

Einleitung

Von »Beziehungspädagogik« zu hören oder zu lesen, könnte die Frage provozieren, warum dann nicht gleich von Allerweltpädagogik die Rede ist; oder die ähnliche Frage, die ein griechischer Kollege an seine ebenfalls sehr weit gefasste Auffassung von Erziehung selbstkritisch gestellt hat: ob das nicht ein »Panpädagogismus« sei. Denn was eigentlich ist nicht in der einen oder andern Weise irgendeiner Art von Beziehung zuzurechnen? Zum Beispiel: Das Leben des Menschen und der weiteren Primaten geht aus einer Beziehung, nämlich der Beziehung zwischen Frau und Mann, genauer: aus der Vereinigung von Eizelle und Spermazellen hervor. Oder: Das Überleben und eine »normale« Entwicklung des Menschen und der weiteren Primaten wäre nicht möglich, träte das neu geborene Lebewesen nicht in die Erfahrung einer sehr engen, gleichsam symbiotischen Beziehung zu seiner Mutter und weiteren Bezugslebewesen, das heißt also in die Erfahrung von »Bindung« ein. Oder: Wenn ein(e) Lehrer(in) eine (n) Schüler(in) unterrichtet, so hat dies gleichermaßen zur Voraussetzung und zur Folge, dass zwischen Lehrer(in) und Schüler(in) irgendeine Art von Beziehung zustande kommt, zum Beispiel im Medium der sprachlichen Kommunikation (Frage, Lob und Tadel, Ermahnung und Ermunterung etc.). Beispiele in großer Zahl könnten hinzugefügt werden – und sie alle würden doch vielleicht das Echo auslösen, dass mit dem Unterfangen, an solchen und weiteren Beispielen einen Zusammenhang zwischen Erziehung und Beziehung aufzeigen zu wollen, nicht viel mehr als eine Selbstverständlichkeit oder sogar eine Banalität ausgesprochen würde.

Wenn dann darüber hinaus der Gliederung zu entnehmen ist, dass nicht nur von Eizellen und Spermazellen, nicht nur von Eltern und Kindern und nicht nur von Lehrern und Schülern, sondern außerdem von »Beziehungsbildern«, von »Beziehungsgeschichten« und von »Beziehungsklängen« die Rede sein soll, und zwar wiederum so, dass diese offenbar als Quelle von Erziehungs- und Lernerfahrungen vorgeführt werden sollen, so könnte einerseits der schon angesprochene Eindruck eines Panpädagogismus verstärkt werden. Andererseits könnte der Eindruck erweckt werden, dass mit solch ausschweifenden Ausflügen dem, was wir gemeinhin unter »Erziehung« zu verstehen pflegen, der Boden und jedes Profil entzogen werden.

Auch wenn ich an dieser Stelle nicht zu einer Verteidigungsrede ansetzen, sondern die Einschätzung dieses Versuchs meiner »Beziehungspädagogik« den Eindrücken und Urteilen der geeigneten Leserschaft nach Abschluss der Lektüre meiner Überlegungen anheimstellen will, haben mich doch während der ganzen Arbeit

die Empfindungen eines Wagnisses und eines Risikos sowie die Sorge um die Unabschließbarkeit dieses ausufernden Unterfangens kaum je verlassen. Hinzu kommt, dass die immer wieder durchscheinende Tendenz, das behauptete Beziehungs-, Erziehungs- und Lerngeschehen an eigenen Erfahrungen des Selbstseins und Selbstwerdens festzumachen, leicht autobiographische Züge annimmt. Ja, es ist so: Ich bin überzeugt, dass mein Selbstwerden und Selbstsein eine andere Gestalt gewonnen hätte ohne die Begegnungen mit Meisterwerken der Musik, der Kunst und der Literatur; eine derartige persönliche Färbung wissenschaftlicher Produktion mag zwar einem gealterten Autor nachgesehen werden, dennoch bleibt sie problematisch.

Mein Entwurf einer Beziehungspädagogik basiert auf einer Reihe von mehr oder weniger akzeptierten Aussagen. Deren Überprüfung anhand von Daten, Erklärungsansätzen, Argumenten und Beispielen ist ein zentrales Anliegen dieses Buches.

