal ist es erkennbar, dass sie Interesse an Gemeinsamkeit mit anderen hat und zeigt in der Resonanz zu dem anderen Jungen neue Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Weisen, ihr Interesse mitzuteilen.

## 6 Alltagsprozesse des Lernens und der Entwicklung

Es gilt, insbesondere die Alltagsprozesse in den Blick zu nehmen. Kinder lernen in alltäglichen Situationen. Hier erfahren sie, „wie bestimmte Dinge und Zu-

sammenhänge ‚ticken‘. Sie lernen Ausschnitte aus der Welt kennen, die ihnen zugänglich sind. Diese Erfahrungen sind in gegebene Situationen verankert, in implizite und explizite soziale Situationen eingebettet sowie kulturell vorgeformt. Sie werden emotional bewertet“ (Schäfer, 2019, S. 69). Im Alltag machen sich Kinder ein Bild von sich, den Menschen und der Welt und entwickeln ein Konstrukt des Handelns. Im Kontext von Resonanz bedeutet es, ihre eigenen Ideen und Gedanken aufzunehmen und mit diesen den Alltag zu gestalten. Über Gefühle und Vorlieben oder Abneigungen, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, über Werden und Vergehen nachzudenken, sind alltagsnahe, im besten Sinne alltägliche Themen und auf vielen Wegen kommunizierbar, über Sprache, Mimik, Visualisierung, Gesten und Gebärden.

Die Ankommenssituationen am Morgen, die Bedeutung des entspannten In-den-Tag-findens, das gemeinsame Nachdenken darüber, was eine Kita als guten Ort für alle braucht und wie diese die Impulse aufnehmen kann, bewirken eine verstärkte Partizipation und Zugehörigkeit.

Im Blick auf die einzelnen Alltagsaktivitäten könnte zum Beispiel sein, ob die Gedanken der Kinder zu den Mahlzeiten aufgenommen werden, ob Jungen und Mädchen diese wiederfinden. In einer Kindertageseinrichtung steht zum Beispiel im Eingangsbereich ein Aufsteller mit dem Wochenplan der Mahlzeiten, die zusätzlich von den Kindern selbst gemalt wurden. Er ist deutlich sichtbar für Kinder, Eltern, Fachkräfte. Vor der Küche findet sich ein Tablett, auf dem die einzelnen Zutaten liegen, die für das heutige Essen verwendet werden. Kinder werden eingeladen, sich zu dem Essen zu äußern und ihr Wissen mitzuteilen. Den Mahlzeiten selbst wird genug Zeit eingeräumt, dass sich alle entspannt dem Essen zuwenden und ihr Wissen aus den verschiedenen Lebenswelten teilen können.

## 7 Dialogische Qualitätsentwicklung in der Bedeutung für pädagogische Fachkräfte

Die Erweiterung der Blickwinkel der Fachkräfte durch gemeinsame Entwicklungsprozesse wird im Folgenden durch Beispiele aus der Organisationsentwicklung von Kindertageseinrichtungen illustriert.

Ein Beispiel einer pädagogischen Fachkraft soll folgende Reflexion verdeutlichen: „In erster Linie möchte ich Paula danken. Danke, Paula, dass du mir ein ganzes Jahr deine Welt gezeigt hast und ich dich ein Stück auf deinem Weg begleiten durfte. Jeden Tag hast du bereichert und ein Stück lebensfroher gemacht. Du steckst mit deiner Fröhlichkeit dein Umfeld an und das ist wundervoll. Paulas Familie danke ich besonders dafür, dass sie mir diese wertvolle Aufgabe übergeben und mir ihr Vertrauen geschenkt haben“ (n. veröffentlichter Bericht). Vorangegangen war die Begleitung eines Kindes mit erhöhtem Unterstützungsbedarf. Was

die Fachkraft wahrnahm, waren die Persönlichkeitseigenschaften, die das Kind Paula in ihrer Person ausmachen und hieraus entstand die gemeinsame Entwicklung des Mädchens sowie der Fachkraft.

Andere Fachkräfte zeigen ihre anfänglichen Gefühle und Unsicherheiten und ihre Entwicklungen hinsichtlich des Blicks auf ihre eigenen Fähigkeiten. „... ich mein Blickfeld komplett verändert habe. Ich sehe sie wie alle anderen Kinder, als wahre Bereicherung für unsere Gesellschaft“ (Jerg, 2018 a, S. 35).

Kindertageseinrichtungen mit dezidiert ausgearbeiteter inklusiver und partizipativer Einrichtungskultur zeigen bessere Durchschnittswerte in der Interaktion mit Kindern (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2017, S. 12). Hier öffnet sich das thematische Feld zur Organisationsentwicklung in Kitas und mit den jeweiligen Teams und der Nutzung von offenen Beteiligungsprozessen und der verschiedenen Perspektiven, nicht nur innerhalb des Teams, sondern wie in einem Praxisentwicklungsprojekt mit den unterschiedlichen Akteur:innen auf allen Ebenen: „... in der Verwaltung sind wir oft gewöhnt, dass wir Lösungen vorgesetzt bekommen, so wird es gemacht, setze es um... ich fand es wirklich gut, dass wir gesagt haben, wir diskutieren das von Anfang an mit denen, die es betrifft. Ob das vom Sozialamt, vom Jugendamt ist, dann aber auch in der Steuerungsgruppe, mit den Fraktionen und das denke ich ist für so einen grundlegenden Veränderungsprozess etwas ganz Wesentliches“ (Jerg, 2018, S. 64).

## 8 Resonanz als Perspektive des Index für Inklusion in der Organisationsentwicklung

Im *Index für Inklusion* (Booth, Ainscow & Kingston, 2006) kann Resonanz in zweifacher Hinsicht als Orientierung für an der Bildung Beteiligte erkannt werden, sowohl in der Ziel-, als auch in der Handlungsorientierung. Er wurde zunächst am Center for Studies on Inclusive Education in Bristol für Schulen entwickelt und ist seit 2006 in der deutschsprachigen Adaption „Index für Inklusion: Tageseinrichtungen für Kinder – Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln“, (Booth et al., 2006; im Folgenden Index) für die inklusionsorientierte Organisationsentwicklung nutzbar. Er stellt ein international angewandtes, in über 50 Sprachen übersetztes (Booth, 2021) und von der Unicef unterstütztes Material zur (Weiter-) Entwicklung inklusionsorientierter Kulturen, Strukturen und Praktiken in Kindertageseinrichtungen dar. Die deutschsprachige Ausgabe ist mittlerweile als „Index für Inklusion. Gemeinsam leben, spielen und lernen“ (8. Auflage, 2020) der GEW verfügbar. Unter kinder- und menschenrechtlicher Perspektive unterstützt er die Zugehörigkeit aller Beteiligten, den Abbau von Barrieren, das gemeinsame Reflektieren sowie das Nutzen von Ressourcen für eine gelingende Bildungsteilhabe. Hierbei wird

der Blick sowohl nach innen in die Kindertageseinrichtung als auch nach außen in den Sozialraum und auf die Ebenen der Kooperationen für die Unterstützung gerichtet und Inklusion unter einem breiten Blickwinkel gesehen.

Resonanz als Zielperspektive kann in dem Ansinnen gesehen werden, dass die Partizipation, die Wertschätzung und Beteiligung des Kindes als zentral für die Entwicklung gesehen werden. Jedes Kind soll sich gesehen und wertgeschätzt fühlen und die Bedeutung, die es für andere und für das Ganze hat, spüren. In verschiedenen Indikatoren wie „Jede:r soll sich willkommen fühlen“ (Booth, 2006, S. 75), „Die Einrichtung hilft den Kindern mit sich zufrieden zu sein“ (ebd., S. 86) oder „Die Kinder kooperieren bei Spiel und Lernen“ (ebd., S. 113) beziehen sich mit vielen Unterfragen auf Blickwinkel, dass Kinder sich in der Wechselwirkung zu anderen geschätzt fühlen. Die Unterstützung von Freundschaften und gegenseitiger Hilfe stehen besonders im Zentrum, wie z. B. der Indikator „Die Kinder helfen sich gegenseitig“ (ebd., S. 76) mit vielerlei Aspekten beleuchtet. Wie wird dieses von Seiten der Fachkräfte unterstützt, welches Handeln wird fokussiert? Hierbei bietet Resonanz als Handlungsperspektive einen Blickwinkel für den Organisationsentwicklungsprozess, der insbesondere auf einen Prozess der Selbstevaluation (Booth, 2006, S. 10) von Teams angelegt ist. Auf dem Wissen und den Erfahrungen der Mitarbeitenden aufbauend (vgl. ebd.) können sie anhand des Materials gemeinsame Reflexionen der unterschiedlichen Blickwinkel nutzen und mit dem Finden von „eigenen nächsten Schritten“ (ebd.) nachhaltige Verbesserungen entwickeln. Ein wesentlicher Bereich betrifft die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien. In den Wechselwirkungen der Lebenswelten und im Kontext der sozialräumlichen Umgebung werden Nachbarschaften, Träger:innen und alle, die mit der Kindertageseinrichtung in Beziehung stehen, beachtet. Ein besonderes Augenmerk verdient die Qualitätsentwicklung, die im Team für die Unterstützung der eigenen Organisationskultur stattfindet.

In der Kooperation unter den Fachkräften stellt es einen dialogischen Ansatz von Qualitätsentwicklung dar, da dieses Material Fragen anbietet, die öffnend wirken (Jerg, Kaiser & Thalheim, 2015, S. 64). Aus Projektevaluationen von IQUANet „Inklusion, Qualifikation, Assistenz und Netzwerk“ (2009-2012), in denen Organisationsentwicklung von Kindertageseinrichtungen mit Hilfe des Index gestaltet wurde, ist deutlich geworden, dass eine Vorgehensweise, mit dem Team selbstbestimmt Fragen auszuwählen und zu erörtern, hilfreich für Entwicklungsprozesse sein kann. Indem die Mitarbeitenden sich den Fragen nähern, ihre Erfahrungen in Worte fassen und sich diesbezüglich ihr manchmal auch unbewusstes Handeln verfügbar machen, können sie in der Kommunikation und Resonanz miteinander Neues entwickeln. Ein Beispiel aus dem Projekt IQUANet soll dieses erläutern (vgl. Thalheim & Kaiser, 2011, S. 57). Eine Kindertageseinrichtung wollte die Verbindungen zwischen der Einrichtung und den Eltern stärken. Im Team wurden mit der Prozessbegleitung dahingehend die Transitionen zwischen Eltern-

haus und Kita-Besuch sowie die Mikrotransitionen der Alltagsgestaltung unter die Lupe genommen. In diesem Prozess wurde aus dem Index für Inklusion der Indikator „Allen neuen Kindern wird bei der Eingewöhnung geholfen“ (Booth, 2006, S. 92) gewählt und hierbei die Frage „Werden die Kinder auf die Aufnahme in die Einrichtung vorbereitet, indem man ihnen etwas aus der Einrichtung mit nach Hause gibt?“ (ebd.) von einer Mitarbeiterin markiert. Das Kollegium entwickelte in einem Brainstorming die Idee, ein sogenanntes Willkommensbuch zu gestalten, das Bilder der Umgebung, der Räume und Materialien enthält, die mit der Einrichtung und der Bezugserzieherin vertraut machen. Einige wenige Sätze unterstützen die Bilderbuchbetrachtung, es kann weitgehend ohne Sprachbarriere genutzt werden. Aus Datenschutzgründen besorgten sie ein Krokodil als Einrichtungsmaskottchen, das stellvertretend die Räume besucht und die Materialien nutzt. Jedes Kind bekommt vor der Eingewöhnung dieses Willkommensbuch in einer laminierten Ausgabe als Zeichen des Willkommens per Post persönlich nach Hause geschickt und es geht in dessen Eigentum über.

Aus resonanztheoretischer Perspektive entwickelte sich dies Ergebnis der Organisationsentwicklung im Team durch die Index-Frage als Input in einem kurzen Zeitrahmen. Im gemeinsamen Nachdenken und durch Resonanz entstand Neues, das zuvor in keiner Vorlage und oder persönlichen Vorstellung gegeben war.

Es gab bedeutende Auswirkungen. Die Kinder sind in Ihrem Übergang zum Krippen- oder Kitabesuch sehr gestärkt, die Eltern können thematisch anknüpfen und auch andere Beteiligte aus der sozialen Umgebung des Kindes können beteiligt sein. Zugleich wirkt das Willkommensbuch sehr sprach- und sprechförderlich und bildet damit einen Aspekt für alltagsorientierte Sprach- und Kommunikationsförderung. Besonders wirkte es ebenfalls auf die Fachkräfte, die dies Medium entwickelt haben. Die positive Resonanz, die sie erlebten, indem das Material viel Anerkennung und Verbreitung fand und von weiteren Kommunen und Trägern nachgebildet wurde, stärkte sie in ihrem Erleben von Professionalität, Selbstwert und Selbstwirksamkeitsempfinden. So können Selbstbestimmung und Partizipation als die Motoren und Gelingensfaktoren für inklusionsorientierte Weiterentwicklung benannt werden. Unter dem Blickwinkel von Resonanz wirkt Selbstbestimmung in dem Sinne, dass pädagogische Fachkräfte ihre jeweilig eigenen Ansatzpunkte zur Reflexion und zu veränderter Handlung wählen und Partizipation, indem die Zugehörigkeit der Fachkräfte gestützt wird und gemeinsame Klärungen in der Beteiligung stattfinden.

Der Index selbst bietet einen Referenzrahmen, in dem die verschiedenen Themen der Kindertageseinrichtung wie alltagsorientierte Sprachbildung, Zusammenarbeit mit Eltern, Sozialraum - und Lebensweltorientierung reflektiert werden können. In der Unterstützung inklusiver Praxis bietet er Blickwinkel für die innere Qualitäts- und Organisationsentwicklung mit folgenden beispielhaften Fragen:

**„Jeder soll sich willkommen fühlen**

Ist der erste Kontakt mit der Einrichtung freundlich und einladend?  
 Versteht sich die Einrichtung als Lebensraum für alle Kinder im Gemeinwesen?“  
 (Index, 2018, S. 51)

**„Jeder, der mit der Einrichtung beschäftigt ist, beteiligt sich am Einsatz für Inklusion**

Wird die Bildung einer unterstützenden Gemeinschaft in der Einrichtung als ebenso wichtig wie Lernfortschritte gesehen?“ (S. 58)

**„Die Unterschiede zwischen den Kindern werden als Ressource für die Förderung von Spiel, Lernen und Partizipation gewertet**

Wird die Fähigkeit der Kinder, sich emotional zu unterstützen, berücksichtigt und sensibel eingesetzt?

Wird jedes Kind, unabhängig von seinen Fertigkeiten, Leistungen oder Benachteiligungen, als fähig betrachtet, wichtige Beiträge zum Lernen der anderen leisten zu können?“ (ebd., S. 92)

**„Es besteht eine gute Kooperation zwischen MitarbeiterInnen und Eltern**

Gibt es eine Atmosphäre, die es den Eltern leicht macht, mit den PädagogInnen über ihre Kinder sprechen zu können?

Nutzen die PädagogInnen das Wissen der Eltern über ihr Kind?“ (ebd., S. 53)

**„Das Gesamtteam arbeitet gut zusammen**

Ist die Kooperation zwischen den Erwachsenen ein Modell für die Kooperation zwischen den Kindern?“ (ebd., S. 51)

**„Die MitarbeiterInnen und Kinder begegnen sich mit Respekt**

Beeinflussen die Meinungen der Kinder die Geschehnisse in der Einrichtung?“  
 (ebd., S. 52)

**„Die Einrichtung ist Teil des Gemeinwesens**

Welchen Einfluss nehmen die Menschen, die vor Ort wohnen, auf das Leben in der Einrichtung?“ (ebd., S. 56)

**„Alle neuen MitarbeiterInnen werden bei der Einarbeitung unterstützt.**

Werden Beobachtungen aller neuen MitarbeiterInnen einschließlich Praktikant:innen über die Einrichtung eingeholt und als Impulse und Denkanstöße geschätzt?“ (ebd., S. 64)

**„Die Aktivitäten ermutigen alle Kinder zur Teilnahme**

Sorgen die MitarbeiterInnen dafür, dass Kinder, die nonverbal kommunizieren, über eine große Auswahl an Bildern, Fotos und Gegenständen verfügen, so dass sie diese in der Kommunikation einsetzen können?“ (ebd., S. 80).

**„Die Kompetenzen der MitarbeiterInnen werden in vollem Maße genutzt**

Wird die Vielzahl der von den MitarbeiterInnen gesprochenen Sprachen als Ressource genutzt?“ (Index, 2018, S. 93)

## 9 Fazit

Die Beachtung der gegenseitigen Interaktionen im Sinne von dialogischer Entwicklung bleibt der wesentliche Teil von inklusiver Organisationskultur in Kindertageseinrichtungen. Das direkte Wirken auf das Wohlfühlen der Kinder, auf ihre Wahrnehmung, gesehen und gehört zu werden, wichtig und angenommen zu sein, das mit dem Wohlfühlen der Fachkräfte und anderer Beteiligter einhergeht, ist der Motor für Prozesse des gemeinsamen Lebens und der Entwicklung von Gemeinschaft, auch und gerade in der heutigen unsicheren Zeit. Eine dialogische Haltung im Sinne Bubers (1999 [1973]) zeigt sich, wenn durch gemeinsames Reflektieren Neues entstehen kann. In einer Atmosphäre der Wertschätzung und Anerkennung des einzelnen kann das eigene Handeln reflektiert werden, auch im Umgang mit Fehlerkultur und fachlich professionellem Diskurs. Inklusives Handeln lässt sich nicht auf einzelne Personen delegieren, es entwickelt sich unter prozessorientierter Perspektive und gewinnt in vertrauensbildenden Kulturen mit Interesse an Weiterentwicklung.

## Literatur

- Buber, M. (1948). *Das Problem des Menschen*. Heidelberg: Lambert-Schneider.
- Buber, M. (1956). *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Schneider.
- Buber, M. (1999). *Das Dialogische Prinzip*. Gütersloher Verlagshaus (Erstveröffentlichung 1973).
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. GEW: Frankfurt.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2018). *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen, lernen* (8. Aufl.). Frankfurt a.M.: GEW.
- Booth, T. (2021). Video: Tony Booth über den Index für Inklusion. Verfügbar unter <https://index-for-inclusion.org/de/video-tony-booth-ueber-den-index-fuer-inklusion-2021/>
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2017). *Reckahner Reflexionen: Zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Rochow-Edition online. Verfügbar unter [www.paedagogische-beziehungen.eu/](http://www.paedagogische-beziehungen.eu/)
- Jerg, J., Schuman, W. & Thalheim, S. (2003). *Von Anfang an! Die Qualifizierung zur Inklusionsassistentin in Kindertageseinrichtungen*. Reutlingen: Diakonie-Verlag.
- Jerg, J., Kaiser, S. & Thalheim, S. (2015). „Inklusion als Rahmen, in dem alles, die ganze pädagogische Arbeit abläuft“ – Erfahrungen mit dem Index für Inklusion in vier Kindertageseinrichtungen als Teil des Sozialraums und der Kommune. In I. Boban & A. Hinz, *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (S. 63–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jerg, J. (2018a). *Modellprojekt Inklusive Kita am Seepark – Stadt Freiburg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Reutlingen: Bruderhaus.
- Jerg, J. (2018b). *Eine Kita für alle. Inklusive Bildung, Betreuung und Förderung von Kindern in den Kindertageseinrichtungen des Landkreises Göppingen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Reutlingen: Bruderhaus.
- Kaiser, S. (2018). Unterschiede als Ressource. Interaktionsförderung und Praxisentwicklung unter inklusiven Gesichtspunkten. *TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik)*, 7, 38–40.

- Kaiser, S. (2022). Alltagssituationen in Kindertageseinrichtungen – pädagogisches Handeln unter ethischer und inklusionstheoretischer Perspektive. In E. Schierer, A. Rabe. & B. Groner (Hrsg.), *Institutionelle und professionsbezogene Zugänge zum Kinderschutz* (S. 223–246). Wiesbaden: Springer.
- Nentwig- Gesemann, I., Walther, B.& Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht- Die Quaki-Studie: Abschlussbericht*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg.). letzter Zugriff 05.04. 2023
- Papousek, M. (2010). Psychobiologische Grundlagen der kindlichen Entwicklung im systemischen Kontext der frühen Eltern-Kind-Beziehung. In C. Leyendecker (Hrsg.), *Gefährdete Kindheit: Risiken früh erkennen, Ressourcen früh fördern* (S. 30–38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pregel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. überarb. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Schäfer, G. E. (2019). *Bildung durch Beteiligung: zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Thalheim, S. & Kaiser, S. (2011). Wenn Inklusion auf Wirklichkeit trifft – Erfahrungen mit dem Index für Inklusion im Projekt IQUAnet. In J. Jerg, W. Schumann & S. Thalheim, *Vielfalt entdecken. Erfahrungen mit dem „Index für Inklusion“ in Kindertagesstätten und Gemeinde*. Reutlingen: Diakonie-Verlag.

## Autorin

### **Kaiser, Sabine, Dipl. Päd.**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Frühkindliche Bildung, Inklusion, Sozialmanagement, inklusionsorientierte Qualitäts-, Personal- und Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen; Methoden der Praxisentwicklung in teamorientierter Fort- und Weiterbildung und systemischem Coaching.  
s.kaiser@eh-ludwigsburg.de

*Heike Fink*

## **Resonanz in der Peer-Eingewöhnung**

### **1 Einleitung**

Die Eingewöhnung in eine Kindertageseinrichtung ist für Kinder eine große Chance und ein positives Lebensereignis, wenn diese im Rahmen eines fachlich fundierten und professionell verankerten Eingewöhnungskonzeptes bewältigt werden kann. Der Übergang in eine außerfamiliäre Bildungsinstitution stellt an das Kind verdichtete und mehrdimensionale Entwicklungsanforderungen, die es mit intensivierten und beschleunigten Bildungsprozessen bewältigen muss. Entscheidend ist, dass diese Phase von pädagogischen Fachkräften moderiert wird, die ihrer pädagogischen Arbeit ein aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechendes Bild vom Kind zugrunde legen (Griebel & Niesel, 2020; Fink, 2022). Das Tübinger Modell der Eingewöhnung in der Peer geht davon aus, dass Kinder die Bewältigung des Übergangs aktiv und kompetent bewältigen und entsprechend lernbereit und neugierig in die neue Situation starten. Ausgangsvoraussetzung ist eine pädagogische Grundhaltung der Fachkräfte, sich in der Verantwortung zu sehen, die neuen Kinder, gleich welcher Herkunft und sozialer Bedingungen, so am Transitionsprozess zu beteiligen, dass deren individuelle Entwicklung unterstützt wird (Fink, 2023). Die Erwartungen der Kinder auf ihre Neugier, Interessen und Bedürfnisse liegen im Antwortverhalten ihrer Umwelt – deren Resonanz – um einschätzen zu können, ob und inwieweit sie beteiligt sind.

Das Tübinger Modell der Eingewöhnung in der Peer (Fink 2018, 2022, 2023) ermöglicht Kindertageseinrichtungen mehrere Kinder gleichzeitig aufzunehmen. Dies verkürzt die Anzahl und Dauer der Eingewöhnungen und die Tatsache, dass in der Regel zwei Fachkräfte die Eingewöhnung begleiten, nimmt den Druck und schafft für alle Beteiligten eine entspanntere Atmosphäre – auch für die Familien. Das Hauptaugenmerk und der besondere Gewinn liegen aus fachlicher Sicht jedoch nicht in den strukturellen Verbesserungen, sondern der Beachtung und dem Mehrwert für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder.

Die Peer besteht aus 3-5 gleichaltrigen, möglichst entwicklungsähnlichen Kindern und startet gemeinsam mit zwei Eingewöhnungsfachkräften – dem sogenannten Eingewöhnungsteam – und den familialen Bezugspersonen in einem separaten Raum. Am Anfang steht der Beziehungsaufbau unter den Kindern und mit den Fachkräften im Vordergrund. Die familialen Bezugspersonen sind aktiv dabei und

ziehen sich sukzessive auf ihre Sitzgelegenheiten, sofern die Kinder es tolerieren, zurück. Erste Verabschiedungen finden frühestens ab dem vierten Tag, beginnend mit dem Kind/den Kindern, welche entsprechende Signale zeigen, statt.

In der zweiten Woche wird eine teilweise Öffnung des separaten Raums in einen weiteren Raum, die Bestandsgruppe, den Garten, etc. anvisiert. Über diese Schritte entscheiden die Einrichtungen entsprechend ihrer räumlichen Gegebenheiten. In der dritten Woche ist vorgesehen, dass die Peer mit ihren Bezugspersonen bereits in der Bestandsgruppe startet und dort mit Unterstützung des Eingewöhnungsstadiums und den Peers ihre Erfahrungen in Interaktion mit mehr Kindern, Fachkräften und Räumen erweitern. In der Regel nehmen die Kinder hier bereits ohne die Eltern am Kita-Alltag teil.

Es ist zu beachten, dass Modelle der vereinfachten Darstellung komplexer Zusammenhänge dienen, und so muss jedes Eingewöhnungsmodell als ‚Geländer‘ betrachtet werden, an welchem sich alle Beteiligten festhalten. In der Umsetzung ist es wichtig, den Prozessverlauf den Bedürfnissen der Peers entsprechend zu planen. Erst wenn die Kinder signalisieren, dass sie sicher und vertraut mit den Personen und Räumen sind, entscheiden die Fachkräfte über weitere Schritte.

## 2 Verabschiedung und Trennung

Kinder reagieren in Verabschiedungs- und Trennungsprozessen je nach Alter, Entwicklungsstand und bisherigen Beziehungserfahrungen mit unterschiedlich ausgeprägtem Bindungsverhalten, was die Intensität und Zeit, die es benötigt, bis sie sich sicher fühlen, betrifft. Das Reaktionsspektrum ist vom Temperament (Zentner, 2008) und der Persönlichkeit des Kindes, aber auch von den ihm bis dato erlernten Verhaltensmuster und Regulationsstrategien abhängig. In diesen Situationen benötigen Kinder im Eingewöhnungsprozess Regulationsunterstützung von Seiten der familialen und professionellen Bezugspersonen (Haug-Schnabel & Bensel, 2009) und der beteiligten Peers (Fink, 2023). Zeigt das Kind entsprechende Stress-Signale möchte es damit unbewusst seine vertrauten Bindungspersonen informieren, dass es deren Unterstützung benötigt, um sich den ihm bietenden neuen Eindrücken in Form von fremder Umgebung, unbekannter Erwachsener und Kinder sicher und souverän annähern zu können. In Anwesenheit der primären Bezugspersonen und einer qualitativ guten Bindung zwischen Kind und Eltern fällt es Kindern leicht, zu explorieren (Ahnert, 2010; Becker-Stoll, Niesel, & Wertfein, 2014). Die ersten Tage dienen somit dem Beziehungsaufbau zwischen Kind, Peers und Fachkräften und erst wenn das Kind erfahren hat, dass diese Personen ihm in prekären und stressbehafteten Situationen Sicherheit und Orientierung bieten können, ist es in der Lage, sich von seinen familialen Bezugspersonen zu lösen. Ab diesem Moment kann es seine emotionalen Bedürfnisse an die Fachkräfte adressieren, um sich hier Unterstützung zu holen bzw. es bearbeitet diese in

Interaktion mit anderen, sich in der gleichen Situation befindenden und mit der gleichen Entwicklungsaufgabe konfrontierten Peers.

Neben den bereits erworbenen individuellen Kompetenzen des Kindes Trennungen und Übergänge zu bewältigen, stellt ein fachlich fundiertes Eingewöhnungskonzept und die sensitive Responsivität und Interaktionsqualität (König, 2009; Remsperger, 2011) der pädagogischen Fachkräfte/des Eingewöhnungstandems eine entscheidende moderierende Variable dar. Primär in der Familie erfahrene Beziehungs- und Lernerfahrungen werden nun durch Fachkräfte und Peers initiiert und erweitert. Pädagog:innen treten fachlich fundiert und professionell handelnd mit dem Kind/den Kindern in Interaktion, forcieren den Beziehungsaufbau und gestalten basierend auf den Bildungsinteressen der Kinder Lernsituationen und Peer-Interaktionen. Die Interaktion gilt als die Hauptdimension des Ko-Konstruktivistischen Ansatzes, welcher zum Ziel hat im Rahmen einer dialogischen Pädagogik Wissen gemeinsam zu generieren und Sinn zu konstruieren (Fthenakis, 2023). Die Kinder werden mit ihrer Expertise und ihren Kompetenzen eingeladen, den anstehenden Bildungsprozess der Übergangsbewältigung gemeinsam zu bearbeiten. Durch ein kooperatives und kollaboratives Lernen zwischen Kind, Eingewöhnungstandem und Peer(s) werden u. a. Kompetenzen im Bereich der Empathie, der Motivation, der Kommunikation und sozialem Lernen gefördert und die Kinder haben die Möglichkeit, den Transitionsprozess aktiv zu konstruieren und mitzuverantworten. Bildungsprozesse auf der sozial-emotionalen Ebene verlaufen hier eher ‚nebenbei‘, da die Peer(s) das primäre Interesse haben, ihre Fragestellungen und Hypothesen hinsichtlich sie irritierenden und interessierenden Phänomene miteinander zu bearbeiten.

Interaktionsverläufe und -inhalte werden direkt an die aktuelle physiologische und psychologische Situation der Kinder angepasst. Für die kindlichen Bildungsinteressen und die Bewältigung neuer und herausfordernder Entwicklungsaufgaben ist es wichtig, dass ihre Signale beantwortet werden, da die Kinder dadurch erfahren, dass ihre Mitteilungen angekommen sind, es sich lohnt, sich mitzuteilen und dadurch den Prozess aktiv mitgestalten zu können. Soziale Kontaktaufnahmen sind angeboren – durch die Wahrnehmung der kindlichen Signale und eine interaktive, sensitive Responsivität kann das Kind diese beibehalten und weiterentwickeln.

### 3 Eingewöhnung braucht Beziehung

Hartmut Rosa (2016) beschreibt Resonanz als Grundsehnsucht nach einer Welt, die einem antwortet. Resonanz ist gegenseitige Beziehung und lässt sich weder planen und organisieren noch erzwingen oder festhalten. Er versteht Resonanz als Austauschprozess, der davon abhängig ist, ob beide Seiten bereit sind, sich aufeinander einzuschwingen. Gegenseitige Bereitschaft zum Aufbau einer Beziehung ist grundlegend für das Tübinger Modell der Eingewöhnung in der Peer.

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht rückt die Kernaufgabe der Pädagog:innen eine Beziehung zum Kind aufzubauen, das Interesse des Kindes an Beziehung auf eine gleichberechtigte, wenn nicht sogar bedeutsamere Ebene. Entscheidend ist, ob und vor allem zu wem – Peers und/oder Fachkräfte – das Kind eine Beziehung aufbauen möchte. Das Tübinger Modell ermöglicht hier weitaus mehr Resonanzprozesse als bislang praktizierte Eingewöhnungsmodelle, da die entsprechenden Voraussetzungen für Wahlmöglichkeit und Freiwilligkeit sowohl auf der Erwachsenen- als auch der Kinderebene gewährleistet werden. Alle am Eingewöhnungsprozess beteiligten Personen benötigen ein angstfreies/angstarmes, anregendes Milieu mit möglichst wenig inhaltlichen Vorgaben und Strukturen, die den Bedarfen der Beteiligten anpassbar sind. Die Peers benötigen den Freiraum in selbstgewählten Situationen ihre individuellen Fragestellungen zu bearbeiten und zu explorieren, was durch die Präsenz der familialen Bezugspersonen im Rahmen ihrer bereits bestehenden und sicherheitsgebenden Beziehung ermöglicht wird. Die Eingewöhnungsfachkräfte beobachten, analysieren und begleiten die Aktivitäten und Interessen der Kinder. Auf diese Weise entstehen gemeinsame Erfahrungen, auf welchen Beziehungen wachsen können – oder auch nicht. Erst wenn bei solchen Dialogen und gemeinsam erfahrenen Prozessen eine wechselseitige Verbundenheit und eine vor allem für das Kind spürbare, authentische Begeisterung mitschwingt, entstehen Resonanzbeziehungen (ebd.). Es sind die individuellen vermeintlich ‚kleinen‘ Interessen der Kinder, die kleinen Resonanzmomente, die zählen und nicht die strukturell und institutionell geplanten Prozessschritte, Situationen und Abläufe.

Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern finden auf einer asymmetrischen Ebene statt, da einerseits die Kinder sich nicht in gleicher Weise explizit verständigen können, wie Erwachsene und andererseits Erwachsene sich nicht gleichermaßen in die Denkprozesse von Kindern hineinversetzen können, um diese ko-konstruktiv zu bearbeiten. Sie versuchen lediglich sich auf hypothetische Art und Weise in die Gedanken der Kinder hineinzudenken. Im Vergleich zu Peer-Interaktionen besteht zwischen Kindern und Erwachsenen ein soziales Hierarchie- und Machtverhältnis, was allenfalls eine Zusammenarbeit auf kooperativer (Schäfer, 2019) jedoch nicht auf ko-konstruktiver Ebene zulässt.

Peers, die auf einem ähnlichen Entwicklungsstand sind, setzen sich auf einer symmetrischen Ebene auseinander, bei welcher das Kompetenz- und Machtverhältnis ungefähr ausgeglichen ist. Gemeinsam erfahrene Bildungsprozesse sind somit das Ergebnis „intersubjektiver Wechselwirkungen und [...] Ko-Konstruktionen“ (Rosa, 2016, S. 247).

Das Tübinger Modell der Eingewöhnung in der Peer nutzt u. a. diese auf Peerforschungen zurückgehende Erkenntnis, um den Kindern die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe ‚Übergangsbewältigung‘ auf ko-konstruktive Weise im Rahmen einer überschaubaren und ebenbürtigen Peergroup zu ermöglichen.

Das Modell der Eingewöhnung in der Peer erweitert in seiner theoretischen und fachlichen Fundierung und der daraus resultierenden Umsetzung von dem in einschlägig publizierten Eingewöhnungskonzepten vorwiegend fokussierten erwachsenenzentrierten Blickes. Der Fokus liegt nicht ausschließlich auf den Beziehungen, dem Antwortverhalten und den Reaktionen der Erwachsenen, sondern auch auf den Interaktionen und Beziehungen (Siebholz & Winter, 2020), innerhalb der Peer(s) – deren Resonanz – die ihnen auf ebenbürtiger und symmetrischer Ebene aufzeigen, wie und ob ihre Handlungen und Interaktionen wahrgenommen, bewertet und beantwortet werden. Das Resonanzverhalten aller Beteiligten begünstigt oder erschwert das im Transitionsprozess für das Kind angemessene (soziale) Verhalten.

Eingewöhnungsprozesse in der Peer vollziehen sich im Rahmen einer kleinen Gruppe von drei bis maximal fünf Kindern, die vom Alter und ihrer Entwicklung „ebenbürtig“ (Salisch, 2000) und auf einem ähnlichen Stand sind. Dieser überschaubare Rahmen ermöglicht es neuen Kindern in einem sicheren Rahmen miteinander in Interaktion zu treten, Spielsituationen zu initiieren und auch wieder zu beenden oder auch Konfliktsituationen zu erfahren. Indem sie zueinander in Resonanz gehen, ko-konstruieren sie miteinander Vorstellungen und Hypothesen und unterziehen diese einer kritischen Überprüfung, um sie dann konstruktiv weiterzuentwickeln. Sie erfahren, dass sie verstanden werden und im Austausch mit anderen Kindern etwas bewirken können, was der wechselseitigen Bearbeitung und Konstruktion von Ideen, Fragestellungen und Lösungen zuträglich ist. Sozial-emotionale Kompetenzen erwerben sie, indem sie miteinander kooperieren, soziales Handeln ausprobieren und aus der direkten Reaktion lernen.

Kinder, die innerhalb einer Peergroup starten, beobachten, wie sich die anderen Kinder in dieser Situation verhalten und gleichen dies mit dem eigenen Handeln ab. Sie nehmen die Perspektive des anderen ein, lernen voneinander und können sich dadurch bei der Bewältigung des Übergangs unterstützen – auf sozialer wie auf kognitiver Ebene. Soziales Lernen entsteht und begründet sich aus lerntheoretischer Sicht in Nachahmungsprozessen und durch ein entsprechendes Antwortverhalten in Interaktionsprozessen – sogenannten „Sozialresonanzen“. Kinder reagieren „auf fremde Kinder positiver als auf unbekannte Erwachsene“ (Schneider-Andrich, 2021) und erleben Gemeinschaft innerhalb einer überschaubaren Peergroup angstfreier, was die Stressbelastung während der Eingewöhnung verringert (Watamura, Donzella, Alwin, & Gunnar, 2003).

Die Dynamiken innerhalb der Peer werden von verschiedenen Parametern beeinflusst. Ein entscheidender Faktor ist die Qualität der Bindung des Kindes zu seinen familialen Bezugspersonen, der sich den Fachkräften in der ersten Zeit während der Anwesenheit der Bezugsperson sowie in Trennungssituationen zeigt. Des Weiteren beeinflussen das kindliche Temperament und der Entwicklungsstand/das Entwicklungsalter der einzelnen Kinder die Zusammensetzung der Peer

und deren Nutzen für die Übergangsbewältigung. Diese Faktoren beeinflussen das Verhalten der Kinder innerhalb der Peer sowie die Gruppendynamik und entstehende Gruppenkonstellationen.

#### 4 Beziehungsaufbau Kind-Fachkraft

Die Sicherung einer entwicklungsförderlichen Beziehungsgestaltung von Seiten der Erwachsenen geschieht über die direkte Reaktion auf die Eigeninitiative des Kindes. Der primäre Auftrag von Eingewöhnungsfachkräften ist es, dem Kind in der Eingewöhnungsphase ein Beziehungsangebot zu machen, indem sie sich den Kindern individuell und in der Peer präsent und interessiert zuwenden. Diese Präsenz zeigt sich vorwiegend durch Verlässlichkeit, Zuwendung (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020) und individuell-persönliche Interaktionen, da diese einen erheblichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben. Der Beziehungsaufbau ist geprägt durch ein feinfühliges, responsives und zuverlässiges Verhalten. Sie gehen mit dem Kind bzw. der Peer, sooft es die Situation zulässt, kindorientiert und auf wechselseitigem Niveau in emotional und kognitiv unterstützende Dialoge, um diese Beziehung zu festigen. In der Eingewöhnungsphase brauchen Kinder und Erwachsene ausreichend Zeit, um sich kennenzulernen und um die Signale, Verhaltensweisen und Interessen der anderen einschätzen zu können.

Diese Interaktionen mit den neuen Kindern sind geprägt durch ein hohes persönliches und fachliches Engagement und systematische Bildungsanstrengungen. Bei jungen Kindern stehen sicherheitsgebende und stressreduzierende Aspekte im Vordergrund, da die Kinder noch auf weniger Erfahrungen außerfamilialer Beziehungen und Betreuung zurückgreifen können als ältere Kinder, aber auch die Unterstützung und Begleitung kindlicher Bildungsinteressen muss gewährleistet sein. Diese zeigen sich im Alltag oftmals als erfolgreichen Zugang und ‚Brücke‘, um beim Kind über seine individuellen Themen und Fragestellungen das Interesse zu wecken eine Beziehung zur Fachkraft aufzubauen.

Zu den Kernkompetenzen pädagogischer Fachkräfte zählen Feinfühligkeit, Sensitivität bzw. sensitive Responsivität (Remsperger, 2011) und Empathie. Fachbegriffe, die in ihrer Definition professioneller Interaktion mit Kindern sehr ähnlich anmuten und sich dennoch bei näherer Betrachtung unterscheiden lassen.

*Responsivität* beschreibt das Antwortverhalten von Seiten der Fachkraft auf die Signale des Kindes. Die Begriffe der *Feinfühligkeit* und *Sensitivität* beschreiben die Qualität des Antwortverhaltens und der Reaktionen von Erwachsenen, inwiefern sie die kindliche Stimmung und dessen aktuelle Bedürfnisse aufgreifen. Das Konzept der „*Sensitiven Responsivität*“ wurde von Regina Remsperger (ebd.) entwickelt und beinhaltet die Wahrnehmung kindlicher Signale und die angemessene Antwort auf diese. Die Resonanz kann als Teilaspekt der sensitiv-responsiven Verhaltensweisen beschrieben werden.

Forschungen zum Thema *Empathie* als „Schlüsselthema der Kognitionswissenschaften“ (Rosa, 2016, S. 246) zeigen, dass die Fähigkeit sich in sein Gegenüber hineinzuversetzen, mitzufühlen und dessen Perspektive einzunehmen für die Unterstützung von kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen von immenser Bedeutung ist (ebd.). Die Bildungsinteressen von Kindern werden von den Pädagog:innen wahrgenommen, bei Bedarf aufgegriffen und im Dialog ko-konstruktiv begleitet. Dies zeigt den Kindern, dass ihre Bedürfnisse verlässlich wahrgenommen und unterstützt werden. In Krisensituationen stehen sie den Kindern unterstützend und tröstend zur Seite. Gerd Schäfer (2019) betont, dass Resonanz mehr ist als die Antwort eines Erwachsenen auf das, was ein Kind tut. Die Antwort muss dem Kind spiegeln, dass es empathisch wahrgenommen wird und sein Denken und Handeln zu verstehen versucht wird. Bei Spielsituationen innerhalb von Peers entscheiden sie, ob es dem Spielinhalt und der Peer-Interaktion zuträglich ist, wenn sie sich zurückhalten oder mit entsprechenden Impulsen in das Spielgeschehen integrieren.

