



Leseprobe aus Lechner, Zwischen – Eine relationale Anthropologie
pädagogischer Beziehungen, ISBN 978-3-7799-7662-2

© 2024 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7662-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7662-2)

Inhalt

1 Einleitung	7
1.1 Historischer Rückblick auf pädagogische Beziehungen	21
1.2 Einblicke in den erziehungswissenschaftlichen Forschungsstand	28
1.3 Historisch-systematische Rekonstruktionen des Zwischen	36
2 Zur wissenschaftstheoretischen Ausrichtung	43
2.1 Pädagogik als praktische Wissenschaft	44
2.1.1 Die Dialektik von Theorie und Praxis	56
2.2 Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche	66
2.2.1 Allgemeine Pädagogik als Kulturwissenschaft	69
2.2.2 Pädagogisch-anthropologische Perspektivierungen	75
3 Rahmung des Zwischen	85
3.1 Denken in Relationen	87
3.2 Philosophie und Pädagogik der Person	98
3.3 Das Zwischen im Dialog	115
3.4 Das Bezugsgewebe zwischen Personen	125
3.4.1 Drei menschliche Tätigkeiten	134
3.4.2 Ausdifferenzierungen des Handelns	148
3.4.3 Vereinnahmung des Handelns durch Arbeit	161
4 Entwurf einer relationalen Anthropologie	168
5 Ausblick: Aspekte einer pädagogischen Ermöglichungspraxis	178
Literatur	192

1 Einleitung

„Das Erziehen des Kindes sollte nicht nach dem Modell der Bearbeitung, Formung, Veränderung eines Materials gedacht werden, sondern als Unterstützung sich entwickelnder Kraft, als dialogische Beziehung, als Ruf und Antwort, oder wie immer diese Sichtweise im Verlauf unserer Geschichte in Metaphern gekleidet wurde.“

(Klaus Mollenhauer 1991, S. 90)

Der Impuls für die vorliegende Studie vom sog. Zwischen kommt von der Annahme, dass pädagogisches Handeln in Beziehungen stattfindet. Mit diesem Begriff wurde in existenzphilosophischen Ansätzen am Beginn des 20. Jahrhunderts eine besondere Art der Beziehungsweise umschrieben, die sich durch eine reziproke, d. h. wechselseitige Qualität auszeichnet. Eine theoretische Annäherung an diese Qualität ist Gegenstand dieses Buches und wird zur Herleitung eines relationalen Menschenbildes herangezogen. Der Entwurf dieser relationalen Anthropologie hat, so wird zu zeigen sein, sowohl Auswirkungen auf die Methoden als auch auf die Zielbestimmungen pädagogischen Denkens und Handelns.

Zur Entfaltung dieser Relationen zwischen Anthropologie, Methodologie und Teleologie wird der Blick auf die Beziehungsweisen zwischen Menschen gerichtet. Diese relational-anthropologischen Betrachtungen werden u. a. im Anschluss an Klaus Mollenhauer unternommen, der in den 1980er Jahren an „Vergessene Zusammenhänge“ (1983/1991) der Erziehung mit den historisch-kulturellen Bedingungen erinnert hat. Damit wurde eine kulturwissenschaftliche Wende der geisteswissenschaftlichen Pädagogik¹ angestoßen, die in der Tradition von Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher steht und die sich als kritische Kulturwissenschaft fassen lässt (Brumlik 2006). Diese pädagogische Theorietradition aufgreifend wird in der vorliegenden Studie eine relationale Weiterentwicklung ihrer dialektischen Grundlagen unternommen. Dadurch wird pädagogische Praxis fokussiert, „aber keine, in der Intersubjektivität erst im zweiten Schritt berücksichtigt wird, sondern eine, die von Beginn an sozial ist, insofern ihr zentraler Begriff jener der Beziehung selbst ist“ (Adamczak 2017, S. 238).² Dementsprechend wird „von den Beziehungen her auf das Bezogene hin“ (Elias 1970, S. 126) gedacht und

1 Die ideengeschichtlichen Vorläufer (siehe Kap. 2) sowie aktuelle Ausprägungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik werden hier und im Folgenden kleingeschrieben. Wenn das Paradigma der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (bzw. der Kritischen und der Empirischen Erziehungswissenschaft) im engeren Sinne gemeint ist, wird das Adjektiv als Eigenname gebraucht und großgeschrieben (siehe v. a. Kap. 2.2).

2 Die hier zitierte solidaritätstheoretische Studie „Beziehungsweise Revolution“ (2017) von der politischen Theoretikerin, Autorin und Künstlerin Bini Adamczak durchzieht die vorliegende

eine relational-anthropologische Grundlage für pädagogisches Denken und Handeln im intersubjektiven Sinne entfaltet.