- Die *erste Aussage* lautet: Die phylogenetische Ausstattung, die Erbanlagen der Vorfahren und individuelle Erfahrungen bestimmen die menschliche Persönlichkeit und ihre über den gesamten Lebenslauf stattfindende Entwicklung.
- Die *zweite Aussage* besagt: Erfahrungen werden gemacht in *Beziehungen mit* Menschen, Natur und Kultur.
- Die *dritte Aussage* lautet: Erfahrungen machen und diesen subjektiv Bedeutung und Sinn zu verleihen heißt *Lernen*.
- Die *vierte Aussage* besagt: Erfahrungen zu ermöglichen und Erfahrungsräume zu schaffen und zu gestalten sind die zentralen Aufgaben von *Erziehung*.
- Die *fünfte Aussage* lautet: Je früher und je dauerhafter eine Erfahrung im *Lebenslauf* angesiedelt ist, desto größer ist ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung.
- Die *sechste Aussage* besagt: Die *Qualität* der Beziehung hat starke Auswirkungen, deshalb ist eine *Ethik* des Erziehens notwendig.
- Die *siebente Aussage* lautet: Neben den intersubjektiven Beziehungen muss die wichtige Rolle von historisch-gesellschaftlichen und kulturellen *Kontexten* beachtet werden.
- Die *achte Aussage* besagt: Erziehung muss lernmotivierende und gesellschaftsrelevante Erfahrungsräume schaffen.
- Die *neunte und letzte Aussage* lautet: Beim Aufstellen pädagogischer Standards muss berücksichtigt werden, dass Erziehen und Lernen *Beziehungsgeschehen* sind.

Dass Kinder mit einem elementaren Bedürfnis nach verlässlichen Beziehungen, nach Zuwendung und Zugehörigkeit ins Leben treten, ist seit langem bekannt. Insbesondere die Bindungsforschung und die vorausgegangene Deprivations- und Hospitalismusforschung sowie Berichte über »wilde« oder so genannte »Wolfskinder« haben dafür zahlreiche Belege gesammelt und mitgeteilt. Relativ jungen Datums sind demgegenüber Belege dafür, dass Kinder bereits in ihrer vorsprachlichen Entwicklungsphase über ausgeprägte Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Gestaltung von Beziehungen verfügen; diese kommen beispielsweise in Formen der

Zusammenarbeit, des Helfens und Teilens sowie in Formen des Mitgefühls und der Fairness zum Ausdruck.

Die erwähnten Forschungsbefunde können als wissenschaftliche Bestätigung für eine Überzeugung gelesen werden, welche die Pädagogik seit ihrer Entstehung im Zeitalter der Aufklärung bis in die Gegenwart begleitet hat: die Überzeugung, dass Erziehungs- und Lernprozesse untrennbar verbunden sind mit der Erfahrung und Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen.

Im Hinblick auf das Verhältnis zwischen »Beziehung« und »Erziehung« (und »Lernen«) kann man argumentieren: Historisch wie systematisch, begrifflich wie logisch gehen »Beziehungen« der »Erziehung« und dem »Lernen« voraus. Dafür sprechen die folgenden Überlegungen: Schon immer haben Menschen die Erfahrung gemacht und gewusst, dass sie, wie Aristoteles gesagt hat, »soziale Wesen« sind, und das heißt, dass sie aufeinander angewiesen sind, dass sie im Medium von Beziehungen aufeinander einwirken und dass sie sich verständigen und zusammenarbeiten müssen, um überleben und ein »gutes« Leben führen zu können. Die Prozesse, die im Medium von Beziehungen von den Beteiligten gemeinsam hervorgebracht werden, wurden erst dann mit spezifischen Begriffen belegt und als soziale Praxis sorgfältig institutionalisiert, als die kulturelle Evolution zur Entstehung und Institutionalisierung eines funktional ausdifferenzierten sozialen Systems der Erziehung und des Lernens in Gestalt der öffentlichen bzw. staatlichen Schule geführt hatte.

Im Hinblick auf Begriffe muss ich begründen, warum ein Schlüsselbegriff der deutschsprachigen Pädagogik – »Bildung« – bei mir nur ausnahmsweise vorkommt, und ich mich im Allgemeinen auf die Begriffe »Erziehung« bzw. »Erziehen« und »Lernen« beschränke. Eine erste Begründung lautet: Bei der Suche nach Begriffspaaren, die geeignet sind, Beziehungen zwischen der Tätigkeit des Vermittels und der Tätigkeit des Aneignens sowie zwischen den Personen, welche diese Tätigkeiten ausüben, zu umschreiben, bin ich beim Bildungsbegriff auf Schwierigkeiten gestoßen, insbesondere dann, wenn ich die genannten Tätigkeiten auch sprachlich in der Tätigkeitsform ausdrücken wollte. Die Tätigkeiten des Vermittels und der Aneignung können entweder zwei und mehr Personen betreffen oder in ein und derselben Person zusammentreffen. Für den letzteren Fall ist die aus der römischen Antike überlieferte Sentenz »docendo discimus« typisch. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass durch die Vermittlungstätigkeit einer Person zugleich deren Aneignungstätigkeit gefördert wird. Die wörtliche Übersetzung lautet »Durch Lehren lernen wir«. Wenn zur Übersetzung dieser Sentenz der Bildungsbegriff herangezogen werden soll, muss zunächst geklärt werden, ob der Begriff transitiv (jemanden bilden) oder intransitiv (sich bilden) verwendet wird. Nur im letzteren Fall ergäbe sich eine sinnvolle Umschreibung der Beziehung zwischen Vermittlungs- und Aneignungstätigkeit, nämlich: Erziehen und Sich-Bilden. Noch umständlicher wird es, wenn versucht werden soll, das »Lernen des Lernens« oder das »Lehren des Lernens« in Begriffen der Bildung zu fassen. Ich habe mich deshalb dafür entschieden, Formen der *Aneignungstätigkeit* (z. B. Nachahmung, Üben) mit dem *Lernbegriff* und Formen der *Vermittlungstätigkeit* (z. B. Unterrichten, Zeigen, Ermutigen etc.) mit dem *Erziehungsbegriff* zu umschreiben.