Der Begriff der Resonanz umfasst im Grunde genommen alle Antworten, die ein Mensch auf seine Signale erhält. Es wird hier nicht unterschieden, ob es sich dabei um verbale, mimische, gestische beziehungsweise handlungsförmige Antworten handelt (Schäfer, 2019). In der Kindheitspädagogik wird der Begriff in zweierlei Hinsicht verwendet: Aus physikalischer Sicht nimmt ein:e Erwachsene:r bzw. ein Kind einerseits ein Signal, eine Handlung, einen Impuls oder einen Gedanken des Kindes auf und versucht diesen nachzuvollziehen und andererseits lässt er:sie in der Antwort eine ganz individuelle, persönliche Note einfließen. Gerd Schäfer (2019) beschreibt Resonanz als eine Form der Beziehung (ebd., S. 78), die abhängig von der Qualität der interpersonellen Übereinstimmung der Beteiligten verstanden wird. Die empathische Zuwendung naher Personen ist für die gesamte Entwicklung der Persönlichkeit eines Kindes entscheidend. Sie kann nicht durch Medien wie Fernsehsendungen, Videos, etc. ersetzt werden, da diese dem Kind keine Resonanz geben können. Erst durch Emotionen, Mimik, Gestik, bestimmte Betonungen erhalten Äußerungen eine nachhaltige Bedeutung. Oftmals erfolgt Resonanz auf Handlungen auch unbewusst, über meist mimische Reaktionen.

## 5 Resonanz in der Eingewöhnung

Frühe Resonanzprozesse werden in der Bindungsforschung als Spiegelungsprozesse bezeichnet, die notwendig sind, um die Entwicklung des kindlichen Gehirns anzuregen. Bindung entsteht, wenn Resonanzprozesse gut verlaufen und das Kind sich sicher und wahrgenommen fühlt. Aus bindungstheoretischer Sicht ist es somit unabdingbar, dass die ersten Schritte der Kinder in eine außerfamiliäre Betreuung durch vertraute, familiäre Bezugspersonen begleitet werden. Je nachdem wie diese primären Bezugspersonen sich in dieser neuen Umgebung verhalten,

welche Emotionen mit diesem großen Schritt verbunden sind und wie sie diese mit ihrem Kind kommunizieren, erfassen die Kinder deren Wahrnehmung und Einschätzung. Die pädagogischen Fachkräfte haben die Aufgabe, die Bezugspersonen vor Beginn der Eingewöhnungsphase professionell und ausführlich vorzubereiten. Je früher und detaillierter die Familien die theoretischen Aspekte und die einzelnen Prozessschritte kennen, um so souveräner und überzeugter können sie ihr Kind begleiten. Nicht nur die Kinder stehen vor der Entwicklungsaufgabe diesen Transitionsprozess zu bewältigen, sondern auch die Familien und so sollte die Kindertageseinrichtung sie nicht nur aus struktureller Sicht, sondern auch hinsichtlich der emotionalen Besonderheit eines solchen Übergangs begleiten. Familien leben unterschiedliche Kulturen und haben eigene Erwartungen und Vorstellungen wie der Übergang ihres Kindes in eine außerfamiliäre Betreuung ablaufen könnte. Pädagog:innen sollten die Zusammenarbeit mit den Familien entsprechend individuell und sensitiv, mit Blick auf daraus resultierende Resonanzprozesse gestalten. Das Kind bzw. die Peer spürt im Prozess deren grundsätzliche Haltung zum Übergang in eine/diese Bildungsinstitution und auch, wie sie ihr Kind in seinem Verhalten, seinen Interaktionen und emotionalen Verfassung in der neuen Umgebung wahrnehmen.

Die Eingewöhnungsfachkräfte moderieren den Transitionsprozess mit der Peer professionell, indem sie sich entsprechend ihrer pädagogischen Handlungskompetenz auf die sozial-emotionalen, motorischen, aber auch kognitiven Interessen des Kindes einlassen und ebenfalls ‚mitschwingen‘. Das Kind sendet Signale auf unterschiedlichen Ebenen – körperlicher, affektiver und kognitiver Art – und diese intrapersonalen Interaktionen zwischen Umwelt, Körper und Geist stehen miteinander in einem sogenannten „Resonanzverhältnis“ (Rosa, 2016, S. 246). Sie ermöglichen kindliche Bildungsprozesse im Austausch mit seiner Lebenswelt. Erfahrungen, die das Kind im Alltag in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt macht, sind implizite Erfahrungen, die erst durch reflexive Prozesse ins Bewusstsein gelangen und erst dadurch vom Kind reguliert werden können. Pädagog:innen greifen die Handlung des Kindes mit einer bestimmten Intention auf, beantworten und modifizieren diese. Indem sie die Handlungen, Äußerungen und Impulse der Kinder empathisch aufgreifen und beantworten, geben sie ihrer Reaktion neben den damit verbundenen fachlichen Intentionen eine individuelle, persönliche Note (Ahnert, 2003). Kein Kind, kein:e Erwachsene:r ist identisch in seiner Wahrnehmung und somit sind auch die Antworten immer persönlich ‚eingefärbt‘. Es genügt nicht diese Erfahrungen mit dem Kind zu teilen, bspw. indem man diese paraphrasiert. Es braucht Resonanz in Form einer persönlichen Reaktion, die diese spiegelt, die Signale des Kindes beantwortet und vor allem verbalisiert (Schäfer, 2019, S. 79).

Emotional bedeutsame Situationen und Themen erfordern die Begleitung von Erwachsenen, die mit den Kindern körperlich zugewandt und auf Augenhöhe

in Interaktion treten. Ein intensiver, auf emotionaler Wärme, Zuneigung, Wertschätzung und Respekt basierender Kontakt, unterstützen und bestärken das Kind. Es fühlt sich in seinen Bedürfnissen wahrgenommen, wenn diese sprachlich, mimisch und gestisch – manchmal genügt hier ein Blickkontakt – aufgegriffen und begleitet werden. Ein gleichermaßen sensitiv-responsives Interaktionsverhalten begünstigt Resonanzprozesse. In diesen Situationen nehmen Kinder sich in der Perspektive ihrer Eltern, der Eingewöhnungsfachkräfte und der Peers wahr und werden sich dadurch ihrer selbst bewusst, was die Grundlage für die Entwicklung einer individuellen Reflexionsfähigkeit darstellt.

Diese Art Resonanz in der Praxis umzusetzen, unterstützt den Ablösungsprozess und gleichermaßen den Beziehungsaufbau und dessen Qualität, was wiederum dem Kind hilft sich in der neuen Umgebung sicher zu fühlen. Erst wenn das Kind eine sichere und verlässliche Beziehung zu einer oder mehreren Fachkräften und/oder der Peer aufbauen konnte, kann es explorieren (Grossmann & Grossmann, 2012) und Bildungsprozesse entsprechend seiner Interessen bearbeiten. Sichere und feinfühlig gestaltete Beziehungen unterstützen und vertiefen die Entwicklung kindlicher Kompetenzen durch eine „subjektive oder personale Resonanz“ (Schäfer, 2019, S. 80). Es ist für das Kind entscheidend, ob seine Interaktionspartner:innen seine Lernprozesse durch positive Resonanz voranbringen oder durch ihr Desinteresse behindern.

## 6 Resonanzfähigkeit unter Peers

„Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber, 2021)

Peer-Beziehungen in institutionellen Kontexten sind aus bildungswissenschaftlicher Sicht maßgeblich für gelingende Bildungs- und Entwicklungsprozesse und erweitern und ergänzen die Beziehungen von Kindern zu Erwachsenen. Forschungsbefunde zur Bedeutung von Peers im Krippenalter zeigen, dass Kinder mit Krippenerfahrungen und damit Peerkontakten von frühester Kindheit an, bis in die Schulzeit hinein sozial offener und unter Peers beliebter sind (Ahnert, 2007). Bei der Entwicklung des Tübinger Modells liegt die Begründung und der Nutzen der Peergroup nicht auf dem Erwerb sozialer Kompetenzen, sondern auf dem Potenzial an Kompetenzen und Erfahrungswissen, welches die einzelnen Kinder zur Lösung und Bearbeitung aller sich im Prozess zeigender Aufgabenstellungen einbringen.

Um die Ressource der Peer von Beginn an, d.h. bereits im Übergangsprozess bestmöglich zu nutzen, erfordert die Peergroup eine Zusammensetzung, in der die Kinder möglichst in einem ähnlichen Entwicklungsalter sind und ihre bisher gemachten Erfahrungen keine allzu großen Differenzen aufzeigen. Um eine Entwicklungsaufgabe, wie die der Übergangsbewältigung gemeinsam bearbeiten zu können, ist es wichtig, dass die Kinder sich leicht über gemeinsame Handlungen

und Gedanken verständigen können. Bereits bei jungen Kindern konnte beobachtet werden, dass sie sich in die „mentalene Zustände anderer Menschen“ (Rosa, 2016, S. 247) hineinversetzen können, was bedeutet, dass sie eine Theorie (Theory of mind) entwickeln können, die das eigene und das „Denken“ ihres Gegenübers berücksichtigt. Spiegelneuronenzellen erweitern die Steuerungsmöglichkeiten und so nehmen Kinder nicht nur die eigenen Aktivitäten und Emotionen wahr, sondern auch die von Peers. Laut Stern (2018) kann mit der Aktivität der Spiegelneuronenzellen erklärt werden, was in Situationen beobachtbar ist, in denen Kinder mitleiden, sich von den Gefühlen anderer Kinder „anstecken“ lassen, empathisch sind und sich mit ihrem Gegenüber und seinen Handlungsweisen identifizieren.

Das Wahrnehmen und Handeln auf gleichem Niveau basieren auf einer Resonanz, die den Kindern näher liegt als in der Interaktion mit Erwachsenen. Das kindliche Bedürfnis nach Resonanz wird in Peer-Settings durch gegenseitiges Nachahmen, die Reaktionen anderer Kinder auf Zeigegeboten, Spiel- und Kommunikationsangebote befriedigt und unterstützt die Selbstwirksamkeitserfahrung des Kindes. Junge Kinder gehen über unterschiedlichste Verhaltens- und Handlungsweisen mit Peers in Kontakt. Wenn sie noch nicht in der Lage sind, sich verbal zu äußern, findet die Kontaktaufnahme über Blickkontakt, gegenseitige Beobachtung, ein Lächeln, Annäherungen und vorsichtige Berührungen statt. Spiel- oder Alltagsobjekte dienen der Initiierung von gemeinsamem Spiel und geteilter Aufmerksamkeit (Youniss, 1994). Bewegungs- und Imitationsspiele haben einen hohen Aufforderungs- und Anregungscharakter und animieren zum Mitmachen. Diese Art von Bewegungsspielen zeigen sich durch eine wechselseitige Resonanz und werden von den Kindern oft mit lautstarken Äußerungen – lachen, kreischen und schreien – begleitet und schon entstehen gemeinsame Spiele, über deren Regeln und Muster die Kinder sich untereinander verständigen. Sie versuchen über Laute und Worte zu signalisieren, dass sie mit anderen Kindern zusammenarbeiten und ihre Bedürfnisse und Ziele mit anderen Kindern abstimmen wollen. Voraussetzung hierfür ist die Ausbildung von Empathie. Ein Kind muss sich in die Ideen, Absichten und emotionalen Befindlichkeiten seines Gegenübers einfühlen können und eigene Ideen artikulieren können, damit Interaktionen unter Peers gelingen können. Peerinteraktionen erfüllen die psychischen Grundbedürfnisse nach sozialer Zugehörigkeit, Selbstwirksamkeit, Kompetenzerleben, Exploration und Autonomieerleben und steigern so die Lernmotivation von Kindern.

## 7 Unterstützung von Peer-Beziehungen

Nun könnte man vermuten, dass die Aufgabe der Eingewöhnungsfachkräfte allein darin liegt, Kontaktaufnahmen unter Peers zu ermöglichen und den separaten Raum, in welchem die Peer startet altersentsprechend zu gestalten. Weit gefehlt!

Die Aufgabe der Pädagog:innen ist es, ab dem ersten Tag die Peers wahrnehmend zu beobachten und zu versuchen deren Perspektive einzunehmen, um in der Analyse und Interpretation der gemachten Beobachtungen den Sinn der kindlichen Handlungen zu erfassen. Auf diese Weise ist es möglich, dem Kind/den Kindern die notwendigen Impulse zu geben, damit diese ihre individuellen Bildungsprozesse weiterbearbeiten können. Die auf struktureller Ebene gebildete Kindergruppe entsprechend der fachlich intendierten Anforderungen an eine Peergroup erfordert von den Professionellen einen individuellen Blick auf jedes einzelne Kind. Jedes einzelne Kind zeigt seine Interessen, die es gerade beschäftigen und erwartet präzise Erwachsene, die ihm bei der Beantwortung und Weiterentwicklung seiner Fragestellung(en) unterstützen. Bestenfalls lassen sich die individuellen Fragestellungen nutzen, um die neuen Kinder zu verlinken (Aarts, Aarts, Foerster, & Bösche, 2023), Peer-Interaktionen zu forcieren und einzelne Themen zu gemeinsamen machen.

Die Eingewöhnung in der Peer erfordert neben dem Beziehungsaufbau und der Gestaltung von Lernsituationen einen gezielten Blick auf die stattfindenden Interaktionen unter den Peers. Die Anwesenheit von mehreren Fachkräften oder Situationen, in denen sich die Kinder unabhängig von den Erwachsenen in Peer-Interaktionen befinden, erfordert eine aktive und aufmerksame Zurückhaltung der pädagogischen Fachkräfte. Die wissenschaftliche Begleitung bei großen Trägern und zahlreiche Beratungsprozesse hinsichtlich der Implementierung des Tübinger Modells zeigen, dass es für Fachkräfte oftmals ungewohnt ist, sich zurückzuhalten. Der vermeintliche Gedanke und daraus resultierende Auftrag, dass der Beziehungsaufbau und die Unterstützung der Kinder hochwertiger als die Peerbeziehung und -interaktion sind, verhindert einerseits wertvolle Aushandlungsprozesse innerhalb der Peer. Es ist wichtig, den Aktivitäten der Kinder den Vortritt zu lassen. Nur so ist es möglich, dass sie am Prozess beteiligt sind und die Aufgabe der Übergangsbewältigung aktiv mitgestalten können. Andererseits ermöglichen stattfindende Peer-Interaktionen, sich aus dem Interaktionsgeschehen zurückzuziehen, um die eigene pädagogische Fach- und Handlungskompetenz mittels Beobachtung an die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kinder anpassen zu können. Erst die situative und individuelle Wahrnehmung und Beobachtung der Kinder versetzt Fachkräfte in die Lage, sich auf der Basis einer entsprechenden pädagogischen Grundhaltung und partizipatorischen Didaktik (Alemzadeh, 2021) ein Bild über Häufigkeit, Qualität und individuelle Verhaltensweisen einzelner Kinder in Peer-Kontakten zu verschaffen, um ‚mitzuschwingen‘ und adäquat zu unterstützen und herauszufordern. Die Aufgabe von Pädagog:innen liegt nicht darin, den Kindern etwas ‚vermitteln‘ zu wollen, sondern in der Schaffung eines Rahmens, der ihnen ermöglicht Beziehungen zu ihrer Umwelt, zu (Lern-)Gegenständen, zu Peers, anderen Kindern und Erwachsenen einzugehen. Dieser Grundlage bedarf es auch bei der Konzipierung der Eingewöhnungs- und Übergangsgestaltung. Gelingende Über-

gangsgestaltung benötigt einen Rahmen, der allen Beteiligten – Familien, Kindern und Fachkräften – ermöglicht, entsprechend ihrer Bedürfnisse in Beziehung zu treten und im Austausch zu sein. Eine überschaubare Gruppengröße bietet einen guten Rahmen für eine qualitativ hochwertige Interaktionsqualität. Studien haben gezeigt, dass die Anzahl der Kinder und die Effektivität des pädagogischen Handelns einen großen Einfluss auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder haben (Fthenakis, 2003). In kleinen Gruppen dominiert ein intensiverer Austausch zwischen den Peers und den Fachkräften und somit fällt es leichter, die Interaktion unter den Peers erfolgreich zu unterstützen.

Das Modell der Eingewöhnung in der Peer macht es möglich, in der konkreten Praxis die Kinder partizipieren zu lassen, indem sie die Wahl haben, zu wem sie eine Beziehung aufbauen wollen, wer ihnen die für die Exploration notwendige Sicherheit gibt und in welchen Settings sie ihre individuellen Themen und Bedürfnisse bearbeiten wollen. Die Aufgabe der Eingewöhnungsfachkräfte ist es, die praktischen und geistigen Ressourcen der Kinder so miteinander in Verbindung zu bringen, dass diese sich gegenseitig motivieren, herausfordern, verbinden und bereichern. Auf diese Weise entwickeln sich Bildungsprozesse, welche die Möglichkeiten einzelner überschreiten. Situativ entscheiden Fachkräfte, inwieweit sie unterstützen und begleiten und durch entsprechende Impulse und mit Hilfe professioneller Interaktionsmethoden Perspektiven auf neue, individuelle und auch gemeinschaftliche Fragestellungen, Hypothesen und Lösungen zu öffnen und Wege zu erforderlichen Quellen zu erschließen.

Durch die Interaktion mit anderen – ganz gleich auf welcher Ebene – entstehen „Resonanzräume“ (M.Korpiun, Tchelebi, & Thiele, 2017, S. 198), in denen sich das Potenzial des Grundgedankens „vom Ich zum Wir“ zeigt. Die Eingewöhnung in der Peer basiert auf dem Verständnis, dass Kinder innerhalb der Gruppe miteinander interagieren und durch die gemeinsame Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und die Ko-Konstruktion ihrer Bildungsprozesse auf symmetrisch-reaktiver Ebene den Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung gemeinsam bewältigen und sich bilden. Kinder brauchen Resonanz, aber auch das Eingewöhnungstempo, die pädagogischen Fachkräfte, das Team und die Leitung einer Kindertageseinrichtung interagieren und entwickeln gemeinsam das für ihre Einrichtung passende Eingewöhnungskonzept und die sich daraus ergebenden Querschnittsthemen (Fink, 2023) auf struktureller und konzeptioneller Ebene (weiter). Diese Austausch- und Veränderungsprozesse unterstützen Professionalisierungsprozesse, bereichern die Diversität durch unterschiedliche Perspektiven und ermöglichen somit persönliche und individuelle Entwicklung (ebd.). Entscheidend auf jedweder Ebene ist, dass individuelle Stärken und Ressourcen wahrgenommen und genutzt und nicht die Defizite und fehlenden Mittel und Fähigkeiten in den Vordergrund gestellt werden.

## Literatur

- Aarts, M., Aarts, J., Foerster, A., & Bösche, H. (2023). *Marte Meo: Möglichkeiten der alltäglichen Entwicklungsunterstützung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Ahnert, L. (2003). Die Bedeutung von Peers für die Frühe Sozialentwicklung des Kindes. In H. Keller, *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 489–524). Bern: Hans Huber.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung. In F. Becker-Stoll, & M. Textor, *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31–41). Berlin, Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung*. Heidelberg: Spektrum.
- Alemzadeh, M. (Hrsg.) (2021). *Wahrnehmendes Beobachten in Krippe und Kindertagespflege. Partizipatorische Didaktik*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Bauer, J. (2019). *Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz*. München: Karl Blessing Verlag.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R., & Wertfein, M. (2014). *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Buber, M. (2021). *Ich und Du*. Ditzingen: Reclam.
- Fink, H. (2018). In der Peer starten wir! Krippenkinder unterstützen sich gegenseitig- ein innovatives Modell zur Eingewöhnung. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 7, 18–21.
- Fink, H. (2020). Gemeinsam in der Kita ankommen. Eingewöhnung in der Peergroup. *Klein & Groß*, 73, 20–23.
- Fink, H. (2022). *Die Eingewöhnung in der Peer – Das Tübinger Modell*. Abgerufen am 22.02.2023 von [nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-4860](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-4860) und [www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/die-ingewoehnung-in-der-peer-das-tuebinger-modell](http://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/die-ingewoehnung-in-der-peer-das-tuebinger-modell)
- Fink, H. (2023). *Eingewöhnung in der Peer. Der Start in Krippe und Kita mit dem Tübinger Modell*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Fthenakis, W. E. (2003). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis, *Elementarpädagogik nach Pisa* (S. 18–37). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Fthenakis, W. E. (2023). *Das Fundament erfolgreicher Bildungsbiografien: die Kita*.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten*. Berlin: Cornelsen.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (2012). *Bindung - das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2009). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen- und Kindern. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Korpiun, M., Tchelebi, N. & Thiele, M. (2017). *Vom ICH zum WIR. Warum wir ein neues Menschenbild brauchen*. Hamburg: BoD - Books on Demand.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Salisch, M. v. (2000). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang, *Determinanten individueller Unterschiede* (S. 345–405). Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, G. E. (2019). *Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider-Andrich, P. (2021). Frühe Peerbeziehungen und Kindergruppen. *Frühe Bildung*, 10(2), 65–72.
- Siebold, S., & Winter, D. (2020). Peers in der frühen Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf, *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 421–431). Opladen: Barbara Budrich.

- Stern, D. N. (2018). *Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag* (6. Aufl.). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Watamura, S. E., Donzella, B., Alwin, J., & Gunnar, M. R. (2003). Morning-to-Afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: Age differences and behavioral correlates. *Child Development, 4*, 1006-1020.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zentner, M. (2008). Der Einfluss des Temperamentes auf das Bindungsverhalten. In L. Ahnert, *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 175–197). München: Reinhardt.

## Autorin

### Fink, Heike, M.A.

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Praxis und Praxisforschung, Peerforschung, Implementierung, Evaluation und wissenschaftliche Begleitung des Tübinger Modells der Eingewöhnung in der Peer, Sozialmanagement.

[h.fink@eh-ludwigsburg.de](mailto:h.fink@eh-ludwigsburg.de)

[info@forumpeer.de](mailto:info@forumpeer.de)

*Sylvia Kägi*

# **Resonanz in Familienzentren durch eine alltagsorientierte partizipative Ausrichtung ermöglichen!**

## **1 Einleitung**

Familienzentren sind aus sehr unterschiedlichen Gründen entstanden. Das Ziel von Familienzentren ist oftmals, ein Unterstützungssystem für Familien aus einer Hand zu schaffen, um die Erziehungsberechtigten in Erziehungs- und Bildungskompetenzen zu stärken. Möglich wird dies durch Strukturen, die sich am Alltag der Familien orientieren und Orte, in denen sie eine Resonanz erfahren. Dies meint, dass es Orte braucht, in denen Eltern und Kinder gehört werden und erleben, dass sie eine Antwort auf ihre Anliegen erhalten – dass sie gehört werden. Resonanz lässt sich als positive Wechselwirkung zwischen Menschen, Gruppen oder Systemen beschreiben. Resonanz kommt in Familienzentren auf vielfältige Weise vor. Grundsätzlich besteht eine Resonanz zwischen Eltern und Kindern: Hier bezieht sich Resonanz auf die Qualität der Interaktionen zwischen Eltern und Kindern, die auf wechselseitigem Verstehen und Empathie basieren. Eine positive Resonanz zwischen Eltern und Kindern trägt dazu bei, dass sich Kinder sicher und geborgen fühlen und ihre kognitive und soziale Entwicklung unterstützt wird. Im Familienzentrum sollte sich ebenfalls eine Resonanz zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern entwickeln. So kann eine positive Resonanz zwischen Familienzentrum und Eltern dazu beitragen, dass Eltern sich unterstützt und ermutigt fühlen, ihr Familienleben zu verbessern.

Durch Resonanz können die Strukturen in einem Familienzentrum, die sich an den Bedarfen der Familien und Kinder orientieren, einen entscheidenden Einfluss auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder leisten. Dabei ist der einflussnehmende Zusammenhang zwischen den Bildungschancen der Kinder und ihrer späteren Teilhabe hinlänglich bekannt. „Der erste Blick auf die Welt, mit dem Kinder ihre eigene Bildungsbiographie beginnen, wird innerhalb der Familien ermöglicht und gestaltet“ (Kägi, Knauer, Dollase & Bienia, 2017, S. 11). Dabei verweist Gestaltung auf eine Beziehungsform, die auf einer gemeinsamen Entwicklung durch „Hören/Sprechen und Antwort“ (und so einen Resonanzraum entstehen lässt) basiert. Goffman (2012) beschreibt Resonanz als die Sozialität der

Interaktionen im Raum durch bestimmte temporäre, situationsbedingte Interaktionsordnungen. Jegliche Akteur:innen versuchen durch Körpertechniken den sozialen Bezug herzustellen, aufrecht zu halten oder sich ihm zu entziehen. Der Mensch stellt dadurch eine soziale Ordnung her und gestaltet diese mit. Dabei ist jeglicher Interaktionsaustausch durch Unvorhersehbarkeiten und mit Unsicherheiten verbunden. Es finden „Leibeskontrollen“ mittels kurzer Blicke statt, durch welche die Individuen wechselseitig Nähe und Distanz bestimmen.

Familienzentren stellen ein reichhaltiges Bildungs- und Unterstützungssystem für Kinder und deren Familien zur Verfügung. Auf dieser Basis sind Familienzentren vielfältig herausgefordert, die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteur:innen zu gestalten. Es geht u. a. um die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit dem Träger und politischen Akteur:innen, die Kooperation mit anderen Institutionen im Sozialen Raum und zentral, um die Zusammenarbeit/Kooperation mit Kindern und deren Familien. Bereits bei dieser Aufzählung wird deutlich, dass es sich bei Familienzentren um komplexe Institutionen handelt, die auf Zusammenarbeit angewiesen sind. Was bedeutet es aber Familienzentren unter der Perspektive der Lebensweltorientierung zu betrachten? Wo ist der Zusammenhang zur Partizipation? Welchen Beitrag kann Resonanz dazu leisten? Zur Bearbeitung dieser Fragen werden zwei Aspekte beleuchtet. Zum einen werden die strukturellen und inhaltlichen Aufgaben und Herausforderungen eines Familienzentrums dargestellt. Dabei werden Strukturen als Voraussetzung dafür verstanden, dass Resonanzräume entstehen können. Durch die Strukturen wird die Zielerreichung strukturell abgesichert – zum Beispiel wie Familien sozialräumlich erreicht werden können. Zum anderen geht es um das individuelle Subjekt, das mit seinen Wünschen, Bedürfnissen und vielleicht Ängsten und Sorgen in ein Familienzentrum kommt und auf Resonanz angewiesen ist. Gesagt werden kann auch, dass das Subjekt mit seinen bewussten und unbewussten Anliegen in ein Familienzentrum kommt, damit in Beziehung tritt und Reaktionen darauf erwartet. Gelingt es den Fachkräften darauf einzugehen, kann dies als Beginn eines Ko-Konstruktionsprozesses verstanden werden, wie er von Kersten Reich beschrieben wird (2008). Gerade durch die Perspektive der Lebensweltorientierung, die vor allem unter den Maximen des Alltags sowie der Partizipation betrachtet werden, können Resonanzräume der Entwicklung und Veränderung geschaffen werden.

## 2 Was macht ein Familienzentrum aus?

Die Weiterentwicklungen von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren sind die derzeitige Antwort auf einen gesellschaftlichen Wandel, der in Verbindung mit Veränderungen für das Aufwachsen von Kindern und deren Familien steht. Jeder Wandel wirkt sich auf die spätere Lebensgestaltung aus. Der Wandel in den Familien ermöglicht einerseits neue Formen der Gestaltung von vielfältigen Lebenswei-

sen und birgt andererseits Risiken und Belastungen. Schon inzwischen seit über 20 Jahren stellt die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eines der zentralen sozialpolitischen Themen dar, zum Beispiel wenn es um die Erweiterung von Angeboten und Öffnungszeiten der Kindertagesbetreuung oder den Krippenausbau geht. Auf der Basis der Idee einer geschlechtergerechten Teilhabe am Arbeitsmarkt einerseits (Honig, 2009) und andererseits dem Grundsatz trotz elterlicher Erwerbstätigkeit eines angemessenen Aufwachsens von Kindern zu realisieren, wurden in den vergangenen Jahren die Angebotsstrukturen in Einrichtungen flexibilisiert (u. a. durch Modelle von 24 Stunden Betreuungseinrichtungen). Aus Elternsicht sind solche flexiblen Angebote notwendig, damit Berufstätige auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes eingehen können. Ebenfalls im Kontext der Vereinbarkeitsdebatte steht der Ausbau der Krippenbetreuung. Der Focus des Ausbaus liegt derzeit auf der strukturellen Ebene. Der inhaltlich konzeptionelle Bereich, wie die Qualität der Erziehungs- und Bildungsangebote, wird nachrangig behandelt (Stiegler, 2007). Bis heute steht der quantitative Ausbau im Mittelpunkt der Betrachtung. Es werden also Denk- und Handlungsräume für Familien etabliert, die vor allem die strukturelle Funktionalität von Familien berücksichtigen.

Insgesamt kann man sagen, dass sich die gesellschaftlichen Veränderungen der Lebensweisen sich vor allem auf

- neue Familienstrukturen und -modelle,
- die Vereinbarkeit von Familie und Beruf,
- Digitalisierung,
- Flexibilisierungsanforderungen sowie
- den Umgang und die Gestaltung von Diversity beziehen (BMFSFJ, 2022).

Diese neuen Formen der Lebensgestaltung wirken sich direkt auf das Aufwachsen von Kindern aus. So geht aus dem 9. Familienbericht, wie schon aus dem 7. Familienbericht hervor, dass die Mehrzahl der Familien Unterstützungsbedarf haben (BMFSFJ, 2022). Dabei ist Zeit schon seit Jahren zu einer familienbestimmenden Dimension geworden. Zeit in Familien wird für die alltägliche Organisation des Alltags benötigt, um überhaupt ein funktionierendes Familienleben führen zu können. Dabei wird die zeitliche Gestaltung des Familienlebens durch die Familienmitglieder geprägt. „Aktuelle Umfragen zeigen, dass drei Viertel der Eltern in Deutschland sich mehr Zeit für die Familie wünschen. Viele Menschen verspüren Druck, die Organisation des Familienalltags und die Anforderungen des Berufslebens mit der Familienzeit in Einklang zu bringen. 70 Prozent der Mütter geben an, dass sie die Arbeiten zu Hause weitgehend allein erledigen und knapp 40 Prozent sind viel damit beschäftigt, die Kinder zu Betreuungseinrichtungen, zur Schule oder zu Freizeitaktivitäten zu bringen. Entsprechend wünschen sich insbesondere die Mütter eine stärkere Beteiligung des Partners im Haushalt, eine

bezahlte Haushaltshilfe oder Unterstützung bei den Hol- und Bringdiensten“ (BMFSFJ, 2012, S. 9).

Familienzentren vereinen Bildung, Beratung, Betreuung und Begegnung an einem Ort. Zur Unterstützung für Familien bieten sich deshalb möglichst wohnortnahe Anlaufstellen an, die Familien ein breites Unterstützungsangebot zur Gestaltung des Alltags anbieten. Vor diesem Hintergrund sind Familienzentren entstanden, die vor der großen Herausforderung stehen, Kinder und Familien zu stärken und zu unterstützen, damit vor allem die Kinder die gesellschaftlichen Herausforderungen bewerkstelligen und ihr Leben gestalten können. Bei einem Familienzentrum handelt es sich um ein reales oder virtuelles Zentrum im Sozialraum für Familien mit Kindern jeden Alters (Kägi, Knauer, Dollase & Bienia, 2017). Beim virtuellen Zentrum befinden sich die einzelnen Anlaufstellen nicht unter einem Dach, sondern werden an unterschiedlichen Stellen im Sozialen Raum angeboten. Zentrale Säulen eines jeden Familienzentrums sind

- Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder auf der Basis von Beobachtung und Dokumentation,
- Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern,
- Bildungs- und Begegnungsangebote für Eltern und Kinder (z. B. Spiel- und Krabbelgruppen),
- Schaffung von Treffpunkten für Eltern sowie
- Beratungsangebote für Eltern (ebd.).

Vor dem Hintergrund vielfältiger Lebenslagen und Lebensweisen im jeweiligen Sozialen Raum ist jedes Familienzentrum ein „Unikat“, da es den vorgefundenen Realitäten entspricht. Da sich die Bedarfe von Familien wandeln, müssen die Angebote dementsprechend ständig verändert und angepasst werden (Diller & Schelle, 2013).

Familienzentren sind inzwischen (vor allem seit 2006) in quasi allen Bundesländern durch Förder- und Modellprogramme entstanden. Dabei kann laut Kägi et al. (2017) festgestellt werden, dass vor allem folgende vier Aspekte bei der Frage nach dem Selbstverständnis/den Leitbildern von Familienzentren eine Rolle spielen:

#### 1. Unterstützung von – Familien stärken

In allen Bundesländern werden Familienzentren als Unterstützungsangebot verstanden, unabhängig vom Alter, kulturellem Hintergrund oder sozialem Milieu. Ziel ist es die Familien zu unterstützen, sie zu beraten sowie die Erziehungsfähigkeit zu erhöhen. Zur Erreichung dieses Ziels wird von quasi allen auf die Bedeutung der Niederschwelligkeit verwiesen.

#### 2. Begegnungsstätte im Sozialen Raum sein

Der Sozialraumbezug wird in allen Familienzentren als sehr wichtig erachtet. Familienzentren sollen an den Bedarfen der Familien im Sozialen Raum ori-

entiert sein. So sollen Familienzentren Anlaufstellen oder Begegnungsstätten für Lebensfragen sein. Die Sozialraumorientierung wird als Beitrag zur lokalen Integration verstanden.

3. Bildungsstätten für alle Kinder eröffnen – im Sinne der Chancengleichheit  
Das Ziel einer Stärkung der Familien ist eng verbunden mit dem Ziel, „allen Kindern gute Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen – vor allem durch die Unterstützung der ganzen Familien. Familienzentren wollen Kindern Chancengleichheit und Teilhabe ermöglichen“ (Kägi et al., 2017, S. 15).
4. Gesunde Ernährung – Gesundheitsförderung  
Das Thema der Gesundheitsförderung ist zu einem Zukunftsthema geworden und wird deshalb auch an dieser Stelle von einer Reihe von Bundesländern genannt. Im Fokus stehen gesundheitspräventive Angebote wie z. B. in Hessen oder die Orientierung an einer „gesunden Ernährung“ wie z. B. in Bremen (ebd., 16).

Familienzentren sind eng mit dem Konzept des Sozialraums verbunden. Dabei beschreibt der Sozialraum das Umfeld, in dem die Familien leben und arbeiten und bezieht sich auf die sozialen, räumlichen und kulturellen Bedingungen, die das Leben beeinflussen. Familienzentren können als Teil des Sozialraums verstanden werden, da sie sich an den Bedürfnissen und Herausforderungen von Familien orientieren und somit einen direkten Einfluss auf das Leben von Menschen haben. Der Sozialraumbezug fordert immer wieder eine Anpassung an die Bedarfe der Familie. Sozialraumorientierung verweist in der Sozialen Arbeit auf die Veränderung bzw. Gestaltung sozialer Räume (Noack, 2012). Der Soziale Raum soll gestaltet werden, weil individuelle Probleme „in ihrer situationsspezifischen sozialökonomischen Einbettung betrachtet werden“ (ebd., S. 2). Dies ist nicht möglich, ohne die Lebenswelten der Menschen zu berücksichtigen. Das Konzept der Lebensweltorientierung verweist darin auf das individuelle Erleben des Einzelnen.

### **3 Familienzentren unter der Perspektive der Lebensweltorientierung betrachten**

Der Begriff der Lebensweltorientierung wurde Ende der 1970er durch Hans Thiersch eingeführt. Durch das Konzept einer „lebensweltorientierten Sozialen Arbeit“ galt es ein professionelles sozialpädagogisches Selbstverständnis zu entwickeln sowie eine Struktur der institutionalisierten Hilfen zu bestimmen. Damit verbunden richtete die Sozialpädagogik ab den 70er Jahren ihren Blick vermehrt auf den Alltag ihres Klientels, um weiterführend die Lebenswelten erfassen zu können (u. a. Thiersch, 1986). Thiersch konstatiert zur gleichen Zeit eine regelrechte „Alltagswende“ in der Sozialpädagogik (Thiersch, 1986). Lebensweltorientierung als Handlungsorientierung verweist auf die Notwendigkeit einer Orien-

tierung an den Kindern und Familien mit ihren spezifischen Selbstdeutungen und Handlungsmustern. Dies ist im Zusammenhang mit den damit verbundenen gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen und den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten und Optionen zu betrachten. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit will im Horizont der radikalen Frage nach dem Sinn und der Effizienz Sozialer Hilfen aus der Perspektive von Kindern und Familien handeln (Grunwald & Thiersch, 2002, S. 129).

Wenn es einem Familienzentrums gelingt, sich an den Lebenswelten der Kinder und Familien zu orientieren, dann wird damit die Grundlage für Resonanz gelegt. Dabei orientiert sich die lebensweltorientierte Arbeit an den Grunddimensionen der Lebenswelt, der Zeit, dem Raum und den sozialen Bezügen. Dies konkretisiert sich laut Thiersch (1986) in den folgenden Handlungsmaximen und bedeutet für Familienzentrums:

- Prävention: Demnach wird ein schwieriges, problematisches Verhalten immer als eine Verhärtung bzw. als Zuspitzung von allgemeinen Lebensproblemen verstanden. Prävention ist demnach in der Zeit und damit im Prozess der allmählichen Herausbildung des Konflikts zu sehen. So verstanden verweist Prävention darauf, dass Hilfen frühzeitig ansetzen müssen (Thiersch, 1986). Prävention in Familienzentrums basiert darauf, dass die unterschiedlichen begleitenden und unterstützenden Maßnahmen für die Bedarfe der Kinder und Familien ausgebaut werden.
- Regionalisierung und Dezentralisierung: Angebote sollten regionalisiert angeboten werden. Dazu ist eine gute Kooperation im Stadtteil notwendig. Die jeweiligen regionalen Gegebenheiten sind dabei zu berücksichtigen. „Räume definieren Denkstrukturen mit. In verrotteten Räumen, in einer nicht bewusst gelebten Lebensform kann die Erfahrung der Aneignung der Welt nur als Strafe empfunden werden und selbst ungestaltet bleiben“ (Baumert et al., 2002, S. 190). Nur flexibel arbeitende Organisationen können Lösungen entwickeln, die sich stringent am Willen von Betroffenen orientieren und Ressourcen des Sozialen Raums integrieren. Gebraucht wird dazu eine Organisationsphilosophie, die Anschlüsse in der Lebenswelt sucht, anstatt sich in sich selbst zu erschöpfen und die Bereitschaft, die Organisation entscheidend und unwiderruflich zu verändern (Sennett, 2000).
- Alltagsorientierung: Der Alltag ist zu einer vielschichtigen und komplexen Angelegenheit geworden. Dabei wird der Alltag laut Berger und Luckmann (2003) als „Jedermannswissen“ bezeichnet. Alltag ist durch Routinen bestimmt. „Tätigkeiten, die wir gerade aufgrund ihrer Alltäglichkeit gar nicht mehr wahrnehmen. (...) Dabei findet Alltag in Bezügen zu Anderen statt (unserer Familie, Freunden, ArbeitskollegInnen etc.). Alltag ist immer auch Begegnung“ (Kägi, Knauer, Backer & Bienia, 2019, S. 15).

- Integration bzw. Inklusion: Lebensweltorientierte Jugendhilfe zielt auf die Einbeziehung sämtlicher Akteur:innen. Während Integration den Fokus auf die notwendige Integration bzw. Anpassung einer Gruppe auf eine andere verweist, setzt Inklusion bei der bestehenden gesellschaftlichen Vielfalt an. Inklusion wird verstanden als die Gestaltung eines Umfeldes, in dem Vielfalt in dem Sinne wahrgenommen wird, dass alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen gleichermaßen wertgeschätzt werden. Dabei geht es um die Anerkennung von Unterschieden in Kultur, Identität, Leistungsstandards, Interessen, Erfahrungen, Geschlecht, sexueller Orientierung und körperlicher Fähigkeiten (Booth, Ainscow & Kingston, 2006).
- Partizipation: „In der heutigen Lebenswelt mit ihren Ungleichheiten, ihrer Pluralität, ihren individualisierenden Zumutungen sich zu behaupten, verlangt Wahl, Entscheidung und darin Selbständigkeit; man weiß sich auf sich selbst verwiesen“ (Thiersch, 1986). Partizipation verweist so auf die Möglichkeiten zur Mitwirkung der einzelnen Subjekte in der Gemeinschaft (Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2011).

Dabei macht erst die Phänomenologie eine Lebensweltorientierung möglich. „Der Haupterwerb der Phänomenologie dürfte die in ihrem Begriff von Welt und Vernunft geglückte Verbindung äußersten Subjektivismus und äußersten Objektivismus sein. Rationalität bemisst sich laut Merleau Ponty nach diesem Begriff genau an der Erfahrung, in der sie sich enthüllt (Ponty, 1966, S. 17).

Damit verweist er darauf, wie der konkrete Raum vom jeweiligen Individuum erlebt wird. Eine phänomenologische Sichtweise versucht dem Erleben des Individuums im Sozialen Raum auf die Spur zu kommen. Phänomenologisch kann dies nur gelingen, wenn der vorliegende Gegenstand des Interesses zunächst möglichst vorurteilsfrei und offen betrachtet wird, um ihn dann möglichst neutral zu beschreiben. Damit sind z. B. folgende Fragen verbunden: Wie verhält sich eine Mutter in einem Elternkaffee? Warum sitzt sie immer alleine? Was drückt ihr Körper aus? Womit beschäftigt sie sich? Gelingt es einer pädagogischen Fachkraft im Rahmen einer Interaktion eine wertschätzende Antwort auf das Verhalten einer Mutter zu geben, ermöglicht es zum Beispiel der Mutter darauf wiederum einzugehen – es entsteht Resonanz, die immer einen Widerhall im Körper bedeutet. Die Phänomenologie ist von entscheidender Bedeutung, um einen Zugang zu den Themen von Erziehungsberechtigten und Kindern zu erlangen.