Für dieses Vorhaben werden Fragmente des Zwischen in der Dialogphilosophie nach Martin Buber sowie in der Theorie politischen Handelns nach Hannah Arendt aufgespürt und neu zusammengesetzt. Diese zu entwickelnde Konstellation stellt eine begriffliche Annäherung an existenzielle Momente dar, in denen sich Menschen direkt „aneinander richten und sich gegenseitig ansprechen“ (Arendt 2016, S. 225; vgl. Buber 1962b, S. 285). Das ‚Ereignis‘ solcher Momente setzt voraus, dass die Sich-Begegnenden offen aufeinander zugehen und sich als Personen ansprechen. Diese Ansprache ist nicht nur im wörtlichen Sinne zu verstehen. Vielmehr zeichnet sich das Zwischen dadurch aus, dass die interagierenden Personen nicht von Dingen oder Sorgen abgelenkt werden, sondern sich *einander* zuwenden. Ihre Aufmerksamkeit liegt bei denjenigen, mit denen sie unmittelbar zu tun haben. Die konstitutiven Anderen werden in solchen reziproken Beziehungsmomenten (noch) nicht bewertet, sondern in ihrem gegenwärtigen Sein wahr- und angenommen. Das heißt nicht, dass alles, was eine Person von sich gibt, akzeptiert werden müsste, sondern nur, dass sie auch etwaige Ambivalenzen oder Unsicherheiten zeigen kann, ohne unmittelbar Repressionen befürchten zu müssen.

Der reziproken Qualität ist eigen, dass sie zwar von den interagierenden Personen *erfahren* wird, die Wieder- und Weitergabe dieser Erfahrung jedoch niemals mit der tatsächlichen Beziehungserfahrung übereinstimmt. Daraus resultiert eine Unverfügbarkeit des Zwischen, weshalb die hier unternommene Studie nur Annäherungen und keine abgeschlossene Darstellung³ liefern kann. Die konstitutive Unverfügbarkeit legt eine Forschungsweise nahe, mit der ein spezifisch ‚praktisches Wissen‘ (Kraus et al. 2017a, S. 12) in den Mittelpunkt gerückt werden kann: Konkret wird eine in der geisteswissenschaftlichen Theorietradition entstandene Forschungsmethode aufgegriffen, die sich – inspiriert durch Schleiermachers dialektische Grundlegung der Pädagogik – als (allgemein-)pädagogisches Verfahren (Matthes 2011, S. 41–43) etabliert hat. Bevor diese historisch-systematische Forschungsmethode nachgezeichnet (siehe Kap. 1.3) und relationstheoretisch weitergesponnen wird (siehe Kap. 2 und folgende), sollen diese einleitenden Bemerkungen einen groben Überblick über die relationstheoretische Annäherung an den Gegenstand dieser Studie vermitteln. In Abgrenzung zu Selbst- und Weltverhältnissen kann nämlich festgehalten wer-

Untersuchung insofern, als sie wichtige Anregungen für die gesellschaftstheoretischen Interpretationen des Zwischen geliefert hat.

- 3 Dementsprechend sind die Ausführungen als *eine* spezifische Annäherung unter verschiedenen potentiellen Möglichkeiten zu lesen, die aus einer anderen Perspektive anders aussehen würde – gleichwohl der Anspruch verfolgt wird, ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven aufzugreifen und in ihren Verflechtungen zu skizzieren (siehe bspw. Kap. 1.1 und 1.2).

den, dass unter dem Begriff Zwischen eine reziproke Beziehungsweise gefasst wird, die sich in zwischenmenschlichen Beziehungen ereignet, weshalb Beziehungsweisen zu Dingen und zum eigenen Selbst nicht im Fokus dieser Studie stehen. Zur theoretischen Annäherung an diese zwischenmenschliche Ebene werden – wie bereits erwähnt – existenzphilosophische Quellen herangezogen, die den Gegenstand mit verschiedenen sprachlichen Mitteln – teilweise implizit – beschreiben: So wird der Begriff Zwischen im Konzept politischen Handelns nach Hannah Arendt (1958/2016, S. 213–317) nur am Rande für eine bestimmte Dimension menschlichen Seins gebraucht, bei Martin Buber (1923/1962c) stellt das Zwischen hingegen die zentrale Schlüsselfigur seiner Dialogphilosophie dar. Zur Einführung des Zwischen in seinem dialogphilosophischen Hauptwerk „Ich und Du“ (1923/1962c) verwendet er Begrifflichkeiten wie bspw. „Begegnung“⁴ (ebd., S. 85), „unmittelbare Beziehung“ (ebd., S. 87) oder „Dazwischen“ (ebd., S. 160), weshalb er – ebenso wenig wie Arendt – keine klare begriffliche Definition vorzeichnet.