Eine zweite Begründung für die Entscheidung, den Bildungsbegriff weitestgehend durch den Lernbegriff zu ersetzen, besagt: Diejenigen Theorieansätze, die zur Begründung einer »Beziehungspädagogik« für mich die größte Bedeutung erlangt haben, stammen – abgesehen von Herman Nohls Konzepten des »pädagogischen Bezugs« sowie der »Bildungsgemeinschaft« (Nohl 1935) und Martin Bubers »Dialogisches Prinzip« – aus Sprachräumen und Wissenschaftsdisziplinen, in welchen der Bildungsbegriff nicht beheimatet ist: aus dem anglo-amerikanischen (John Dewey, George Herbert Mead, Jerome Bruner und Michael Tomasello), dem französischen (Jean Piaget und Pierre Bourdieu) und dem russischen Sprachraum (Lev Vygotsky), aus der Soziologie (Georg Simmel, Karl Mannheim, George Herbert Mead und Pierre Bourdieu), aus der Psychologie (Jean Piaget, Lev Vygotsky, George Herbert Mead, Jerome Bruner und Michael Tomasello) und aus der Hirnforschung (Wolf Singer). Demgegenüber ist der Lernbegriff in den genannten verschiedenen Sprachräumen und Wissenschaftsdisziplinen allgegenwärtig.

Die zentrale Hypothese der Beziehungspädagogik, wonach Erziehen und Lernen im Medium zwischenmenschlicher und anderweitiger Beziehungen stattfinden und auf solche Beziehungen angewiesen sind, könnte den Eindruck erwecken, damit werde Beziehungen grundsätzlich eine positive Bedeutung für die Prozesse des Erziehens und des Lernens zugeschrieben. Demgegenüber gehe ich davon aus, dass Beziehungen, zumal zwischenmenschliche Beziehungen, vielfältige und immer auch widersprüchliche Potentiale aufweisen; sie können auf gegenseitiger Achtung und Anerkennung, auf Wohlwollen und Zusammenarbeit aufbauen, sie können aber auch auf einseitige, auf die Kinder und Jugendlichen gerichtete Beherrschung und Manipulation, Beschämung und Demütigung sowie auf körperliche und seelische Gewalttätigkeit und, wie gerade in den letzten Jahren zahlreiche Fälle in vielen Erziehungsinstitutionen gezeigt haben, auf Formen einer besitzergreifenden Liebe und des sexuellen Missbrauchs hinauslaufen.

Die Formen und die Qualität der Beziehungen in den sozialen Kontexten des Erziehens und des Lernens (gemeint sind insbesondere Familien und Schulen) werden von zahlreichen Faktoren beeinflusst. An erster Stelle sind hier die beteiligten Personen, deren Überzeugungen und deren Verhalten zu nennen. Darüber hinaus stellen auch die Organisationsformen der Erziehung einen wichtigen Einflussfaktor dar; als extreme Beispiele dafür verweise ich auf die nach Geschlechtszugehörigkeit, nach Religionszugehörigkeit, nach Schicht- bzw. Klassenzugehörigkeit oder nach ethnischer bzw. Rassenzugehörigkeit getrennte Beschulung von Kindern und Jugendlichen, die es im Laufe der Geschichte immer wieder gegeben hat und durch welche das Spektrum der möglichen Beziehungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen systematisch gesteuert bzw., in den genannten Fällen, systematisch eingeschränkt worden ist. Die erwähnten Beispiele für den Einfluss von Organisationsformen der Erziehung verweisen auf einen weiteren, übergreifenden Einflussfaktor: die Verfasstheit des politischen Systems, innerhalb dessen Erziehung stattfindet, zumal die Verfasstheit der weithin vom jeweiligen Staat getragenen Schulen. Um noch einmal ein extremes Beispiel zu wählen: Wenn ein diktatorischer oder totalitärer Staat den Versuch unternimmt, das Schulsystem für seine politisch-ideologischen Zwecke zu instrumentalisieren

und die Lehrerschaft wie die Schülerschaft dementsprechend zu indoktrinieren und zu kontrollieren, so wird ein solcher Versuch selbst dann, wenn er in seiner Realisierung begrenzt bleibt, dem pädagogischen Beziehungsgeschehen in Schulen seinen Stempel aufdrücken.