In jedem Familienzentrum sind Phänomene zu beobachten wie z. B.: Da ist die sehr nette Familie, die eine Flucht aus Syrien hinter sich hat. Der Vater, ein Zahnarzt, ist derzeit dabei möglichst schnell Sprachkenntnisse zu erwerben, um in Deutschland beruflich tätig werden zu können. Der Sohn Arif, ein kluger und aufgeweckter Junge, fällt immer wieder durch plötzliches aggressives Verhalten auf. Er spielt mit anderen Kindern und wie aus dem „Nichts“ heraus, schlägt er

ganz plötzlich um sich. Die phänomenologische Perspektive versucht nun zu verstehen, was Arif und seine Familie im Alltag eines Familienzentrums zum Ausdruck bringt. Zunächst bedeutet dies hinzuschauen, was z. B. Arif durch seine biographischen Erfahrungen gelernt hat und wie er diese Erfahrungen zum Ausdruck bringt. Dieses wird eine Verbindung aus seinen Erfahrungen im Heimatland sowie die der Flucht sein. Was tut Arif aber, wenn er spielt? Was bringt er zum Ausdruck, wenn er plötzlich schlägt? Wie setzt sich seine Erfahrung zusammen? Weiterführend, im Sinne einer Resonanz Erfahrung, erhält Arif eine Antwort auf sein Verhalten und es wird ihm ermöglicht, mit der pädagogischen Fachkraft in einen Austausch zu gehen, um so in einen Prozess der Veränderungen einzutreten.

Um phänomenologisch handeln zu können, muss ich mich als Pädagog:in immer wieder selbst als Forschende – „mit meinem Leib als Erkenntnisorgan in das Geschehen begeben“ (Stenger, 2010, S. 110). Es gilt zuzuhören, sich einzulassen, sich bewegen/berühren zu lassen und nicht nur von außen“ etwas zu registrieren. „Die performative Dimension der Handlung, ihr Aufführungscharakter erschließt sich nur im Mitvollzug“ (ebd., S. 110). Dabei steht jede Sequenz der Betrachtung in einer historisch kulturellen Bedeutung.

So betrachtet geschieht der Prozess des „Welt Erfahrens“ sowohl unter unterschiedlichen sozialen und materiellen Lebensumständen als auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher individueller psychischer und physischer Bedingungen. Von daher ist anzunehmen, dass sich die Lebenswelten von Menschen unterscheiden (Schütz & Luckmann, 2003). Hinzukommt, dass wie Goffman (2012) beschreibt, die Sozialität der Interaktionen im Raum durch bestimmte temporäre, situationsbedingte Interaktionsordnungen gekennzeichnet ist. So könnte ein Ort, wie z. B. ein Familienzentrum durch gewisse Schranken in der Wahrnehmung begrenzt sein. Konkret kann dies bedeuten, dass nicht wahrgenommen wird, dass ein Konflikt im Familienzentrum zwischen den jungen Müttern sowie den älteren Müttern besteht. Die älteren Mütter könnten z. B. davon überzeugt sein, dass sie die besseren Mütter sind. Wird ein solcher Konflikt ignoriert, so wirkt sich dies auf die Kommunikationskultur aus. Damit verändert sich automatisch der Resonanzraum in einem Familienzentrum. Solche gruppenspezifischen Dynamiken verweisen darauf, dass jede Institution aus machtvollen Kommunikationsstrukturen besteht, die die Wahrnehmung prägen. In jeder Institution entsteht eine Art Bühne, in der alle Mitglieder eine Rolle einnehmen. Manchmal wird auch jemanden eine Rolle zugewiesen, da diese gerade frei ist.

## 4 Der Alltag als Ausgangslage einer gelingenden Lebensweltorientierung

Lebensweltorientierung muss am Alltag der Akteur:innen ausgerichtet sein. Alltagshandeln zielt auf die Routinen im Privatem, wie im Beruflichem ab, die die meiste Zeit des Lebens in Anspruch nehmen. Der Alltag wird mit vielfältigen unliebsamen, unsichtbaren, sich ständig wiederholenden Aufgaben verbunden, von denen die Gefahr ausgehen kann, „aufgefressen“ zu werden. Deshalb scheint unser Handeln auf das Besondere ausgerichtet zu sein. Im Besonderen liegt die Belohnung, das Schöne, das Genussvolle!

Alltag meint den Bereich, in dem jeder Mensch unmittelbar gefragt ist, um sein Leben zu gestalten. Gerade in den unscheinbaren Alltagsdingen wird das Leben bewältigt bzw. gestaltet. Dem Alltag hängt immer wieder das Banale und Triviale an und bietet gleichzeitig den Rückzug in eine Überschaubarkeit. Kontextualisiert auf die Resonanzthematik ist hervorzuheben, dass sich Alltag auch in anderen Formen der Weltbeziehung konstituiert als nur in dem dichotomen Gegensatz von Resonanz oder Entfremdung.

Obgleich Kinder und Familien im Kontext des Familienzentrums die Zugehörigkeit einer Gruppe erfahren, erfährt die subjektive Sinngebung des Alltags weiterhin Bedeutsamkeit. Innerhalb der Gemeinschaft stehen sich manchmal kollektive Bedürfnisse der Gruppe und individuelle Bedürfnisse von Einzelnen gegenüber (Kägi, Knauer, Backer & Bienia, 2019).

Der jeweilige Alltag ist geprägt durch

- die Lebensgeschichte,
- Erfahrungen,
- Erwartungen an das Leben, die Familie, die Freunde,
- Hoffnungen,
- größere und kleinere Traumatisierungen sowie
- entwickelte Handlungsstrategien (Kompetenzen).

Deshalb sind die Möglichkeiten des Alltagshandelns eingeschränkt durch Ängste, Verunsicherungen, Resignation, wie zum Beispiel durch Neid oder Protest (Thiersch, 2008).

Betrachtet man den Alltag in einem Familienzentrum mit dieser Brille, scheinen die unterschiedlichen Facetten/Persönlichkeiten der verschiedenen Kinder, Pädagog:innen und Eltern auf. Jedes Alltagshandeln unterscheidet sich voneinander. Auf diese Weise werden durch das Alltagshandeln, die Wirklichkeiten des Lebens beschrieben. Der Alltag verweist auf Routinen, Netzwerke, das Eingebundensein in ein Netzwerk, wie Familie oder Freund:innen, dem Erfahrungswissen usw. und damit auf die Verwurzelung des einzelnen Menschen in die Gesellschaft.

Die Kategorisierung des Alltagshandelns führt zur Lebensweltorientierung (Bock, 2010). Resonanz im Alltag eines Familienzentrums verweist darauf, dass der Ausgangspunkt allen Handelns im Alltag aller Akteur:innen zu suchen ist.

Eine partizipative Grundhaltung bietet aber allen beteiligten Akteur:innen die Möglichkeit einer gemeinsamen Gestaltung (der gemeinsamen Gestaltung von Ko-Konstruktionsprozessen) und damit auch einer gemeinsamen Verantwortung. Letztlich sind damit Fragen nach einem gesellschaftlichen Engagement verbunden (siehe dazu Hansen et al., 2011).

## 5 Partizipation als Basis lebensweltorientierten Handelns

Familienzentren sind komplexe Institutionen zur Förderung von Kindern mit ihren Familien. Die Fragen von Mitwirkung bzw. Beteiligung entstehen auf unterschiedlichen Ebenen. Gerade durch Partizipation werden vielfältige Resonanzräume ermöglicht. Diese entstehen auf den Ebenen

- der Netzwerkpartner:innen,
- der Politik und Verwaltung,
- der Kolleginnen und Kollegen,
- der Familien und
- der Kinder.

Jedes partizipativ arbeitende Familienzentrum ist herausgefordert für die jeweiligen Handlungsbereiche den Partizipationsgrad festzulegen. Diese reichen von

- Teilhabe (Akteur:innen bringen ihre Meinung ein und reflektieren diese) bis zur
- aktiven Beteiligung (Übernahme von Verantwortung für unterschiedliche Gestaltungsprozesse). Verbunden damit sind unterschiedliche Rechte der Akteur:innen.

Diese Festlegungen definieren ebenfalls die Möglichkeiten der Resonanz. Der Aspekt der Teilhabe ist deutlich weniger an der Möglichkeit zu Resonanz ausgerichtet als Räume der aktiven Beteiligung. Die Festsetzung der unterschiedlichen Partizipationsgrade für die verschiedenen Bereiche in einem Familienzentrum sind notwendig, da hierin die Rahmenbedingungen des Lebens in der Gemeinschaft festgeschrieben werden. Räume der Resonanz müssen vielfältig sein.

So ist Partizipation verbunden mit unterschiedlichen Verschiebungen in der Definitions- und Entscheidungskultur. Diese Verschiebungen gehen einher mit Teamprozessen, methodischen Kompetenzen und/oder unterschiedlichen Erfahrungen der beteiligten Akteur:innen (Hansen et al., 2011; Hansen & Knauer, 2015).

Entstehen kann hierdurch insgesamt eine Institution, die das Subjekt in der Gemeinschaft fokussiert und den verschiedenen Akteur:innen Räume zur Exploration ermöglicht, da sie Resonanz auf ihre Themen erfahren. Auf diese Weise

werden die Akteur:innen begleitet, die Themen auf eine Weise umzusetzen, die ihrer derzeitigen Lebenssituation und ihren Kompetenzen entsprechen. Möglich könnte sein, dass Eltern selbstständig themenbezogene Gruppen aufbauen, wie dies im Rahmen der Selbsthilfe üblich ist, sie schließen sich solidarisch zusammen oder gründen Netzwerke (Wittke & Solf, 2014, S. 153). Dadurch erfahren die Akteur:innen wiederum Resonanz und Selbstwirksamkeit, da sie aktiv in den Prozess eingebunden sind.

Von daher darf ein Familienzentrum, das am Konzept der Lebensweltorientierung ausgerichtet ist, nicht über starre oder festgefahrene Strukturen verfügen. Immer wieder kommen auf allen Ebenen Netzwerkpartner:innen, Kinder oder Erziehungsberechtigte hinzu, die mit ihren Lebenswelten das Familienzentrum verändern müssen. Es gilt immer wieder neu darum Möglichkeiten zu schaffen, um sämtlichen beteiligten Individuen Räume der Mitgestaltung anzubieten. So können Anregungs- und Bildungsräume für die gesamte Familie entstehen, die Möglichkeiten zur Unterstützung und Weiterentwicklung bieten und damit zur Familienförderung beitragen.

## **6 Wie kann es gelingen, in Familienzentren Räume der Resonanz zu schaffen?**

Familienzentren sind sozialräumliche Orte, die an den Lebenswelten der Familien orientiert sind. Familienzentren, die sich als Orte der Resonanz verstehen, können auf verschiedene Arten dazu beitragen, dass eine positive Wechselwirkung zwischen den Menschen, der Gruppen oder der Systeme im Familienzentrum entstehen können. Dazu braucht es eine Ausrichtung an der Lebensweltorientierung, die auf den Alltag sowie auf Partizipation beruht und phänomenologisch ausgerichtet ist. Diese Ausrichtung ermöglicht, dass die Familien mit ihren Themen gehört werden und eine Resonanz erleben, die sie in ihren Themen erreicht. Dazu braucht es eine wertschätzende und feinfühliges Kommunikation.

So könnte es zum Beispiel möglich sein, dass ein Familienzentrum einen Elternkurs anbietet, in denen sie lernen können, wie Eltern ihre Kinder besser unterstützen und erziehen können. Unter einer Vermittlungsperspektive wird den beteiligten Eltern keine Aneignung möglich. Gelingt es, die Erziehungsberechtigten nach dem Prinzip der Lebensweltorientierung einzubeziehen und phänomenologisch den verschiedenen Themen Räume zu eröffnen, können vielfältige Räume der Resonanz entstehen, die Weiterentwicklung ermöglichen. Es könnte sein, dass ein Erziehungsberechtigter diesen Kurs besucht und dort eine Gruppe von Eltern vorfindet, die vor ähnlichen Herausforderungen steht wie er. Ein Gefühl des Verständnisses für einander kann entstehen, was es dem Erziehungsberechtigten ermöglicht, eine positive Einstellung für Erziehungsfragen zu entwickeln.

Ebenfalls könnte es sein, dass ein Familienzentrum eine Informationsveranstaltung zum Thema Erziehung und Bildung organisiert. Einige Eltern kommen zu der Veranstaltung und erleben, dass sie mit ihren Themen ernstgenommen werden. Dies ermutigt die Eltern auch von anderen Erziehungsproblemen zu berichten.

Räume der Resonanz sind demnach vielfältig möglich, wenn eine positive und unterstützende Umgebung geschaffen wird, eine wertschätzende Kommunikation besteht und die Bedürfnisse (Lebenswelten) der Familien im Mittelpunkt stehen. Diese Beispiele zeigen, wie Resonanz im Familienzentrum entstehen kann, wenn das Zentrum eine positive und unterstützende Umgebung für Familien schafft.

## Literatur

- Bock, K. (2010). *Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analyse von Gruppendiskussionen mit Kindern*. Opladen/Farmington: Barbara Budrich.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index für Inklusion. Lernen Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung gestalten*. Verfügbar unter URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Jugend Frauen und Gesundheit (BMFJFG) (1990). *Achter Jugendbericht*. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021). *Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt*. Verfügbar unter URL: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/179392/195baf88f8c3ac7134347d2e19f1cdc0/neunter-familienbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2012). *Familienreport 2012. Leitungen. Wirkungen. Trends*. Bonn.
- Diller, A. & Schelle, R. (Hrsg.) (2013). *Von der Kita zum Familienzentrum. Kindergarten heute*. Freiburg: Herder.
- Goffman, E. (2012). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. 1. Originalauflage 1959 in Englisch. München: Piper.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (Hrsg.) (2004). *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratie mit Kindern*. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.
- Hansen, R. & Knauer, R. (2015). *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Honig, M. S. (2009). Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In M. S. Honig (Hrsg), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (S. 25–52). Weinheim/München: Juventa.
- Kägi, S., Knauer, R., Backer, N. & Bienia, O. (2019). *Pädagogische Qualität in der Kita. Ein Praxisbuch für Teamarbeit und Fortbildung*. München: Don Bosco Verlag.
- Kägi, S., Knauer, R., Dollase, R. & Bienia, O. (2017). *Familienzentren gemeinsam entwickeln. Expertise zum aktuellen Stand der Entwicklung von Familienzentren in Schleswig-Holstein als Grundlage für ein Konzept der Weiterentwicklung*. Kiel.
- Luckmann, T. (2002). *Theorie des Sozialen Handelns*. Berlin: De Gruyter.
- Noack, M. (2012). *Der Raum als Scharnier zwischen Lebenswelt und Hilfesystem – Raumanalysen zur Lebensweltlichen Kontextualisierung erzieherischen Hilfen*. In socialnet 1/2012, Verfügbar unter URL: [www.sozialraum.de/der-raum-als-scharnier-zwischen-lebenswelt-und-hilfesystem](http://www.sozialraum.de/der-raum-als-scharnier-zwischen-lebenswelt-und-hilfesystem)

- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (6. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (4. Aufl.). Weinheim/Beltz: Beltz Verlag.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UTB.
- Sennett, R. (2000). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. München: Goldmann Verlag.
- Stiegler, B. (2007). *Kapital und Kinderkrippen. Betreuungskonzepte für Kleinkinder aus der Geschlechterperspektive*. Friedrich-Ebert-Stiftung, WISO direkt.
- Stenger, U. (2010). Kulturwissenschaftlich-phänomenologische Zugänge zu Beobachtungen in der Krippe. In G. E. Schäfer & R. Staeger (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 103–128). Weinheim/München: Juventa.
- Thiersch, H. (1986). *Die Erfahrung der Wirklichkeit: Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik*. Weinheim/München: Juventa.
- Thiersch, H. (2008). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim/München: Juventa.
- Wittke, V. & Solf, C. (2014). Partizipation als Strukturmaxime und Handlungsprinzip in der Eltern- und Familienbildung. In S. Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe* (S. 153–164). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

## Autorin

### **Kägi, Sylvia, Prof. Dr.**

Fachhochschule Kiel

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Erziehung und Bildung im Kindesalter, Kindliche Sexualität, Qualitätsentwicklung/ Qualitätssicherung  
Sylvia.kaegi@fh-kiel.de

*Cindy Fitzner*

## **Resonanz als Gesundheitsförderung in kindheitspädagogischen Berufen**

### **1 Einleitung**

Der demographische Wandel und im Speziellen eine gestiegene Geburtenrate, eine erhöhte Zuwanderung und das veränderte Rollenverständnis innerhalb der Familien, z. B. in Form von Vollzeitbeschäftigungen der Frauen, bedeuten einen erhöhten Bedarf an Betreuungsplätzen und den Wunsch und die Forderung nach qualitativ hochwertiger Bildung, Betreuung und Erziehung (vgl. Beher et al., 2019, S. 16). Die pädagogischen Fachkräfte sind dabei die Akteur:innen in den Einrichtungen, welche die Forderungen der Erwartungsträger, wie der Politik, der Gesellschaft und der Eltern, erfüllen sollen. Sie sind aufgefordert, die Vielzahl und Vielfalt an pädagogischen Aufgaben zu organisieren und umzusetzen, dabei den aktuellen Stand der Forschung, wie Bildungspläne und Handlungsorientierungen zu berücksichtigen und gleichzeitig den Leistungs- und Qualitätsanforderungen gerecht zu werden. Diesem Postulat stehen ungünstige Arbeits- und Strukturbedingungen in den Kitas entgegen, wodurch die pädagogischen Fachkräfte in ein Umsetzungsdilemma geraten (vgl. Lattner, 2015, S. 5). Daher gehen mit diesem Wandel im Bereich der Elementarpädagogik und den damit gestiegenen Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte noch weitere korrelierende Veränderungen einher: die Belastung der pädagogischen Mitarbeiter:innen hat bereits 2012 einen negativen Höhepunkt erreicht und hat bis heute noch weiter zugenommen (vgl. Viernickel et al., 2012, S. 96).

Pädagogische Fachkräfte berichten, dass ihre Arbeitsaufgaben zum einen immer mehr, zum anderen immer komplexer werden und sie das Gefühl haben, dem Aufwand nicht mehr gewachsen zu sein. Außerdem erschweren ungünstige strukturelle Bedingungen die pädagogische Arbeit (vgl. Viernickel et al., 2012; Schreyer, Krause, Brandl, & Nicko, 2014; Fuchs-Rechlin, 2007). Viele Kita-Mitarbeiter:innen fühlen sich von ihrem Berufsalltag gestresst und entfremden sich von ihrer pädagogischen Tätigkeit. D.h. sie distanzieren sich emotional von ihrem Beruf, indem sie ihre Bedürfnisse und Wünsche in den Hintergrund stellen, um die Anzahl und Vielschichtigkeit der Aufgaben zu bewältigen (vgl. Viernickel et al., 2012, S. 160ff.). Wenn die pädagogischen Mitarbeitenden dauerhaftem Stress ausgesetzt sind, kann dies zu Belastungssymptomen führen (vgl.

Keim, 2016). Die Anzahl der Fachkräfte mit krankheitsbedingten Ausfalltagen und subjektiv wahrgenommenen Erschöpfungszuständen sowie diagnostizierten Burnout- und Depressionsfällen, steigt. Laut einer Stressstudie der Techniker Krankenkasse aus dem Jahr 2016 sind mehr als 60 % der befragten Erwerbstätigen bundesweit „gestresst“, wobei die Arbeitsstelle als größter Stressfaktor benannt wird (vgl. Techniker Krankenkasse, 2016, S. 13). Eine weitere Studie untersucht den krankheitsbedingten Ausfall von Arbeitnehmer:innen aufgrund von Depressionen. Bereits von 2006 bis 2012 stieg die Anzahl von Erwerbstätigen, die aufgrund einer Depression als arbeitsunfähig eingestuft wurden, um 75 Prozent (vgl. Grobe & Steinmann, 2013, S. 35). „Die meisten Krankheitsfehltag entfielen geschlechtsübergreifend im Jahr 2019 wieder auf Erkrankungen mit Diagnosen von psychischen Störungen. Mit 289 AU-Tagen je 100 Versicherungsjahre<sup>1</sup> konnten dieser Erkrankungsgruppe 18,8 Prozent aller Fehltag zugeordnet werden. Bei Frauen wurden mit durchschnittlich 364 AU-Tagen je 100 Versicherungsjahre deutlich mehr Fehltag als unter Männern mit 225 AU-Tagen je 100 Versicherungsjahre erfasst“ (Techniker Krankenkasse, 2020a, 20). Von diesen Entwicklungen sind im besonderen Maße Mitarbeitende der Berufsgruppen Kinderbetreuung und -erziehung betroffen. Eine Untersuchung der Barmer Krankenkasse aus dem Jahr 2021 zeigt, dass sich pädagogische Mitarbeiter:innen im Durchschnitt 33,9 % länger arbeitsunfähig gemeldet haben (26,47 AU-Tage), als der Bundesdurchschnitt (19,77 AU-Tage). 24,4 % dieser erfassten Fehlzeiten bei Kita-Personal sind der Diagnose „psychische Störungen“ zuzuordnen. 18,4 % der erfassten Fehlzeiten können auf Erkrankungen der Atemwege zurückgeführt werden (vgl. BARMER, 2021, S. 247ff.). Wie deutlich wird, sind die pädagogischen Mitarbeiter:innen in einem besonderen Maße psychisch belastet. Somit hat die Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention v. a. von psychischen Störungen, wie Depressionen und Burnout, einen elementaren Stellenwert für diese Berufsgruppe. Doch wie kann dies gelingen? Die pointierte Antwort lautet: Mithilfe von Resonanzbeziehungen als ein substanzieller Bestandteil des betrieblichen Gesundheitsmanagements. Resonanzbeziehungen bilden hierbei das Fundament der Gesundheitsförderung und der Krankheitsprävention, welche v. a. die psychische Gesundheit der pädagogischen Fachkräfte positiv beeinflussen kann.

Dieser Beitrag gliedert sich in fünf übergeordnete Kapitel: Der Hauptteil, beginnend mit dem zweiten Kapitel, informiert über den gesundheitlichen Zustand

---

1 „Bei Darstellungen zu seltenen Ereignissen können als Bezugszeiträume anstelle eines Versicherungsjahres (VJ) auch 100 oder 1.000 Versicherungsjahre angegeben werden. Um gelegentlich geäußerten Unsicherheiten bei der Interpretation vorzubeugen, sei erwähnt, dass es sich in diesen Fällen um einfache Änderungen der Darstellung ausschließlich zur Verbesserung der Lesbarkeit handelt, die den Aussagewert der Zahlen nicht verändern. Ein Beispiel: 0,89 AU-Fälle je VJ = 89 AU-Fälle je 100 VJ = 890 AU-Fälle je 1.000 VJ; alle genannten Zahlen sind gleichbedeutend zu interpretieren“ (Techniker Krankenkasse, 2020b, S. 4).

pädagogischer Kita-Fachkräfte. Es wird der Stand der Forschung bezüglich des Einflusses von strukturellen Rahmenbedingungen auf die Gesundheit pädagogischer Fachkräfte zusammengefasst. Der Fokus liegt dabei auf dem Einfluss dieser Bedingungen auf den psychischen Gesundheitszustand der Kita-Mitarbeiter:innen. Im dritten Kapitel werden die Begriffe Gesundheit, Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention konzeptualisiert und das Betriebliche Gesundheitsmanagement (BGM) als integriertes Modell mit Resonanz als einen wesentlichen Bestandteil fundiert. Darauf aufbauend werden im vierten Kapitel Selbstwirksamkeitserfahrungen als eine bedeutende Ressource für die Prävention und Gesundheitsförderung begründet. In einem Anwendungsbeispiel wird verdeutlicht, wie die Stärkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen in ein BGM eingebettet sein kann. Hierbei wird zum einen aufgezeigt, welche Ebenen der Verantwortlichkeiten für ein Gesundheitsmanagement in der Kita relevant sind und zum anderen wird konkret veranschaulicht, wie die Gesundheit durch die Stärkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen positiv beeinflusst werden kann. Das fünfte Kapitel gibt einen Ausblick zum einen darüber, wie die Erkenntnisse für die Entwicklung eines BGMs genutzt werden können und zum anderen, welche Relevanz ein solches integriertes Modell haben kann, um letztlich die psychophysische Gesundheit pädagogischer Fachkräfte zu fördern und Krankheiten vorzubeugen.

## 2 Wie geht es den Kita-Fachkräften?

Zusammenfassend können die strukturellen Rahmenbedingungen in der Kita und die Auswirkungen auf die Gesundheit der pädagogischen Fachkräfte als problematisch bezeichnet werden. In der Studie zu *berufsbezogenen Stressbelastungen und Burnout-Risiken bei Erzieherinnen und Erziehern von J. Jungbauer* (2013) geben die Kita-Fachkräfte an, dass sie sehr unter den schlechten Strukturbedingungen leiden. Die Befragten berichten insbesondere von zu wenig Personal, zu große Gruppen, einem schlechten Personalschlüssel und Zeitdruck, welche sie tagtäglich erleben. Wenn zusätzlich Kolleg:innen ausfallen, werden Faktoren, wie die Elternarbeit, die Dokumentationspflicht und eine erhöhte Lautstärke als so negativ wahrgenommen, so dass die Fachkräfte das Gefühl haben, an die Grenzen ihrer Belastbarkeit zu stoßen (vgl. Jungbauer & Ehlen, 2013, S. 420). In der *STEGE-Studie - Strukturqualität und Erzieher\_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen* von Viernickel et al. (2012) wird deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte ein Missverhältnis zwischen den Schutzfaktoren und den Belastungsfaktoren wahrnehmen und sie vermehrt gesundheitsschädigende Folgen spüren. Viernickel et al. setzen in ihrer Betrachtung der Gesundheit pädagogischer Mitarbeiter:innen und die Belastungs- und Schutzfaktoren ins Verhältnis und ermitteln, dass ein Großteil der Kita-Mitarbeiter:innen die eigene Gesundheit durch die Arbeit gefährdet sieht. Lediglich 26 % der Befragten glauben, unter den derzeitigen Ar-

beitsbedingungen gesund das Rentenalter zu erreichen (vgl. ebd., S. 129ff.). Dass ein Ungleichgewicht zwischen Schutz- und Belastungsfaktoren zu einer Gefahr werden kann, kann mithilfe des Konzepts der Gratifikationskrise verdeutlicht werden: Kita-Fachkräfte empfinden den Arbeitsaufwand, v. a. unter schlechten Strukturbedingungen, als sehr hoch, wohingegen die Entlohnung und Anerkennung als zu gering eingeschätzt wird. Die Ergebnisse der Studie *Depressionen bei Kita-Fachpersonal - Prävalenzen und arbeitspsychologische Korrelate* von Backhaus et al. (2018) zeigen genau das: 89,3 % der pädagogischen Fachkräfte leiden an einer Gratifikationskrise, welche die Wahrscheinlichkeit für eine manifestierte psychische Erkrankung deutlich erhöht (vgl. Backhaus, Hampel, & Dadaczynski, 2018, S. 227ff.). Wenn Kita-Fachkräfte diese Diskrepanz dauerhaft wahrnehmen, kann sich dies entweder als anhaltender Stresszustand äußern, der letztlich zu einer indifferenten Beziehung zur Arbeit und zu einem gleichgültigen (innere Kündigung) oder sogar feindlichen Modus (nicht mehr arbeiten gehen wollen, Angst davor haben) führen kann. Im schlimmsten Fall entstehen Burnout- oder Depressionserkrankungen als extremste Art der Entfremdung zur Arbeit oder sogar zur Welt (vgl. Rosa, 2019, S. 316). Mit einem verzeichneten Anstieg des Belastungs- und des Stresslevels in Kitas nehmen ebenfalls die krankheitsbedingten Ausfälle mit diagnostizierter Depression zu (Backhaus, Hampel, & Dadaczynski, 2018, S. 223f.). Jedoch nicht nur ungünstige Rahmenbedingungen können die Gesundheit der Fachkräfte negativ beeinflussen, sondern auch das Ausbleiben von Resonanz Erfahrungen. (vgl. Noack, 2020) In der AQUA-Studie (*Arbeitsplatz und Qualität in Kitas Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Schreyer et al. (2014)*) werden u. a. die Arbeitsbedingungen, die Arbeitszufriedenheit und die Burnout-Gefährdung von pädagogischen Fachkräften in Kitas bundesweit ermittelt. Bspw. ist die Berufsgruppe der pädagogischen Fachkräfte laut dieser Studie von einem Anerkennungsdefizit besonders betroffen. Nur 2 % der pädagogischen Fachkräfte geben an, von der Gesellschaft ausreichend Wertschätzung zu erfahren (vgl. Schreyer, Krause, Brandl, & Nicko, 2014, S. 188ff.). Fehlende Anerkennung wird als Defizit wahrgenommen. Insofern eine Person z. B. keine soziale Wertschätzung erfährt, kann das einen negativen Einfluss auf das Selbst-Körper-Welt-Verhältnis, die Resonanzbeziehungen und letztlich die psychische Gesundheit haben (vgl. Schoneville, 2020). Im *Forschungsbericht zur beruflichen und gesundheitlichen Situation von Kita-Personal in Sachsen* von Thinschmidt et al. (2008) wurden sächsische pädagogische Fachkräfte zu ihrer beruflichen und gesundheitlichen Arbeitssituation befragt. Auch hier wurde eruiert, dass pädagogische Fachkräfte in ihrem Arbeitsalltag zahlreichen Belastungen ausgesetzt werden, die zu einem Risiko für die Gesundheit, das Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit werden können. Als Bewältigungsstrategie betonen die Autor:innen die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie soziale und organisationale Ressourcen der Einrichtungen (vgl. Thinschmidt & Gruhne, 2010, S. 24). Ähnlich wie diese ermittelt die GEW-

Studie *Wie gehts im Job?* von Fuchs-Rechlin (2007), dass pädagogische Mitarbeitende ihre Arbeit als vielseitig beschreiben und es schätzen, dass ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten gefordert werden, was sie als große Ressource wahrnehmen (vgl. Fuchs-Rechlin, 2007, S. 46-47).

In diesen Studien wurde Gesundheit einerseits anhand von Ausfalltagen, Krankheitsvorkommen und -symptomen erfasst. Außerdem werden die pädagogischen Fachkräfte nach Faktoren befragt, die bei ihnen zu Stress oder Belastungen führen. Die pädagogischen Fachkräfte sollten sowohl ihr subjektives Wohlbefinden einschätzen als auch die Arbeitsbedingungen, -belastungen und -anforderungen in ihrer Einrichtung und gleichzeitig ihre Gesundheit bewerten. Die vorangegangenen kurz skizzierten Ergebnisse der Studien deuten auf den Zusammenhang zwischen problematischen, strukturellen Bedingungen in den Kindertageseinrichtungen und die negativen Auswirkungen auf die Gesundheit pädagogischen Mitarbeiter:innen hin. Hier wird ein pathogenetischer Ansatz verfolgt: Was führt im Arbeitsalltag zu Stress und Überforderung und was macht pädagogische Fachkräfte krank? Zusätzlich wurde in den Studien nach Ressourcen gefragt, die die Gesundheit fördern bzw. Kita-Mitarbeiter:innen in ihrer Arbeit stärken und unterstützen. Dies ist ein salutogenetischer Ansatz: Wie und warum bleiben die Fachkräfte trotz Belastungen gesund, bzw. werden wieder gesund? Durch die Resonanztheorie des Soziologen Hartmut Rosa wird ebenfalls eine salutogenetische Sicht auf die Gesundheit möglich. Er beschreibt, dass es im Leben auf das Verhältnis zu den Dingen (Arbeit, Beziehungen, Erlebnisse usw.) ankommt - also auf die Art und Weise, wie Menschen die Welt erfahren und in der Welt interagieren (vgl. Rosa, 2019, S. 19). Resonanz ist dabei ein Beziehungsmodus, indem sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren. Entfremdung als Gegenteil zur Resonanz ist eine misslingende, d. h. gleichgültige oder feindliche Weltbeziehung (vgl. ebd., 2018, S. 18). „Resonanzen sind Ergebnis und Ausdruck einer spezifischen Form der Beziehung zwischen zwei Entitäten, insbesondere zwischen einem erfahrenden Subjekt und begegnenden Weltausschnitten. Ob die sich in jeweiligen Interaktionskontexten herausbildenden Beziehungen resonanter oder stummer Art sind, hängt mithin von beidem, vom Zustand des Subjekts wie der begegnenden Welt, und darüber hinaus von ihrem Passungsverhältnis ab“ (ebd., 2019, S. 219). Das bedeutet im Rückkehrschluss, dass Resonanzbeziehungen einerseits einen positiven Einfluss auf die psychophysische Gesundheit haben können und andererseits fehlende Resonanzbeziehungen die Ursache von Erkrankungen, wie beispielsweise Depression sein können. Um in einem resonanten Welt-Selbst-Verhältnis zu sein und zu bleiben, bedarf es dementsprechend stabiler, antwortender und schwingender Verbindungen in Form von Schutzfaktoren. Resonanz und Gesundheit stehen entsprechend in Relation.

### 3 Resonanz und Gesundheit

Nach Hurrelmann ist Gesundheit der „Zustand des Wohlbefindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich psychisch und sozial in Einklang mit den Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet“ (Hurrelmann & Richter, 2013, S. 147). Hier verwendet Hurrelmann die Metapher des „im-Einklang-Seins“ und beschreibt Gesundheit weiterhin als Gleichgewicht von Belastungs- und Schutzfaktoren, die bei der Bewältigung der inneren (psychischen und körperlichen) und äußeren (sozialen und materiellen) Herausforderungen gelingen. Dabei ist Gesundheit das Gleichgewicht und Krankheit hingegen ein Ungleichgewicht (ebd., S. 147). Die Sachlage dieser Aussagen werden durch die Ergebnisse der STEGE-Studie, welche ebenfalls Schutz- und Risikofaktoren ins Verhältnis setzt, untermauert. Bspw. sehen pädagogische Fachkräfte ein gutes Fachkräfte-Kind-Verhältnis als Ressource, empfinden jedoch einen schlechten Personalschlüssel als Belastung (vgl. Viernickel et al., 2012, S. 161ff.). Resonanzbeziehungen können in diesem Zusammenhang als das Moment bestimmt werden, welches das Gleichgewicht zwischen Schutz- und Risikofaktoren herstellt und aufrechterhalten kann, um sowohl gesundheitsfördernd als auch präventiv zu wirken.

#### Gesundheitsförderung

Bei der Gesundheitsförderung werden vorrangig die Schutzfaktoren betrachtet. Aus diesem Schwerpunkt ergibt sich eine darauf aufbauende Anschauungsweise: „Gesundheitsförderung ist ein komplexer sozialer gesundheitspolitischer Ansatz, der ausdrücklich sowohl die Verbesserung von gesundheitsrelevanten Lebensweisen als auch die Verbesserung von gesundheitsrelevanten Lebensbedingungen umfasst. Gesundheitsförderung will [...] Menschen zur Verbesserung ihrer Gesundheit befähigen“ (Hurrelmann & Richter, 2013, S. 149). Hier wird Gesundheitsförderung als salutogenetischer Ansatz beschrieben mit dem Ziel der Befähigung der Mitarbeiter:innen zur Verbesserung der eigenen Gesundheit mithilfe der Bestimmung und Förderung von Schutzfaktoren (vgl. ebd., S. 151).

#### Krankheitsprävention

„Im Unterschied zur Gesundheitsförderung zielt die Krankheitsprävention auf die Abwendung von Ausgangsbedingungen und voranschreitenden Dynamiken von Krankheiten. Voraussetzungen von Strategien der Krankheitsprävention ist eine genaue Kenntnis pathogener Dynamiken, als der zu erwartenden verschiedenen Entwicklungs- und Verlaufsstadien des individuellen und/oder kollektiven Krankheitsgeschehens“ (Hurrelmann & Richter, 2013, S. 151). Dies suggeriert, dass vorerst die krankheitsfördernden Rahmenbedingungen erkannt und reduziert werden müssen, so dass die Mitarbeiter:innen fähig bzw. in der Lage sind, ihre Gesundheit zu verbessern. Diese Annahme wird in diesem Beitrag unter-

stützt, denn entsprechend der vorangegangenen Analysen wurde deutlich, dass die Strukturbedingungen in einer Kita einen Einfluss auf die Gesundheit pädagogischer Fachkräfte haben (vgl. Viernickel et al., 2012, S. 156).

Die „Befähigung“ ist sowohl bei der Gesundheitsförderung als auch bei der Krankheitsprävention eine wichtige Komponente, da sie über die Ausstattung mit mehr Ressourcen hinausdenkt. Es reicht u.U. nicht aus, Yoga-Kurse anzubieten, rückschonendes Mobiliar anzuschaffen und Projektetage zu einer gesunden Ernährung zu initiieren. Es geht vielmehr darum, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, Resonanz Erfahrungen im Arbeitsalltag zu ermöglichen. Resonanz und Gesundheit stehen in Relation. D.h., dass Resonanzbeziehungen zum einen die psychische Gesundheit positiv beeinflussen können und zum anderen fehlende Resonanzbeziehungen die Ursache für (psychische) Krankheiten, Burnout und Depressionen sein können. Da die psychische Gesundheit als resonante Selbst-Körper-Weltbeziehung verstanden wird, kann Resonanz als Grundvoraussetzung und Schutzfaktor für die Gesundheit pädagogischer Fachkräfte verstanden werden. Die Etablierung eines betrieblichen Gesundheitsmanagements (BGM) ist für Organisationen zwar nicht verpflichtend, nach §§ 20 SGB V eine betriebliche Gesundheitsförderung (BGF) und Präventionsmaßnahmen hingegen schon. Dabei soll die gesundheitliche Situation der Mitarbeiter:innen verbessert sowie gesundheitliche Ressourcen und Fähigkeiten entwickelt und gestärkt werden. Und wengleich ein BGM nicht verpflichtend ist, wird dieses von Kita-Fachkräften als sehr wichtig erachtet (vgl. Schreyer et al., 2014, S. 171).

### **Ein integriertes Modell zum BGM**

Im BGM wird der Faktor „Gesundheit“ in Form von Programmen, Maßnahmen und Methoden für die Personalpflege, den Arbeitsschutz und die Organisationsgestaltung und -entwicklung verankert. Gesundheit wird hier zu einer institutionellen, organisationsgebundenen Determinanten. Ziel des Gesundheitsmanagements ist die Prävention von Krankheiten und die Gesundheitsförderung sowie der Gesundheitserhalt der Mitarbeiter:innen. Im Rahmen des Gesundheitsmanagements werden Kennzahlen wie die Arbeitszufriedenheit (gesundheitsbezogener Ansatz), die Burnout- und Fluktuationsrate aber auch die Beschwerdequote und die Anzahl der Krankheitstage usw. erhoben (vgl. Stierle & Vera, 2014, S. 6-7). Gesundheit steht hier als wirtschaftlich relevante Eigenschaft und Ressource der einzelnen Personen in ihrer Rolle als Mitarbeiter:innen im Vordergrund. Sie stellt im Kontext „Arbeit“ ein Recht dar (Arbeitsschutz) aber auch ein Indikator für gute, humane Arbeit. Sie bildet die Voraussetzung für Motivation, Arbeits- und Leistungsfähigkeit und ist gleichzeitig eine Investition von Seiten des Arbeitgebers in Form von Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention. Denn um die Leistungsfähigkeit und den Erfolg von Unternehmen langfristig zu sichern, muss die Gesundheit der Mitarbeitenden berücksichtigt werden. Ein BGM kann hierbei eine elementare Bedeutung spielen (vgl. ebd., S. 4f.).

In einem BGM, in dem „Resonanz“ als eine wichtige Determinante integriert ist (integriertes Modell), werden Resonanzbeziehungen als das Moment bestimmt, welche das Gleichgewicht zwischen Schutz- und Risikofaktoren herstellen und aufrechterhalten können. Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention ist nicht ausschließlich die Aufgabe des medizinischen Versorgungssystems, sondern auch die der Politik, der Leitung sowie von jeder einzelnen Person (DGPPN, 2012, S. 11f.). Daher werden für das integrierte Modell Verantwortlichkeitsebenen festgelegt, die entsprechend aus den Schlussfolgerungen der STEGE-Studie abgeleitet werden: Ebene 1: Politik und Gesellschaft, Ebene 2: Kita-Träger, Ebene 3: Kita-Leitungen und Ebene 4: pädagogische Fachkräfte (vgl. Viernickel, Voss, & Mauz, 2017, S. 23). Wie ein BGM gemäß dem integrierten Modell aussehen kann, wird mithilfe des Beispiels „Stärkung der Selbstwirksamkeitserfahrungen“ von pädagogischen Fachkräften im Folgenden aufgezeigt und anhand der vier Ebenen der Verantwortlichkeiten konkretisiert.

#### **4 Anwendungsbeispiel: Stärkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen**

Als wichtige Ressource in ihrem Arbeitsalltag benennen pädagogische Fachkräfte den Abwechslungsreichtum, die Flexibilität aber auch, dass sie ihre Kreativität nutzen können. Insgesamt wird die pädagogische Arbeit mit einem hohen Anteil an Selbstbestimmung als sinnstiftend beschrieben (vgl. Viernickel et al., 2012, S. 170). Hartmut Rosa beschreibt Resonanz als Beziehungsmodus, in dem sich Subjekt und Welt „gegenseitig berühren und zugleich transformieren“ (Rosa, 2019, S. 298). Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn die Mitarbeitenden die Möglichkeit und Freiheit haben, Einfluss auf ihr Umfeld und v. a. ihren Arbeitsalltag zu nehmen und dies auch für sich erkennen (Selbstwirksamkeitserwartungen). Dabei spielt der Umfang, inwieweit sie ihren Alltag und ihr Umfeld aktiv mitgestalten können, eine entscheidende Rolle. „Menschen unterscheiden sich demnach insbesondere im Ausmaß, in dem sie sich zutrauen, Aufgaben zu erfüllen, Herausforderungen zu meistern und Ziele zu verwirklichen. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen wirken sich dabei nach den vorliegenden Forschungsergebnissen positiv auf das Sozialverhalten, auf Lernerfolge, auf den Gesundheitszustand und die Lebenszufriedenheit insgesamt aus, während sich bei niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen die entsprechenden negativen Effekte beobachten lassen, darunter insbesondere auch ein vermehrter Rückzug ins Privatleben, verminderte Engagementbereitschaft und wachsende Unzufriedenheit“ (Rosa, 2019, S. 271f.).

##### **Verantwortlichkeitsebene 1: Politik und Gesellschaft**

Sowohl die rechtlichen Rahmenbedingungen, die Finanzierung von Kitas als auch Gestaltungs- und Orientierungsparadigmen, welche die Strukturbedingungen in

einer Kita maßgeblich beeinflussen, werden von der Politik und Gesellschaft gesteuert. Diese Instanzen werden als erste Ebene der Verantwortlichkeit bzgl. eines Gesundheitsmanagement in Kitas begründet, da politische und gesellschaftliche Entscheidungen, Richtungswechsel und Empfehlungen die entscheidendsten Stellschrauben für die Rahmenbedingungen in den Bildungseinrichtungen und deren Veränderung sind. Ein konkretes Beispiel hierfür ist das Gute-Kita-Gesetz. Um die Qualität in Kitas zu verbessern, wurden 2016 Qualitätsziele benannt und ein Finanzierungspaket mit starker Beteiligung des Bundes beschlossen, gleichwohl die Finanzierung von Kitas eigentlich Ländersache ist (vgl. BMFSFJ, 2019). Das neue KiTa-Qualitätsgesetz mit einer Förderungssumme von vier Milliarden Euro für 2023 und 2024 löst das bis Ende 2022 gültige Gute-KiTa-Gesetz ab und sieht vor, dass die Länder über 50 Prozent der Mittel in sieben vorrangige Handlungsfelder investieren, in denen die Quer-Finanzierung von Elternbeiträgen nicht vorgesehen ist (vgl. BMFSFJ, 2022). Mithilfe von Bundes-Geldern könnten die strukturellen Bedingungen in Kitas, zugunsten der pädagogischen Fachkräfte, verbessert und letztlich Selbstwirksamkeitserfahrungen begünstigen werden. Bspw. können die Geldmittel des KiTa-Qualitätsgesetzes im Handlungsfeld „Fachkräfte-Kind-Schlüssel“ für die Verbesserung der Relation von pädagogischen Fachkräften zu den Kindern genutzt werden (vgl. BMFSFJ, 2023). Denn je besser dieses Verhältnis ist, desto mehr Zeit haben die pädagogischen Fachkräfte für die mittelbare pädagogische Arbeit und vielfältige Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten. Durch die Arbeit mit den Kindern und vor allem die Wertschätzung und Bestätigung, die den Fachkräften durch die Kinder entgegengebracht wird, empfinden sie sich als selbstwirksam. Dies wird durch die Möglichkeit, eigenverantwortlich und selbstbestimmt zu handeln, verstärkt und als große Ressource wahrgenommen (vgl. Viernickel et al., 2012, S. 168f.). Hingegen hat ein schlechter Fachkräfte-Kind-Schlüssel häufige Arbeitsunterbrechungen zur Folge, was die Kita-Mitarbeitenden einerseits belastet und andererseits Selbstwirksamkeitserfahrungen verhindert (ebd., S. 164f.). Folglich kann ein aktiveres Einwirken durch Politik und Gesellschaft einen ganzheitlichen und positiven Effekt auf mögliche Resonanzverfahren und Zufriedenheit sowie letztlich auf die Gesundheit der Kita-Mitarbeitenden haben. Indem die Rahmenbedingungen in der Kita verbessert werden, könnten chronische, physische und v. a. psychische Erkrankungen, wie Burnout und Depressionen, die zu langen Ausfällen der Fachkräfte führen, vorgebeugt und das Gesundheitssystem allumfassend unterstützt werden (vgl. ebd., S. 212).

### **Verantwortlichkeitsebene 2: Kita-Träger**

Dem Träger, als rechtlich verantwortliche Person oder Personengruppe, obliegt die Fürsorgepflicht gegenüber dessen Mitarbeitenden. Auch die Rahmenbedingungen werden maßgeblich von den Trägern der Einrichtungen bestimmt. Dieser

steuert bspw. den Einsatz von Finanzmitteln und u. a. Vertragsbedingungen, wie das Gehalt des pädagogischen Fachpersonals sowie dessen Aufgabenprofil und den Umfang von Weiterbildungen. Der Träger kann direkt die Strukturbedingungen in den Einrichtungen und die Gesundheit der Kita-Mitarbeiter:innen beeinflussen. Diese klagen bspw. über Zeitnot und dass sie durch die Fülle an Aufgaben (v. a. Bildungsdokumentation) kaum Zeit für die direkte Arbeit mit den Kindern haben. Und durch ebendiese direkt Arbeit mit den Kindern fühlen sich die Kita-Fachkräfte selbstwirksam, da sie die Entwicklung der Kinder begleiten und die Beziehungen gestalten können. Dies wird als bedeutender Schutzfaktor benannt (vgl. ebd., S. 168f.). Wenn demgemäß die Anteile der Arbeitszeit mit den Kindern (direkte pädagogische Arbeit), in entsprechender Anlehnung an wissenschaftlich fundierte Empfehlungen, vertraglich festgehalten werden würden, wäre das zum einen ein guter Orientierungsrahmen für die Fachkräfte und zum anderen ein Bestandteil des Arbeitsvertrags, auf den sie aufmerksam machen und gleichzeitig bestehen können. Dies gäbe ihnen mehr Handhabe sowie Raum und Zeit, sich auf die Aufgaben zu fokussieren, die ihnen möglicherweise dauerhafte und stabile Resonanzbeziehungen ermöglichen können. Folgerichtig ist die ganzheitliche Verbesserung der Strukturbedingungen in den Kitas, z. B. in Form vertraglich geregelter Arbeitszeitanteile, ein wichtiger Schritt in Richtung Stärkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen der pädagogischen Fachkräfte und stellt somit eine potentielle, wichtige Aufgabe der Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention auf Seiten des Trägers dar.

### **Verantwortlichkeitsebene 3: Kita-Leitungen**

Die Kita-Leitungen stellen in den Einrichtungen eine Schlüsselposition dar, denn sie koordinieren die pädagogischen und organisatorischen Bereiche und sind Ansprechpersonen für sämtliche Akteur:innen in der Kita. Die Kita-Leitung gestaltet die Beziehungen auf individueller Ebene (mit den Kita-Fachkräften) sowie in Teilen auf gesellschaftlicher und politischer Ebene. Daher ist diese Position eine Art Schnittstelle zwischen den Anforderungen der Politik, Gesellschaft, dem Träger und denen der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Nentwig-Gesemann, Nicolai, & Köhler, 2016, S. 7ff.). Dabei geht es u. a. darum, den pädagogischen Alltag gemeinsam mit den Mitarbeitenden zu analysieren, gesundheitsförderliche bzw. krankheitsverursachende Strukturbedingungen sowie gemeinsame Ziele zu bestimmen und an der Umsetzung eines gesundheitsförderlichen und krankheitsvorbeugenden Arbeitsplatzes zu arbeiten (vgl. Voss & Viernickel, 2016, S. 103). Kita-Leitungen sind diesbezüglich insofern eine wichtige Instanz, als dass ihr Handeln einen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit der Fachkräfte haben kann. Sowohl positiv als auch negativ. Dementsprechend wird eine gute Führungsqualität von den Kita-Mitarbeiter:innen als große Ressource und eine negative Führungsqualität als Belastung wahrgenommen (Viernickel et al., 2012,

S. 170f.). Daher können Kita-Leitung zum einen, bspw. durch ein anerkennendes und wertschätzendes sowie partizipierendes Leitungshandeln direkt die Selbstwirksamkeits- und Resonanzverfahren der Kita-Mitarbeiter:innen beeinflussen (siehe hierzu auch den Text von Fitzer & Müller in diesem Band) und zum anderen durch eine Verankerung eines integrierten Modells zum BGM den Rahmen für Resonanzbeziehungen schaffen. Somit können die Leitungen direkt auf die Selbstwirksamkeitserfahrungen und die Gesundheit der Fachkräfte einwirken.

#### **Verantwortlichkeitsebene 4: Kita-Mitarbeiter:innen**

Die Kita-Fachkräfte profitieren, neben der Leitung, den Kindern und Eltern, am meisten von einem BGM in ihren Einrichtungen, weshalb ihnen eine große Verantwortung für die eigene Gesundheit zukommt. Sie sind diejenigen, die ihre Gemütszustände und ihre Gesundheit am besten einschätzen und die Relevanz für gesundheitsfördernde und krankheitsvorbeugende Maßnahmen bestimmen können. Auf die Frage, inwiefern die pädagogischen Fachkräfte den Prozess für ein BGM proaktiv unterstützen können, lautet die Antwort: indem sie sich bemerkbar machen, ihre Bedarfe transparent kommunizieren und sich für ihre Rechte einsetzen. Die Kita-Fachkräfte haben die Möglichkeit auf eine Gefährdungsanalyse von Seiten des Trägers zu bestehen, um bspw. die Lärmbelastung zu erfassen und zu reduzieren (vgl. KUVB; ver.di Bayern, 2015). Zudem fungieren die Kita-Mitarbeiter:innen als Vorbildfunktion, weshalb die Sensibilisierung für die eigene Gesundheit und der Zusammenhang von Gesundheit und Resonanzverfahren, sowohl mit den Kindern als auch allen anderen Beteiligten eine große Bedeutung hat. Außerdem werden die sozialen Beziehungen zu den Kolleg:innen als große Ressource wahrgenommen. Dementsprechend sind sie diejenigen, die von Resonanzbeziehungen profitieren auch die, die zugleich einen positiven Einfluss auf die Resonanzverfahren ihrer Kolleg:innen haben (vgl. Viernickel et al., 2012, S. 185f.). Hier wird Selbstwirksamkeit als wichtige Grundvoraussetzung relevant: nur dann, wenn die Fachkräfte die Freiheiten haben, sich mit dem Thema Gesundheit in der Kita zu beschäftigen und ihren Arbeitsalltag aktiv mitgestalten können, können sie im eigenen Sinne und eigenverantwortlich krankheitsvorbeugend und gesundheitsfördernd handeln. „Wer über hohe Selbstwirksamkeitserwartungen verfügt, zeigt [...] weniger Angst- und Stresssymptome, vor allem aber verfügt er über mehr und stärkere intrinsische Interessen [...] Selbstwirksamkeitserwartungen [...] können gleichsam als Resonanzverfahren verstanden werden; als die Erwartung, durch eigenes Handeln die Welt zu erreichen und zum Sprechen zu bringen. Je ausgeprägter sie sind, desto größer ist das Interesse an, die Energie für und die Lust auf die Welt Dinge“ (Rosa, 2019, S. 272ff.). Aber auch wenn den Fachkräften eine eigene Verantwortung für ihre resonanten Beziehungen im Arbeitskontext und ihre Gesundheit zukommt, kann diese nicht ausschließlich von ihnen selbst beeinflusst werden, sondern wird maßgeblich durch

die konstitutionellen Variablen bestimmt, in denen sie sich bewegen (vgl. ebd., S. 662). Das bedeutet, dass die Strukturbedingungen am Arbeitsplatz und damit konkret die Erwartungen und Möglichkeiten von Selbstwirksamkeiten die Resonanzbeziehungen im Berufsalltag und letztlich die Gesundheit der pädagogischen Fachkräfte in hohem Maße beeinflussen.

## 5 Fazit

Aufgrund des hohen und weiterhin ansteigenden Bedarfs an Plätzen in der Kindertagesbetreuung in allen Altersstufen und dem damit verbundenen, wachsenden Bedarf an pädagogischen Fachkräften, ist die Sicherung einer adäquaten Personalbesetzung in den Einrichtungen unabdingbar. Es gilt, die Fachkräfte, die bereits in den Einrichtungen arbeiten, zu halten und zu unterstützen, indem Erkrankungen aller Art vorgebeugt werden und sich dadurch auch die Attraktivität des Berufs steigert. Hierfür kann ein betriebliches Gesundheitsmanagement, in dem Resonanzbeziehungen ein elementares Moment darstellen, ein nachhaltiges und zukunftsweisendes Instrument sein. Dies kann die psychische Gesundheit der Fachkräfte fördern und psychischen Belastungsstörungen, wie Burnout und Depressionen, vorbeugen. Wenn Burnout und Depressionen als extremste Art der Entfremdung von der Welt definiert werden, bedeutet das, dass Mitarbeitende ihrer Arbeit gegenüber in einem gleichgültigen (innere Kündigung) oder sogar feindlichen Modus (nicht mehr arbeiten gehen wollen, Angst davor haben) sind. Die Kita-Mitarbeiter:innen, die bereits erste Symptome aufweisen oder sogar schon an diesen psychischen Störungen leiden, haben ggf. keine Verbindung mehr zu ihrer Arbeit - diese „sagt ihnen nichts mehr“ (vgl. ebd., S. 304ff.). Stabile Resonanzbeziehungen können einen solchen Verlauf vorbeugen und wirken zugleich gesundheitsfördernd. Unter Umständen kann dies auch ein Gruppenphänomen sein. „Das aus der Physik entlehnte Konzept der Resonanz ist: 1. metaphorisch das Basisgefühl einer gesunden Person, jenes Gefühl, welches auftritt, wenn jemand mit sich selbst authentisch in möglichst vielen Dimensionen seiner Persönlichkeit im Einklang steht; 2. die Beschreibung des Phänomens, wenn mehrere Personen – primär nonverbal – miteinander im Gleichklang sind. Es wird davon ausgegangen, dass, je stärker sich eine Person in der eigenen Resonanz befindet, es umso mehr auch für andere Personen induzierend wirkt, sowohl in den eigenen Resonanzzustand zu gehen als auch mit anderen Menschen in Resonanz zu kommen“ (ebd., S. 286-287). Resonanzerfahrungen und Gesundheit stehen in einem engen Verhältnis, weshalb sie nicht getrennt voneinander gedacht werden sollten. Die ausformulierte Theorie, dass Gesundheit und Resonanz in Relation stehen und entsprechend Resonanzbeziehungen einen positiven Einfluss auf die Gesundheit pädagogischer Mitarbeiter:innen haben können, wurde in einem integrierten Modell konzeptualisiert. Dieses weiterzudenken, zu konkretisieren und

zu evaluieren, kann ein zukunftsweisender Weg sein, um den steigenden Burnout- und Depressionsraten bei Fachkräften in Kindertageseinrichtungen zu begegnen.

## Literatur

- Backhaus, O., Hampel, P., & Dadaczynski, K. (12. Oktober 2018). Depressionen bei Kita-Fachpersonal. *Frühe Bildung Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis*, 7(4), 223–230.
- BARMER. (2021). *BARMER Gesundheitsreport 2021 - Berufsatlas*. Berlin & Wuppertal: BARMER.
- Behr, K., Gessler, A., Hanssen, K., Hartwich, P., König, A., Peucker, C. & Walter, M. (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- BMFSFJ. (2019). *Frühe Bildung gemeinsam weiterentwickeln: Das GUTE KITA GESETZ*. Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung.
- BMFSFJ. (2022). *Bundesrat stimmt KiTa-Qualitätsgesetz zu*. Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung.
- BMFSFJ. (2023). *Für gute Kinderbetreuung bundesweit: das KiTa-Qualitätsgesetz*. Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung.
- DGPPN. (2012). *Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie und Nervenheilkunde (DGPPN) zum Thema Burnout*. Berlin: DGPPN Geschäftsstelle.
- Die Deutsche Nationalbibliothek. (2013). *Gesetze für die soziale Arbeit* (Bd. 3. Aufl.). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Fuchs-Rechlin, K. (2007). *Wie gehts im Job?* Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut Universität Dortmund. Dortmund: Rita Spitzer Druck, Darmstadt.
- Grobe, T. G., & Steinmann, S. (2013). *Depressionsatlas - Arbeitsunfähigkeit und Arzneiverordnungen*. Hamburg: Hausdruckerei der Techniker Krankenkasse
- Hurrelmann, K., & Richter, M. (2013). *Gesundheits- und Medizinsoziologie - Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Gesundheitsforschung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Jungbauer, J., & Ehlen, S. (2013). *Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern - Ergebnisse einer Fragebogenstudie*. Aachen: Institut für Gesundheitsforschung und Soziale Psychiatrie (igsp).
- Keim, V. (April 2016). Psyhyrembel Online. *Von Stress*. Verfügbar unter <https://www.psyhyrembel.de/Stress>
- Kliner, K., Rennert, D., Richter, M., Bretschneider, J., Jacobi, F., Klemm, A., Müllender, S. (2015). *Gesundheit in Regionen – Blickpunkt Psyche*. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- KUVB; ver.di Bayern. (2015). *Gesundes Arbeiten in Kindertagesstätten - Gesundheitsförderung für pädagogische Fachkräfte*. Frontenhausen: Ortmaier-Druck.
- Lattner, K. (2015). *Arbeitsbezogene Belastungen, Stressbewältigungsstrategien, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen im Erzieherinnenberuf*. Berlin: Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., & Köhler, L. (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Noack, C. (2020). *Resonanz als Gesundheitskonzept - Gesundheitsförderung und Prävention bei Burnout und Depressionserkrankungen des pädagogischen Fachpersonals*. Ludwigsburg: Unveröffentlicht.
- Rosa, H. (2018). *Resonanz ereignet sich, wo Menschen von etwas erreicht, berührt, bewegt werden – und darauf Antwort erhalten. Nichts einfacher als das? Versuch über die Resonanz*. Die Presse (Online Magazin).
- Rosa, H. (2019). *Resonanz - Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

- Schoneville, H. (2020). Die (fehlende) Anerkennung des Subjekts. In P. Cloos, B. Lochner, & H. Schoneville, *Soziale Arbeit als Projekt* (S. 107–118). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M., & Nicko, O. (2014). *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Stierle, J., & Vera, A. (2014). *Handbuch Betriebliches Gesundheitsmanagement: Unternehmenserfolg durch Gesundheits- und Leistungscontrolling*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft.
- Techniker Krankenkasse. (2016). *Entspann dich, Deutschland - TK-Stressstudie 2016*. Hamburg: Techniker Krankenkasse.
- Techniker Krankenkasse. (2020a). *Gesundheitsreport 2020 – Arbeitsunfähigkeiten*. Hamburg: Techniker Krankenkasse.
- Techniker Krankenkasse. (2020b). *Gesundheitsreport – Methodische Hinweise und Ergänzungen*. Hamburg: Techniker Krankenkasse.
- Thinschmidt, M. & Carus, C. G. (2010). Belastungen am Arbeitsplatz Kindertagesstätte – Übersicht zu zentralen Ergebnissen aus vorliegenden Studien. In G. E. Hauptvorstand, *Betriebliche Gesundheitsförderung im Sozial- und Erziehungsdienst* (S. 17–26). Coburg: Druckerei Leutheußer.
- Viernickel, S., Mauz, E., Gerstenberg, F., Schumann, M., Zbiranski, K., Schumann, M., & Schwab, S. (2012). *STEGE - Strukturqualität und Erzieher\_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Viernickel, S., Voss, A., & Mauz, E. (2017). *Arbeitsplatz Kita - Belastungen erkennen, Gesundheit fördern*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Voss, A. & Viernickel, S. (2016). *Gute gesunde Kita*. Düsseldorf: Unfallkasse Nordrhein-Westfalen.

## Autorin

### Fitzer, Cindy, M.A.

IU Internationale Hochschule

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Pädagogik der frühen Kindheit

und Bildungsmanagement

cindy.fitzer@gmail.com



## III Politik



*Michael Görtler und Fritz Reheis*

## **Zeitpolitik. Wie der Kindheitspädagogik mehr Resonanz verschafft werden kann**

### **1 Einleitung**

Nachdem im ersten und zweiten Teil des Sammelbands der Zusammenhang von Resonanz und Kindheitspädagogik untersucht wurde, soll er an dieser Stelle mit dem Thema Zeitpolitik verbunden werden. Zeitpolitik, die grundlegend als politische Gestaltung zeitlicher Bedingungen des Lebens in einem Gemeinwesen verstanden werden kann, etabliert sich langsam aber stetig als bereichsübergreifendes Politikfeld. Verwiesen sei hier auf die mittlerweile 43. Ausgabe des Zeitpolitischen Magazins (ZpM), das sich laut Selbstbeschreibung als „Informations-, Kommunikations- und Vernetzungsmedium rund um das Thema Zeitpolitik“ versteht. Im Folgenden wird an zentralen Stellen auf das Konzept der Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik e.V. (DGfZP) zurückgegriffen. Die DGfZP versucht das allgemeine Bewusstsein für die Bedeutung von Zeit für Mensch und Gesellschaft – und damit auch für Kinder und Familien – zu stärken. So plädiert sie für ein Recht auf Eigenzeit, das auch als Recht auf Bildungszeit gedeutet werden kann, wie es in ihrem Manifest „Zeit ist Leben“ (2005, S. 2) geschrieben steht: Die „Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben [...], insbesondere das garantierte Recht auf Bildung [...], hängt wesentlich von der Frage der Verfügungsmacht über die Zeit und die Institutionen ab, die unser Leben zeitlich strukturieren“.

Wie im Folgenden gezeigt werden soll, müssen das eben genannte Recht auch Kinder mit ihren Eigenzeiten, zu denen auch die Bildungszeiten gehören, beanspruchen können. Aus zeitpolitischer Perspektive rücken deshalb die Kinderrechte in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die „Konvention über die Rechte des Kindes“ der UN vom 20. November 1989 wurde am 26. Januar 1990 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet und ist am 5. April 1992 für Deutschland in Kraft getreten. Die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz steht aber bekanntlich noch aus. Im Kontext von Bildung und Zeit sind zunächst zwei Artikel der Kinderrechtskonvention relevant: erstens der Artikel 28, insbesondere das „Recht auf Bildung“, und zweitens der Artikel 31, insbesondere die „Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben“. Dabei kann ein Zusammenhang der beiden Artikel aus zeitpolitischer Perspektive hergestellt werden: Wenn Bildung ein Recht der Kinder ist und Bildung Zeit braucht, dann muss

Bildungspolitik auch Zeitpolitik sein, um die zeitlichen Bedingungen von Bildung so zu organisieren, dass dieses Recht von den Kindern auch wahrgenommen werden kann (vgl. Zeiher & Schroeder, 2008). Aus pädagogischer und zeitpolitischer Perspektive ist drittens schließlich der Artikel 12 „Berücksichtigung des Kinderwillens“ von zentraler Bedeutung. Diesem Recht seitens der Kinder steht die Verpflichtung der Erwachsenen gegenüber, Kinder zu beteiligen, ihr Interesse für Partizipation zu wecken und die Voraussetzungen für die altersgerechte Teilhabe an Entscheidungen, die sie betreffen, bereitzustellen. Mit dem Kinderrecht auf Beteiligung wird die Grundlage jeglicher Demokratiepädagogik gelegt. Dass dies mit enormen kindheitspädagogischen Aufgaben in allen Einrichtungen, die sich um die Sorge und Bildung von Kindern kümmern, verbunden ist, liegt auf der Hand und soll weiter unten näher konkretisiert werden.

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über Bezüge zwischen Kindheitspädagogik und Zeit gegeben, dann das Phänomen der Resonanz beschrieben, darauf die praktische Nutzbarmachung von Resonanz in der Zeitpolitik erläutert und schließlich im letzten Abschnitt exemplarisch gezeigt, wie Zeitpolitik Resonanzchancen in der Kindheitspädagogik eröffnen kann.

## 2 Kindheitspädagogik und Zeit

Der Begriff der Kindheitspädagogik bezieht sich im Folgenden sowohl auf die Disziplinen als auch die Berufe, die auf menschliche Prägungsprozesse in der Altersspanne zwischen dem vierten und 14. Lebensjahr zielen. Sowohl in den Werken klassischer Autoren wie Jean-Jacques Rousseau als auch in neueren Sammelbänden wird Zeit als relevanter Faktor der Pädagogik diskutiert (vgl. Gobl-Kralovics, 2021; Schönbächler, Becker, Hollenstein & Osterwalder, 2010). Die Frage, wie viel Zeit für Erziehung, Bildung und Lernen aufzuwenden ist, stellt dabei ein zentrales Thema des pädagogischen Diskurses dar (vgl. Dörpinghaus & Uphoff, 2012).

In Bezug auf die wissenschaftliche Thematisierung des Zusammenhangs von Kindheitspädagogik und Zeit können hier in der gebotenen Kürze vier Beobachtungen festgehalten werden: *Erstens* gibt es relativ unsystematische Verbindungen zwischen Pädagogik und Zeit im Allgemeinen, wenn etwa von Zeit als „Prinzip der Pädagogik“, „pädagogischem Grundbegriff“ und „pädagogischem Grundproblem“ (Lüders, 1995, S. 18) gesprochen wird. So fokussieren beispielsweise Untersuchungen älteren Datums „Die Erziehung und die Zeit“ (Dolch, 1964) oder „Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen“ (Mollenhauer, 1981), Untersuchungen jüngeren Datums „Zeitbewusstsein und Zukunftsvorstellungen“ (Schorch & Steinherr, 2001) und „Umgang mit Zeit“ (Schaub, 2002), „Zeitperspektiven“ (Buhl, 2014), „Zeitdiversitäten“ (Köhler & Lindmeier, 2022) oder „Zeitpraktiken“ (Wahne, 2021) im Kindesalter. *Zweitens* legen Studien den Fokus auf Bildung, Erziehung

und Lernen im Kindesalter, wie etwa „Bedeutung von Zeit, Zeitbewusstsein und Zeitmanagement in der Pädagogik“ (Schmidt, 2016), „Zeitgemäße Erziehung“ (Herzog, 2002) oder „Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen“ (Berdemann, 2010). Dabei gibt es zahlreiche Autor:innen, welche die Zeitstrukturen von Bildungsinstitutionen – vor allem der Schule – beschreiben und kritisieren und dies mit bildungstheoretischen Argumenten begründen, wobei die Zeitlichkeit von Bildung, Erziehung und Lernen eine fundamentale Rolle spielt (vgl. Dörpinghaus & Uphoff, 2012; Görtler & Reheis, 2012; Zeiher & Schroeder, 2008; Rumpf, 1994). *Drittens* kann festgehalten werden, dass in der Kindheitspädagogik der Begriff der Resonanz kaum vorkommt. Eine der wenigen Ausnahme bilden Jerg, Müller & Wahne in diesem Band sowie Endres & Rosa (2016), die für „Resonanz im Unterricht“ plädieren, um eine „Weltbeziehung durch Anverwandlung“ der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, und Beljan & Winkler (2019), die „Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand“ stellen und dabei „Hoffnungen und Zweifel“ dieses Konzepts herausarbeiten wollen. Ein Zusammenhang zwischen Resonanz und Zeitpolitik wird dabei jedoch nicht hergestellt. Deshalb liegt es nahe, grundsätzlich nach dem Resonanzphänomen und seinem Bezug zur Zeitdimension zu fragen und die Rolle der Zeitpolitik im Zusammenhang mit der Ermöglichung von Resonanz in der kindheitspädagogischen Praxis zu untersuchen.

### 3 Das Phänomen der Resonanz

Zeit und Resonanz hängen eng zusammen, man kann Resonanz ohne Bezug auf die Zeitdimension nicht hinreichend definieren. Resonanz heißt wortwörtlich Mitschwingen, und Schwingungen sind periodische Veränderungen im Zeitablauf. Um also die vielfältigen Perspektiven auf die Zeitlichkeit der kindheitspädagogischen Praxis mit dem erst in Ansätzen existierenden Resonanzdiskurs und dem ebenso wenig entfaltenen Diskurs über Zeitpolitik verbinden zu können, soll im Folgenden zunächst das Resonanzphänomen selbst dargestellt werden.

Der Mensch ist durch und durch auf Resonanz angewiesen: Wenn wir uns anderen Menschen mitteilen, erwarten wir Verständnis. Wenn wir unsere Kräfte anstrengen, erwarten wir Anerkennung. Und wenn wir lieben, erwarten wir Gegenliebe. Für den Menschen ist es ausgesprochen wichtig, so der Soziologe Hartmut Rosa (v. a. 2016), dass ihm die soziale Mitwelt nicht als „taub“ und „stumm“ begegnet, dass sie „antwortet“, dass sie als etwas „Lebendiges“ erfahren wird. Man kann das Phänomen der Resonanz aber noch wesentlich weiter fassen. Anknüpfend an die wenig rezipierte „Allgemeine Resonanztheorie“ des Molekularbiologen Friedrich Cramer (1996) lässt sich zeigen, dass Resonanz in unseren Beziehungen zur sozialen Mitwelt genauso wichtig ist wie in unseren Beziehungen zur natürlichen Umwelt und zu uns selbst. Auch beim Umgang mit der Natur erwarten wir nämlich, dass sie uns, wenn wir sie pfleglich behandeln, einen sicheren Lebens-

raum und Früchte bietet, die uns ernähren. Und beim Umgang mit uns selbst erwarten wir, dass wir, wenn wir eine Entscheidung getroffen und entsprechend gehandelt haben, uns hinterher besser fühlen, dass sich unser ganzes Leben möglichst „stimmig“ anfühlt. Kurz: Der Mensch ist zutiefst darauf angewiesen, dass etwas zurückkommt, wenn er aktiv wird, dass er, wie die Psychologie sagt, sich als „selbstwirksam“ erlebt – in Bezug auf die natürliche Umwelt, die soziale Mitwelt und sich selbst, also seine personale Innenwelt.

Was nun ist „Resonanz“ eigentlich? Wenn Resonanz Mitschwingen bedeutet und damit auf das Schwingen verweist, das dem Mitschwingen zugrunde liegt, handelt es sich nicht nur, wie oben festgestellt, um periodische Veränderungen. Schwingungen sind zugleich, so lehrt die elementare Physik, Ausdruck von kreisförmigen Bewegungen, die im Hintergrund wirksam sind. Bei Pflanzen, Tieren und Menschen zeigen sich die kreisförmige Bewegungen zum Beispiel im Atemzyklus, der die Sauerstoffversorgung zum Ausdruck bringt. Schwingungen stehen, wie oben bereits festgestellt, für periodische, also regelmäßige Veränderungen im Zeitverlauf. Wer das Phänomen der Resonanz ergründen will, muss sich also letztlich mit der ihr zugrunde liegenden Zeitlichkeit befassen.

Dieser analytische Blick auf die Zeitlichkeit des Seins erfordert zwei Fragen. Die *erste* lautet: Welche System- und Eigenzeiten sind jeweils für mein Tun relevant? Dabei sind Systemzeiten die theoretischen Reaktionszeiten eines isoliert gedachten Systems, Eigenzeiten die beobachtbaren Zeiten eines real vernetzten Geschehens, auf das viele Systeme Einfluss genommen haben. Die Systemzeit des menschlichen Lebens ist beispielsweise das theoretisch erreichbare Alter des Menschen, die Eigenzeit das tatsächlich erreichte Alter einer Person. Die *zweite* Frage lautet: Welche Voraussetzungen liegen diesen System- und Eigenzeiten jeweils ursächlich zugrunde? Diese zweite Frage zielt auf die Bedingungen, unter denen Zeiten zusammenpassen: auf die „Synchronisation“ von Prozessen.

Nun ist allgemein bekannt, dass das Bemühen um Synchronisation in vielen Bereichen nicht zwangsläufig zu dem führt, was beabsichtigt ist. Naheliegenderes Beispiel ist die zwischenmenschliche Kommunikation. Wir wissen oft im Voraus nicht, ob Bilder, Sätze, Ideen wirklich beim Gegenüber ankommen, auf welche Anspielung etwa das Publikum im Kabarett reagiert, welcher Film ein Flop wird und welcher Film Millionen Menschen bewegt. Wir wissen also im Voraus nicht, wann sich „Resonanz“ ereignet und wann nicht. Oft können einzelne Systemzeiten noch so gut synchronisiert sein, aber die gewünschte Eigenzeit stellt sich im konkreten Fall doch nicht ein. Ich kann mich noch so sehr um Klarheit bemühen, und werde doch missverstanden. Ich kann die Pflanze noch so liebevoll behandeln, und sie gedeiht dennoch nicht. Ich kann mir selbst gegenüber noch so achtsam sein, und werde dennoch nicht wirklich glücklich oder gar krank. Resonanz ist zwar das untrügliche Zeichen dafür, dass die Bemühungen um Synchronisation erfolgreich waren – aber sie kann eben auch ausbleiben. Die

Synchronisation der relevanten Systeme ist folglich die notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für Resonanz. Kurz: Das Wesen der Resonanz ist ihre „Unverfügbarkeit“ (Rosa, 2018).

Das Beispiel Musik illustriert, wozu Resonanz, wenn sie sich ereignet, fähig ist. Zwar ergreifen die Schallwellen der besten Musik nicht zwangsläufig jeden Menschen in jeder Situation in seinem Innersten. Wo die von ihr ausgehenden Schwingungen der Luft in einem Menschen wirklich ankommen, können sie jedoch ungeahnte geistige, emotionale und körperliche Kräfte entfesseln. So berichtet etwa der Neurowissenschaftler Stefan Kölsch in seinem Buch „Good Vibrations“ (2019) von stark kommunikationsbehinderten autistischen Kindern, die durch Musik befähigt werden, miteinander Kontakt aufzunehmen. Musik hat darüber hinaus bekanntlich auch das Potenzial, unter denen, die von diesen Schallwellen berührt werden, Gemeinschaften zu stiften und ganze Generationen zu prägen, wie etwa die Beatles und die Stones bewiesen haben. Der Resonanzbegriff ist also nicht einfach eine poetische Metapher, sondern ein Instrument zur präzisen Analyse komplexer zeitlicher Sachverhalte und Entwicklungen, die mit dem Streben nach Synchronisation im Idealfall einhergehen können.

#### 4 Die praktische Nutzbarmachung von Resonanz in der Zeitpolitik

Was könnte aus der Vielfalt der angesprochenen Resonanzphänomene in praktischer Hinsicht gefolgert werden? Der Mensch muss sich gründlich um die Voraussetzungen für die Möglichkeit jener Resonanzen kümmern, die er sich wünscht – wohl wissend, dass er es letztlich nicht im Griff hat, ob sie sich auch tatsächlich ereignen. Dies betrifft die individuelle Ebene in der privaten Lebensgestaltung genauso wie die kollektive Ebene in Bezug auf die Gestaltung des Rahmens im Gemeinwesen. Bezogen auf die drei oben unterschiedenen Welten heißt das: System- und Eigenzeiten, ihre Synchronisation und mögliche Resonanzen müssen auch in der Praxis nach allen drei Welten – Innenwelt, Mitwelt und Umwelt – ausdifferenziert werden (vgl. Reheis, 2019).

Wir beginnen mit der sozialen *Mitwelt*, weil hier der Resonanzbegriff am vertrautesten ist. Die These lautet: Der dauerhafte Umgang mit anderen Menschen, Gesellschaften und Kulturen beruht auf dem Prinzip der Reziprozität. Das gilt für alle Arten von Interaktionen, für die symbolvermittelte Kommunikation genauso wie für die materievermittelte Arbeitsteilung.

Zunächst zur Kommunikation. Resonanzfähige Kommunikationsverhältnisse setzen voraus, dass Menschen wirklich die Chance haben, beim Austausch mit anderen in ihren Anliegen gehört und verstanden zu werden, Anerkennung für ihre Leistung zu erfahren und sich als liebenswerte Personen zu entwickeln und ausdrücken zu können. Die kommunikative Resonanz beginnt vermutlich schon

vor der Geburt und kann unmittelbar danach beim Lächeln des Babies und dem Mit- oder Gegenlächeln der Mutter (oder des Vaters) beobachtet werden. Das Phänomen der Spiegelneuronen ist vielfach beschrieben worden. Weil der Mensch von Anfang an auf Kommunikationsbeziehungen angewiesen ist, muss die Bezogenheit des Menschen in allen gesellschaftlichen Institutionen radikal ernst genommen werden. Die für das Schwingen und Mitschwingen ursächlichen Kreisbewegungen folgen im kommunikativen Kontext – Lächeln und Gegenlächeln, Senden und Empfangen, Fragen und Antworten – dem Idealbild einer Spirale. Schrittweise nähern sich die Kommunizierenden dabei durch wechselseitigen Austausch ihrer Gefühle und Gedanken ihrem Ziel an: der Festigung des Vertrauens, sowohl in das Gegenüber wie in sich selbst, der Verständigung (und Selbstverständigung) über existierende Fakten und gerechtfertigte Normen. Beschrieben wird diese kommunikative Grundfigur etwa im Hermeneutischen Zirkel, der Themenzentrierten Interaktion oder im herrschaftsfreien Diskurs.

Es kann nicht verwundern, dass die Art und Weise, wie in der weit fortgeschrittenen analogen und digitalen Welt (Schule, Betrieb, Politik, Social Media) in aller Regel kommuniziert wird, dazu führt, dass Reziprozität und Resonanz oft massiv verfehlt werden. Je mehr etwa der Transport von Informationen und Meinungen über digitale Technologien und Algorithmen (die bekanntlich von globalen Konzernen aus ökonomischem Interesse entwickelt und nur scheinbar unentgeltlich verfügbar gemacht werden) beschleunigt wird, desto mehr Zeit müsste eigentlich reserviert werden, um das, was ankommt, zu prüfen, einzuordnen, zu verkraften. Der Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen plädiert deshalb für eine ernsthafte medienpädagogische Nachrüstung aller Kommunikationsteilnehmer:innen, seien sie Sender:innen oder Empfänger:innen, für die „Utopie einer redaktionellen Gesellschaft“ (2018).

Was bedeutet Reziprozität als Voraussetzung für Resonanz in Bezug auf die materielle Seite sozialer Mitweltbeziehungen, also in Bezug auf die Gestaltung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung? Hier kommt es offenbar darauf an, dass Geben und Nehmen, Versorgen und Versorgt-werden, das Erbringen und das Empfangen von Leistungen in einem ausbalancierten Verhältnis zueinander stehen – ein eindrückliches Beispiel ist die sog. Care-Debatte. Dies erfordert eine Form der Arbeitsteilung, die soziale Verhältnisse als Synchronisationsverhältnisse begreift. Konkreter: Langsamere Akteur:innen und Bereiche müssen davor geschützt werden, von den schnelleren Akteuren und Prozessen gehetzt und überrollt zu werden. Wo es in der Arbeitsteilung um die Regeneration der eigenen Kräfte oder die Reproduktion sozialer und kultureller Grundlagen des Zusammenlebens geht (von der Care-Arbeit bis zum zivilgesellschaftlichen und politischen Engagement), sind deshalb spezielle Vorkehrungen erforderlich, die das Langsame vor dem Schnellen schützen. Mehr Zeit für Kinder und Alte, Kranke und Pflegebedürftige und mehr Zeit für das Bildungs- und Gesundheitssystem! Das muss das Ziel der Schutzmaß-

nahmen sein. Menschen anzutreiben und zu hetzen, muss unrentabel, meist auch unmöglich werden. Die Schutzvorkehrungen müssen dafür sorgen, dass die Verursacher sozialer Schäden für die Schäden, die sie anrichten, auch verantwortlich gemacht werden. Wo Menschen dauerhaft die Früchte ihrer eigenen Arbeit vor-enthalten werden und andere Menschen von den – aus welchen Vorwänden auch immer – angeeigneten Früchten fremder Arbeit leben, ist mit der Reziprozität die soziale Resonanz nachhaltig blockiert. Um dieser Gefahr zu begegnen, wurde bekanntlich im Laufe der Jahrhunderte ein reichhaltiges politisches Instrumentarium entwickelt: Gesetze, Steuern und Abgaben, Subventionen und Prämien, die kostenlose Bereitstellung von reziprozitäts- und damit resonanzförderlichen Infrastrukturen usw. Diese Instrumente müssen nur richtig genutzt werden.

Was die natürliche *Umwelt* betrifft, so könnte sich eine Resonanzstrategie am Ziel der Regenerativität orientieren. Was für die Früchte der Arbeit gilt, gilt auch für die Früchte der Natur. Nur wenn sich der Mensch mit den Früchten der Natur begnügt und nicht auch deren Substanz verzehrt, ist gewährleistet, dass seine Anstrengungen entsprechend belohnt werden: dass ihm die Natur dauerhaft Lebensraum und Nahrungsgrundlage zur Verfügung stellt (einschließlich der Depo-nien für den festen, flüssigen und gasförmigen Müll). Konkret erfordert dies den radikalen Umbau der herrschenden Durchlauf- in eine Kreislaufwirtschaft. Die Energieversorgung müsste sich zu hundert Prozent mit der Energie der Sonneneinstrahlung (inklusive Wind-, Wasser- und Bioenergie) begnügen. Der Umgang mit Stoffen müsste durch Recycling- und Reparatursysteme im großen Stil gestaltet werden. Und beim Umgang mit Pflanzen und Tieren wäre ein Höchstmaß an Biodiversität anzustreben. Dabei gibt es eine klare Hierarchie: Erst wenn die räumlich und zeitlich großen Systeme (etwa das Klima, die Wasserkreisläufe, die Kreisläufe des landwirtschaftlich nutzbaren Bodens) gut synchronisiert sind, haben die kleineren Systeme (Wetter, Gewässer, Pflanzen und Tiere) gute Chancen, sich selbst synchronisieren zu können. Denn die Fähigkeit natürlicher Systeme zur Selbstorganisation und Selbstentfaltung setzt immer voraus, dass die jeweiligen Umwelten, die meist lang vor den Systemen entstanden sind, halbwegs stabil funktionieren. Für die Umweltsynchronisation stehen im Prinzip ähnliche politische Instrumentarien zur Verfügung wie für die Mitweltsynchronisation: Gesetze, Steuern und Abgaben, Subventionen und Prämien – und natürlich vor allem materielle und immaterielle Infrastrukturen.