Wenn man die konstitutiven Merkmale des übergreifenden Kontextes von Staat und Gesellschaft als wichtige Einflussfaktoren auf die Qualität des Beziehungsgeschehens in Einrichtungen des Erziehens und Lernens betrachtet und einschätzt, wie ich es gerade vorgeführt habe, stellt sich die Frage, in welcher Weise und mit welchem Ergebnis der für unsere eigene Gesellschaft geltende Typus der modernen kapitalistischen Gesellschaft als konstitutive Rahmenbedingung Einfluss auf die Verbreitung und Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen und zumal auf die Qualität des pädagogischen Beziehungsgeschehens nimmt, so kann man in diesem Zusammenhang auf die kritischen Gesellschaftsanalysen zwischen Karl Marx und Richard Sennett verweisen. Vereinfachend könnte man auf diesem Hintergrund einerseits argumentieren, dass die Implikationen einer Beziehungspädagogik darauf hinauslaufen, dass in unseren Erziehungs- und Lernumwelten Formen der *Assoziation* verbreitet und wünschenswert sind; andererseits müsste man diagnostizieren, dass in unserer modernen kapitalistischen Gesellschaft Formen der *Dissoziation* viel weiter und stärker als Formen der Assoziation verbreitet sind, sodass anscheinend ein Widerspruch zwischen dem Sozialcharakter der Gesellschaft und dem Sozialcharakter der institutionalisierten Erziehungs- und Lernumwelten in unserer Gesellschaft entstanden ist. Der dissoziative Charakter der kapitalistischen Gesellschaft ist in vielerlei Begriffen und Bildern beschrieben worden. Ich nenne über Marx und Sennett hinaus einige Beispiele in historischer Reihung: Buber spricht von einer »strukturarmen« Gesellschaft sowie von Prozessen der »Individualisierung« und »Atomisierung«; Jürgen Habermas hat das Phänomen der »Entkopplung von Lebenswelt und System« und der diese begleitenden Tendenz zur »Kolonialisierung« *der Lebenswelt* analysiert (Habermas 1981, Band 2, S. 171 ff.); Lasch (1979) spricht von einer »culture of narcissism« bzw., in der deutschsprachigen Ausgabe (Lasch 1995), vom »Zeitalter des Narzissmus«; der Tübinger Kinder- und Jugendpsychiater Reinhard Lempp spricht von der »autistischen Gesellschaft« (Lempp 1996). Thiersch/Böhnisch (2014) greifen den Begriff der »Kommodifizierung« auf.

Wenn man die genannten Kennzeichnungen der kapitalistischen Gesellschaft für zutreffend hält und wenn man außerdem die schon zu Beginn erwähnte Auffassung des Großteils der Humanwissenschaften und ihrer Fachvertreter/Innen teilt, wonach Kinder nur im Medium verlässlicher zwischenmenschlicher Beziehungen gut aufwachsen und sich zu handlungsfähigen Erben und Fortsetzern bzw. Erneuerern der jeweiligen Kultur und Gesellschaft entwickeln können, dann erhalten Umwelten der Erziehung und des Lernens – gleichgültig, ob es sich dabei um verwandtschaftliche soziale Netzwerke oder um gesellschaftlich organisierte Institutionen handelt – den Charakter von Nischen, von eigens eingerichteten pädagogischen Provinzen, welche funktional auf die Tatsache reagieren, dass Kinder im Hinblick auf den skizzierten Typus der modernen kapitalistischen Gesellschaft zu »Außenseitern der Gesellschaft« geworden sind (Kaufmann 1980) und zwar insofern, als sie »strukturell von allen entscheidenden Lebensbereichen

der Moderne ausgeschlossen (sind), mit Ausnahme derjenigen Einrichtungen, die speziell für sie geschaffen werden« (ebd., S. 767).

Wenn eine Gesellschaft nicht bzw. nicht mehr dazu angetan ist, das Handlungsvermögen (*agency*) ihrer Kinder im Rahmen der vorhandenen Handlungsräume herauszufordern, muss sie eigens für Kinder soziale Kontexte, »soziale Orte«, »soziale Felder« bzw. »Räume« oder Arenen einrichten, die geeignet sind, das Handlungsvermögen der Kinder zu unterstützen und anzuregen. Unbeschadet der Tatsache, dass die menschheitsgeschichtlichen Anfänge der Erziehung, wie schon der französische Soziologe Emil Durkheim aufgezeigt hat, in den Initiationsriten in traditionellen Kulturen und Gesellschaften zu finden sind, spricht alles dafür, dass die Geburtsstunde der Pädagogik, wie wir sie heute kennen – der Pädagogik als Instanz der Beobachtung und Reflexion der sozialen Praxis von Erziehung und Lernen – zeitlich zusammenfällt mit den Anfängen der Prozesse der »Modernisierung« und der kapitalistischen Organisation der Arbeitswelt und des Marktes. Es sind diese Umwälzungsprozesse der einsetzenden »Moderne«, die zur »Erfindung« der Kindheit und zur Evolution – oder auch Revolution – der Erziehung, insbesondere in Gestalt der Einführung der (Pflicht-)Schule geführt haben (vgl. Snyders 1971; Kessel/Siegel 1983).

Die damit einsetzende Pädagogisierung der Kindheit hat zweifellos die Position der Kinder als Außenseiter der Gesellschaft wenn nicht überhaupt in Gang gesetzt, so jedenfalls verfestigt. Außerdem aber bietet die *Form* der Pädagogisierung der Kindheit ein anschauliches Beispiel für die inneren Widersprüchlichkeiten des zivilisatorischen Fortschritts (vgl. Edelstein 1983); denn die Schule als neu, eigens für Kinder geschaffene Welt des Kindes ist von Haus aus zunächst einmal durch die gleichen Merkmale zweckrationaler und bürokratischer Organisation gekennzeichnet, die Max Weber als konstitutive Merkmale der kapitalistischen Gesellschaft beschrieben hat. Die angedeuteten inneren Widersprüchlichkeiten des Fortschritts sind bis heute virulent und wirksam und provozieren die Frage, ob und wie im Rahmen der organisierten Erziehung ein Beziehungsgeschehen gestaltet werden kann, welches geeignet sein könnte, eine intrinsische Lernmotivation der Kinder zu ermöglichen und ihr Handlungsvermögen zu unterstützen und herauszufordern (vgl. Edelstein 1983 und 2014). Es wäre denkbar, dass eine solche Möglichkeit nur unter der Bedingung Wirklichkeit werden kann, dass die Institutionen der organisierten Erziehung lebensweltliche Elemente – und von diesen sind die zwischenmenschlichen Beziehungen vermutlich das wichtigste und wirksamste Element – in sich aufnehmen und den Kindern präsentieren.

Eine Pädagogik, welche – im Sinne der bisherigen Ausführungen – in ihrer Theoriebildung und Forschung sowie in ihrer Reflexion und Gestaltung der Praxis Phänomene und das Problem von Beziehungen ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit rückt, nenne ich »Beziehungspädagogik«.

Der Begriff »Beziehungspädagogik« wird meines Wissens in keinem erziehungswissenschaftlichen Handbuch oder Lexikon erläutert. Das könnte dafür sprechen, dass mit diesem Begriff etwas Neues, zumindest etwas bislang Vernachlässigtes beschrieben wird. Das ist jedoch nicht der Fall, im Gegenteil: Das mit dem Begriff »Beziehungspädagogik« Gemeinte – die Überzeugung von der grundlegenden Bedeutung von Beziehungen in der Theorie und Praxis der Erziehung – bildet einen

Kernbestand der Pädagogik seit deren Entstehung im Zeitalter der Aufklärung bis in die Gegenwart (Giesecke 1997). Die Anfänge der Erziehungstheorie bei Schleiermacher werden von der Frage bestimmt: »Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?«, und diese Frage bezieht sich auf die Formen institutionalisierter Erziehung und damit – im Unterschied zum Konzept des »pädagogischen Bezugs« – auf das Verhältnis zwischen »kollektiven« Gesellschaftsgenerationen.

In einem enzyklopädischen Grundkurs der Erziehungswissenschaft (Lenzen 1994) heißt es: »Es nimmt daher nicht wunder, dass die Frage nach der pädagogisch richtigen Beziehung eine Zentralfrage der Erziehertheorie ist« (Rittelmeyer 1994, S. 220). Anke König (2010) hat »Interaktion«, verstanden als eine Grundkategorie der Didaktik, als professionelle Beziehungsgestaltung in Tageseinrichtungen für Kinder untersucht (König 2009) und als »didaktisches Prinzip« erörtert (König 2010). Entsprechend hat für den Schulbereich Miller (2009) eine »Beziehungsdidaktik« vorgelegt. Formeln wie »Erziehung ist Beziehung« oder »Erziehungsarbeit ist Beziehungsarbeit« gehören zu den zentralen Überzeugungen in (sozial)pädagogischen Professionen (z. B. Dollase 2007, Künkler 2011, Müller 2006, Wirth 2012).