Lenken wir den Blick zum Schluss auf die Resonanzverhältnisse in der *Innenwelt* des Menschen. Das Resonanzphänomen zeigt sich rein physisch bereits auf der Zellebene, wo Zellen einander Informationen zusenden und voneinander empfangen. In unserem Zusammenhang sind jedoch die psychischen Prozesse interessanter. Auch hier begegnet uns als Voraussetzung für die Ermöglichung von Resonanz eine Kreisbewegung. Die Resonanztheorie führt nämlich in Bezug auf den einzelnen Menschen zu einem ganz ähnlichen Ergebnis wie die Philosophie.

Seit mindestens zweieinhalb tausend Jahren besteht unter Philosophen mehr oder minder Einigkeit darüber, dass die Sonderstellung des Menschen im Reich des Lebendigen mit seiner spezifischen Fähigkeit zur Reflexion zusammenhängt: der Fähigkeit des Menschen, den Blick immer wieder zurückzuwenden auf das, was er ist und was er tut. Als zyklische Bewegung formuliert: Der Mensch kann sein *Eingreifen* in die Welt immer auch *begreifen*. Nur so konnte er außer einer Naturgeschichte auch eine Kulturgeschichte schreiben.

Dass diese Fähigkeit nicht nur in seinem Großhirn, sondern auch in Herz und Hand lokalisiert ist, hat uns im 19. Jahrhundert die Lebensphilosophie (in Deutschland etwa Wilhelm Dilthey) und vor allem die Leibphänomenologie (Maurice Merleau-Ponty) bewusst gemacht (z. B. Schröder, 2009). Allerdings ist und bleibt das Gehirn als Ort der Ratio der „Wächter der Freiheit“ (Fuchs, 2007). Eine Reflexivität, die Kognition, Emotion und Körper (zusammengefasst im Begriff „Leib“) integriert, ist Voraussetzung dafür, dass der Mensch die personale Innenwelt als Resonanzraum erleben kann. Erst in diesem Raum zeigt sich, ob seine Entscheidungen auch wirklich „stimmig“ sind und damit wirklich aus „freiem Willen“ geschehen (Bieri, 2003). Praktisch gewendet: Sollen Menschen ihr menschliches Potenzial entfalten können, müssen zuallererst ihre personalen Eigenzeiten respektiert werden. Das erfordert in Bezug auf die physische und psychische Gesundheit die Hege und Pflege der Resilienz und der Selbstheilungskräfte des Menschen. Wo hingegen Körper, Seele und Geist durch Umweltreize ständig gehetzt werden, mehr zu konsumieren, mehr Leistung zu erbringen, sich selbst noch weiter zu optimieren, stehen die Chancen der Innenweltresonanz ziemlich schlecht.

Auch zur Förderung der Innenweltresonanz gibt es eine Fülle von Instrumenten, die das reflexive Potenzial und damit letztlich die personale Freiheit des Menschen unterstützen können. Eine konsequent kindgerechte Familien- und Bildungspolitik kann die Entfaltungszeit der Persönlichkeit schützen. Eine konsequent humane Wirtschaftspolitik kann dafür sorgen, dass Konsumenten statt mit Gehirnwäsche mit soliden und umfassenden Informationen über Waren und Dienste versorgt werden und Arbeitsplätze den Bedürfnissen der Menschen angepasst sind. Und eine konsequent zukunftsfähige Gesellschaftspolitik kann den Rahmen dafür bereitstellen, dass nicht vermeintliche „Sach“zwänge, sondern die Wünsche, Phantasien und Visionen der Menschen und Abstimmungsprozesse in ihren Gemeinwesen die Richtung des Fortschritts bestimmen. Zwar weiß niemand im Voraus, wie sich Menschen in einer dergestalt transparenten, kooperativen und demokratischen Wirtschaft verhalten und entwickeln werden, aber die Chancen auf einen Zuwachs an Aufgeklärtheit und Verantwortungsbewusstsein würden zweifellos steigen.

Als Fazit kann festgehalten werden: Reziprozität, Regenerativität und Reflexivität sind die normativen Orientierungsmarken der Resonanz. Mitwelt, Umwelt und Innenwelt erfordern einen Umgang mit Zeit, der einer Kreisbewegung folgt. Sie sorgt dafür, dass menschliche Anstrengungen irgendwie belohnt werden, dass von ihnen etwas zurückkommt. Reziprozität, Regenerativität und Reflexivität bedeuten Wiederkehr des Ähnlichen. Und eine Praxis, welche die Wiederkehr des Ähnlichen bewusst fördert, ist der Inbegriff einer resonanten Praxis. Diese Praxis kann individuell und kollektiv erfolgen. Erfolgt sie kollektiv, ist sie im Kern Zeitpolitik – eine Querschnittspolitik, die, wie oben bereits definiert, die zeitlichen Rahmenbedingungen des Lebens in einem Gemeinwesen definiert und gewährleistet. Kurz: Zeitpolitik schützt Eigenzeiten, indem sie die Voraussetzungen für ihre Synchronisation bereitstellt und so Resonanzchancen erhöht (vgl. zur Vertiefung Reheis, 2019).

## 5 Resonanzchancen durch Zeitpolitik in der kindheitspädagogischen Praxis

Für die Kindheitspädagogik sind die bisherigen Überlegungen von Interesse, weil sie auf diesem Weg ihre Resonanzperspektive in theoretischer, aber auch in praktischer Hinsicht zeitpolitisch erweitern kann. Zeitpolitische Felder, die kindheitspädagogisch relevant sind, sind neben der eingangs genannten Bildungszeitpolitik die Familienzeit- und Arbeitszeitpolitik, insbesondere mit Blick auf die Gestaltungsfreiheit für Eltern bzw. Sorgeberechtigte in Bezug auf Zeit (z. B. Eltern-Zeit, Care-Zeit). Während „Jugendzeitpolitik“ beispielsweise mit Blick auf das Spannungsfeld von Fremdbestimmung und Selbständigkeit (z. B. durch staatliche Institutionen) in der Jugendphase diskutiert wird (vgl. Mückenberger, 2019), ist „Kinderzeitpolitik“ ein Desiderat (vgl. ebd., 2018). Vor diesem Hintergrund fordert Mückenberger (ebd., S. 318), einer der Gründer und langjähriger Vorsitzender der DGfZP: „Der Diskurs [um Zeitpolitik, M.G.] müsste [...] eine kinderzeitpolitische Wende erfahren: Kinderzeiten wären aus der Zwangsjacke der Zeitinteressen (nur) der Eltern (und deren arbeitszeitlicher Zwangslage) und der Zeitinteressen (nur) der Betreuungsinstitutionen (und deren betriebswirtschaftlicher Zwangslage) zu befreien. Die Debatte um Kinderzeiten wäre unter dem Aspekt des Kinderrechts auf eigene Zeit erst noch zu entfachen.“

Ein solches Recht auf Zeit bezöge sich erstens auf „die Berechtigung, legitime eigene zeitliche Belange bei Entscheidungsprozessen berücksichtigt zu sehen“ (Mückenberger, 2018, S. 318). Dies betrifft die „Selbstbestimmung des Zeitgebrauchs“ (z. B. Zeiten für Bildung, Erziehung, Lernen), „gleiche (individuelle) zeitliche Verwirklichungschancen“ (z. B. Nicht-Exklusion bzw. Inklusion der Kinder aus bzw. in bestimmte gesellschaftliche Bereiche), „Wertschätzung von (sozialen) Zeiten“ (z. B. Arbeitszeiten vs. Zeiten für Bildung, Erziehung und Lernen, die

von den Eltern aufgewendet werden), „Möglichkeiten der zeitlichen Sinnggebung und Zeitkultur“ (z. B. bewusster Zeitgebrauch der Kinder) sowie „Spielräume für gemeinsame Zeiten“. Zweitens ginge es um „gesellschaftliche Vorkehrungen, die selbstbestimmten Zeitgebrauch erlauben“, insbesondere was die „Systeme Kita, Schule, öffentlicher Raum angeht, in denen sich Zeitkonflikte von Kindern in besonderem Maße kristallisieren“ (ebd., S. 322). Dies bezieht sich beispielsweise auf eine städtische, kommunale bzw. lokale Zeitpolitik im Interesse der Kinder. Eine so gedachte Zeitpolitik müsste die Kinder-, Jugendhilfe- und Sozialplanung sowie die Betreuungs- und Bildungsinfrastrukturangebote an die zeitlichen Bedarfe der Kinder anpassen und entsprechende Zeitpakte schließen, an denen Kinder so weit wie möglich zum Zweck der zeitpolitischen Gestaltung ihrer Lebenswelten und Sozialräume partizipieren könnten (z. B. Beauftragte für Kinderzeitpolitik) (Mückenberger, 2019, S. 29f.).

In all diesen Hinsichten müsste der Umgang mit Zeit den Prinzipien Reziprozität (soziale Mitwelt), Regenerativität (natürliche Umwelt) und Reflexivität (personale Innenwelt) als (Zeit-)Maßstäben gerecht werden, um Resonanzchancen eröffnen zu können. In Bezug auf Bildung bzw. Bildungszeit geht es um die Frage, wie die Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen so gestaltet werden können, dass sie für Kinder „stimmig“ sind, dass ihnen die Welt „antwortet“, dass sie in Resonanz mit ihr kommen. Zentral sind dabei in Bezug auf die natürliche Umwelt die sinnlichen Naturerfahrungen, in Bezug auf die soziale Mitwelt die Anerkennungserfahrungen und im Umgang mit sich selbst die Selbstwirksamkeitserfahrungen. Will man also das Konzept der Zeitpolitik auf die Kindheitspädagogik an diesem Beispiel anwenden, kommt es darauf an, sowohl die Eigenzeiten in Bildungsprozessen zu respektieren als auch den (organisational wie gesellschaftlich bedingten) zeitlichen Rahmen von Bildungsprozessen zeitpolitisch zu gestalten, denn nur so lassen sich Resonanzchancen erhöhen. Dabei ist von entscheidender Bedeutung, dass die Gesellschaft den zeitlichen Bedürfnissen der Familien und Schulen als primäre und sekundäre Bildungsinstanzen der Kinder folgt, insbesondere die Bildungszeiten vor äußeren Eingriffen, wie etwa der Ökonomisierung von Bildungsprozessen, schützt. Zeitpolitik kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten, indem die Menschen auf diesem Weg zur Respektierung von Eigenzeiten motiviert, bisweilen sogar gezwungen und zugleich befähigt werden.

Die noch genauer zu definierende Kinderzeitpolitik als Maßstab für einen solchen Umgang mit Zeit betrifft das Handeln der Fachkräfte in ihrem gesamten Wirkungskreis, also den Umgang mit den ihnen anvertrauten Kindern, ihren Kolleg:innen in der Einrichtung, aber auch ihren Mitbürger:innen im Gemeinwesen. Sollen die Voraussetzungen für Resonanzchancen konkretisiert werden, erscheint es sinnvoll, drei Ebenen zeitpolitischen Handelns der Fachkräfte zu unterscheiden: eine prozedurale, organisationale und gesellschaftliche, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

Auf der *prozeduralen Ebene*, welche die Eigenzeiten der Kinder und Fachkräfte sowie deren Synchronisation in Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozessen betrifft, geht es um die Respektierung der je individuellen Grenzen, die für das Verstehen und Begreifen, aber auch für (sinnliche) Erfahrungen der Kinder sowie der kindheitspädagogischen Interaktionen zwischen ihnen und den Fachkräften eingehalten werden müssen. Resonanzchancen können hier eröffnet werden, indem den Kindern Zeit gegeben und gelassen wird, um sich mit ihrer Innenwelt sowie ihrer Mit- und Umwelt auseinanderzusetzen (z. B. anderen zusehen und zuhören, sich von anderen gesehen und gehört fühlen, andere verstehen und sich von ihnen verstanden fühlen). Das bedeutet, diese Prozesse zeitlich so zu gestalten, dass jedes einzelne Kind im Umgang mit seinem sozialen und natürlichen Umfeld Erfahrungen machen kann, die es nicht nur als positiv erlebt, sondern die auch die allseitige Entfaltung seiner Persönlichkeit als körperliches, seelisches und geistiges Wesen zu fördern vermögen. Eine Möglichkeit, um den zeitlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, besteht darin, sie an der Gestaltung der Zeitstrukturen von Bildungsprozessen, wie etwa deren Dauer, Geschwindigkeit oder Rhythmus, zu beteiligen. Dafür müssen sie von den Fachkräften nicht nur für den eigenen Umgang mit Zeit, sondern auch für die Zeitorganisation und die damit verbundenen zeitlichen Regeln in der Einrichtung sensibilisiert werden. Auf dieser Grundlage können die Fachkräfte mit den Kindern über den Umgang mit Zeit sprechen und dabei beispielsweise unterschiedliche zeitliche Prinzipien (z. B. Zeitdisziplin, Pünktlichkeit) oder Formen der Zeitwahrnehmung (z. B. Langeweile) vergleichend bewerten.

Dies soll an dem in der Einleitung bereits angesprochenen, demokratisch höchst bedeutsamen Artikel 12 der Kinderrechtskonvention („Berücksichtigung des Kinderwillens“) kurz veranschaulicht werden. Um dieses Recht zu gewährleisten, müssen sich Kinder in einem ersten Schritt ihrer selbst bewusst werden, ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen erkennen und formulieren, in einem zweiten Schritt die Bedürfnisse anderer wahrnehmen und respektieren, in einem dritten Schritt Kompromisse und Regeln für das soziale Miteinander anerkennen und ggf. selbst festlegen, viertens die daraus folgenden Rechte und Pflichten erkennen, einfordern bzw. erfüllen und fünftens schließlich, falls nötig, Repräsentant:innen beauftragen und dadurch den Unterschied zwischen Person und Amt, zwischen privat und öffentlich also, verstehen lernen. Für die pädagogischen Fachkräfte folgt daraus eine hochkomplexe ebenfalls fünfteilige Aufgabe: die Entwicklung und Interessen der Kinder beobachten, die Rahmenbedingungen für die Partizipation der Kinder abklären, den Kindern die Entscheidungsspielräume erläutern, die Entscheidungsprozesse der Kinder moderieren und schließlich, als Abschluss des Partizipationsprozesses, die Erfahrungen der Kinder gemeinsam mit ihnen reflektieren und ggf. mit ihnen zusammen Konsequenzen für ähnliche Prozesse in der Zukunft formulieren (vgl. Richter, 2007). Nimmt man das Kinderrecht auf

einen eigenen Willen ernst, so schließt dies die Unterstützung der Kinder für den Fall ein, dass sie sich nicht beteiligen wollen (vgl. StMAS, 2019). Konsequente Mündigkeit ist ohne die Kompetenz zum Widerstand nicht vorstellbar (Reheis, Denzler, Görtler & Waas, 2016).

Auf der *organisationalen Ebene*, also in Bezug auf den zeitlichen Rahmen, welchen die Einrichtung für die kindheitspädagogische Praxis vorgibt, geht es um die Gestaltung der Zeitstrukturen von Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozessen. Sollen die zeitlichen Bedürfnisse aller von diesem Rahmen Betroffenen erfüllt werden, müssen sie zu Beteiligten der Gestaltung desselben gemacht werden. Wichtig ist hier, dass in den Einrichtungen die zeitlichen Bedingungen der kindheitspädagogisch relevanten Prozesse des Verstehens, Begreifens und Erfahrens, aber auch des Zeigens, Erklärens und Arrangierens so bemessen werden, dass die Eigenzeiten der Kinder wie der Fachkräfte als quasi-natürliche Grenzen respektiert werden können. Hier stellt sich also die Frage nach dem Umgang mit Zeit und der Zeitkultur in der Einrichtung. Resonanzchancen können hier eröffnet werden, indem innerbetriebliche Entscheidungen mit Blick auf die zeitlichen Bedürfnisse von Fachkräften und Kindern demokratisiert werden, also die Selbstbestimmung der Zeitstrukturen in der Einrichtung nicht nur erlauben, sondern auch fördern. Das bedeutet nicht zuletzt, dort den Umgang mit Zeit erst sichtbar zu machen, dann (kritisch) zu hinterfragen und ggf. zu verändern, um für zeitgerechte Strukturen zu sorgen.

Auf der *gesellschaftlichen Ebene* geht es, über die das Nahumfeld betreffenden Anforderungen hinaus, um die Gestaltung der Zeitstrukturen in der Gesellschaft, also um Zeitgerechtigkeit. Mit Blick auf die zeitlichen Strukturen institutionalisierter Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozesse im Kontext der Kindheitspädagogik lässt sich nämlich im Anschluss an Heinz-Joachim Heydorn (1970) argumentieren, dass sich in diesen Institutionen Macht und Herrschaft widerspiegeln. Wenn Erziehung, Bildung und Lernen also nicht jenseits der gesellschaftlichen Verhältnisse zu denken sind, müssen Zeitfragen auch als Macht- und Herrschaftsfragen begriffen werden, die es in Demokratien gemeinsam zu klären gilt. Das betrifft etwa die Frage nach der Deutungshoheit in Bezug auf Sinn und Zweck von Erziehung, Bildung und Lernen. Hier geht es um (bildungs-)politische Schlagworte wie Allgemeinbildung, Kompetenzorientierung und Schlüsselkompetenzen, aber auch um gesellschaftliche Debatten über Bildung zwischen Eigenwert und Humankapital, um Warenförmigkeit, Verwertbarkeit und Standortpolitik. Weiter stellt sich die Frage, wer über die – natürlich begrenzte – Bildungszeit von Kindern entscheidet bzw. entscheiden soll (z. B. die Eltern, die Schule, die Gesellschaft, die Kinder selbst). Resonanzchancen können hier eröffnet werden, indem sich die Wissenschaftler:innen sowie Praktiker:innen in den zeitpolitischen Diskurs einbringen, um auch außerhalb des Nahumfelds für zeitgerechte Strukturen zu sorgen. Dies betrifft beispielsweise die Diskurse um

Care-Arbeit im Speziellen oder um Nachhaltigkeit im Allgemeinen, die jeweils unterschiedliche zeitpolitische Dimensionen betreffen. Hier geht es einerseits um die gesellschaftliche Wertschätzung der für Erziehung, Bildung und Lernen aufgewendeten Zeit im Vergleich zu anderen Tätigkeiten, andererseits um eine Orientierung von Erziehung, Bildung und Lernen an dauerhaften und langfristigen Zielen, insbesondere der intra- und intergenerativen Gerechtigkeit. Zeitpolitische Initiativen, die in diese Richtung weisen, könnten individuell (z. B. politisches Handeln der Fachkräfte) oder verbandlich (z. B. politisches Handeln der Fachverbände) unterstützt bzw. angeregt werden, beispielsweise indem Prinzipien oder Standards für den Umgang mit Zeit (z. B. gesetzliche oder organisationale Vorgaben für die Zeitplanung auf der Basis der Erhebung von Zeitbedarfen) von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen aus der Kindheitspädagogik gemeinsam erarbeitet werden.

Insgesamt bleibt festzuhalten: Kindheitspädagogische Fachkräfte müssen befähigt werden, auf allen drei Ebenen kompetent mit Zeit umgehen zu können. Dazu bedarf es einer Verankerung zeitpolitischer Perspektiven in Aus-, Fort- und Weiterbildung. Dieser Anspruch ist nicht nur auf die Bewältigung zeitlicher Herausforderungen im Berufsalltag gerichtet, sondern auch auf die Bewältigung der zeitlichen Herausforderungen im politischen Gemeinwesen. Zu diesen Herausforderungen gehören insbesondere auch die zeitlichen Widersprüche und Unwägbarkeiten, die für Bildungskontexte typisch sind. In einer Welt mit multiplen Krisen und existenziellen Bedrohungen kommt es darauf an, dass das räumlich immer weiter reichende und das zeitlich immer schneller getaktete *Eingreifen* in die Welt vom *Begreifen* immer wieder eingeholt werden kann, wenn der Mensch die Kontrolle nicht verlieren will. Und dafür bleibt ihm letztlich nur die Bildung. Auch hier könnte von Resonanz gesprochen werden: zwischen dem Eingreifen *in* und dem Begreifen *der* Welt, in der wir leben.

## Literatur

- Beljan, J. & Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Berdelmann, K. (2010). *Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen*. Paderborn: Schöningh.
- Bieri, P. (2003). *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens*. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch.
- Buhl, M. (2014). Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Zeitperspektive im Jugendalter. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 54–73.
- Cramer, F. (1996). *Symphonie des Lebendigen. Versuch einer allgemeinen Resonanztheorie*. Frankfurt a.M., Leipzig: Insel.
- DGfZP (Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik e.V.). (Hrsg.) (2005). *Zeit ist Leben. Manifest der Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik*. Berlin / Bremen. Verfügbar unter: [https://zeitpolitik.org/wp-content/uploads/2022/03/ZP\\_Manifest.pdf](https://zeitpolitik.org/wp-content/uploads/2022/03/ZP_Manifest.pdf).

- Dolch, J. (1964). Die Erziehung und die Zeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 361–372.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2012). *Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert*. Darmstadt: WBG.
- Endres, W. & Rosa, H. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Fuchs, T. (2007). Was heißt „sich entscheiden“? Die Phänomenologie von Entscheidungsprozessen und die Debatte um die Willensfreiheit. In T. Buchheim & T. Pietrek (Hrsg.), *Freiheit auf Basis von Natur?* (S. 101–118). Paderborn: C.H. Beck.
- Gobl-Kralovics, J. (2021). *Zeit in der Bildung zwischen Anthropozentrik und Verzweckung von Wissen. Eine Analyse historischer, bildungstheoretischer und soziökonomischer Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Görtler, M. & Reheis, F. (Hrsg.) (2012), *Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Heydorn, H.-J. (1970). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Köhler, S.-M. & Lindmeier, B. (2022). Zeitdiversitäten in Kindheit und Jugend. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 277–280.
- Kölsch, S. (2019). *Good Vibrations. Die heilende Kraft der Musik*. Berlin: Ullstein.
- Lüders, M. (1995). *Zeit, Subjektivität und Bildung. Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Mollenhauer, K. (1981). Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen – Annäherungen an eine bildungstheoretische Fragestellung. *Die Deutsche Schule*, 73, 68–78.
- Mückenberger, U. (2019). Jugendpolitik auf dem zeitpolitischen Prüfstand. *Zeitpolitisches Magazin (ZpM) der DGfZP*, 34, 27–31.
- Mückenberger, U. (2018). Ein neues Politikfeld: Kinderzeitpolitik. In S. Fietze, D. Holtmann & F. Schramm (Hrsg.), *Zwischen Provinzen und Metropolen. Stationen einer sozioökonomischen Reise. Festschrift für Wenzel Matiaske* (S. 315–323). Augsburg, München: Rainer Hampp.
- Pörksen, B. (2018). *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung*. München: Carl Hanser.
- Reheis, F. (2019). *Die Resonanzstrategie. Warum wir Nachhaltigkeit neu denken müssen*. München: oekom.
- Reheis, F., Denzler, S., Görtler, M. & Waas, J. (Hrsg.) (2016). *Kompetenz zum Widerstand. Eine Aufgabe für die politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Richter, D. (2007) (Hrsg.). *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Salzburg: Residenz.
- Rumpf, H. (1994). *Die übergangene Sinnlichkeit* (3. Aufl.). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Schaub, H. (2002). *Zeit und Geschichte erleben. Zeit in der Natur – Umgang mit Zeit – Erfahrung des Wandels*. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Schmidt, M. (2016). *Zeitbewusstsein als Bildungsprozess. Die Bedeutung von Zeit, Zeitbewusstsein und Zeitmanagement für die Pädagogik*. Berlin: Lit.
- Schorch, G. & Steinherr, E. (2001). Zeitbewusstsein und Zukunftsvorstellungen von Kindern. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S. 420–431). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Schönbächler, M.-T., Becker, R., Hollenstein, A. & Osterwalder, F. (Hrsg.) (2010). *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. Bern: Haupt.
- Schröder, J. (2009). *Besinnung in flexiblen Zeiten. Leibliche Perspektiven auf postmoderne Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.

- StMAS (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Staatsinstitut für Frühpädagogik). (2019). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin: Cornelsen.
- Wahne, T. (2021). *Kindliche Zeitpraktiken in KiTa und Grundschule. Eine qualitative Fallstudie*. Opladen u. a.: Budrich.
- Zeiber, H. & Schroeder, S. (Hrsg.) (2008). *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

## Autoren

### **Görtler, Michael, Prof. Dr.**

Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg,  
Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften  
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte* sind unter anderem Soziale Arbeit,  
Politische Bildung, Zeit und Theorie-Praxis-Transfer.

### **Reheis, Fritz, Apl. Prof. Dr. (i.R.)**

Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
Der promovierte Soziologe und habilitierter Erziehungswissenschaftler lehrte und lehrt an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.  
*Buchveröffentlichungen:* „Erhalten und Erneuern. Nur Kreisläufe sind nachhaltig, Durchläufe nicht“ (Hamburg: VSA 2022), „Die Resonanzstrategie. Warum wir Nachhaltigkeit neu denken müssen“ (München: Oekom 2019), „Wo Marx Recht hat“, (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2011), „Bildung contra Turboschule“ (Freiburg: Herder 2007), „Nachhaltigkeit, Bildung und Zeit“ (Baltmannsweiler: Verlag Schneider 2005), „Entschleunigung“ (München: Riemann 2003) und „Die Kreativität der Langsamkeit“ (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1996, 3. Auflage, 2009).

*Bettina Heinrich und Jens Müller*

## **Der Wunsch nach Resonanz in einer vermeintlich resonanzarmen Zeit oder: Die Suche nach dem ‚Wir‘ – Zivilgesellschaft, der neue gesellschaftliche Resonanzraum?**

### **1 Einleitung**

Zivilgesellschaft – sie reicht vom Ehrenamt über Vereine und Stiftungen bis hin zu sozialen Bewegungen – hat sich zu einem wichtigen gesellschaftlichen Resonanzraum entwickelt und erhält zunehmend politische Aufmerksamkeit. Einerseits richtet sich diese auf bestimmte digitale Resonanzräume, die eher als Echokammern Gleichgesinnter und einer ideologisch abgeschlossenen Teilöffentlichkeit gelten (vgl. BMFSFJ, 2020, S. 321; Ritzi 2021, S. 21) und damit zum Teil negativ konnotiert sind. Andererseits wird Zivilgesellschaft vor allem in seiner positiven gesellschaftlichen Funktion hervorgehoben – als „Raum für Gemeinschaftsbildung und [die] Artikulationsplattformen für ungehörte Stimmen“ (Hummel et al. 2022, S. 8; vgl. Hummel & Strachwitz, 2021, S. 35ff.) als ein Ort, der Partizipation, Inklusion und Integration stiftet (vgl. Strachwitz, 2020) und als Heimat und „antikapitalistisches Refugium“ (van Dyk & Haubner, 2021, S. 153). Dabei kann das zivilgesellschaftliche Engagement verschiedene Formen und Reichweiten umfassen. Von z. B. großen und bundespolitisch geförderten Projekten, wie beispielsweise „Kultur macht stark“, auf das im Laufe des Textes noch genauer eingegangen wird, bis hin zu Selbsthilfen, die bspw. die fehlenden institutionellen Kinderbetreuungsmöglichkeiten (vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2022) durch selbst organisierte Kinderbetreuung ausgleichen. Auch von politischer Seite werden diese zum Teil neuen Communities und ihr „affizierende(s) Potenzial von Freiwilligkeit, Gemeinsinn und Gemeinschaft“ (van Dyk, 2019, S. 292) geschätzt; schließlich stiften sie ein „Wir“ und damit gesellschaftlichen Zusammenhalt. Durch all diese zivilgesellschaftlichen Tätigkeiten können die Beteiligten über die Arbeit an einem gemeinsamen Ziel und gemeinsame Aktivität u. a. Selbstwirksamkeit, Anerkennung und Wertschätzung erfahren, die zu einer positiven Weltbeziehung und dadurch zu Resonanz führen können (vgl. Fitzer & Müller in diesem Band). Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass Resonanz, da es sich um ein Antwortverhältnis handelt, unverfügbar ist, nicht gezielt hervorgerufen werden kann (vgl. Rosa, 2018,

S. 295). Es gibt also keine Garantie, dass das zivilgesellschaftliche Engagement zu Resonanzerfahrungen führt. Je nach sozialem Kontext oder Thema können mehr oder weniger Resonanzerfahrungen gemacht werden.

Aber: Warum und für wen ist die Zivilgesellschaft ein derart attraktiver Resonanzraum? Der Beitrag widmet sich dieser Frage aus unterschiedlichen Perspektiven. Einführend wird der Begriff und die Arena „Zivilgesellschaft“ grob eingeordnet. In einem zweiten Schritt steht das immer wieder als bedeutsam angemerkte Wachstum von Zivilgesellschaft im Mittelpunkt. Stimmt das und woran ist dieses festzumachen? Der dritte Teil des Beitrags widmet sich der Frage, welche Bedeutung Staat und Politik der Arena „Zivilgesellschaft“ beimessen. Grundlage ist einerseits die diskursanalytische Betrachtung der Koalitionsvereinbarungen der letzten 28 Jahre bzw. acht Legislaturperioden sowie andererseits die Förderpolitik der Bundesregierung. Im vierten Abschnitt geht es um eine kritisch-analytische Einordnung des Phänomens „Zivilgesellschaft“, für die Rosas Resonanztheorie einen Erklärungsansatz bietet. In einem letzten Punkt wird die Frage „Zivilgesellschaft wohin?“ gestellt.

## **2 Einordnungen: Zivilgesellschaft – kollektives Handeln jenseits von Markt und Staat**

Einleitend einige kurze und grundlegende Erläuterungen zu Zivilgesellschaft: Was ist Zivilgesellschaft und welche Funktion hat sie? Zivilgesellschaft gilt als so genanntes mehrdimensionales Konzept (vgl. Zimmer, 2020; Zimmer, 2017; Kocka, 2003) und als Arena kollektiven Handelns, die in einer Gesellschaft neben Staat und Markt existiert; sie war früher eher unter dem Begriff „Dritter Sektor“ bekannt (vgl. Hummel et al., 2022, S. 12). Zivilgesellschaft ist eine Art Containerbegriff; zu ihr gehört zum Beispiel aus einer akteurszentrierten Perspektive betrachtet das klassische Ehrenamt, Freiwilligendienste, Selbsthilfegruppen, kleinere Stadtteil- und größerer Bürgerinitiativen, jede Art von Vereinen, ferner Verbände (z. B. auch alle Wohlfahrtsverbände), Dachverbände und Netzwerke sowie Stiftungen und Soziale Bewegungen einschließlich Protestbewegungen. In jüngerer Zeit sind zudem verschiedene neue und hybride Formen hinzugekommen, die sich zwischen Markt und Zivilgesellschaft bewegen und zum Teil genossenschaftlich organisiert sind, z. B. Nachbarschaftsprojekte, Mehrgenerationenhäuser, Pflegekollektive, Repair-Cafés, Community Gardening- und andere Prosumer-Projekte, aber auch Ansätze wie jener der solidarischen Ökonomie. Die Aufzählung macht die Breite und Unterschiedlichkeit von Zivilgesellschaft deutlich, die sich „aus jenen mehr oder weniger spontan entstandenen Vereinigungen, Organisationen und Bewegungen zusammen[setzt], welche die Resonanz, die die gesellschaftlichen Problemlagen in den privaten Lebensbereichen finden, aufnehmen, kondensieren und lautverstärkend an die politische Öffentlichkeit weiterleiten“

(Habermas, 1992, S. 443). Der Habermassche Blick auf Zivilgesellschaft berührt eine zweite, die normative Dimension von Zivilgesellschaft „als ein in die Zukunft gerichtetes gesellschaftlich-politisches Reformprojekt“ (Zimmer, 2017, S. 5). Sie wird als wichtiger gesellschaftlicher und politischer Transformationsmotor gesehen, der sich drängenden gesellschaftlichen Herausforderungen widmet - wie z. B. den Themen Antidiskriminierung, Menschenrechte, Bürger:innenrechte, soziale Gerechtigkeit, Inklusion, Demokratie (vgl. auch Strachwitz, 2020, S. 17). Dieses positive Verständnis von Zivilgesellschaft und ihr ‚Speaking up for social rights‘ ist das in der deutschen Debatte vorherrschende (vgl. Kessler, 2018, S. 1863) und eng mit der Habermasschen Idee der deliberativen Demokratie und der ‚Demokratisierung der Demokratie‘ (vgl. Zimmer, 2021, S. 3) verbunden. Erst in jüngster Zeit und vor dem Hintergrund antidemokratischer, rechtspopulistischer und -extremer Initiativen und Bewegungen – wie z. B. Pegida und die Reichsbürgerbewegung – verändert sich der positiv aufgeladene normative Diskurs und auch die ‚dark side of civil society‘ (Strachwitz, 2020, S. 8; Hummel et al., 2022, S. 15) rückt in den Fokus.

Zivilgesellschaft kann letztendlich in dreifachem Sinne ein Resonanzraum sein. Zum einen kann sie ein ‚Ort‘ sein, in dem eigene Interessen, Anliegen artikuliert werden, in dem Selbstwirksamkeit und Resonanzerfahrung (vgl. Hummel et al., 2022, S. 75), ein ‚Wir‘ möglich ist. Zum anderen ist Zivilgesellschaft Seismograf gesellschaftlicher Problemlagen; hier wird vielstimmig artikuliert, wo und wie Politik aktiv werden sollte. Und zum dritten ist sie ein wichtiger und politisch gewünschter Handlungsraum, um im Interesse des Staates eben diese gesellschaftlichen Problemlagen mit zu lösen. Sie ist in zunehmenden Maße Dienstleisterin für den Staat (vgl. van Dyk, 2019, S. 279). Die Indienstnahme der Zivilgesellschaft und die Tatsache, dass der Staat gesellschaftliche Problemlösungsaufgaben an die Zivilgesellschaft delegiert, führt unter anderem dazu, dass die korporatistische, d. h. in zunehmende Maße von staatlicher Finanzierung abhängige Zivilgesellschaft wächst. Ihr gegenüber steht die pluralistische Zivilgesellschaft, die als eigensinnig, staatsunabhängig und autonom agierend gilt (vgl. Strachwitz, 2020; Hummel & Strachwitz 2021; Hummel et al., 2022). Es stellt sich nun die Frage, welche Auswirkungen diese zunehmende staatliche Indienstnahme der Zivilgesellschaft auf ihre Funktion und ihr Selbstverständnis als Resonanzraum hat, denn gerade die selbst organisierten und freiwilligen Assoziationen vermögen übergreifendes Vertrauen (vgl. Hummel & Strachwitz, 2021) und somit ein ‚Wir-Gefühl‘ herzustellen, das in der konkreten Arbeit zu Resonanzerlebnissen führen kann.

### 3 Zivilgesellschaft – ein wachsender Resonanzraum

Zivilgesellschaft ist nicht nur ein vielstimmiger, sondern ein in den letzten drei Jahrzehnten auch im internationalen Kontext wachsender Resonanzraum; wir haben einen „Community-Boom“ (vgl. van Dyk, 2019; van Dyk & Haubner, 2021). Alscher et al. stellen fest; „... civil society (is) expanding beyond all expectations in the 1990s, due to state and market failure.“ (Maecenata, 2017, S. 10; vgl. Roth, 2017; Strachwitz et al, 2020, S. 1). Besonders gegenüber Staat und Politik wächst die „empfundene[n] Resonanzlosigkeit der repräsentativen Strukturen“ (Hummel et al., 2022, S. 75), verbunden mit dem Ergebnis, dass sich die Bürger:innen eigene Räume suchen. Dass dem so ist, lässt sich an der faktischen Zunahme zivilgesellschaftlicher Organisationen festmachen. So wurden laut ZiviZ-Survey aus dem Jahr 2017 knapp 50 % der in Deutschland ansässigen Vereine nach 1990 gegründet (Krimmer, 2019, S. 18; Priemer et al., 2017, S. 9); im Jahr 2022 gab es in Deutschland insgesamt knapp 616.000 Vereine (Stifterverband 2022, S. 3) im Jahr 1995 waren es knapp 417.000 (Priemer et al., 2017, S. 9; Krimmer, 2019, S. 18). Das Vereinswachstum ist übrigens ein städtisches bzw. großstädtisches Phänomen und variiert zwischen den Bundesländern. So verzeichnete Berlin über den Zeitraum von 2012 bis 2022 mit 22,3 Prozent den mit Abstand größten Zuwachs im Vereinsbestand (vgl. Stifterverband, 2022, S. 5). Grundsätzlich ist die Gründungsdynamik in den letzten Jahren rückläufig, aber die Gründungen überwiegen nach wie vor die Auflösungen (ebd., S. 3). Auch die Zahl der Migrant:innenvereine stieg vor allem ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre (vgl. Sachverständigenrat, 2019, S. 9); die Hälfte der bestehenden Organisationen wurde nach 2004 gegründet und ein Viertel nach 2012 (vgl. Sachverständigenrat, 2020, S. 19; Priemer et al., 2017, S. 41). Die meisten Neugründungen gab es übrigens bei den Fördervereinen (Stifterverband, 2022, S. 10), die zusätzliche Ressourcen für in der Regel gemeinwohlorientierte Einrichtungen mobilisieren. Diese Entwicklung kann als Ausdruck der oben genannten Verzivilgesellschaftlichung der sozialen Frage interpretiert werden. Zivilgesellschaft, hier bezogen auf die häufigste Organisationform, den Verein, ist in den drei letzten Jahrzehnten nicht nur gewachsen, sondern hat sich pluralisiert. Deutlich wird dies zum Beispiel im Kontext von „Diversität“ – also im Kontext von Migration, LGBTIQ\*, oder so genannter Behinderung u. s. w. Das Wachstum dieser so genannten Communities of Choice, also der Wahlgemeinschaften (vgl. Strachwitz, 2020, S. 14; Hummel et al., 2022, S. 33), der pluralistischen Zivilgesellschaft auf der einen Seite<sup>1</sup> korrespondiert mit dem Mitgliederschwund bei den

---

1 Auch laut ZiviZ-Survey ist bei den Neugründungen zivilgesellschaftlicher Organisationen in den letzten Jahren ein inhaltlicher Wandel festzustellen; es werden weniger ‚klassische‘ Organisationen z. B. im Sport-, Freizeit oder Geselligkeitsbereich ins Leben gerufen. Die Neugründungen bewegen sich in den Bereichen Bürger:innen- und Verbraucher:inneninteressen, Bildung und Erziehung und gemeinschaftliche Versorgungsaufgaben (vgl. Priemer et al., 2017, S. 7).

so genannten Communities of Fate, den Kirchen, Gewerkschaften und Parteien auf der anderen Seite.

Auch bei den Stiftungen gab es in den letzten 20 Jahren einen Gründungsboom – unter anderem vor dem Hintergrund der Reform des Stiftungs- und Stiftungssteuerrechts. Hatte Deutschland im Jahr 2001 ca. 10.500 Stiftungen, so waren es 21 Jahre später mit ca. 25.200 mehr als doppelt so viele. (vgl. Bundesverband Deutscher Stiftungen, 2022)

Die wachsende Anzahl zivilgesellschaftlicher Organisationen und die insgesamt dynamische Entwicklung lässt vermuten, dass sich auch mehr Menschen in Deutschland engagieren. Das stimmt, aber freiwilliges Engagement – und dieses ist die Basis vieler, aber nicht aller zivilgesellschaftlicher Initiativen und Organisationen – ist ein „Mittelschichtensprojekt“ (Zimmer, 2021, S. 5). Während sich die Anteile freiwillig engagierter Bürger:innen mit so genannter niedriger oder mittlerer Bildung zwischen 1999 und 2019 nicht signifikant erhöht haben (von 24,7 % im Jahr 1999 auf 26,3 % im Jahr 2019), ist der Anteil bei den Schüler:innen und jenen Personen mit sog. hoher Bildung per se höher und zudem deutlich gewachsen; bei letzteren stieg die Beteiligungsquote innerhalb von 20 Jahren um ca. 11 %, d. h. von 39,9 % im Jahr 1999 auf 51,1 % im Jahr 2019 (BMFSFJ, 2021, S. 17). Die Zahlen belegen, „Zivilgesellschaft“ ist nicht für alle gesellschaftlichen Gruppen ein möglicher Resonanzraum und ein Ort des „Wir“.

#### **4 Zivilgesellschaft – ein (meist) politisch gewünschter Resonanzraum**

Die wachsende Zivilgesellschaft korrespondiert mit dem wachsenden Interesse des Staates am zivilgesellschaftlichen Engagement, zumindest jenem, welches nicht demokratiegefährdende Ziele verfolgt. Dass Staat und Politik zunehmend bestimmte Erwartungen an Zivilgesellschaft stellen, ihre Dienste für gemeinwohlorientierte Projekte sowie die Lösung gesellschaftlicher und sozialer Probleme in Anspruch nehmen, lässt sich beispielhaft an zwei Phänomenen festmachen – erstens den Grundlinien der Politik bzw. der Bundesregierung, die an Koalitionsvereinbarungen ablesbar sind; zweitens an der Förderpolitik der Bundesregierung.