Hätte ich für den Titel dieses Buches nicht den an die genannten Traditionen erinnernden Begriff der »Beziehungspädagogik« gewählt, sondern neuhochdeutsch von »relationaler Pädagogik« gesprochen, so wäre dies in der Fachöffentlichkeit sogleich verstanden worden als der Vorschlag eines neuen Paradigmas für die pädagogische Theorie, Forschung und Praxis. Tatsächlich ist in vielen humanwissenschaftlichen Disziplinen einschließlich der Pädagogik sowohl im deutschen als auch im anglo-amerikanischen Sprachraum in den letzten zehn bis zwanzig Jahren »Relationalität« als neue und fruchtbare Perspektive für Erkenntnisgewinnung, Theoriebildung, Forschung und professionelles Handeln beschrieben worden (z. B. Donati 2011, De Haan/Stewart 2008, Gergen 2009, Herzog 2001, Köngeter 2009, Reuter 2012, Schaller 2012, Spretnak 2011 und Thayer-Bacon 2003). Der in Cambridge lehrende Zoologe Robert Hinde hat eine Reihe von Beiträgen zu einer disziplinübergreifenden »science of relationships« vorgelegt (z. B. Hinde 1993 und 1997).

Wie für viele Paradigmata, die mit einem Neuigkeitsanspruch auftreten, gilt auch für den »Relationismus«, dass er nicht wirklich neu ist; vielmehr schließt er an den symbolischen Interaktionismus eines G.H. Mead (Mead 1934/1968), an kommunikationstheoretische Ansätze (z. B. Watzlawick 1976) und verschiedene Ausprägungen des sozialen Konstruktivismus (z. B. Berger/Luckmann 1966) an.

Am Gegenpol zum Neuigkeitsanspruch könnte man die Auffassung ansiedeln, dass eine Beziehungspädagogik allzu viel Vertrautes wiederhole. Tatsächlich bekam ich, wenn ich Bekannten und Freunden – zumal solchen, die mit Pädagogik beruflich nichts zu tun haben – von meinem Vorhaben einer Beziehungspädagogik erzählte, verwunderte Reaktionen: Ist die Bedeutung von Beziehungen für Erziehungs- und Lernprozesse nicht so bekannt, so offensichtlich, dass eine Veröffentlichung zu diesem Thema kaum Neues bringen kann?

Nach diesen Vorbemerkungen bleibt zu fragen, was »trotz allem« dafür spricht, eine »Beziehungspädagogik« vorzulegen.

Da die Behauptung und Begründung eines neuen Paradigmas, wie gesagt, nicht beabsichtigt ist, sollen zwei Aufgaben im Zentrum stehen: Zum einen will ich die in der Pädagogik tradierten Beziehungskonzepte historisch und systematisch verorten und prüfen, ob und inwieweit sie gegenwärtig in einem neuen Sinne relevant sein können. Dazu – z. B. zum Nohlschen Konzept des »pädagogischen Bezugs« – liegen bereits anregende Studien vor (Müller 2002, Niemeyer 2011).

Zum anderen will ich die überlieferten pädagogischen Beziehungskonzepte systematisch erweitern. Partiiell kann ich dabei an Studien anknüpfen, die sich als differenzierte Beiträge zur Begründung oder auch empirischen Überprüfung des Konzepts der »Relationalität« verstanden haben.

Die *erste Erweiterung* betrifft die *Konstellationen von Personen*, die beziehungspädagogische Ansätze in den Blick nehmen. Schon im Begriff »Pädagogik« kommt die Überzeugung zum Ausdruck, dass Erziehung die Führung und Anleitung von Kindern, d. h. von noch nicht erwachsenen Personen beinhaltet. Dem entsprechend sind in der Pädagogik ganz überwiegend diejenigen Beziehungen als relevant für die Prozesse der Erziehung betrachtet worden, die sich zwischen erwachsenen und noch nicht erwachsenen Personen oder, mit anderen Worten, zwischen Mitgliedern der älteren und Mitgliedern der jüngeren Generation entwickeln. Dies gilt seit den Anfängen der Pädagogik – zunächst in der jüdischen und griechischen Antike (z. B. Plato und Sokrates, vgl. Nelson 1931/2002) – und dann im Zeitalter der Aufklärung in Europa (vgl. Giesecke 1997), bis hinein ins 20. Jahrhundert. Erst mit den Untersuchungen des Psychologen und Pädagogen *Jean Piaget* über die Entwicklung der Regelpraxis und des Regelbewusstseins von Vorschul- und Schulkindern in ausgewählten Spielgruppen von Großstadtkindern in der Schweiz (Piaget 1932/1973) sind in der Pädagogik neben den *intergenerationalen* auch die *intragenerationalen* Beziehungen als soziale Orte der (wechselseitigen) Erziehung und (ko-konstruktiven) Bildung anerkannt worden. Seitdem haben sie in der Forschung viel Aufmerksamkeit gefunden (z. B. Krappmann 1991, Youniss 1994, Krappmann/Ostwald 1994, Corsaro 1997, Honig/Joos/Schreiber 2004).

Die skizzierten Entwicklungen greife ich in der Weise auf, dass ich die Beziehungspädagogik in zwei Perspektiven erläutere: Die erste behandelt die *intergenerationalen*, die zweite die *intragenerationalen* Beziehungen, und zwar jeweils mit Blick auf deren Bedeutung für die den Lebenslauf von Individuen begleitenden Prozesse der Erziehung und des Lernens.

Die *zweite Erweiterung* der tradierten Beziehungsansätze betrifft die *Typen von interpersonellen Beziehungen*, die als soziale Kontexte der (lebenslangen) Erziehungs- und Bildungsprozesse identifiziert und erforscht werden. In der Tradition von Schleiermacher (1826/2000) und Nohl (Nohl 1918 und 1933) werden beziehungstheoretische Ansätze ganz überwiegend auf die professionelle Tätigkeit von Fachkräften in öffentlichen Einrichtungen der Erziehung und Bildung bezogen (beispielsweise hat Schleiermacher sogar die Hauslehrertätigkeit für nicht theoriefähig gehalten); das gilt auch für viele deutsch- und englischsprachige Beiträge zu einer »relationalen Pädagogik« (z. B. Köngeter 2009, Bingham/Sidorkin 2010) wie auch für das wunderbare Buch von Annedore Prengel (2013). Daneben hat sich ein eigener Strang erziehungs- und verhaltenswissenschaftlicher Studien über die Beziehungsdynamik und Erziehungsprozesse in Familien entwickelt (z. B. Krep-

ner/Lerner 1989, Mollenhauer/Brumlik/Wudtke 1975, Schneewind 2005), die ihrerseits ganz überwiegend interaktionistischen Ansätzen verpflichtet sind. Die damit angezeigte Trennung zwischen öffentlicher und privater, professioneller und von Laien wahrgenommener Erziehung als Themen der Forschung ist mittlerweile aus guten Gründen weitgehend überwunden worden. Denn die heutigen Kinder und Jugendlichen verbringen ihren Alltag in einer ständigen, wenn auch sich verändernden Verbindung von privater und öffentlicher Erziehung – und diese beiden Welten der Erziehung und des Lernens beeinflussen sich wechselseitig. In dieser Perspektive behandelt die vorgelegte »Beziehungspädagogik« sowohl die öffentliche/berufliche Erziehung als auch die Familienerziehung. Die Unterscheidung zwischen zwei Perspektiven – *intergenerationale* und *intragenerationale* Beziehungen – wird daher ergänzt durch die differenzierte Erörterung von privater (familiäler) und öffentlicher (institutioneller) Erziehung. Konkret: Einerseits werden unter dem Dach der *intergenerationalen* Beziehungen sowohl die Beziehungen zwischen Kindern und ihren Eltern bzw. Großeltern als auch die Beziehungen zwischen Erzieherinnen/Erziehern und Kindern bzw. Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schüler analysiert. Andererseits werden unter dem Dach der *intragenerationalen* Beziehungen neben den Beziehungen zwischen Geschwistern auch die Beziehungen zwischen etwa gleichaltrigen Kindern im Rahmen informeller Gruppen sowie in Schulen erörtert.

Mit der *dritten Erweiterung* der in der Pädagogik tradierten Beziehungskonzepte will ich der Tatsache Rechnung tragen, dass Menschen Beziehungen eingehen nicht nur mit ihren Mitmenschen (»interpersonelle Beziehungen«), sondern auch mit Tieren (insbesondere mit Pferden und Hunden als den traditionsreichsten Haustieren), mit Phänomenen der Natur (z. B. Elemente, Gestirne, Gezeiten etc.) sowie mit Artefakten der Kultur (z. B. Musik, Kunst, Literatur etc.). Auf diese Tatsache hat am eindringlichsten Martin Buber hingewiesen, indem er in seinem »Dialogischen Prinzip« die »Grundworte« ICH – DU und ICH – ES unterschieden hat, sodann auch die Vertreter einer »phänomenologischen« Pädagogik (z. B. Lippitz/Meyer-Drawe 1984). Die Überzeugung, dass als Faktoren der Erziehung nicht nur Menschen, sondern die »Natur« und die »Dinge« wirksam seien, geht auf Rousseau zurück: in seinem Erziehungsroman »Emile« benennt er die Mitmenschen erst als dritten Erziehungsfaktor nach der Natur und den Dingen. Die phänomenologische Pädagogik hat seit Martinus Langeveld vom »Aufforderungscharakter der Dinge« gesprochen (Langeveld 1964). Maria Montessori hat diese Vorstellung mit ihrem Konzept der (durch Lernmaterialien) »vorbereiteten Umgebung« zum Angelpunkt ihrer Kinderhauspädagogik gemacht.