##### **Zivilgesellschaft als Thema der Bundespolitik**

Die zentrale Frage lautete: Wie oft wurde der Begriff der Zivilgesellschaft in den Koalitionsverträgen seit der 13. Legislaturperiode genannt und welche Deutungsmuster werden mit dem Begriff konstruiert? Dieser Frage wird diskursanalytisch und auf Grundlage der Koalitionsverträge der letzten 28 Jahre nachgegangen. Hierzu wurde eine wissenssoziologische Diskursanalyse (vgl. Keller, 2011) realisiert. Diese Herangehensweise baut auf der Diskurstheorie von Foucault (2007) sowie der Wissenssoziologie von Berger & Luckmann (2007) auf. Foucault be-

schreibt, dass es in Gesellschaften Diskurse gibt, in denen bestimmte Themen verhandelt werden und die Dispositive, bspw. Gesetze oder auch Koalitionsverträge hervorbringen. Diskurse formen so Realität und sind auf der einen Seite Macht generierend, aber auf der anderen Seite Ergebnis von Macht (vgl. Foucault, 2007). Berger und Luckmann wiederum beschreiben, wie das Wissen in der Gesellschaft verteilt ist und gesellschaftlich produziert wird. Menschen wissen viel über das, was ihren Alltag prägt, aber wenig über Themen, mit denen sie wenig Kontakt haben; sie wissen aber, was sie wissen und was andere wissen oder nicht wissen könnten. Bspw. wird gewusst, dass jemand, der in einem bestimmten Stadtteil lebt, einen guten Beruf hat und viel Geld verdient. (vgl. Berger & Luckmann, 2007) Dadurch, dass Menschengruppen, bzw. bestimmte Milieus ein bestimmtes Wissen und damit auch eine bestimmte Sprache haben, werden Botschaften an diese Gruppe auch in einer bestimmten Form artikuliert. In Bezug auf die vorliegende Empirie bedeutet dies, dass die untersuchten Koalitionsverträge auf Erreichen einer bestimmten interessierten Gruppe hingeschrieben sind, um die Ziele der jeweiligen Politik zu kommunizieren.

Der Dokumenten-Korpus dieser Untersuchung besteht aus acht Koalitionsvereinbarungen, angefangen von Nummer 13 (1994-1998; CDU/CSU & FDP) bis zu Nummer 20 (2021-2025; SPD; Bündnis 90/Die Grünen, FDP), die für diesen Text quantitativ und qualitativ analysiert wurden. Das Licht der Welt erblickte der Begriff im Jahr 2002 und in der 15. Koalitionsvereinbarung (2002-2005), die SPD und Bündnis 90/Die Grünen schlossen.<sup>2</sup> In den zwei folgenden Koalitionsverträgen (16. Legislaturperiode: CDU/CSU und SPD 2005-2009 mit 7 Nennungen; 17. Legislaturperiode: CDU/CSU & FDP: 2009-2013 mit 8 Nennungen) wurde es etwas ruhiger um das Thema Zivilgesellschaft. Dies änderte sich ab dem Jahr 2013, d. h. bei den letzten drei Koalitionsverträgen – dem 18., 19. und 20. In der 18. Legislaturperiode wurde der Begriff 46 mal, in der 19. Legislaturperiode 10 mal und in der 20. Legislaturperiode 16 mal genannt. Besonders in der 20. Koalitionsvereinbarung (Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit) nimmt die Zivilgesellschaft breiten Raum ein. Und sie bekommt ein hohes Maß an politischer Mitverantwortung, wie in der Präambel der Koalitionsvereinbarung deutlich wird: „Wir wollen eine neue Kultur der Zusammenarbeit etablieren, die auch aus der Kraft der Zivilgesellschaft heraus gespeist wird.“ (Koalitionsvereinbarung, 2021, S. 8) Grundsätzlich mag die Bedeutung, die die aktuelle Regierungskoalition der Zivilgesellschaft

2 Das Thema Zivilgesellschaft bekommt um die Jahrtausendwende übrigens nicht nur von der Exekutive mehr Aufmerksamkeit, sondern auch von der Legislative. Im Juni 2002 veröffentlicht der Deutsche Bundestag den Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“, das den Untertitel trug „Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft“.

zuschreibt, nicht erstaunen; gleichwohl ist auffallend, dass sie quasi in jedem gesellschaftspolitisch wichtigen Bereich zum Einsatz kommt und kommen soll: im Bildungsbereich und Ganzttag, im Kontext von gesellschaftlicher Vielfalt, Antidiskriminierung, Kulturförderung, in Europa und der Entwicklungszusammenarbeit, für Menschenrechte und für „gute Lebensverhältnisse in Stadt und Land“ (S. 127). Hummel stellt fest, dass die Zivilgesellschaft seit 2010 einen regelrechten Boom erlebte (Hummel, 2022, S. 66); dieser hat auf alle Fälle auch seinen Niederschlag in der Politik gefunden.

Auf einer qualitativen Ebene wurden in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss, 1998) drei Deutungsmuster (vgl. Keller, 2011, S. 108) aus dem Material herausgearbeitet. Wichtig ist zu bedenken, dass diese Deutungsmuster nicht immer klar voneinander unterscheidbar sind und in einem kodierten Abschnitt auch mehrere Deutungsmuster vorkommen bzw. sich überschneiden können.

Die drei Deutungsmuster sind:

- MIT der Zivilgesellschaft will Politik etwas machen (Motiv ist hier das gemeinsame Tun)
- Politik will etwas FÜR die Zivilgesellschaft machen (Das Motiv ist hier, dass die Zivilgesellschaft gestärkt bzw. ihr geholfen werden soll)
- Die Zivilgesellschaft soll gestärkt werden UM etwas zu erreichen (Das Motiv ist hier, dass die Zivilgesellschaft etwas bewirken soll)

Folgend wird jeweils ein Beispiel für die Deutungsmuster zitiert:

Deutungsmuster „MIT der Zivilgesellschaft“: „Jeder fünfte Jugendliche in Deutschland hat so geringe Kompetenzen in Lesen und Mathematik, dass er Gefahr läuft, auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt kaum Chancen zu haben. Deshalb müssen wir präventiv und möglichst früh in der Bildungsbiografie ansetzen. Wir werden vor Ort Bildungsbündnisse aller relevanten Akteure – Kinder- und Jugendhilfe, Eltern, Schulen, Arbeitsförderung sowie Zivilgesellschaft – fördern, die sich mit diesem Ziel zusammenschließen. Wir werden ihre Arbeit unterstützen, indem jedes Bündnis ein Kontingent z. B. von Bildungsschecks zur Weitergabe an benachteiligte Kinder und Jugendliche erhält“ (17. Koalitionsvereinbarung, S. 59).  
 Deutungsmuster „FÜR die Zivilgesellschaft“: „Wir wollen die dezentrale Erinnerungskultur mit ihrem zivilgesellschaftlichen Engagement stärken und zukünftig auch kleinere Initiativen und Gedenkstätten im In- und Ausland besser unterstützen“ (19. Koalitionsvereinbarung, S.167).

Deutungsmuster „Zivilgesellschaft UM etwas zu erreichen“: „Die Zivilgesellschaft und das Engagement der Bürgerinnen und Bürger halten unser Gemeinwesen zusammen und machen es erst lebendig. Wir wollen die Voraussetzungen für ehrenamtliches Engagement verbessern. Die Erfahrungen, die im bürgerschaftlichen Engagement gemacht werden und die Ideen, die dort entstehen, werden wir ver-

stärkt aufnehmen. Wir wollen für mehr Anerkennung für das Engagement aller Generationen und die Arbeit im Ehrenamt sorgen. Ein Signal der Anerkennung ist der Deutsche Engagementpreis“ (18. Koalitionsvereinbarung S. 78).

Als Ergebnisse der wissensoziologischen Diskursanalyse kann festgehalten werden, dass die quantitative Nennung des Begriffes bestimmten Konjunkturen unterliegt, dass der Begriff immer in einem positiven Kontext genutzt wird und zu diesem Begriff die genannten Deutungsmuster „Mit“, „Für“ und „Um“ rekonstruiert werden können. Dass die Diskurse der Zivilgesellschaft eine bestimmte Rolle zuordnen, und dass die Zivilgesellschaft durch bestimmte Dispositive, wie Projekte, gezielt aktiviert werden soll, zeigen die nächsten Kapitel.

### **Zivilgesellschaft als gesellschaftliche Problemlöserin – Förderprogramme der Bundesregierung**

Zivilgesellschaft hält eigensinnige und selbst gewählte potenzielle Resonanzräume für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen vor und sie wird von politischer Seite zunehmend als gesellschaftliche Problemlöserin und damit auch Dienstleisterin eingesetzt. Dies wird zum Beispiel an der Förderpolitik des Bundes deutlich. In den letzten 10 Jahren wurden unterschiedliche Förderprogramme aufgelegt – zum Beispiel „Kultur macht stark“, „Demokratie leben!“, „UTOPOLIS“, und die „URBANE LIGA“ –, verbunden mit dem Auftrag, über Projektarbeit unter anderem sozialer Ungleichheit oder demokratiegefährdenden Haltungen und Extremismus entgegenzuarbeiten, aber auch für mehr gesellschaftliche Teilhabe und gesellschaftlichen Zusammenhalt zu sorgen. Die Fördergelder werden z. B. bei „Kultur macht stark“ an Bundesverbände aus den Bereichen Kultur, Jugend, Soziales ausgereicht, die in einem nächsten Schritt lokale Organisationen vor Ort fördern oder werden direkt an lokale, regionale oder überregionale Initiativen weitergeleitet.

Welche konkreten Ziele werden nun mit den genannten Programmen verfolgt? „Kultur macht stark“ zum Beispiel, das im Januar 2023 in dritter Auflage gestartet ist und dessen Gesamtvolumen 750 Mio. € beträgt (seit dem Jahr 2012), verfolgt das Ziel, mit außerschulischen Projekten, Kinder und Jugendliche von 3-18 Jahren zu fördern, die „von Risikolagen betroffen sind und dadurch in ihren Bildungschancen beeinträchtigt werden“ (BMBF, 2021, S. 1). Weiter heißt es: „Damit leistet das BMBF einen wichtigen Beitrag, um den Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Situation der Familie und dem Bildungserfolg der Kinder abzuschwächen ... Diese Angebote ermöglichen aber in besonderem Maße gesellschaftliche Teilhabe und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebd.). „Kultur macht stark“ arbeitet an den Schnittstellen von Sozial-, Kultur-, Bildungs- und Jugendpolitik sowie Zivilgesellschaft und soll ein Kernproblem des deutschen Bildungssystems lösen – die soziale Undurchlässigkeit. Das Pro-

gramm „Demokratie leben!“<sup>3</sup> wiederum will „zur Förderung des Erhalts und der Stärkung der Demokratie, der Gestaltung von Vielfalt in der Gesellschaft und der Vorbeugung gegen Extremismus“ (BMFSFJ, 2021, 1) beitragen. „[I]m Handlungsfeld Demokratieförderung wird das Ziel verfolgt, demokratische Teilhabe und zivilgesellschaftliche Konfliktregulierung zu stärken“ (ebd.)<sup>4</sup>. Auch werden bspw. Modellprojekte unterstützt, die sich mit demokratiefördernden Ansätzen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beschäftigen<sup>5</sup>.

Während die beiden genannten Programme allgemein Kinder und Jugendliche adressieren, widmen sich die Programme URBANE LIGA und UTOPOLIS dem städtischen Sozialraum; Zivilgesellschaft soll – quasi als Community Performer bzw. Community Organizer – im Stadtraum wirken. Die URBANE LIGA wird seit 2018 vom Bundesministerium für Wohnen, Stadtentwicklung und Bauwesen gefördert und UTOPOLIS auch seit 2018 vom Bundesministerium des Inneren und der Bundesbeauftragten für Kultur und Medien. Die URBANE LIGA ist „Projektschmiede, Denklabor und Lernplattform für unkonventionelle Beteiligungsformate“ und „Ziel des Projektes ist es, einen Möglichkeitsraum für junge Menschen zu schaffen, die über ihre Städte diskutieren und diese aktiv mitgestalten möchten“ (URBANE LIGA, 2022a). Insgesamt sind und waren bisher 30 Projekte am Start und der Titel der im September 2022 erschienen Broschüre weist auf die intendierte Programmatik des Projektes hin: „Macht Stadt solidarisch. Denkanstöße für eine solidarische urbane Praxis“ (URBANE LIGA, 2022b). Alle Projekte beschäftigen sich mit unterschiedlichen Aspekten des Zusammenlebens, -arbeitens, -wohnens und des gemeinsamen Gestaltens von Stadt.

Das Programm UTOPOLIS wiederum ist Teil der so genannten ressortübergreifenden Strategie „Soziale Stadt – Nachbarschaften stärken. Miteinander im Quartier“. Ausgehend von Soziokulturellen Zentren sollen neue und kreative Beteiligungsformate erprobt werden und das ausschließlich in so genannten strukturschwachen städtischen Räumen, deren Bewohner:innen von multiplen sozialen Problemlagen betroffen sind.

3 Das Programm „Demokratie leben!“ und seine verstärkte Förderung seitens des Bundes geht auf die Aufdeckung der rechtsterroristischen NSU-Morde zurück und Zivilgesellschaft bekommt hier eine besondere gesellschaftliche Verantwortung. (vgl. hierzu: <https://www.demokratie-leben.de/das-programm/hintergrund/geschichte-der-bundesprogramme> - 14.11.2022)

4 Weiter heißt es: „Das Bundesprogramm ... will ziviles Engagement und demokratisches Verhalten auf der kommunalen, regionalen und überregionalen Ebene fördern. Vereine, Projekte und Initiativen werden unterstützt, die sich der Förderung von Demokratie und Vielfalt widmen und insbesondere gegen Rechtsextremismus und Phänomene gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wie z. B. Rassismus und Antisemitismus arbeiten“ (BMBF, 2017, S. 4).

5 Siehe z. B. das Modellprojekt: „Couragierte Kinder – ein demokratiefördernder Ansatz für KiTa, Hort und Grundschule“ unter: <https://www.demokratie-leben.de/projekte-expertise/projektefinden-1/projektetails/couragierte-kinder-ein-demokratiefordernder-ansatz-fuer-kita-hort-und-grundschule-297> - 17.12.2023

Bei beiden Programmen ist die diversifizierte, aber auch segregierte Stadtgesellschaft der Ausgangspunkt des Auftrages, ein „Wir“ zu orchestrieren. Dies trifft auch für andere vom Bund initiierte Förderprogramme zu, wie z. B. auf das im Jahr 2021 aufgelegte „Bundesprogramm Mehrgenerationenhäuser“.

Zivilgesellschaft bekommt seitens des Staates mehr Aufmerksamkeit und Aufgaben. Ihr wird – das machen sowohl die Koalitionsvereinbarungen als auch die Programme deutlich – eine Art kuratives Potenzial zugeschrieben; sie soll für weniger soziale Ungleichheit, mehr Teilhabe, eine gerechtere sowie eine gesunde demokratische Gesellschaft sorgen, Beteiligung initiieren und die heterogene Stadtgesellschaft zusammenbringen. Gerade im Bereich der Bundesprogramme spiegelt sich das UM ZU-Dispositiv; Zivilgesellschaft scheint allzuständig – quasi von A wie Armut(slinderung) bis hin zu Z wie Zusammenhalt fördern. Auf der einen Seite ist es begrüßenswert, dass der Staat auf zivilgesellschaftliches Know-How und ihre Lebensweltnähe bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme setzt. Auf der anderen Seite ist bei den zivilgesellschaftlichen Organisationen ein eindeutiger Trend vom „mission driven“ zum „donor driven“ (Strachwitz et al., 2020, S. 184) festzustellen. Akteur:innen werden über Projektförderungen mehr an den Staat gebunden und instrumentalisiert; die pluralistische und eigensinnige Zivilgesellschaft bekommt somit zumindest einen korporatistischen Anstrich, ein Trend der sich laut Strachwitz international abzeichnet (vgl. Strachwitz et al., 2020, S. 267, 269 sowie ZiViz, 2022).

## **5 Resonanzen, Singularitäten und Vertrauensfragen: Zivilgesellschaft und die Suche nach dem „Wir“**

Es bleibt die Frage: Warum ist Zivilgesellschaft so gefragt – als sozialer Ort seitens der Bürger:innen und als kurative Kraft seitens der Politik? Eine allgemeine Erklärungsansatz liefern Hummel und Strachwitz: „Die vielbeschworene Erosion des gesellschaftlichen Zusammenhalts[1] ist kein Phänomen der spätmodernen Gesellschaft. Aber durch die Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Milieus und Gruppen und die stärkere Sichtbarkeit unterschiedlicher Identitäten und Anspruchshaltungen in der Öffentlichkeit erscheint die Gesellschaft heute bunter zusammengesetzt als vor zwei oder drei Generationen. Zugleich zeichnen sich unterschiedliche Auswirkungen der Globalisierung auf unterschiedliche soziale Gruppen ab, die sich in Verteilungs- und Identitätsdebatten Luft machen. Der gesellschaftliche Zusammenhalt traditioneller Prägung wird dadurch in Frage gestellt“ (Hummel & Strachwitz, 2021, S. 35).

Was heißt das? Die Diversifizierung von Gesellschaft findet ihren Niederschlag unter anderem in der Pluralisierung von Zivilgesellschaft, den neuen Resonanzräumen, die – sowohl im positiven als auch im negativen Sinne – Orte unterschiedlicher „Wirs“ sind und unterschiedliche Communities hervorbringen. Laut

Reckwitz ist diese Entwicklung hin zu den pluralisierten „Wirs“ mit einer Art kollektiver Singularisierung zu erklären, die Ausdruck eines grundlegenden gesellschaftlichen Strukturwandels ist. Er spricht von der „Singularisierung des Sozialen“, denn „singularisiert werden keineswegs nur Individuen oder Dinge, sondern auch Kollektive! Formale Organisationen, Volksparteien und der bürokratische Staat existieren natürlich im Hintergrund weiter. Sie sind jedoch zugunsten von partikularistischen und temporären Formen des Sozialen in die Defensive geraten ...“ (2017, S. 10, vgl. auch S. 46). Kennzeichnend für den o.g. gesellschaftlichen Strukturwandel sei, dass die „Logik des Allgemeinen“ (2017, S. 37ff.), eben diese traditionellen Gemeinschaften zugunsten der „Logik des Besonderen“ (2018, S. 47ff.) an Bedeutung verliere. Reckwitz nennt sie „moderne Neogemeinschaften“ (2017, S. 10, 63) oder „Kollektive Singularitäten“ (2018, S. 50), die zudem „kulturalisiert“ werden, d. h. ihnen wird ein Wert zugeschrieben und sie sind mit einer „Affektintensität“ (2017, S. 18) verbunden. Die „Logik des Besonderen“, die sich auch in der Pluralisierung der zivilgesellschaftlichen Initiativen und Organisationen widerspiegelt und „Kulturalisierung des Sozialen“, d. h. die individuelle oder kollektive Wertzuschreibung, die Valorisierung sind nach Reckwitz zwei Seiten einer Medaille. Seine Theorie schließt explizit die sehr unterschiedlichen Wahlgemeinschaften ein – die ethnischen Gemeinschaften und die Diaspora Communities, die sich im Zuge der globalen Migrationsbewegungen ausgebildet haben, aber auch die sich vielerorts verbreitenden neuen religiösen, fundamentalistischen Gemeinschaften (vgl. Reckwitz, 2017).

Die gesellschaftstheoretischen Einordnung macht deutlich, dass – salopp ausgedrückt – die heutige zivilgesellschaftliche Vielfalt kein historischer Zufall ist, sondern der „Sozialen Logik der Singularitäten“ (2018, S. 53) folgt. Reckwitz' „Affektintensität“ (2018, S. 18), d. h. die Gemütsbewegung, die Ausdruck der „Kulturalisierung des Sozialen“ ist, findet in Rosas Resonanztheorie seinen Niederschlag bzw. das „affiziert“ oder er nennt es auch anverwandelt sein (vgl. Rosa, 2019, S. 23). Rosa spricht in Anlehnung an Hannah Arendts „Weltverlust“ vom „Weltverstummten“. Grund des Weltverstummens sei, dass wir uns heute die Welt zwar aneigneten, unser Leben von „Reichweitenvergrößerung“ (Rosa, 2019, S. 12) geprägt sei, aber wir können uns die Welt nicht anverwandeln, in Form einer berührenden, transformierenden Begegnung. Seine „Soziologie der Weltbeziehungen“ geht davon aus, dass diese Art der Beziehung keine Resonanz ermöglicht, sondern Entfremdung. Resonanz und Entfremdung sind für ihn komplementäre Begriffe, in deren Mittelpunkt die Qualität der Beziehungen steht. Zivilgesellschaftliche Organisationen und Aktivitäten bieten den Menschen potenzielle Räume für eben diese Resonanz Erfahrung. Hier sind sie adressiert (es geht um „ihre“ Anliegen) und affiziert, berührt; hier ist Anverwandlung möglich. Auch „die“ Politik scheint den gesellschaftlichen Wert dieser neuen Orte potenziell gelebter Resonanzbeziehungen, die Erfahrungen der Selbstwirksamkeit ermöglichen, zu sehen und zu nutzen (vgl. Rosa, 2019).

Deutlich wird, dass Rosa und Reckwitz aus unterschiedlichen Perspektiven wichtige Erklärungsansätze für den „Community-Boom von unten“ (van Dyk, 2019; S. 283) liefern, d. h. die Frage, warum Zivilgesellschaft ein wichtiger Raum für Resonanzerleben und Affektintensität ist, was sie Menschen, Gemeinschaften und der Gesellschaft an Wert(vollem) bietet. Aber – dies ist ein entscheidender Punkt – gerade die affektive Aufwertung der Communities, der posttraditionalen Gemeinschaften als Ort(e) und Hort(e) von Gemeinsamkeit, Gemeinwohlorientierung und als Refugium antikapitalistischer Kollektivität, die „gesellschaftliche Sakralisierung der Engagierten“ (van Dyk und Haubner, 2021, S. 52) macht die staatliche Indienstnahme möglich. Das heißt der „Community-Boom von unten“ korrespondiert mit einem „Community-Boom von oben“ (van Dyk, 2019, S. 283). Auch in der oben genannten Diskursanalyse spiegeln sich diese politischen Prämissen; der Staat will etwas FÜR die Zivilgesellschaft tun, UM eben diese auch für die Übernahme staatlicher und allgemein gesellschaftlich notwendiger Sorgaufgaben einsetzen ZU können. Diese Entwicklung hin zum staatlich initiierten „Community-Kapitalismus“ (van Dyk & Haubner, 2021) ist letztendlich wenig erstaunlich, denn die Krise des Wohlfahrtsstaates währt nun schon einige Jahrzehnte.

Jenseits der Tatsache, dass der Staat soziale Aufgaben und Sorgetätigkeiten an die Zivilgesellschaft delegiert, ist der staatlich geförderte „Community-Boom von oben“ auch mit der Erwartung und dem Ziel verbunden, gesellschaftlichen Zusammenhalt zu befördern. Es scheint geradezu ein Widerspruch in sich zu sein: Eine Gesellschaft (bzw. ihre Mitglieder) ist auf der Suche nach Resonanzbeziehungen und eher durch die „Singularisierung des Sozialen“ gekennzeichnet und eine Politik ist auf der Suche nach dem „gesellschaftlichen Wir“. Die Frage des Zusammenhalts ist vor dem Hintergrund der bekannten Diskussionen um soziale Fragmentierung oder gar soziale Spaltung sowie politische Polarisierung allgegenwärtig. Wie der Begriff „Zivilgesellschaft“ taucht übrigens auch der Begriff „Zusammenhalt“ das erste Mal im Jahr 2002 in den Koalitionsverträgen auf und wird in den Folgejahren zu einer wichtigen politischen Zielperspektive.<sup>6</sup> Auch in der oben schon erwähnten Förderrichtlinie „Kultur macht stark“ heißt es: „Basierend auf einem breiten zivilgesellschaftlichen Engagement leistet das Programm einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe als wichtige Voraussetzungen für den Zusammenhalt der Gesellschaft.“ Die Frage des gesellschaftlichen „Wir“ und des Zusammenhalts bedarf ähnlich wie der Begriff „Zivilgesellschaft“ einer vertieften diskursanalytischen Einordnung. Interessant ist an dieser Stelle vor allem, dass staatlicherseits von der Zivilgesellschaft erwartet

6 Besonders häufig findet er ab 2013 und der 18. Legislaturperiode Erwähnung. Den Zusammenhalt stärken, gehört somit zu den politischen Zielperspektiven; im 19. Koalitionsvertrag (CDU/CSU und SPD 2017-2021) findet der Zusammenhalt sogar Einzug in den Titel: „Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land“.

wird, zum gesellschaftlichen „Wir“ beizutragen. Dass Zivilgesellschaft auch hierfür in Dienst genommen wird, ist nachvollziehbar. Allmendinger und Wetzel stellen in ihrem 2020 erschienenen Band „Die Vertrauensfrage. Für eine neue Politik des Zusammenhalts“ – wie der Titel – verrät, den Zusammenhang zwischen Vertrauen in die Politik und Zusammenhalt innerhalb der Gesellschaft her. Grundlage ist die Studie „Das Vermächtnis. Die Welt, die wir erleben wollen“, aus dem Jahr 2015. Sie unterscheiden zwischen dem „kleinen Wir“ unserem unmittelbaren persönlichen Umfeld, auch unsere „Heimat,“ (Allmendinger & Wetzel, 2020, S. 46), das auf „partikularem Vertrauen“ beruht und dem „großen Wir“, das auf „generalisiertes(m) Vertrauen“ (S. 16ff) in die Mitmenschen im Allgemeinen beruht. Die Quintessenz ist einfach und schlüssig – ohne „kleines Wir“ kein „großes Wir“. Sie betonen, dass hier die Rolle des bürgerschaftlichen Engagements als eine Form, des „kleinen Wir“ und einer Quelle für Selbstwirksamkeitserfahrung wird (vgl. 2020, S. 28) – denn Vertrauen in der Nachbarschaft oder im Verein lässt sich auf die Gesellschaft übertragen und wird zum generalisierten Vertrauen. Deutlich wurde aber auch, dass den sog. bildungsarmen Menschen dieses generalisierte Vertrauen fehlt: „Bildungsarmut bedeutet immer Vertrauensarmut“ (2020, S. 53).

## **6 Zivilgesellschaft wohin? Zivilgesellschaft zwischen eigensinniger Resonanz Erfahrung und staatlicher Resonanz Erwartung**

Zivilgesellschaft, ein Konglomerat aus unterschiedlichen gemeinwohlorientierten, zum Teil von Eigeninteressen geleiteten, nicht gewinnorientierten Initiativen, Aktivitäten, Organisationen und Bewegungen hat als Arena neben Markt und Staat an Bedeutung für die Gesellschaft gewonnen; allein die Wachstumsquoten von Vereinen und anderen Non-Profit- sowie hybriden Organisationen machen dies deutlich. Zivilgesellschaft, auch jene um die es in diesem Beitrag ging, ist weitgehend positiv besetzt, ist Antithese zur kapitalistischen Gesellschaft und wird mit Homogenität, Unmittelbarkeit, Natürlichkeit, Lokalität, Nähe, persönliche Bindung, Solidarität und Harmonie verbunden – eben mit der „Romance of Community“ (van Dyk & Haubner, 2021, S. 21). Zivilgesellschaft eröffnet vielfältige Resonanzräume, die allerdings in erster Linie und zunehmend von Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen genutzt werden. Darüber hinaus ist dieses Wachstum und diese Pluralisierung der Zivilgesellschaft bzw. der Neogemeinschaften Ausdruck einer kapitalistischen Gesellschaften innewohnenden Singularisierung. Neben diesem gesellschaftlichen Wert scheint Zivilgesellschaft auch als Dienstleisterin für den Wohlfahrtsstaat zunehmend unverzichtbar. Sowohl die Diskursanalyse als auch der Blick in die Förderprogramme machen deutlich, dass sich der Staat zum „Treiber der Freiwilligengesellschaft“ (van Dyk & Haubner, 2021,

S. 44) entwickelt hat – auch verbunden mit normativen Erwartungen, wie zum Beispiel jener, den gesellschaftlichen Zusammenhalt, d. h. nicht nur das „kleine Wir“, sondern auch das „große Wir“ mit zu befördern.

Zivilgesellschaft bewegt sich heute somit in einem Spannungsfeld – einerseits vielfältige, aber gleichzeitig singularisierte Räume für eigene und eigensinnige Resonanzerfahrung zu bieten. Andererseits nutzt der Staat eben dieses, der Zivilgesellschaft innewohnende Resonanzvermögen, ihre besondere Qualität und Beziehungsqualität zur Lösung sozialer Fragen (z. B. die der sozialen Ungleichheit) sowie weiterer gesellschaftlicher Herausforderungen (z. B. den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken) und verknüpft dies mit Resonanzerwartungen, die die Zivilgesellschaft erfüllen möge. Die Entwicklung hin zu einem vielfältigen und vielgenutzten Resonanzraum Zivilgesellschaft ist nachvollziehbar sozial- und gesellschaftstheoretisch einzuordnen und ebenso ihre staatliche Indienstnahme. Gleichwohl stellt sich die Frage, ob und inwieweit Zivilgesellschaft es vermag – vor allem vor dem Hintergrund ihrer Pluralität und singularisierten Vielfältigkeit – ihren Eigensinn, das ihr zugesprochene große transformatorische Potenzial zu mobilisieren, d. h. weniger als Dienstleisterin für den Staat, sondern vielmehr orchestriert, als eigenständiger Player mit Diskursmacht neben Staat und Markt zu agieren. Herausforderungen gibt es hierbei viele – z. B. der Umgang mit antidemokratischen Gegenkräften, oder das übergeordnete große Ziel, mehr soziale Gerechtigkeit einzulösen, indem in den unterschiedlichen Resonanzräumen auch die „ungehörte(n) Stimmen“ (Hummel et al., 2022, S. 8) Gehör finden.

## Literatur

- Allmendinger, J. & Wetzels, J. (2020). *Die Vertrauensfrage. Für eine neue Politik des Zusammenhalts*. Berlin: Duden.
- Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ). (2021). *Im Dienst der Gesellschaft*. 71. Jg., 13-15, 29. März 2021.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2007). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. 21. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Bertelsmann-Stiftung. (2022): *2023 fehlen in Deutschland rund 384.000 Kita-Plätze*. Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/Pressemitteilung\\_2023-fehlen-in-Deutschland-rund-384000-Kita-Plaetze\\_20221020.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/Pressemitteilung_2023-fehlen-in-Deutschland-rund-384000-Kita-Plaetze_20221020.pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2021). *Richtlinie zur Förderung von außerschulischen Projekten, insbesondere der kulturellen Bildung, für Kinder und Jugendliche im Rahmen von Bündnissen für Bildung vom 22. Juli 2021*. Veröffentlicht am Freitag, 30. Juli 2021 BAnz AT 30.07.2021.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2017). *Bundesprogramm. Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit*. Förderung von Modellprojekten zu Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) und zur Demokratiestärkung im ländlichen Raum. Leitlinien im Förderbereich D. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2019). *Demokratie leben! Richtlinie zur Förderung von Projekten der Demokratieförderung, der Vielfaltgestaltung und zur Extremismusprävention (Förderrichtlinie Demokratie leben!)* vom 22. Juli 2021.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2020). *Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*. 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2021). *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Fünften Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2019)*. Berlin: BMFSFJ
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2022). *Demokratie leben! Grundsätze der Förderung im Handlungsbereich Kommune im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“* Stand: 27.10.2022.
- Bundesministerium für Wohnen, Stadtentwicklung und Bauwesen (BMWSB). (2022). *Urbane Liga: Bündnis und Ideenlabor junger Stadtmacherinnen und Stadtmacher*. Verfügbar unter [bundes.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/Webs/BMWSB/DE/2022/urbane-liga.html](https://www.bmwsb.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/Webs/BMWSB/DE/2022/urbane-liga.html).
- Bundesverband deutscher Stiftungen. (2022). *Stiftungsbestand 2002 – 2021*. Verfügbar unter [https://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen\\_org/Stiftungen/Zahlen-Daten/2021/Stiftungsbestand-2001-2021.pdf](https://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen_org/Stiftungen/Zahlen-Daten/2021/Stiftungsbestand-2001-2021.pdf).
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2018). *Datenreport 2021 – Zivilgesellschaftliches Engagement*. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/politische-und-gesellschaftliche-partizipation/330252/zivilgesellschaftliches-engagement/>.
- Foucault, M. (2007). *Die Ordnung des Diskurses*. 10. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Habermas, J. (1985). *Die neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hummel, S., Pfirter, L. & Strachwitz, R. G. (2022). *Zur Lage und den Rahmenbedingungen der Zivilgesellschaft in Deutschland. Ein Bericht*. (Opuscula, 159). Berlin: Maecenata Institut für Philanthropie und Zivilgesellschaft. Verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/76997>.
- Hummel, S. & Strachwitz, R. G. (2021). Zivilgesellschaft und sozialer Zusammenhalt. APuZ. *Zustand der Demokratie*, 71( 26-27), 35-41. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/im-dienst-der-gesellschaft-2021/329324/zivilgesellschaft-und-gesellschaftlicher-zusammenhalt/>
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. (2018). Zivilgesellschaft. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit*. 6. überarb. Aufl. (S. 1863–1872). München: Verlag Ernst Reinhardt.
- Kocka, J. (2003). Zivilgesellschaft in historischer Perspektive. *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 16(2), 29–37.
- Krimmer, H. (Hrsg.) (2019): *Datenreport Zivilgesellschaft*. Wiesbaden: Springer-Open Access. Verfügbar unter <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-22958-0>.
- Maecenata Institut für Philanthropie und Zivilgesellschaft. 2017.: *The Space for Civil Society: Shrinking? Growing? Changing?* (Opuscula, 104). Berlin. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-54028-9>
- Müller, C. (2014). Community Organizing als Konzept, Methode und Haltung kritischer Sozialer Arbeit. In B. Benz, G. Rieger, W. Schönig & M. Többe-Schukalla, *Politik Sozialer Arbeit. Band 2. Akteure, Handlungsfelder und Methoden* (S. 300–313). Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Priemer, J., Krimmer, H. & Labigne, A. (2017). *Vielfalt verstehen. Zusammenhalt stärken*. Sifterverband. ZiviZ-Survey 2017.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. & Rosa, H. (2021). *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Berlin: Suhrkamp.
- Ritzi, C. (2021). Zum Zustand demokratischer Öffentlichkeit. APuZ. *Zustand der Demokratie*, 71( 26-27), 18–23. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/zustand-der-demokratie-2021/335437/aus-dem-gleichgewicht/>.

- Rosa, H. (2018). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019). Resonanz als Schlüsselbegriff der Sozialtheorie. In J.-P. Wils (Hrsg.), *Resonanz. Im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa* (S. 11–32). Baden-Baden: Nomos.
- Rosa, H. (2020). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen*. 2. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Ross, P.-S. (2016). Lebensweltorientierung und Zivilgesellschaft. In K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*. 3. Aufl. (S. 312–325). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Roth, R. (2017). Zivilgesellschaft im Wandel. Bedingungen und Veränderungsprozesse. *Auferschlische Bildung (AB). Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 4(17), 12–19.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). (2020). *Vielfältig engagiert – breit vernetzt – partiell eingebunden? Migrant\*innenorganisationen als gestaltende Kraft in der Gesellschaft*. Studie des SVR-Forschungsbereichs 2020-2.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). (2019). *Anerkannte Partner – unbekannte Größe? Migrant\*innenorganisationen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft*. Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2019-3.
- Stiftungsverband für die deutsche Wissenschaft e. V. (2022). *Vereine in Deutschland im Jahr 2022. Aktuelle Zahlen zum Strukturwandel der unterschiedlichen Geschwindigkeiten*. Discussion Paper. Ausgabe 3./4. Juli 2022.
- Strachwitz, R. G., Priller, E. & Triebe, B. (2020). *Handbuch Zivilgesellschaft*. Maecenata Schriften Band 18. Hg. von Rupert Graf Strachwitz u. a. Oldenburg: de Gruyter.
- Strachwitz, R. G. (2020). *Basiswissen Zivilgesellschaft*. (Opuscula, 140). Berlin: Maecenata Institut für Philanthropie und Zivilgesellschaft. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-68884-0>.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Thiersch, H. (2013). Soziale Arbeit in den Herausforderungen des Neoliberalismus und der Entgrenzung von Lebensverhältnissen. *Neue Praxis*, 3, 205–219.
- Urbane Liga (Jugendforum Stadtentwicklung). (2022a). *News*. Verfügbar unter <https://urbane-liga.de/infol>
- Urbane Liga (Jugendforum Stadtentwicklung). (2022b). *Macht Stadt Solidarisch. Denkanstöße für eine solidarische urbane Praxis*. Verfügbar unter <https://urbane-liga.de/news/solidarisch/>
- van Dyk, S. (2019). Community-Kapitalismus. Die Rekonfiguration von Arbeit und Sorge im Strukturwandel des Wohlfahrtsstaates. In K. Dörre, H. Rosa, K. Becker, S. Bose & B. Seyd (Hrsg.), *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften*. Sonderband des Berliner Journals für Soziologie (279–296). Wiesbaden: Springer.
- van Dyk, S. & Haubner, T. (2021). *Community-Kapitalismus*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Zimmer, A. (2017). Zivilgesellschaft und Demokratie. *Auferschlische Bildung (AB). Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 4(17), 4-11.
- Zimmer, A. (2021). Zivilgesellschaft. In U. Andersen & W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems*. Verfügbar unter URL: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/511485/zivilgesellschaft/>

**Autor:innen****Heinrich, Bettina, Prof.**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Politische Bezüge Sozialer Arbeit, Zivilgesellschaft, Stadtentwicklung und Soziale Arbeit, Kulturarbeit  
b.heinrich@eh-ludwigsburg.de

**Müller, Jens, Prof. Dr.**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Sozialmanagement, Leitung, Organisationsentwicklung, Finanzierung  
j.mueller@eh-ludwigsburg.de

*Jo Jerg*

## **Resonanz für Inklusion in der Politik – Das Ziel steht im Weg bei (politischen) Machtspielen**

### **1 Einleitung**

Inklusion braucht Menschen, die in Politik, Verwaltung und Praxis die Strukturen und Kulturen für eine menschenrechtsbasierte Bildung und Erziehung ermöglichen, damit kein Kind ausgegrenzt und zurückgelassen wird. Die letzten Jahrzehnte haben gezeigt, dass Inklusion im Bereich der frühkindlichen Bildung in Deutschland nicht die erforderliche Aufmerksamkeit erreicht. Das zeigt sich gegenwärtig an dem Flickenteppich von Inklusion und Exklusion mit sehr unterschiedlich Realitäten in den Bundesländern. In Baden-Württemberg (Ba-Wü) steigt nach der Ratifizierung der UN-KRK und UN-BRK bspw. nicht nur die Inklusionsquote im Bereich der frühkindlichen Bildung, sondern auch die Exklusionsquote (vgl. Bildungsbericht, 2022).

Der folgende Artikel versucht, den Resonanzgedanken (im Rückbezug auf H. Rosa auf der Basis des Artikels Hinz/Jerg in diesem Band) in Verbindung mit inklusionsorientierten Perspektiven der kommunalen Politik v. a. in Ba-Wü zu bringen. Dabei bleibt offen, ob der Resonanzbegriff von Rosa mit den 4 Merkmalen – Berührung (Affizierung), Selbstwirksamkeit (Antwort), Anverwandlung (Transformation) und Unverfügbarkeit – in der Politik so hilfreich ist wie in anderen Teilsystemen der Gesellschaft. Denn: Resonanz kann man nicht erkämpfen, aber in der Politik geht es auf der Vorderbühne in der Regel um Kampf und Abgrenzung. Kampfabstimmungen leiden oft unter repulsiven Momenten, Stimmen werden u. a. „gekauft“ durch Positionsversprechungen. Kampfbeziehungen führen zu einer resonanzdämpfenden Schließung (Rosa, 2019a, S. 45) – auch wenn das In-Beziehung-treten durch radikale Dissonanz in Politik allgegenwärtig ist. Politische Debatten zeigen: Zuhören ist nicht selten ein Fremdwort, den Anderen verstehen zu wollen nicht selbstverständlich Basis des Gesprächs in den Politikdebatten. „Wer ... davon ausgeht, dass er oder sie die Welt und die ‘Anderen’ nicht erreichen kann, sondern sich gegen sie durchsetzen oder verteidigen muss, wird es schwer haben, in einen Resonanzmodus zu gelangen“ (Rosa, 2019b, S. 28). Resonanzsensible Auseinandersetzungen in der Politik finden eher in informellen

Rahmen auf der Hinterbühne (vgl. Goffman, 2003) statt, in Einzelbegegnungen auf den Gängen, in den Pausen, in Kantinen, etc.; eben in der Regel nicht auf publikumswirksamen Vorderbühnen wie z. B. im Plenarsaal, in öffentlichen Fernsehshows. Resonanz braucht den Dialog. Die unterschiedlichen Positionen in politischen Verhältnissen könnten eigentlich eine gute Basis hierfür bieten.

Inklusion braucht einen gesellschaftlichen Boden, auf dem sie ihre Wirkkraft entwickeln kann. Grundlegend zuständig ist hierfür die Politik, die mit ihren Gesetzen, mit dem Gesetzgebungsrecht ausgestattet, den Rahmen für Selbstbestimmung und Partizipation schaffen kann. Deshalb braucht es Resonanz im Sinne von Transformation für Inklusion in der Politik.

Die Auseinandersetzung mit der Resonanztheorie eröffnet den Möglichkeitsraum, mit einer anderen Perspektive auf die Inklusionsorientierung in der frühkindlichen Bildung zu schauen – hier insbesondere im Hinblick auf die Relevanz im politischen Raum. Nach über 20 Jahren Praxisforschung und Begleitungen von Kommunen, landes- und bundesweiten Projekten auf dem Weg zur Umsetzung von Inklusion im Bereich der frühkindlichen Bildung stellt sich die Frage ihrer Resonanz in der Politik.

Vor diesem Hintergrund wurde mit fünf Verantwortlichen<sup>1</sup> im Bereich kommunaler Strukturen, die in den letzten 10 bis 20 Jahren in inklusionsorientierten „Iquanet-Projekten“<sup>2</sup> der Evang. Hochschule Ludwigsburg in Ba-Wü involviert waren, den Fragen nachgegangen: Was sind Entwicklungsschritte im Bereich der frühkindlichen Bildung und Inklusion? Wie kann Politik für diese Ziele gewonnen werden und wo liegen die Barrieren auf dem Weg zu einer inklusionsorientierten Politik? Dabei wurden die vier Momente der Resonanz von Rosas Resonanzkonzept (Rosa, 2019a, S. 38ff.) zugrunde gelegt. Die Expert:innengespräche wurden aufgezeichnet und mithilfe einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2010) ausgewertet. Die Ergebnisse sind exemplarisch und in diesem Beitrag erstmal ein erster explorativer Schritt, dem Thema näher zu treten.