In der *vierten Erweiterung* der tradierten Beziehungskonzepte gerät die *Beziehung des Menschen zu sich selber* in den Blick (z. B. Herzog 2001). Die zentrale Bedeutung der Selbstbezüglichkeit der Person des erziehenden Erwachsenen hat Siegfried Bernfeld mit dem Satz umschrieben: »So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm« (Bernfeld 1925, S.147). In diesem Satz kommt die in der Freudschen Psychoanalyse entwickelte Überzeugung zum Ausdruck, dass es der ausdrücklichen Reflexion der am eigenen Leib erfahrenen Erziehung bedarf, um den erziehenden Erwachsenen davor zu bewahren, blindlings dem Wiederholungszwang der

erfahrenen Beziehungs- und Erziehungsmuster zu unterliegen (vgl. z. B. Martin/Olsen 1996).

Die *fünfte Erweiterung* des tradierten Beziehungsdenkens begründet den Anspruch, mit dem vorgestellten beziehungspädagogischen Rahmenkonzept einen konstruktiven *Beitrag zur systematischen Pädagogik* leisten zu wollen und zu können. Es ist fruchtbar – so lautet der Anspruch –, die Grundbegriffe der Pädagogik beziehungstheoretisch zu fassen, sie also in der Perspektive eines facettenreichen, im Kontext kulturspezifischer Verhältnisse verlaufenden Beziehungsgeschehens zu bestimmen, welches den gesamten Lebenslauf des Individuums begleitet. Einen ersten Versuch dieser Art habe ich in meiner »Frühpädagogik« vorgelegt (Liegle 2013).

Durch eine *sechste Erweiterung* des tradierten Beziehungsdenkens kann der Anspruch, einen konstruktiven Beitrag zur systematischen Pädagogik zu leisten, in Richtung auf eine beziehungstheoretisch begründete *Erkenntnistheorie* ergänzt werden. Bereits Wilhelm von Humboldt hat in seinen dialogisch orientierten bildungstheoretischen Schriften argumentiert, man könne Wahrheit als einen Prozess begreifen, der sich zwischen menschlichen Subjekten ereignet (Burkhardt 1987). Auf der Grundlage seiner Kommunikationstheorie geht Watzlawick der These nach, »dass die sogenannte Wirklichkeit das Ergebnis von Kommunikation« sei (Watzlawick 1976, S. 7). Das Konzept der »Relationalität« (s. oben) ist schon mehrfach zum Ausgangspunkt einer »neuen« erkenntnistheoretischen Position gewählt worden (z. B. Thayer-Bacon 2003): Mit Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf und Gesetzmäßigkeiten des lebenslangen Lernens ergibt sich aus relationalen Positionen der Erkenntnistheorie die Einsicht, dass der Erwerb bzw. die Aneignung von Erkenntnis als ein kooperatives Geschehen (*collaborative process*) verstanden werden kann (vgl. Rogoff 1998).

Die genannten Aspekte einer Beziehungspädagogik halte ich insbesondere deshalb für fruchtbar, weil sie dazu beitragen können, die Grundzüge einer Logik und einer Ethik des Erziehens – in allen seinen Gestalten zwischen systematischem Unterricht und Formen der indirekten »Aufforderung zur Bildung« (Liegle 2013) – zu bestimmen. Dabei meint »Logik« die Gesetzmäßigkeiten in jenem Beziehungsgeschehen, welches mit dem Begriff der »Erziehung« beschrieben wird. Unter »Ethik« verstehe ich diejenigen Regeln, die mit Blick auf die Achtung der Persönlichkeitsrechte der Erzogenen und die Anerkennung ihrer Person im Erziehungsalltag eingehalten werden sollten.

Dieses Buch hat nur auf der sicheren Basis der andauernden Unterstützung, anteilnehmenden Begleitung und Ermutigung zustande kommen können, die mir meine Frau, Linde Liegler, geschenkt hat. Ihr danke ich an erster Stelle und widme ihr dieses Buch. Für klärende Gespräche und hilfreiche Anregungen danke ich außerdem Renate und Hans Thiersch, Hans-Ulrich Schnitzler und Richard Michaelis, Kurt Lüscher und Lothar Krappmann, Anton Stingl jun. und Benedikt Brändle, Sibylle Höger-Schmid und Ulrich Herrmann.