Nach der Schweizer Akademie der Naturwissenschaften gibt es drei überwiegend rationale Orientierungspunkte, die im politischen System relevant sind: „sachlogisch richtig, gesellschaftlich akzeptierbar und materiell/ finanziell machbar“ (Akademie der Naturwissenschaften Schweiz, 2015, S. 20). Aus systemischer Perspektive ist vor allem das Zusammenspiel zwischen Politik und Zivilgesellschaft, die Machtfrage (Regierung oder Opposition) relevant, die von der Wähler:innenschaft – der gesellschaftlichen Akzeptanz – abhängt und beim Thema inklusive Bildung ein schwieriges Unterfangen ist. Im vorliegenden Kontext tritt zugleich in den Fokus, dass das Recht mit einem Code von rechtmäßig/unrechtmäßig eine andere

1 Gesprächspartner:innen: Ein Dezernent eines Kommunalverbandes, eine Bürgermeisterin, ein Sozialdezernent eines Landkreises, ein Schulrat, ein Sozialamtsleiter. Gesprächszeitraum: 3. Quartal 2022.

2 siehe: [www.iquanet.de](http://www.iquanet.de)

Entscheidungsgrundlage bietet als Politik, aber gleichzeitig Recht und Politik miteinander verwoben sind, da Politik die Gesetze erlässt und für die Umsetzung und das Rechtssystem für die Rechtmäßigkeit und Einhaltung zuständig ist (vgl. Luhmann, 1993).

Die Politik als gesetzgebende Institution bezieht sich im Inklusionsdiskurs immer wieder auf die Menschenrechte. Inzwischen bildet der Rückbezug auf die Menschenrechte eine wichtige Basis für Freiheitsrechte von Bürger:innen. Trotzdem sind bestimmte Gruppen von diesen Rechten weitgehend ausgeschlossen. Exemplarisch zeigt sich dies an der UN-BRK, die 2009 vom Bundestag und Bundesrat unterzeichnet wurde. Bis heute fehlt eine generelle Umsetzung in der Landesgesetzgebung, die die Inklusion im Bereich der frühkindlichen Bildung selbstverständlich rechtmäßig gewährleistet. In Ba-Wü z. B. existierten bis Dezember 2023 immer noch eingeschränkte Teilhabe-Regelungen (vgl. u. a. KiTaG BW §2, Abs. 2).

Für die folgende Auseinandersetzung mit der Resonanz von Politik auf Inklusion bilden die beiden nächsten Kapitel, in denen zentrale Entwicklungslinien im Bereich der frühkindlichen Bildung und Inklusion im Bildungsbereich skizziert werden, die Grundlage.

## 2 Zentrale Diskursaspekte zur Entwicklung des Bereichs der frühkindlichen Bildung

Zwei bundesweit relevante Entscheidungen im Bereich der frühkindlichen Bildung haben in den letzten 30 Jahren die Entwicklungen stark beeinflusst: Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für jedes Kind im Alter vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt im Jahre 1996 und seit August 2013 die Erweiterung des Rechtsanspruchs bereits ab dem vollendeten ersten Lebensjahr. Dieser Entwicklungsprozess wurde vor allem von der Wirtschaft politisch forciert (Mierendorff, 2018, u. a.) und hat – so die Einschätzung von Befragten – die Situation vor Ort verändert. *„Ja, da hat uns in der Tat der Krippengipfel 2007 und der Rechtsanspruch, den Frau von der Leyen durchgekämpft hat, der hat uns richtig geholfen, weil seither ist es klar: Rechtsanspruch muss man erfüllen. ... Da gab es keine Debatte. ... Wirtschaftlicher Druck ... das wird auch akzeptiert“* (V4/5). Auf der Landesebene in Ba-Wü gilt die Einführung des Orientierungsplans 2006 mit dem inklusiven Grundgedanken der Vielfalt der Kinder als ein weiterer Meilenstein. Die anschließende Implementierung mit landesweiten Fortbildungsprogrammen etc. hat die Qualität auf allen Ebenen angehoben. Mit dem ‚Forum Frühkindliche Bildung‘ als einem landeseigenen Institut in der Frühpädagogik wurde dem Schwerpunkt 2020 auch ein eigener Rahmen zugestanden. Im Kultusministerium in Ba-Wü gibt es erst seit 2022 ein eigenes Referat für frühkindliche Bildung – das spricht für sich selbst.

Die befragten Expert:innen sind sich einig, in den letzten Jahren ist in den Bereich der frühkindlichen Bildung nach jahrzehntelanger Vernachlässigung viel investiert worden. Aber der Bedarf in Ba-Wü ist in der Zukunft hoch: „Das Personal wurde verdoppelt in den letzten 11 Jahren“ ... „Wir brauchen aber 40.000 neue Köpfe, Herzen, Hände in den nächsten acht Jahren“ (Z9).

In den Gesprächen werden neben den oben skizzierten Entwicklungen auf Bundes- und Landesebene auf sehr unterschiedlichen Feldern die wachsende Relevanz des Bereichs bestärkt:

- In allen Gesprächen steht der Fachkräftemangel als ein bestimmender Entwicklungsfaktor im Raum. „Klar, Fachkräftemangel überlagert immer alles – ständig“ (Y4).
- Trotz knappen finanziellen Mitteln in den kommunalen Kassen ist die Versorgung der Kindertagesbetreuung in den Kommunen aber gesetzt. „In Zeiten von schwierigsten Haushaltssituationen war das Thema Kindertagesbetreuung, zusätzliche Plätze, Personalgewinnung schon mal ausgenommen gewesen“ (X5).
- Die Corona-Krise hat die Relevanz der frühkindlichen Betreuung und Bildung sichtbar gemacht. Die Vernachlässigung der Kinder im Anfangsstadium der Corona-Zeit und die gesellschaftlichen Diskurse in der Folge wurden im Rückblick als ein Weckruf in der Politik erlebt. „Corona hat uns richtig geholfen. Es klingt jetzt komisch, aber die ganze Folge durch die Schließung der Kindergärten, Spielplätze, ... sind die in der Landespolitik, aber auch in der Kommunalpolitik, sind die aufgewacht und jeder sagt: ‘Das wird es nie wieder geben. Wir werden keinen Kindergarten mehr schließen‘“ (V4).

Ein weiteres Moment im Veränderungsmodus im Bereich der frühkindlichen Bildung zeigt die Gleichzeitigkeit von Wandel und Kontinuität in der Geschlechterhierarchie. „Frauen, die das möchten, können auch wirklich die Vereinbarkeit von Familie und Beruf besser miteinander verbinden .... „Also es hört sich ein bisschen ausbeuterisch an, aber ja, ich glaube, es hat sich nichts verändert zur wilhelminischen Zeit. Wenn der Arbeitsmarkt zu wenig Arbeitskräfte hat, sind Frauen sehr beliebt“ (W2/3). Der Bedeutungszuwachs für eine gleichberechtigte Teilhabe von Frauen am Arbeitsleben ist stark geprägt durch wirtschaftliche Interessen. Im Krisenmodus wie in der Corona-Krise zeigte sich, dass vor allem Frauen die Care-Arbeit leisteten und die vorherrschende Geschlechterhierarchie in der Berufswelt deutlich sichtbar zunahm (vgl. Kohlrausch & Zucco, 2020).

### 3 Entwicklungslinien im Bereich Inklusion

Die Befragten fassen Inklusion im weiten Sinne als eine grenzenlose Vielfalts-gesellschaft: „Es sollte in unserer Gesellschaft selbstverständlich sein, dass jeder so genommen wird wie er ist...“ (W1), „Teilhabe am Normalsystem“ (X1), „Bildungs-

*gerechtigkeit“ (V3). Darüber hinaus bildet der wert- und normenorientierte Rahmen eine Basis: „Für mich bedeutet Inklusion, dass wir Rahmenbedingungen haben, wo alle Menschen ein Höchstmaß an gesellschaftlicher Teilhabe realisieren können. ... Dieser Vielfaltsansatz ganz breit scheint mir auch ein Schlüssel zu sein, um überhaupt weiterzukommen“ (Z1). Mit dem Blick auf die Praxis ist Inklusion unterschiedlich zu sehen: „möglich, schön, schwierig ... und lohnenswert - eine moderne Betrachtung von Gesellschaft“ (Y2).*

Gleichzeitig ist für die Befragten im gesellschaftlichen, fachlichen und verwaltungspolitischen Raum der breite Begriff noch keine Selbstverständlichkeit. *„Ich nehme gleichzeitig wahr, dass für viele Menschen Inklusion immer noch eng verbunden ist mit Menschen mit Behinderung ... und eigentlich eher Integration gemeint ist. ... Es ist mitnichten etwas, was schon selbstverständlich wäre“ (Z1).*

Die rechtlichen Strukturen im Bereich der Inklusion in der frühkindlichen Bildung sind komplex. Zentrale Grundlagen bilden:

- das Grundgesetz, insbesondere durch die Ergänzungen im Artikel 3 (3) 1994;
- seit 2009 die UN-BRK. Hier wird der Bereich der frühkindlichen Bildung unausgesprochen unter dem Schulsystem subsumiert. (Der Bereich der Inklusion in der Frühkindlichen Bildung wird zudem oft dem Familien- und nicht dem Bildungssektor zugewiesen).
- das SGB VIII bzw. das neue KJSG;
- die Kita-Gesetze auf der Ebene der Bundesländer.

Die einzelnen Bundesländer haben sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen. Darüber hinaus ist schon innerhalb von Ba-Wü nicht zu übersehen, dass unter vergleichbaren gesetzlichen Rahmenbedingungen in unterschiedlichen Landkreisen, Städten und Gemeinden sehr verschiedene Regelungen für inklusive Entwicklungen in Kindertageseinrichtungen geschaffen wurden. Die Spanne reicht bei Aufnahmeanfragen von Kindern mit Behinderungen von Nichtaufnahme und Verweisen auf Sondereinrichtungen bis hin zur eher selbstverständlichen Aufnahme aufgrund von zusätzlichen Heilpädagog:innen o.ä. im Kita-Team. Dies weist daraufhin, dass die Haltung von politisch und fachlich Verantwortlichen auf allen Ebenen eine Relevanz einnimmt (vgl. Rohrmann, 2016, S. 157) und die Subjekt-Weltbeziehungen und ihre daraus ergebenden Antwortbeziehungen im politischen Entscheidungsraum auf den Transformationsprozess in den unterschiedlichen Regionen einen Einfluss haben. Inklusion ist kein rechtlicher Selbstläufer, sondern *„die persönliche Haltung ist schon ein wichtiges Thema“ (W4).*

Ein erster landesweiter Schritt für eine inklusive Ausrichtung von Kindertageseinrichtungen in Ba-Wü wurde 2001 mit den Verwaltungsrichtlinien zur pädagogischen und pflegerischen Begleitung von Kindern des damaligen Landeswohlfahrtsverbandes betreten. Mit der Verwaltungsreform 2005 bekamen diese wieder einen Unverbindlichkeitscharakter. Die Öffnung 2001 setzte einen Entwicklungsprozess

in Gang, der von Berührungsängsten in der Praxis hin zu einem Zugeständnis eines Rechtsanspruchs für alle Kinder beschrieben werden kann. „2001 ... ich erinnere mich noch gut. Damals als Sozialamtsleiter habe ich an ganz vielen runden Tischen, die sich damals so etablierten, auch persönlich teilgenommen. Es war ... immer wieder bezeichnend, welche Berührungsängste es damals noch gab ... Also ich glaube, es ist inzwischen tatsächlich angekommen, dass der Rechtsanspruch für alle gilt, auch für Kinder mit Behinderungen“ (X1).

Eine kontinuierliche Barriere bilden dabei seit je die gemeinsame Zuständigkeit von Stadt und Landkreis bei den Unterstützungsleistungen für Kinder mit Beeinträchtigungen und den damit verbundenen Etikettierungsdiagnosen und Exklusionsrisiken. „Im frühkindlichen Bildungsbereich, haben wir ein Zuständigkeitsproblem.“ ... „Es ist auf jeden Fall wesentlich besser als früher. Sie können Assistenz auch bündeln, aber die Diagnosephase ist die gleiche“ (W4). Das KitaG in Baden-Württemberg hatte bis Dezember 2023 immer noch die Besonderheit, dass die gemeinsame Erziehung noch nicht für alle Kinder gilt. „Also das muss man sich mal auf der Zunge zergehen lassen. Es gibt im Landes-KitaG immer noch der Vorbehalt, sofern der Hilfebedarf dies zulässt“ (X4)<sup>3</sup>.

### **Prioritätensetzung in Krisenzeiten: Rechtsanspruch versus Inklusion**

Die derzeitigen Engpässe bei den Betreuungsplätzen haben Folgen. Der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz hat Vorrang vor Inklusion. „Aber die Inklusion wird tatsächlich massiv in Frage gestellt vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels und Platzmangels. Also die Debatte, die ja politisch geführt wird, ‚wir nehmen nur zwei Kinder oder mehr pro Gruppe auf, ist doch kein Problem‘, die ist natürlich tödlich für den Bereich der Inklusion“ (V6). Die Folge u. a. ist, dass Eltern wieder stärker den Schulkindergarten anvisieren. „Die Eltern treibt es dann auch wieder zurück. Dann geht man halt doch wieder lieber in den Schulkindergarten, der ist beschützter, hat anderes Personal, kleinere Gruppen ...“ (V6).

Interessanterweise muss dann der Rechtsanspruch auf Inklusion und der Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz für Kinder mit besonderen Bedürfnissen zurückstehen. Krisen – so formulieren es alle Befragten – treffen v. a. Kinder mit Behinderungen, Kinder in benachteiligten Lebenssituationen: „Wenn tatsächlich alles schwieriger wird, dann fehlt natürlich auch die Zeit, sich um diejenigen adäquat zu kümmern, die tatsächlich mehr Zeit brauchen“ (X3).

Insgesamt ergibt sich aus der Entwicklung des Bereichs der frühkindlichen Bildung unter Berücksichtigung einer inklusiven Perspektive eine ernüchternde Bilanz: „Und man muss ehrlicherweise sagen, eben schon dieses Mindestmaß ist heute vielerorts nicht mehr erreicht. Der Kollege vom Deutschen Städtetag hat ... gesagt: Wenn wir ehrlich sind, müssen wir konstatieren, dass der Rechtsanspruch für alle

3 Das Interview wurde vor der Gesetzesänderung in 2022 geführt.

*Kinder noch nie erfüllt worden ist“ (Z8). Hier wird sichtbar, dass ein Verlust an Rechtssicherheit mit dieser Entwicklung einhergeht.*

#### **4 Zum Resonanzverhältnis in der Politik – Grundlegende Gedanken**

Strategisch-langfristige Fragen stehen in der Politik nicht im Zentrum. Das wird in mehreren Gesprächen thematisiert. Ein Beispiel: *„Also ich glaube, das ist so ein Grundproblem, dass Politik sich lieber mit einzelnen Dingen beschäftigt, wo es auch klare Rückmeldung gibt ... Aber so strukturelle Fragestellungen, strategische Fragestellungen, das schiebt man ganz nach hinten, weil da habe ich ja nix kurzfristig, habe keine Wählerstimme, da kommt ja nix. Das ist bei der Kommunalpolitik ja nicht anders. Also wenn Sie ... das Thema Inklusion aufschlagen, egal wie breit sie es fassen, da hören alle interessiert zu und das war's dann. Aber wenn Sie jetzt mit einem Beispiel kommen, ein Rollifahrer bleibt in der Tür stecken, dann gibt es da sofort Anfragen im Gemeinderat und dann muss man das sofort erledigen“ (V1).*

Politik agiert im Jetzt *„da ist ja nie wirklich Zeit vor lauter Tagesgeschäft, operativen Einzelfälle“ (V2).* Individuelle Anfragen werden bzw. müssen direkt bearbeitet werden, während für grundsätzliche Fragen die Zeit fehlt. Hierdurch wird deutlich, dass im politischen Alltag der Verwaltung Resonanz auf inklusive Entwicklungen sehr eng gekoppelt ist an der kurzfristigen Realisierbarkeit von überschaubaren Vorhaben, die eben auch Selbstwirksamkeitserwartungen im verdichteten und beschleunigten Alltag versprechen. Es stellt sich dabei die Frage: Ist dies schon Ausdruck der Schattenseite einer permanenten Resonanzsuche? (siehe Kapitel 7). Ein grundlegendes Problem besteht darin, dass das berechtigte Individualrecht auf Teilhabe unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedarfe und Assistenzformen diese Partikularhandlungen der Politik noch stärkt. So gibt es nur ‚Einzelfälle‘. Die gestaltete Umwelt bzw. strukturelle Fragen kommen so nicht auf den Tisch. Gleichwohl können Umwelt und Strukturen nicht bewegt werden ohne die Menschen. *„Wir wollen doch eigentlich, wenn wir was bewegen wollen, auch was strukturell bewegen und nicht nur der Einzelne. Aber auf der anderen Seite entspricht es wohl meiner Realität, dass ich so feststelle, es ist häufig so, dass der Einzelne berührt sein muss und dann geht was“ (Y1).* Die Diskrepanz zwischen dem Verharren gegenüber einer strukturellen Öffnung und der Notwendigkeit eines Resonanzdrahtes zu den jeweiligen Entscheidungsträgern weist darauf hin, dass eine kollektive Anverwandlung der sozialen Welt nicht erfolgt (vgl. Rosa, 2017, S. 378).

Individualrechte und die darauffolgende Praxis zeigen zudem, dass eine wirksame Teilhabe für Kinder mit Beeinträchtigungen z. B. davon abhängt, ob Eltern die Rechte für ihre Kindern einfordern. Dies setzt aber Wissen und Kompetenzen voraus. *„Das heißt, ich kann gar nichts an den Rahmenbedingungen ändern, sondern kann nur die Eltern ermutigen, dass sie rechtlich dagegen vorgehen“ (W6).*

In der Konsequenz bräuchte es eine Anlaufstelle für Eltern, die bei den ersten Hürden rechtliche Schritte gegenüber den Ämtern ankündigt. Klageandrohungen verhelfen in der Regel bei Organisationen und Behörden zu einer Resonanz, weil das Recht abgewägt wird und die Öffentlichkeit ins Spiel kommen kann.

Das Grundproblem im derzeitigen landespolitischen Diskurs lässt sich zugespitzt anhand der beiden Entwicklungen treffend zusammenfassen: *„Wir brauchen eine funktionierende frühkindliche Bildung, die schulreife Kinder abliefern. Und wenn ich lese und höre, wie auch die Ergebnisse der IQB Studie aktuell interpretiert werden, dann ist der zweite Satz: Da muss in der frühkindlichen Bildung mehr passieren. Das ist der eine Argumentationsstrang, den ich schwierig finde. Der zweite: Kinderbetreuung, Kinderbetreuung, nicht frühkindliche Bildung, Kinderbetreuung brauchen wir ganz dringend und möglichst viel, um die Arbeitsfähigkeit der Eltern sicherzustellen. Beides, finde ich, sind absolut legitime Interessen, auch gesellschaftliche Bedürfnisse oder Bedarfe, die man so sehen kann. Die Frage ist nur: Können das sinnvollerweise die einzigen Argumentationsstränge sein, die uns da weiterbringen oder haben wir nicht noch einen anderen? Beispielsweise unser SGB VIII, wo ein Bildungsverständnis dessen, was in der Kindertagesbetreuung passiert, noch einmal anders gerahmt wird und anders verargumentiert und anders angelegt wird. Das letzteres taucht aber in den meisten Fällen im politischen Diskurs nicht wirklich auf oder kippt da als erstes hinten runter. Das finde ich problematisch“ (Z4).*

Es stellt sich hier die Frage, welche Funktion bei einer längerfristigen Inklusionsentwicklung das Rechtssystem, auch als Wächter der Menschenrechte, einnimmt. Bei Resonanzverweigerung in Verwaltung und Politik ist u. a. für Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen das Bandenspiel über juristische Wege eine Möglichkeit, bei dem die Emotionen normalerweise in den Hintergrund treten und nicht die Resonanz zwischen den Anwesenden, sondern Gesetze als verfügbarer Rahmen die Prozesse steuern. Gleichwohl können Resonanzerfahrungen zwischen den Beteiligten bei der Auslegung von Gesetzen einen Einfluss haben.

### **Vom Rande: Resonanzverlust der Politik – Das Versprechen: Anspruch und Wirklichkeit von Politik**

Politik nimmt den inklusiven Gedanken auf und formuliert u. a. den Rechtsanspruch für jedes Kind. Die Folgen werden aber nicht durchbuchstabiert und auf die jeweils anderen Ebenen übertragen.

*„Als Anspruch würden alle vermutlich sehr weitgehende Dinge unterschreiben. Nachher, gleichzeitig ... höre ich, dass dieser Anspruch maximal nicht eingelöst werden kann. Und das führt zu enorm großer Frustration auch wieder über alle Ebenen hinweg“ (Z7).*

Da liegt ein Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit. – Der Bezug zur Wirklichkeit geht verloren. Für das Feld der Inklusion – noch weniger Chancen. Wir leben in einer sehr unglaublichen Wirklichkeit. Bezugnehmend auf einen Artikel von Nikolaus Blome (2022), *Was wäre, wenn der Staat mal wieder*

*funktioniert* wird die absehbare Nichtumsetzung von Regierungsbeschlüssen und die damit verbundenen Versprechen thematisiert. „Was nützt den Grundschulern ab 2026 einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung? wenn sonnenglasklar ist: Es kann nicht umgesetzt werden. Wir werden die Leute nicht haben. Wir kriegen es jetzt schon bei den 3-jährigen nicht gebacken. ... Der Anspruch wird nicht erfüllt werden können“ (X3). „... Und so ganz falsch finde ich es nicht zu sagen: Hey, langsam, wir können euch viel versprechen, wir können es aber nicht umsetzen. Wollen wir euch nicht mal ein bisschen weniger versprechen?“ (Y21)

Die bisherigen Versprechungen hinsichtlich der Betreuungsanspruch sind mit Sicherheit nicht zu halten. Hier scheinen die subjektiven Erfahrungen von Eltern von Kindern (mit Beeinträchtigungen) und Auszuführenden in der Verwaltung u. a. als Resonanzverlust und Prozess der Entfremdung von politischer Glaubwürdigkeit an Rosa's Konzept anschlussfähig (vgl. Rosa, 2017, S. 377f.) Die divergierenden Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten in versäulten Strukturen tragen zudem zu dieser Unsicherheit bei (siehe Kapitel 6).

## 5 Gelingensbedingungen für Resonanz in der Politik für Inklusion

Zentrale Gelingensfaktoren sehen die Interviewpartner:innen in der eigenen Betroffenheit von Politiker:innen, in der Selbstreflexion und in der Haltung, mit einem langen Atem in Gespräche zu gehen. Diese Faktoren korrespondieren mit den Merkmalen der Resonanztheorie von Rosa (Rosa, 2019a, S.38ff).

### Eigene Betroffenheit

Am Beispiel „Behinderung“ wird in allen Gesprächen hervorgehoben, dass eigene Erfahrungen mit diesem Personenkreis die Chance eines resonanten Verhältnisses erhöhen. „...man muss eigentlich irgendwann mal auch positiv berührt worden sein von dieser Grundthematik Behinderung, weil sie eigentlich ja nicht nur positiv besetzt ist“ (Y13). „Ich erlebe es im Einzelfall, dass einzelne Politiker ... ein anderes Interesse oder viel größeres Interesse und auch Engagement an dem Thema haben, wenn sie selber Kinder mit Behinderung haben“ (X7). Der Aspekt der persönlichen Begegnung macht deutlich, dass bei dem Thema Inklusion die Resonanz eine sehr hohe Relevanz einnimmt (vgl. Jerg 2021). Schon der erste Aspekt der Affizierung wird grundlegend immer wieder bedeutend beschrieben in den Gesprächen. Die Überschneidungen (vgl. auch Hinz/Jerg in diesem Band) lassen darauf schließen, dass für inklusionsorientierte Entwicklungsprozesse die Resonanzfrage im politischen und gesellschaftlichen Raum punktuell hilfreich sein kann. „Meine Hoffnung wäre, dass wir eben über positive Geschichten aus der frühkindlichen Bildung heraus von Menschen mit Behinderungen, die das als was Wertvolles erlebt haben, ... dann auch die Resonanz erzielen, die wir brauchen, um da gesamtgesellschaftlich

mit diesen Fragen umgehen zu können“ (Z18). Diese Begegnungserfahrungen und damit die hohe Bedeutung des Berührtseins und Berührtwerdens vom anderen in den Weltbeziehungen und die damit verbundene Änderung oder Erweiterung der Perspektive lassen sich auf andere merkmalsbezogenen Fremdheiten übertragen (vgl. Taylor, 1993, S. 68).

Die Bedeutung der *Selbstreflexion* – eine Form des Innehaltens (vgl. Scharmer, 2009) und in Verbindung zu bringen mit Rosas Begriff der Resonanzfähigkeit (vgl. Rosa, 2017, S. 57f.) – ist ein zentraler Schlüssel bei Ein- bzw. Ausgrenzungsprozessen in der Inklusionsorientierung: „Ich finde es total schwierig, diese Grenzen einzureißen, wenn man nicht in die Selbstreflexion geht. Also ich glaube, dass die Reflektion das wichtigste Instrument da drin ist“ (W7). Die Selbstreflexion bietet die Chance, die doch weit verbreiteten binären Denkmustern von „normal“ und „behindert“, „mit und ohne“ Migrationsgeschichte etc. zu überwinden.

### **Politik einladen, mit der Politik ins Gespräch gehen und Politik mitnehmen**

Einladungen der Politik in die Praxis sollten auf allen Ebenen stattfinden, um sie an Fragestellungen in der Praxis teilhaben zu lassen. In vertrauten Rahmen der Verwaltung wie auch im konkreten inklusiven Kita-Alltag, um Begegnungen und Miterleben aber auch miteinander teilen zu erfahren, Alltagsprobleme anzusprechen. „... weshalb ich meinen Mitgliedern auch immer sage: Redet mit euren Abgeordneten darüber, ... ladet die ein und redet ohne Presse, geht ins Hinterzimmer, macht die Tür zu und redet Tacheles, redet darüber, sagt, wo's hängt“ (Z13). Die Herausforderung an die Fachkräfte liegt darin, Lobbyarbeit zu organisieren bei all den alltäglichen Anforderungen und die Begegnungen nutzen, um die notwendigen Veränderungen anzusprechen. Im Hinblick auf den Kontext der Resonanz wird das „Hinterzimmer“, also die Sphäre der Hinterbühne als Chance für eine echte, offene Begegnung, als Raum des Berührtwerdens und in Verbindung sein thematisiert; der öffentlichen Sphäre wird dies abgesprochen (siehe Kapitel 1). „Also wir müssten sie konfrontieren mit Menschen. ... aber man muss darauf achten, dass kein Widerstand ausgelöst wird, weil das finde ich das Schwierige von Konfrontation. Ich wäre eher dabei zu sagen, wir müssen sie einladen, mitzuerleben. Das ist, glaube ich, eher der Schlüssel“ (W9).

In mehreren Gesprächen wird darauf hingewiesen, dass ein Erfolg in der Politik nur dann eine große Chance hat, wenn neben dem Berührt sein auch *Lösungsansätze* angeboten werden:

„Wenn sie merken, es hat was mit ihnen zu tun. ... Und gleichzeitig, wenn man Ansätze für Lösungen aufzeigen kann. ... Wenn ich aufzeige, wie es gehen könnte und den Abgeordneten sage: schaut mal her, wir haben da ein Problem. Aber wenn man es so und so machen würde, könnte es eine Lösung geben und ihr könntet die sein, die dieses Problem lösen können. Dann merke ich, dann ist da, dann passiert da was“ (Z10). Das Einbringen von Lösungsansätzen kann im Resonanzprozess das Moment des Entgegenkommens stärken.

Eine damit zusammenhängende erfolgreiche Strategie, die in den Gesprächen auftaucht, ist der *lange Atem*. „Wenn sie ein bisschen weiter hinaus gehen, brauchen sie einen ganz langen Atem“ (V3). Die Implementierung von Familienzentren in allen Stadtteilen einer Stadt, die dauerhafte Finanzierung einer Inklusionskonferenz im Landkreis, die Umsetzung eines umfassendes Sprachförderkonzepts in allen Kitas einer Kommune, so die Befragten, benötigen einen Vertrauensaufbau zu den Politiker:innen, die Vorlage kompetenter Konzepte, eine ständige Thematisierung und die kontinuierliche Einbindung der Vertreter:innen (Gemeinderäte ö.ä.), um so im Rahmen von Rosa's Resonanzmomente auf die Stufe der Transformation in Resonanzbeziehungen zu gelangen.

„Geht aber bloß, wenn zwischen der Politik und der Verwaltung auch eine Vertrauensbasis ist ... wenn ein Ausschuss da ist und sagt ja, ihr macht es schon recht und dann können wir wiederum auch agieren. Das ist toll ..., weil es an der Verbindlichkeit liegt. ... Sie müssen da Kompetenzen nachweisen, Das heißt, dass die Ämter das auch richtig machen und vernünftig machen und im Interesse von den Bürgern machen ... und sie müssen der Politik Ideen, Strategie vorlegen, wo die sagen ja, so wollen wir das und dann entscheiden“ ... „Zum Schluss müssen alle der Überzeugung sein, das wollte ich eigentlich schon immer“ (V10/18).

Am Ende führt dieser Prozess der Einbeziehung, der Ausdauer, des Willens, des Dranbleibens dazu, dass das Anliegen bei den Politiker:innen zu ihrem eigenen wird und damit Selbstwirksamkeitserfahrungen für beide Seiten ermöglicht. Das Agreement zwischen den beiden Ebenen Politik und Verwaltung ist relevant: „Sie brauchen eine Ebene, die ernsthaft Prozesse über längere Zeit bearbeitet sonst funktioniert es nicht. ... Ein gutes Zusammenspiel zwischen gewählten Volksvertretern, die ihre Ideen auch haben und einbringen müssen und Verwaltung, die die Dinge über längere Zeit dann bewegen kann?“ (V16) Die Differenzen zuzulassen, aufeinander hören und antworten, miteinander bewegen und zu einer gemeinsamen neuen Strategie zu kommen zeigt einen Weg für Resonanz Erfahrung im politischen Raum im Sinne Rosa's Resonanzkonzept.

Politik nerven! Eine Erfolgsstrategien aus dem Feld der Wirtschaft heißt und spitzt die bisherige Strategie zu: immer dranbleiben: „Was macht denn die Wirtschaft anders als der Sozialbereich? Er [ehem. Abteilungsleiter im BMAS, Anm. d.V.] sagt: Die nerven so lange, die waren so lang bei uns, bis man irgendwann gesagt hat: Jetzt gebet ihnen halt etwas, dass sie ruhig sind. – Und das machen wir nicht bisher“ (Z18). Hier zeigt sich nochmals, Resonanz zu erzeugen in der Politik für strukturelle Angelegenheiten braucht Zeit und Willensstärke.

### **Gesetze erzeugen Resonanz (im politischen Feld)**

Die Ratifizierung der UN-BRK hatte in Ba-Wü zur Folge, dass sich die Diskussionen zunächst auf den Bereich der schulischen Inklusion fokussierten. Die nicht mit der UN-BRK konformen gesetzlichen Grundlagen des Schulgesetzes mussten

angepasst werden. Ein Veränderungsbedarf im Bereich der frühkindlichen Bildung wurde von Seiten des zuständigen Ministeriums nicht gesehen, weil die Sonderkindergärten eine freiwillige Leistung des Landes darstellen. Gesetze sind aber handlungsleitend. *„Das ist ein Gesetz, das ist ja eine gemeinsame Basis“* (Y15). *„Ich glaube, so ein Rechtsanspruch hilft natürlich auch, eine gesellschaftliche Debatte abzukürzen. Also muss man sich nicht mehr rechtfertigen“* (V11). Gesetze geben Handlungsspielraum um Organisationen und Institutionen auf Veränderungsbedarfe hinzuweisen. Sie bieten Legitimation und somit eine Voraussetzung für eine fachliche Intervention. Zudem sind sie manchmal die einzige Möglichkeit für Eltern, ihre Rechte für ihre Kinder einzufordern. Gesetze können auch Resonanz erzeugen. *„Ein Steuerungsinstrument wie eine Konvention, wie ein Gesetz, wie eine Verordnung erzeugt meiner Ansicht nach sehr wohl Resonanz. Da passiert etwas dadurch“* (Y7). Gesetze wie auch Gerichte sind Machtinstrumente in demokratischen Staaten, die einerseits für Akteur:innen als Resonanzverstärker erfahren werden können und die andererseits der Resonanzverweigerung von Organisationen und politischen Gremien Entscheidungen aber nicht Haltungsänderungen aufzwingen können.

## 6 Barrieren

Die Themen in den Gesprächen zeichnen eine neue Ära im politischen Raum. Politik steht unter dem Druck unterschiedliche Krisen und Herausforderungen gleichzeitig zu bewältigen, u. a. Fachkräftemangel, Rechtsanspruch auf Betreuungsplatz, Klima, Corona-Folgen, Putins Krieg in der Ukraine. *„Wir haben gerade das Problem der Gleichzeitigkeit. ... Ich finde es ganz dramatisch, was ja auch immer wieder passiert, dass das eine gegen das andere ausgespielt wird“* (W3/9). Der Entscheidungsdruck und der fehlende Gestaltungsraum in unterschiedlichen Handlungsfeldern wird als Barriere wahrgenommen.

### Zuständigkeitsdilemmata Bund – Land – Kommune

Grundlegende Barrieren werden wie schon angedeutet auf Zuständigkeitsdilemmata zwischen den Ebenen Bund-Land-Kommune zurückgeführt. Inklusion findet vor Ort statt, weil dort die Menschen leben und sich je nach Gestaltung des alltäglichen Lebens mit ihren Bildungs- und kulturellen Angeboten und sozialen Diensten in den sozialen Räumen begegnen. Die Folge: Viele Entscheidungen über die Bildungswege werden nicht vor Ort getroffen, sondern auf Bundes-, Länder- oder Kreisebene.

*„Eigentlich sind die Impulse der letzten Jahre, Jahrzehnte vom Bund gekommen und nicht vom Land. Rechtsanspruch – Bund. Gute Kita Gesetz – Bund. Bundessprachprojekt – Bund. Das sind eigentlich lauter Sachen, die der Bund gar nicht machen darf. Also es entspricht überhaupt nicht unserer föderalen Struktur. Und das Land ist sogar als Akteur verschwunden. ... Da hat sich was verschoben“* (V11).

„In der Landespolitik und auch innerhalb der Landesverwaltung, da ist mein Eindruck, dass die frühkindliche Bildung nicht den Stellenwert erfährt heute, den sie haben müsste, um mit den Problemen angemessen umgehen und Lösungen entwickeln zu können“ (Z3).

Die fehlende Resonanz auf der Landesebene wird zum einem auf die geringe Relevanz der frühen Bildung und zum anderen auf die fehlende Wahrnehmung der kommunalen Rückmeldungen, die aber die Angebote vor Ort gestaltet und verantwortet, bezogen. „Das Land muss die Debatte nicht führen, weil wir sind für den Rechtsanspruch zuständig. ... Das Einzige, was das Land machen muss, diese Rechtsverordnung, die Rahmenbedingungen festlegen und da könnte sie vielleicht mal schauen, wie sieht es denn vor Ort aus. ... Da fehlt es wirklich am Zuhören und unsere Resonanz wird nicht wahrgenommen“ (V12).

### **Schubladendenken – Verhinderungspolitik statt Ermöglichungsräume**

Immer wieder werden grundlegende strukturelle Barrieren angesprochen. Zu den notwendigen Entwicklungsschritten kommt es nicht im politischen Raum, weil sich die Verwaltungsebenen gegenseitig eher blockieren und ihre eigenen Säulen aufrechterhalten wollen statt zusammen an die Politik herantreten. Der Kampf um den Erhalt von Ressourcen in den jeweiligen Bereichen, Ämtern, Ministerien erschwert einen Veränderungsprozess. „Im Prinzip geht es um Erbhöfe. Es geht natürlich um Besitzstände, das hat jetzt inhaltlich gar nichts zu tun“ (V13).

Diese Verschiebepolitik durch die Zuständigkeitsdilemmata bedarf einer systemischen Analyse und lässt sich plausibel mit dem Selbsterhaltungstrieb von Systemen begründen (vgl. Luhmann, 1993) und kann im Resonanzkontext auf der konkreten Begegnungsebene als eine Resonanzverweigerung, Resonanzblockade oder Resonanzunterdrückung verstanden werden.

Vor diesem Hintergrund sind Strukturänderungen ein Problem aber zentral bedeutsam. „Das Entscheidende sind am Ende die Strukturen und Rahmenbedingungen. Strukturen werden bei uns in aller Regel über demokratische Prozesse gesetzt und deshalb muss ich bei denen, die in diesen Prozessen Verantwortung tragen – gewählte Mandatsträger oder in der Verwaltung für die Ausführung Verantwortliche – auch Resonanz auslösen für dieses Anliegen“ (Z13).

### **Ungleiche Ressourcenverteilung in Regel- und Sonderwelten**

Die konsequente Umsetzung der UN-BRK hätte zur Folge, dass separate Einrichtungen wie Schulkindergärten in Baden-Württemberg mit merkmalsbezogenen Zugangsbedingungen „Behinderung“ aufgelöst werden müssten. Dagegen spricht in der Praxis die Ungleichbehandlung und die damit unterschiedlichen Rahmenbedingungen (u. a. personelle und materielle Ausstattung) zwischen Sondereinrichtungen und inklusiven Regeleinrichtungen. „Also das ist das einzige Argument aus meiner Sicht für die Beibehaltung des Sondersystems, dass die Förderung im

*Regelsystem einfach vielleicht auch auf die nächste Zukunft nicht vergleichbar gut sein wird“ (Z13). Potenziert wird diese Ungleichheit dadurch, dass die überwiegenden Kosten der Schulkindergärten über Landesmittel finanziert werden, so dass Kommunen, in denen sie existieren, Kosten für die frühkindliche Bildung einsparen und deshalb in der Politik und Verwaltung der Kosteneinsparfaktor inhaltliche Argumente schlagen.*

### **Bildungspolitik kein Stimmengewinn**

Mit Bildungspolitik scheinen nicht nur in Baden-Württemberg keine Wähler:innen zu gewinnen sein. Kein Koalitionspartner wollte in den letzten beiden Koalitionsverhandlungen das Kultusministerium übernehmen. *„Furcht vor Veränderungen am Bildungssystem. ... Ganz viele Eltern würden das nicht wollen“ (X11). Die Folge: Es gibt keine grundlegende Strategie zur Überwindung der Segregationsprozesse und Parallelwelten in der Politik.*

*„Politisch habe ich so das Gefühl, der Reformstau ist so groß im Baden-Württemberg ... Und dann habe ich so manchmal schon auch das Gefühl, jetzt gerade ist es wirklich zu komplex für die gesamte institutionelle Welt, das noch weiter aufzumachen“ (Y6).*

Die Politik erscheint hier als verstummte Resonanzachse (Rosa, 2017, S.74). Die Erfahrungen der (Eltern-)Selbsthilfe zeigt, dass der Kampf für inklusive Settings ein ständiger Begleiter in allen Lebensphasen bleibt. Vermisst wird ein gesellschaftlicher und politischer Diskurs. Politik verliert dadurch an Glaubwürdigkeit (vgl. Matuschek & Lange, 2016).

Die unterschiedlichen Barrieren auf dem Weg der Inklusionsorientierung stellen die Frage, ob diese fehlende Resonanz mit der Dominanz einer Zweck-Mittel-Rationalität als Strukturkern der Moderne zu tun hat wie Reckwitz bezugnehmend auf Max Weber hinweist (vgl. Reckwitz, 2017, S. 192).

## **7 Wie weiter? – ‚Mit der Schule beginnt nicht der Ernst des Lebens‘**

Das Angebot an Betreuung im Bereich der frühkindlichen Bildung hat heute einen hohen Stellenwert im kommunalen Raum. Es ist eine notwendige Infrastruktur, damit junge Eltern dableiben oder überhaupt an den Ort ziehen, um eine Arbeit aufzunehmen zu können: Ein Standortfaktor für Wirtschaft und Familien. Inklusion scheint hierbei – und in Krisenzeiten insbesondere – nicht von hoher Relevanz zu sein, im Sinne keine „Stimme“ zu erhalten und mit der Erfahrung des Weltverstummens (vgl. Rosa, 2017, S.191ff.) verbunden zu sein. Im Einzelfall ist vieles möglich – d. h. es hängt von den Einzelnen (hier sind es die Eltern) ab, wie es ihnen gelingt, ihre inklusiven Interessen und Rechtsansprüche durchzusetzen. Die vergangenen Jahrzehnte haben gezeigt, dass es vorwiegend Eltern mit ökonomischem und kulturellem Kapital sind, die für ihre Kinder in segregierten

Bildungswelten eine integrative Bildung im Regelsystem erreichen konnten. In diesen Fällen kann Resonanz beim Gegenüber in Ministerien und in der Verwaltung erzeugt und eine individuelle inklusionsorientierte Bildung und Betreuung entwickelt werden. Das ist für Politik und Verwaltung ein gangbarer Weg. So die nüchterne Bilanz. Auf dieser individuellen Ebenen können sich unter dem Aspekt der sozialen Ungleichheit die etablierten Eltern selbstwirksam erleben und getragen fühlen, während Eltern in weniger privilegierten Lebenssituationen sich dem System ausgesetzt fühlen und mit Schließungstendenzen konfrontiert sind. Aus den Gesprächen könnten folgende Wege die Inklusionsorientierung in die Politik und damit die 3. Stufe der Anverwandlung bei Rosa trotz der gegenwärtigen Unsicherheiten und Ungewissheiten, die mit der Unverfügbarkeit korrespondieren, stärken:

Die Ansprüche an die Politik – im Sinne „*die Kommune soll oder muss mal*“ – müssen reflektiert und die Zivilgesellschaft mit Bezug zum Paragraph 1 der Gemeindeordnung (Ba-Wü) in die politischen Debatten mitgenommen werden, damit die Rolle der Bürger:in für eine gemeinsame Verantwortung zum Tragen kommt (vgl. Jerg, 2014): „*Ich wünsche mir darüber einen breiteren gesellschaftlichen Dialog. Wir müssen miteinander einfach vor Ort, im Konkreten, auf der kommunalen Ebene darüber reden, was wollen wir für eine Gesellschaft sein? ... Es wird herausforderungsvoller. Aber es steigen auch die Chancen auf Lösungen. Je mehr ich mitnehme, desto mehr Ideen habe ich nachher auch am Tisch. ... Ich weiß, dass der Gewinn eben ist, dass ich am Ende Lösungen habe, an die ich nie gedacht hätte*“ (Z14/15). Als Form einer resonanzsensiblen Politik ist hier ein offener demokratischer Prozess im Fokus, der eine Anverwandlung der öffentlichen Institution ermöglichen kann und „Chancen für die Erfahrung genuiner kollektiver Selbstwirksamkeit, für ein politisches Resonanzverhältnis eröffnet.“ (Rosa, 2017, S. 761). Diese ergebnisoffene Herangehensweise widerspricht gleichzeitig dem ständigen Zeit- und Steigerungsdruck und dem Zwang, die Prozesse unter Kontrolle zu halten (vgl. Rosa, 2019a, S. 100).

Die beteiligten Vertreter:innen aus dem kommunalen Raum erwarten, dass der Gestaltungsraum von inklusiven Entwicklungen unter Einhaltung von Qualitätsstandards bei den Kommunen liegt: „*Wir wünschen uns einen rechtlichen Rahmen, der mehr Flexibilität bringt, der die Möglichkeit schafft, vor Ort ... auch unkonventionelle Lösungen umzusetzen*“ (Z11).

Angesprochen wurde auch eine konsequente Verfolgung der Idee der einen Welt – eine Kita für alle – um damit den Zusammenhalt zu stärken: „*Wir hätten schon längst gelernt haben können, dass die zwei Welten nebeneinander nicht aufrecht zu erhalten sind und man einfach mal sagen müsste, es ist jetzt das Ziel: Es gibt nur noch die eine Welt und die Sonderinstitutionswelt wird abgeschafft*“ (Y22). Dazu braucht es ein anderes Verständnis von Regelsystem. „*Also ich finde tatsächlich, es ist so erschreckend, wie wir in unserer Gesellschaft immer noch aussortieren, wir immer*

*noch nicht verstanden haben, dass es Kinder gibt, die tatsächlich sich mit einer kleinen Gruppe leichter täten und wo ein kleines Gruppenmodell sinnvoller wäre“ (W6).*

Am Ende ist es unter den strukturellen Rahmenbedingungen auf den unterschiedlichen Ebenen notwendig, „dass wir eigentlich alle daran arbeiten müssen“ (W18) und neben dem „Weniger“ die Bildungsgerechtigkeit im Blick behalten. „Wir werden weniger Personal haben, wir werden weniger Geld haben, wir werden mehr Ansprüche haben“, ... „Wir müssen insgesamt uns bewusst machen und Lösungen finden für ein Weniger.“ ... „Angesichts dieser Rahmenbedingungen hoffe ich, dass es uns trotzdem gelingt, diese Prozesse so zu führen, ... dass es tatsächlich am Ende nicht die Schwächsten sind, die die da hinten runterfallen“ (Z8/L18). „Der Fachkräftemangel ist ein Anker, ein politisches Druckmittel, Initiativen zu ergreifen“ (W3).

Eine zentrale Frage ist, wo die Politik den Sparstift ansetzt oder einen Gestaltungsraum eröffnet. Die Schere zwischen arm und reich geht kontinuierlich immer weiter auseinander und die ungleiche Verteilung von Bildungschancen wird immer größer (vgl. Negt, 2016, S. 148). Bei Inklusion fehlt der Wille zu gestalten. Resonanz ist keine Einbahnstraße. Deshalb sollten politisch Verantwortliche u. a. in Ministerien klare Kante zeigen für Inklusion und unpopuläre Entscheidungen treffen: „...ich würde mir schon auch immer mal ein bisschen mehr Haltung wünschen, damit Resonanz erzeugt wird von der Politik, auch von oberster Verwaltungsebene. Das ist schon oft schon allen Menschen recht getan“ (Y9). Vielleicht ist die ständige Resonanzsuche im politischen Gestaltungsraum – mögliche Wirkungen aufs eigene Klientel (die nächsten Wahlen stehen immer an!) – eher das Problem (vgl. Reckwitz, 2017) und hindert sachlogische Aspekte – wie eingangs der Politik zugeschrieben – in den Entscheidungsprozess aufzunehmen. Zudem: „Klare Kante zeigen“ enthält auch den Möglichkeitsraum, dass eine begründeten Gegenposition gegen den Mainstream Resonanz erzeugen kann (vgl. Rosa, 2017, S. 369).

Die Zukunft der Gesellschaft wird im Bereich der Frühkindlichen Bildung, in Tageseinrichtungen, im Gestaltungsraum der Kommune gelegt. „Es gibt eigentlich zum Thema Inklusion nirgendwo bessere Chance wie im frühkindlichen Bereich. ... Dort können sie auch inhaltlich Rahmenbedingungen setzen und sie können inhaltlich arbeiten und wenn man die Chance vergeigt, dann hat man auch viel vergeigt für die Kinder, fürs Leben“ (V23).

„Wir brauchen ganz dringend einen Paradigmenwechsel in der frühkindlichen Bildung. Wir müssen das doch endlich erkennen, dass es genau darum geht, Kinder als diejenigen auch zu sehen, die unsere Gesellschaft tragen werden. Da geht es um Demokratie, da geht es um die Frage: Wo leben wir übermorgen? Und zwar nicht wirtschaftlich. Das spielt sicherlich auch eine Rolle, aber im Mittelpunkt muss doch stehen: Haben wir Kinder, die konfliktfähig sind, die Frustrationstoleranz entwickeln konnten, die Empathie haben für andere? Punkt, Punkt“ (Z5).

Diese Erkenntnis ist eine wichtige Grundlage, um Entwicklung von Gesellschaft zu verstehen, widerspricht aber dem Bildungsverständnis, dass Bildung den Auf-

trag hat, Selektion zu betreiben. Am Ende der ersten Bildungsphase verließen 6,2% der Jugendlichen im Jahre 2021 die Schule ohne Abschluss (vgl. Klemm, 2023). Es gilt die Kita als ‚Kinderstube der Demokratie‘ zu begreifen und Beteiligungsprozesse von Anfang an strukturell zu etablieren, damit die Grundlagen für eine Resonanzfähigkeit geschaffen werden.

Resonanz in der Politik für eine Inklusionsorientierung zu bekommen, scheint ein schwieriges Unterfangen in unserem Kulturkreis zu sein. Trotz hoher Bedeutung der frühkindlichen Bildung fehlt eine Debattenkultur über den Sinn einer inklusiven frühkindlichen Bildung und generell: „...*die eigentliche Diskussion über Sinn und Zweck und Wert von frühkindlicher Bildung, die wird nicht geführt*“ (V5). Es braucht ein Changemanagement in der Politik, das vereinbarte langfristige Ziele konkreter verfolgt. Der erste Schritt einer Veränderung – so die Einschätzung von unterschiedlichen Expert:innen – kennzeichnet das Innehalten (Scharmer, 2009; Schäfer, 2019, u. a.). Auch Rosas Resonanztheorie baut auf diesen ersten Schritt des Berührt werden, der nur möglich ist, wenn Politiker:innen präsent und bereit sind, erst mal hin- und zuzuhören. Politik bräuchte mehr davon, damit eine Resonanz für Inklusion in der Politik besser greifbar wird. Dies würde aber bedeuten, dass Politik das Prinzip der Machbarkeit mit einer längerfristigen Entwicklungsperspektive – gekoppelt an demokratischen Kooperationsprozessen mit Bürger:innen – verbinden müsste, um in einen nachhaltigen Transformationsmodus zu kommen. Darüber hinaus besteht ein Diskussionsbedarf, inwiefern die Frage nach dem „guten Leben“ im politischen Diskurs mehr Bezugspunkte wie die Opposition von Resonanz und Entfremdung benötigt. Hier könnte u. a. in einem weiteren Schritt das ‚Prinzip der Verantwortung‘ von Hans Jonas als ethische Frage zur Übernahme von Verantwortung für die Zukunft miteinbezogen werden: „Handle so, dass die Wirkungen deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden“ (Jonas, 1979, S. 36).

## Literatur

- Akademie der Naturwissenschaften Schweiz (Hrsg.) (2015). *Mit Wissenschaft die Politik erreichen. Erfahrungen und Empfehlungen aus über 20 Jahren Praxis dreier Dialogplattformen der Akademie der Naturwissenschaften Schweiz (SCNAT)*.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildungsbericht 2022 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>
- Blome, N. (2022). *Was wäre, wenn der Staat mal wieder funktioniert?* Kolumne Spiegel online 19.12.2022. Verfügbar unter <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/demokratiefoerderung-wie-waer-s-stattdessen-mit-einem-staat-der-funktioniert-kolumne-a-0c45bdb6-b069-461d-a49a-332d90d67e20>
- Goffman, E. (2003). *Wir alle spielen Theater – Die Selbstdarstellung im Alltag*, München: Piper.
- Jerg, J. (2014). „Über den Wolken“ – Vertrauen und Verantwortung, Gedanken aus der Vogelperspektive auf inklusive Entwicklungen im Projekt IQUAnet. In: J. Jerg, S. Thalheim & W. Schumann

- (Hrsg.), *Vielfalt gemeinsam gestalten. Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Kommunen. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt IQUAnet*. Reutlingen.
- Jerg, J. (2021). *(Selbst-)Begegnungen. Möglichkeitsräume für Entgrenzungen und Entbinderungsfragen*. In: N. Burchartz, R. Glück, D. Oktay (Hrsg.), *Soziale Geschichte(n). Soziale Arbeit im Wandel. Nürtingen/Frickhausen: Sindlinger-Burchartz*, S. 220–226.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Klemm, K. (2023). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung*, Gütersloh: Bertelsmann.
- Kohlrausch, B. & Zucco, A. (2020). *Die Corona-Krise trifft Frauen doppelt. Weniger Erwerbseinkommen und mehr Sorgearbeit*. Nr. 40 Policy Brief WS1 5/2020.
- Luhmann, N. (1993). *Die Politik der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Matuschek, K. & Lange, V. (2016). *Politik und Glaubwürdigkeit*. <https://library.fes.de/pdf-files/akademie/mup/13066.pdf>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mierendorff, J. (2018). Potenziale eines wohlfahrtsstaatstheoretischen Zugangs in der Kindheitsforschung. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 129–145). Weinheim: Beltz Juventa.
- Negt, O. (2016). *Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen*. Göttingen: Steidl.
- Reckwitz, A. (2017). Auf dem Weg zu einer Soziologie des gelungenen Lebens? *Soziologische Revue* 2017, 40(2), 185–195.
- Rohrmann, A. (2016). Lokale und kommunale Teilhabeplan. In: I. Beck (Hrsg.), *Inklusion im Gemeinwesen* (S. 145–183). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosa, H. (2017). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (7. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019a). *Unverfügbarkeit* (3. Aufl.). Wien/Salzburg: Residenz.
- Rosa, H. (2019b). Resonanz als Schlüsselbegriff der Sozialtheorie. In: J.-P. Wils (Hrsg.), *Resonanz – im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa* (S. 11–32). Baden-Baden: Nomos.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schäfer, G. (2019). *Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Scharmer, O. (2009). *Theorie U – Von der Zukunft her führen*. Heidelberg: Carl Auer.
- Taylor, C. (1993). Die Politik der Anerkennung. In: ders., *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

## Autor

### Jerg, Jo, Prof. (i.R.)

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Wissenschaftliche Begleitung und Beratung von Praxisentwicklungsprojekten im Bereich der Inklusion (Frühkindliche Bildung, Wohnen, Freizeit/Sozialraum, Arbeit) überwiegend für den Personenkreis mit Behinderungserfahrungen. Beratung von Organisationen, Kommunen und Politik zu inklusiven Entwicklungen.

[jo.jerg@web.de](mailto:jo.jerg@web.de)

*Jo Jerg, Jens Müller und Tilmann Wahne*

## Nachwort

Einleitend wurde in diesem Sammelband bereits darauf hingewiesen, dass im Nachgang zur Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Zugängen zum Resonanzbegriff einige Fragen offengeblieben bzw. neu entstanden sind, die es sinnvoll erscheinen lassen, in einer reflexiven Betrachtung erneut aufgegriffen und kontextualisiert zu werden. Hierzu werden in einem ersten Schritt die Erkenntnisse der einzelnen Beiträge pointiert miteinander in Bezug gesetzt. Dem schließen sich reflexive Überlegungen zur möglichen Anschlussfähigkeit des Alltagskonzepts an die Resonanztheorie an. Der Sammelband endet mit der Skizzierung weiterer Forschungsbedarfe.

### 1 Anschlussmöglichkeiten, Zugänge, Parallelitäten, Grenzen und Schärfungen

Unbestritten ist, dass insbesondere in den ersten Lebensjahren ein sehr großer resonanzaffiner Raum in den alltäglichen Interaktions- und Kommunikationswelten vorhanden sein kann. Durch ihre neugierige und forschende Art der Welterkundung und -aneignung – zunächst durch ihre nonverbale Kommunikation und später irgendwann in der Regel durch ihr häufiges Fragen und Befragen – bieten sich Kindern und ihren Interaktionspartner:innen vielfältige Resonanzmöglichkeiten. Anhand der vorliegenden Beiträge wird deshalb sichtbar, dass das Konstrukt und Konzept der Resonanz im Bereich der frühkindlichen Bildung vielseitige Anschlussmöglichkeiten und Verbindungslinien bieten kann.

Die Mehrzahl der Autor:innen hat ihren Beitrag über die Relevanz von Resonanz in der frühkindlichen Bildung auch in Beziehung zu Hartmut Rosas Resonanztheorie gesetzt. Die Beiträge insgesamt sind als Annäherungsversuche zu verstehen, den Resonanzbegriff und die Resonanztheorie in seiner und ihrer Bedeutung für die frühkindliche Bildung zu erschließen und zu erörtern. Sowohl in den theoriebezogenen als auch in den praxisorientierten Beiträgen stellen die jeweiligen theoretischen, konzeptionellen und methodischen Grundlagen in der Reflexion des pädagogischen Alltags eine Verbindung bzw. eine Bezugnahme zu Resonanzmomenten her: Sich selbstwirksam zu erfahren, sich auf Begegnungen einzulassen und sich berühren lassen, Empathie und Anerkennung zu geben und zu erhalten, Responsivität erleben, die Kernfähigkeiten des dialogischen Prinzips praktizieren,

sich in Beziehungswelten zu entwickeln, u. a. Dies sind zentrale Bezugspunkte in der frühkindlichen Bildung, die im resonanztheoretischen Konzept der Weltaneignung sowie der Selbst- und Weltbeziehungen von Rosa wieder zu finden sind. Folgend werden Bezüge zu den Beiträgen in diesem Band hergestellt sowie Paralleltäten und Unterschiede herausgearbeitet.

*Zeitaspekte/Zeitlogiken* in den Beiträgen machen deutlich, dass sie für eine resonante Weltaneignung und Gestaltung der Selbst- und Weltbeziehung von grundlegender Bedeutung sind. Bei der Suche nach resonanzaffinen Räumen wird auch immer wieder darauf verwiesen, dass in institutionellen Bildungskontexten, die Relevanz von Eigenzeiten, frei zu gestaltende Zeit, ungestörte Spielzeiten (insbesondere auch mit Peers), Verfügungsmacht über Zeit zu haben einen Nährboden für resonante Entwicklungsprozesse im Kindesalter bieten und Raum geben können für Selbstwirksamkeit, Anerkennung und eine gelingendere Alltagsbewältigung (vgl. Fink; Görtler & Reheis; Nentwig-Gesemann; Wahne). Der maßgebende Modus der Opposition von *Selbst- und Fremdbestimmung* kann mit den Gegensätzen von Resonanz und Entfremdung situationsbezogen in Beziehung gesetzt werden.

Die *Partizipation* von Kindern an der Gestaltung des Alltags bzw. die Perspektive des Kindes mit seinen Bedürfnissen und Interessen im Mittelpunkt des pädagogischen Alltags zu stellen und Kindern gezielt Raum zu geben, um miteinander und voneinander zu lernen, sind in den unterschiedlichen Beiträgen eine zentrale Basis für die Demokratiepädagogik in der frühkindlichen Bildung und bilden einen Rahmen für resonanzaffine Momente/Kontexte (vgl. Kägi; Kaiser; Nentwig-Gesemann; Perzy). Ebenso sind auf der Fachkräftebene die Mitgestaltungsmöglichkeiten von Mitarbeiter:innen, die Wertschätzung ihrer Kompetenzen, die Anerkennung ihrer Leistungen eine Grundlage für mögliche Resonanzsphären in der Kita (vgl. Fink; Fitzer & Müller) und bedeutend für ihre Arbeitszufriedenheit und Gesundheit als Faktoren für eine nachhaltige Kita-Politik (vgl. Fitzer). Mit dem Konzept einer resonanzsensiblen Leitung sind hierbei z. B. Leitungsfunktionen mit Rosas Grundlagen verknüpft worden (vgl. Fitzer & Müller). Auf der anderen Seite sind bedarfsorientierte Angebote wie Familienzentren, die veränderte Lebenswelten aufgreifen und Eltern Gestaltungsräume anbieten oder zivilgesellschaftliches Engagement für Familienwelten, Orte, die strukturell Grundlagen für Resonanz Erfahrungen herstellen können (vgl. Heinrich & Müller; Kägi). Im Gleichklang mit dem strukturellen Rahmen bedarf es einer Haltung gerichteter Offenheit, eine aktive Einleibungsbereitschaft der pädagogischen Fachkräften (vgl. Bek).

Die *Unverfügbarkeit* von Resonanz ist ein zentrales Momentum sozialer/pädagogischer Beziehungen und bietet von daher eine hohe Anschlussfähigkeit an die theoretischen wie praktischen Beiträge (vgl. Fink; Görtler & Reheis; Heinrich & Müller; Hinz & Jerg), u. a. spiegelt sich dies in der Unverfügbarkeit der Resonanz

in einem nicht berechenbaren Antwortverhalten oder in der Konsistenz einer permanenten Fluidität von Inklusion wider. Sie kann auch nicht geplant auftreten und dabei stellt sich auch die Frage nach bewusstseinszugänglichen und steuerbaren Anteilen der eigenen Resonanz (vgl. Perzy).

*Die Resonanztheorie ist im Kontext einer inklusionsorientierten Praxisentwicklung* anschlussfähig an die fragende Grundhaltung, die u. a. im Index für Inklusion als Basis der Reflexion und Entwicklung zugrunde liegt (vgl. Kägi; Kaiser). Diese fragende Perspektive erfordert das Zuhören, die Wahrnehmung des Antwortens, die Fokussierung auf das Gegenüber und damit eine bewusste Auseinandersetzung mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit. Die Aufforderung in den Dialog zu kommen mit dem Ansinnen Differenzen auszusprechen, anzusprechen und Gemeinsamkeiten auszuloten, bietet eine öffnende Wirkung. Die Offenheit für die Nicht-Verfügbarkeit von erwartbaren Handlungsabläufen und Routinen bzw. die ergebnisoffene Einstellung bilden den Kern inklusiver Prozesse. Insbesondere in marginalisierten Lebenswelten ist das sich adressiert zu fühlen vom Anderen, eine Bedeutung für andere zu haben, ein Mangel, aber die Grundvoraussetzung, um Selbstbestimmung zu erlangen und korrespondiert mit dem Grundgedanken der Resonanztheorie, mit dem Angewiesensein auf Resonanz (vgl. Hinz & Jerg). Die inklusive Gestaltungsaufgabe besteht gerade darin, Kinder, die den Zugang zu anderen Kindern nicht selbst herstellen können, zu unterstützen, Zugänge zu erschließen.

In der Auseinandersetzung mit Rosas Resonanztheorie werden auch Fragen aufgeworfen, die auf vergleichbare Termini in anderen Theoriekonzepten Bezug nehmen. Es stellt sich u. a. die Frage, inwiefern mit dem *Moment der Anverwandlung* bei Rosa nur ein anderer Begriff für den Prozess der inneren Strukturbildung in Auseinandersetzung mit der Umwelt verwendet wird (vgl. Drieschner).

Grundsätzlich beinhalten viele soziale Prozesse und Entwicklungen Potentiale für Resonanzerfahrungen, aber unterschiedliche Gegebenheiten, Kommunikationen und Interaktionen verhindern in diesen Situationen häufig diese positive Form der Selbst- und Weltbeziehung. In den Beiträgen wird gleichzeitig aufgezeigt, dass mit der *Resonanz in Interaktions- und Kommunikationssituationen die Komplexität und Intensität von Beziehungsformen nicht hinreichend ausgeleuchtet* sind bzw. präzisiert und konkretisiert werden müssen. Forschungen in der frühen Kindheit u. a. zeigen andere Bindungsmechanismen auf, mit denen z. B. das Vertrauen in Freundschaften (u. a. in Tausch- und Teilungsritualen oder im Gefühl des Beschütztseins) ausgedrückt werden kann (vgl. Nentwig-Gesemann).

Im *Flow* zu sein wird von Autor:innen als ein Zustand beschrieben, der besondere Momente und Phasen bezeichnet, die dem Bild eines knisternden Resonanzdraht entsprechen könnte und denen transformatorische Momente innewohnen.

Gleichzeitig werden auch Schwierigkeiten aufgezeigt, die sich darauf beziehen, dass u. a. der Begriff der Resonanz für die Abbildung der kontinuierlichen Lern-

prozesse und Kompetenzentwicklung im Bildungssystem nicht genügt. Ebenso wird der Begriff der Entfremdung als ein wenig operationalisierbarer wahrgenommen. Lernen und Erfahrungen haben mehr Dimensionen wie Resonanz und Entfremdung als Konstrukt der Weltaneignung und Selbst- und Weltbeziehung (vgl. Drieschner; Wahne).

*Stumme Weltbeziehungen* sind in der Wahrnehmung und Bewältigung des Alltags verbunden mit fehlenden Anschlüssen, bzw. Erfahrungen des Ausschlusses, mit Nichtbeachtung und Entfremdungsprozessen. Dies wird in unterschiedlichen Beiträgen thematisiert. Dabei zeigt sich als Problemanzeige, dass das moderne Mantra der Reichweitenvergrößerung als eine Form der Weltbeherrschung für marginalisierte Gruppen wenig Möglichkeitsräume zur Erweiterung ihrer Weltaneignung und Weltanverwandlung bietet (vgl. Hinz & Jerg; Possinger). Gleichzeitig lässt sich die Relevanz von Ungleichheitsstrukturen mithilfe der Resonanztheorie nicht hinreichend erklären. Aus der geschlechtertheoretischen Perspektive bedarf der Begründungszusammenhang in familialen Gewaltverhältnisse einer Schärfung (vgl. Possinger). Zudem stellt sich die Frage der Vielschichtigkeit von Ungleichheitsstrukturen. Die Möglichkeit der Weltaneignung ist an Gestaltungsspielräume der Menschen gekoppelt. Entfremdungsprozesse bzw. Weltverstummungen sind eng verwoben mit Möglichkeitsräumen der Selbstverwirklichung, was in privilegierten Milieus eher zu realisieren ist, auch im Hinblick auf die Wahrnehmung von inklusiven Angeboten (vgl. Heinrich & Müller; Jerg). ‚Ein gutes Leben‘ ist aber nicht nur abhängig von ökonomischem Kapital. Milieubezogene Lebensweltperspektiven lassen auch erkennen, dass resonante Interaktions- und Kommunikationsmechanismen in weniger privilegierten Lebenswelten zum Tragen kommen können, ohne dass jetzt hierbei mit dem „positionsbedingten Elend“ (vgl. Bourdieu, 1997, S.19) eine Korrektur von Ungleichheiten einhergehen.

Die Ablehnung von *negativen Resonanzen* von Rosa ist nicht selbsterklärend und bedarf einer kritischen Analyse (vgl. Drieschner; Possinger).

Es stellt sich in unterschiedlichen Beiträgen auch die Frage, wie der Aspekt und das Prinzip der *Verantwortung*, der sowohl beim dialogischen Prinzip, bei Freundschaften, aber auch in der Politik eine bedeutende Rolle spielt, im Kontext von Weltaneignung und Weltbeziehung einzubinden ist (vgl. Jerg; Kaiser; Nentwig-Gesemann).

Dem Aspekt der *Reflexion* wird in Rosas Ausführungen wenig Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl diese in allen Beiträgen als eine wesentliche Grundlage für Resonanzfähigkeit dargestellt wird und die spezifischen Fähigkeiten des Menschen kennzeichnet; aus Sicht der Herausgeber gilt dies im besonderen Maße für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Möglichkeitsräume für gelingende inklusive und resonante Prozesse im Sinne von Transformation sind eng verbunden mit der Verfügbarkeit von Zeit für (professionelle) Reflexion (Bek; Görtler & Reheis; Hinz & Jerg; Kaiser; Wahne) und/oder auch mit der Zeit des Innehaltens, des Zuhörens,

für einen Vertrauensaufbau, der einen “langen Atem“ u. a. im politischen Raum erforderlich macht (vgl. Jerg).

Der Beziehungsmodus von Resonanz in Form der Suche nach Resonanz und die Furcht vor Entfremdung (Rosa, 2016, S. 198) könnte vielleicht auch als ein *Kontinuum* verstanden werden, wie z. B. Inklusion und Exklusion im systemischen Kontext (vgl. Schroer, 2001). Nicht immer gelingt in der Beziehung zu sich, zu anderen und zur Welt die Stufe der Transformation. Eine Balance-Modell wird am ehesten die alltägliche Beziehungs- und Bewältigungssituation der meisten Bürger:innen, die einen gelingenden Alltag erleben, kennzeichnen. Dies zeigt sich in unterschiedlichen Beiträgen im Rückbezug auf dialektische Verhältnisse u. a. auch im Balance-Modell von Dialektik von Gleichheit und Differenz, Gemeinsamkeit und Individualität sowie Prozesse der Annäherung und Abgrenzung (vgl. Hinz & Jerg), oder die Balance zwischen Distanz und Nähe und das Wechselspiel von Engung und Weitung (vgl. Bek) oder zwischen Geben und Nehmen (vgl. Görtler & Reheis) oder zwischen Schutz- und Risikofaktoren im betrieblichen Gesundheitsmanagement (Fitzer), zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung usw. Im folgenden Abschnitt wird es darum gehen, der Frage Raum zu geben, wie die Erfahrungen und Prozesse zwischen der stummen Welt und der lebendig-knisternen Welt weiter zu fassen sind.

## 2 Resonanz und Entgrenzung im Spiegel des Alltagsbegriffs

Ausgehend von der Annahme Schützes, das lebensweltliche Strukturierung immer einen spezifischen Verstrickungszusammenhang zwischen Umwelt und Subjektivität darstellt und sich eine konkrete Wirklichkeit situationsbezogen immer dreifach, d. h. räumlich, zeitlich und sozial aufschichtet (vgl. Schütz & Luckmann, 2003), ist es naheliegend, dass Alltagsleben bzw. der pädagogisch Alltag in all seinen Facetten vielmehr als Kontinuum zwischen Resonanz und Entfremdung verstanden werden kann. Wenngleich bisher lose angedacht, vertritt auch Rosa in neueren Beiträgen die Perspektive, dass sich der menschliche Alltag durch mehrere Formen der Weltbeziehungen kennzeichnet, die er begrifflich als Resonanz zweiter Ordnung fasst: „Und deshalb würde ich gerne ein Konzept einführen, das Resonanz zweiter Ordnung heißen könnte. Das ist nicht diese aktive, intensive, energiereiche Erfahrung einer außergewöhnlichen Begegnung, sondern eine Art Grundgefühl, dass wir auf resonante Weise aufeinander bezogen sind, dass tatsächlich der Raum, die Atmosphäre, die da herrschen, immer auch wieder die Gewissheit herstellen, dass wir in einer offenen und vertrauensvollen Resonanzbeziehung zueinander stehen“ (Rosa in Endres, 2020, S. 136).

Vor diesem Hintergrund ist es u.E. hilfreich, den Ansatz der Alltags-/ Lebensweltorientierung mit ins Spiel zu nehmen.

Angeregt u. a. durch Zygmunt Baumanns Buch „Moderne und Ambivalenz“ stellt sich die Frage, welche Nebenprodukte diese modernen binären Ordnungssysteme wie Resonanz und Entfremdung mit sich bringen, welche Folgen das Klassifizieren, das Bauman als eine Form der „Welt eine Struktur“ zu geben“ (Bauman 1992, S. 14) formuliert, an Unbestimmtheit und Uneindeutigkeit erzeugen. Der bisher nicht definierte Raum zwischen Resonanz und Entfremdung scheint groß zu sein und neben der Möglichkeit eines Kontinuums noch in einer weiteren Lesart betrachtet werden zu können. Aus einer sozialpädagogischen Perspektive könnte die Einbindung des Alltagsbegriffs von Thiersch einen Ansatzpunkt bieten, um das binäre Denkmuster von Resonanz und Entfremdung zu überwinden und so der Vielfalt der Formen an Weltbeziehungen mehr Raum geben zu können. In der alltäglichen Lebenswelt „wird pragmatisch Relevantes von Nicht-Relevantem unterschieden; Interpretationen und Handlungen gerinnen zu Alltagswissen und Routinen.“ ... „Er [der Alltag] ist gekennzeichnet durch die entlastende Funktion von Routinen, die Sicherheit und Produktivität im Handeln ermöglichen, die aber andererseits Enge, Unbeweglichkeit und Borniertheit erzeugen und menschliches Leben in seinen Grundbedürfnissen und Möglichkeiten einschränken und behindern. Er ist ebenso gekennzeichnet durch den Kampf um bessere Lebensverhältnisse, getrieben von Ansprüchen, von Trauer, Resignation und Wut, von Hoffnungen und Träumen“ (Grunwald & Thiersch, 2004, S. 18).

Gewohnheiten und Routinen u. a. erzeugen in der Regel keine knisternden Momente, sondern bieten im Alltag in all den unterschiedlichen Lebensformen und Lebenssituationen die Chance, vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen und Kenntnisse Anforderungen zu bewältigen und dadurch ggf. einen gelingenderen Alltag zu erleben. Vielleicht spielt hierbei der Modus „Ich mit mir“ – also eine Auseinandersetzung mit mir selbst – eine wesentlich größere Rolle und benötigt deshalb weniger eine:n andere:n Interaktionspartner:in, sondern es reicht die (Selbst-)Sicherheit, dass die Routinetätigkeit zur Bewältigung des Alltags beiträgt. Im positiven Sinne kann eine Rückkopplung von anderen in Alltagsroutinen den Gedanken des Resonanzdrahtes bedienen. Inwiefern ein sicherer Resonanzrahmen im Hintergrund notwendig ist, bleibt im Einzelnen noch genauer zu erkunden. Es kann aber auch wie Grunwald und Thiersch formulieren durch Alltagsroutinen eine Abgestumpftheit und Unbeweglichkeit eintreten, die den Anschluss an Rosas Entfremdungsdimension aufzeigen lässt. Insbesondere könnte die Frage, wann Alltagsroutinen zu Kipphänomenen werden und ein gutes Leben bzw. ein gelingenderes Leben ermöglichen oder verhindern, die vorhandenen Leerstellen beleuchten.

Werden die Aspekte nochmals auf die kindliche Lebenswelt kontextualisiert, kann festgehalten werden, dass alltäglichen Routinen und Gewohnheiten Schutz und Orientierung geben können und somit entwicklungsförderliche Potentiale innehaben.

### 3 Reflexion weiterer Forschungsbedarfe

Im Vorwort wurde anhand einer kurzen Literaturschau aufgezeigt, dass der Resonanzbegriff mittlerweile in einer Vielzahl von Disziplinen theoretische Betrachtungen erfährt, sich der themenbezogene Erkenntnisstand aber insbesondere für (früh)pädagogische Gegenstandsbereiche weiterhin als sehr ausbaufähig darstellt. Vor diesem Hintergrund wurde in diesem Sammelband bewusst ein multiperspektivischer und explorativer Zugang gewählt. So vielfältig und erkenntnisreich die jeweiligen Perspektiven zur möglichen Anschlussfähigkeit des Resonanzbegriffs in der Kindheitspädagogik auch sind, ihnen allen ist gleich, dass sie nur als erste inhaltliche Suchorientierungen, theoretische Vergewisserungen oder fallbezogene Praxisreflexionen zum Themenkomplex verstanden werden können. Eine Intensivierung der Resonanzforschung erscheint demnach notwendig. Die Beiträge bieten diesbezüglich fruchtbare Anknüpfungspunkte. Im gleichen Maße legen sie im Querschnitt eine Reihe forschungsbezogener Hürden und Fallstricke offen, die im ersten Abschnitt dieses Nachworts in Teilen bereits inhaltlich aufgegriffen worden sind.

In der Summe kristallisieren sich für die Herausgeber folgende drei Forschungserfordernisse heraus:

(1) In einem ersten Schritt bedarf es einer weiteren Theoretisierung des Resonanzbegriffs und wenn möglich einer konsistenteren Begriffsverwendung. So perspektivenförderlich unterschiedliche Resonanzverständnisse im wissenschaftlichen Diskurs auch sind, so sehr erschweren sie eine gemeinsame sprachliche Verständigung über den Erkenntnisgegenstand. Aus kindheitspädagogischer Perspektive bedarf es in diesem Kontext zudem einer kritischen Bestandsaufnahme, welches Potential der Begriff für gehaltvolle analytische Auseinandersetzungen mit pädagogischen Phänomenen aufweisen kann. Zu diskutieren ist diesbezüglich vor allem, ob bzw. in welcher Gestalt eine Resonanzpädagogik tatsächlich neue Wissensbestände generieren kann oder im Kern doch nur „(...) altbekannte und immer wieder eingeklagte Sachverhalte der Pädagogik (.) reformuliert“ (Beljan & Winkler, 2019, S. 38).

(2) Neben diesen theoriebezogenen Forschungsbedarfen werfen die Beiträge auch unterschiedliche forschungsmethodologische Fragen auf. So wird der Resonanzbegriff teilweise mit Rückbezug auf empirische Befunde bearbeitet, denen eine andere pädagogische Fragestellung zu Grunde lag. Eine derartige Sekundäranalyse empirischer Daten ist unter anderem mit dem Risiko eines gewissen Reichweitenverlusts und einer möglichen Dekontextualisierung verbunden. Weil die ursprüngliche Erhebung der empirischen Daten nicht zielgerichtet an den eigentlichen Erkenntnisgegenstand (hier „Resonanz“) ausgerichtet gewesen ist, gilt es die tatsächliche Passung von Forschungsdaten und (neuem) Analyseinteresse metho-

dologisch kritisch zu reflektieren (vgl. Medjedovic, 2008). Angesichts dieser Hürde erscheint es zukünftig sinnvoll, qualitative Studien durchzuführen, die explizit resonanzbezogene Forschungsfragen im Bereich der frühkindlichen Bildung als inhaltlichen Schwerpunkt bearbeiten. Darüber hinaus sehen es die Herausgeber als wichtig an, die Frage nach der Messbarkeit bzw. Operationalisierbarkeit des Resonanzbegriffs im Kontext qualitativer Forschung weiter zu verfolgen. Zu klären ist, wie Momente von Resonanzerfahrungen oder gar das Erleben dauerhafter Resonanzbeziehungen im institutionellen Alltag identifiziert und rekonstruiert werden können? Und zwar ebenso in der pädagogischen Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern wie auch in einer anderen aufeinander Bezug nehmen zwischen dem einzelnen Kind und einem spezifischen Weltausschnitt. Endres diesbezügliche Lesart etwa, dass die Messbarkeit von Resonanz im Unterrichtsgeschehen über einen sogenannten „*Leuchtende Augen-Index*“ erfolgen kann, ist im Sinne der Gütekriterien empirischer Forschung mehr als diskussionswürdig: „Resonanz kann man sehen und verstehen, man kann sie tatsächlich messen. Die Augen sind die zentralen Resonanzfenster. Man kann in den Augen Resonanz spürbar machen“ (Rosa & Endres, 2016, S. 28f.).

(3) Forschungsmethodisch schließt sich hier direkt die Frage nach der Reichweite und Passgenauigkeit der anzuwendenden qualitativen Erhebungsmethoden an. Wird Endres aufgeführter These insoweit gefolgt, dass es methodisch grundsätzlich möglich ist, Resonanzerfahrungen über Sprache und Beobachtung sichtbar zu machen, könnten insbesondere Formen der Teilnehmenden Beobachtung, qualitative Interviewverfahren oder etwa detaillierte Körperdiagnosen geeignete Forschungszugänge sein.

Es bleibt abzuwarten, auf wieviel Resonanz das Resonanzkonzept in der Kindheitspädagogik zukünftig treffen wird und ob es mittelfristig gelingt, die skizzierten Forschungsbedarfe in der Art und Weise inhaltlich zu bearbeiten, dass sich eine tragfähige pädagogische Resonanzforschung etablieren kann. Abschließend hoffen wir, dass der Sammelband einen Beitrag dazu leisten kann, den Diskurs um den Resonanzbegriff und seine Anschlussfähigkeit für Theorie und Praxis der frühkindlichen Bildung zu vertiefen.

## Literatur

- Bauman, Z. (1992). *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Hamburg: Junius.
- Beljan, J. & Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand, Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bourdieu, P. (1997). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK
- Endres, W. (2020). *Resonanzpädagogik in Schule und Unterricht. Von der Entdeckung neuer Denkmuster*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2004). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (S. 13–25). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Medjedovic, I. (2008). Sekundäranalyse qualitativer Interviewdaten - Problemkreise und offene Fragen einer neuen Forschungsstrategie. *Historical Social Research*, 33(3), 193–216.
- Rosa, H. (2016). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schroer, M. (2001). Die im Dunkeln sieht man doch. Inklusion, Exklusion und die Entdeckung der Überflüssigen. *Mittelweg 36, Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung*, 5, 33–44.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.

## Autoren

### **Jerg, Jo, Prof. (i.R.)**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Wissenschaftliche Begleitung und Beratung von Praxisentwicklungsprojekten im Bereich der Inklusion (Frühkindliche Bildung, Wohnen, Freizeit/Sozialraum, Arbeit) überwiegend für den Personenkreis mit Behinderungserfahrungen. Beratung von Organisationen, Kommunen und Politik zu inklusiven Entwicklungen.

jo.jerg@web.de

### **Müller, Jens, Prof. Dr.**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Sozialmanagement, Leitung, Organisationsentwicklung, Finanzierung

j.mueller@eh-ludwigsburg.de

### **Wahne, Tilmann, Dr.**

Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik  
Lehrkraft für besondere Aufgaben

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Kindheitspädagogik, Kindheitsforschung, Zeitforschung, Didaktik der Sozialpädagogik, Berufsbildungsforschung

tilmann.wahne@leuphana.de



## Autor:innen

**Bek, Thomas, Prof. Dr.**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

**Drieschner, Elmar, Prof. Dr.**

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

**Fink, Heike, M.A.**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

**Fitzer, Cindy, M.A.**

IU Internationale Hochschule

**Görtler, Michael, Prof. Dr.**

Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg  
Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften

**Heinrich, Bettina, Prof.**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

**Hinz, Andreas, Prof. Dr. (i.R.)**

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

**Jerg, Jo, Prof. (i.R.)**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

**Kägi, Sylvia, Prof. Dr.**

Fachhochschule Kiel

**Kaiser, Sabine, Dipl. Päd.**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

**Müller, Jens, Prof. Dr.**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

**Nentwig-Gesemann, Iris, Prof. Dr.**

Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften

**Perzy, Anton, Dr.**

Europa-Universität Flensburg

**Possinger, Johanna, Prof. Dr.**

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

**Reheis, Fritz, Apl. Prof. Dr. (i.R.)**

Otto-Friedrich-Universität Bamberg

**Wahne, Tilmann, Dr.**

Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik

Ausgehend von der Annahme, dass die Qualität pädagogischer Beziehungen und eine gelingende institutionelle Alltagsgestaltung mit dem Erleben von Resonanzmomenten in Verbindung stehen, verfolgt der vorliegende Sammelband das Ziel, resonanztheoretische Zugänge in ihrer Bedeutung für das Feld der frühkindlichen Bildung zu erschließen. Theoretische Beiträge verknüpfen die Resonanzperspektive zunächst mit kindheits-, inklusions- und sozialpädagogischen Theoriediskursen. In praxisbezogenen Beiträgen werden resonanzbezogene Fragestellungen sodann im Hinblick auf institutionelle Praktiken und Beziehungsgefüge analysiert. Resonanzpädagogische Implikationen für die Gestaltung des politischen Handlungsfeldes werden schließlich mit Blick auf die Zeit- und Inklusionspolitik sowie auf die Zivilgesellschaft formuliert. Der Band schließt mit Reflexionen zum Resonanzbegriff und weiteren Forschungsbedarfen.

### Die Herausgeber



**Jerg, Jo, Prof. (i.R.)**, Reutlingen, Wiss. Begleitung und Beratung von inklusiven Praxisentwicklungsprojekten (Frühkindliche Bildung, Wohnen, Sozialraum, u.a.).

**Müller, Jens, Prof. Dr.**, Evangelische Hochschule Ludwigsburg, Professur für Frühkindliche Bildung und Erziehung mit dem Schwerpunkt Sozialmanagement.

**Wahne, Tilmann, Dr.**, Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Lehrkraft für besondere Aufgaben.

978-3-7815-2637-2



9 783781 526372