Auch in pädagogischen Kontexten findet sich keine etablierte Verwendungweise des Begriffs, denn pädagogische Beziehungen werden in divergierenden Konzepten beschrieben, wie bspw. im ‚pädagogischen Bezug‘ nach Herman Nohl (1935/1963), in der ‚pädagogischen Atmosphäre‘ nach Otto Friedrich Bollnow (1961/2001) oder im Konzept des ‚erzieherischen Verhältnisses‘ (bspw. Kron 1971). Im historischen Rückblick dieser Studie (siehe Kap. 1.1) soll anhand der genannten drei Konzepte herausgestellt werden, dass die Überlegungen zu pädagogischen Beziehungen zu den konstitutiven Grundlagen einer geisteswissenschaftlichen Tradition pädagogischen Denkens und Handelns gezählt werden können. Schon Schleiermacher leitet die pädagogische Systematik von Beziehung – konkret zwischen den Generationen – her. Das generationale Verhältnis ist, wie alle Beziehungen, von Machtstrukturen durchzogen – diese sind aber beweglich; Machtpositionen können sich verändern. Diese Beweglichkeit ist Gegenstand der vorliegenden Studie. Sie wird u. a. im Kontext der Frage nach der ‚Form‘ von pädagogischen Beziehungen (Seichter 2014) evident, wobei eine kritische Reflexion der Machtdimension in deskriptiv ausgerichteten pädagogischen Untersuchungen häufig ausbleibt und so die normative Dimension von pädagogischen Zielsetzungen nicht reflektiert wird.

„Wünschenswert, weil allein aufschlussreich, wäre es jedoch, wenn die Beziehungsformen in einem integrativen Forschungssetting gleichzeitig auf normativer und auf deskriptiver Ebene analysiert und diskutiert würden. Nur so könnte ein Verständnis davon entstehen, welche tatsächlich vorfindbaren Formen einer pädagogischen Be-

4 Der Begegnungsbegriff ist – anders als das Zwischen – in den 1960er Jahren zu einem Grundbegriff der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik geworden (Loch 1969, S. 13; zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik siehe Kap. 2.2).

ziehung modellhaft vorkommen und inwieweit der Praktiker darüber hinaus einer regulativen Idee bedarf, um daran sein Handeln orientieren und prüfen zu können.“ (ebd., S. 233)

In der vorliegenden Studie liegt der Fokus auf einer spezifischen Form von Beziehungen – auf der reziproken Beziehungsweise des Zwischen. Es wird die Frage gestellt, unter welchen Bedingungen diese Beziehungsform in pädagogischen Kontexten möglich ist (siehe Kap. 4). Die leitende These ist, dass trotz der konstitutiven Asymmetrie von pädagogischen Beziehungen (Wulf/Zirfas 2014a, S. 249) reziproke Beziehungserfahrungen gemacht werden. Daran schließt die Hypothese an, dass in diesen asymmetrischen Verhältnissen die gesellschaftlich dominanten Strukturen verstetigt werden, diese aber durch bestimmte Beziehungsweisen verschoben, ausgesetzt oder gebrochen werden könnten. Dabei darf „Abhängigkeit nicht geleugnet und verdinglicht“ (Adamczak 2017, S. 285), sondern muss als „konfliktuöse anerkannt“ (ebd.) werden. Nur so kann ihre Beweglichkeit sichtbar werden, wodurch es möglich wird, „auf Grundlage differenter Positionalitäten das Verhältnis von Abhängigkeit und Freiheit egalitär zu gestalten. Statt Einheit des Zwangs und bindungslose Differenz kann das Gemeinsame dann als das erscheinen, was die Vielen miteinander teilen. Als Gleiche und Freie in Solidarität“ (ebd.). Dieser Utopie eines Miteinanders des Verschiedenen folgend, zielen pädagogische Beziehungen auf eine Beendigung ihrer selbst, insofern die Asymmetrie überwunden werden soll und pädagogische Beziehungen damit enden oder in Freund:innenschaften übergehen (vgl. bspw. Buber 1962c, S. 167). Pädagogische Beziehungen werden also nicht als „Beziehungen auf Augenhöhe“⁵ konzeptualisiert, sondern im Sinne von durchaus konflikthaften Prozessen der „Angleichung“ (Arendt 2019b, S. 51; siehe Kap. 5) betrachtet: In pädagogischen Beziehungen treffen unterschiedliche Perspektiven aufeinander, die wiederum aus vielfältigen interpersonalen Beziehungserfahrungen hervorgegangen sind: Wenn Menschen einander ihre jeweiligen Perspektiven auf die Welt oder auf eine Sache mitteilen, werden dadurch nicht nur ihre Selbstverhältnisse offengelegt, von anderen irritiert und Bildungsprozesse angeregt (Subjektebene), sondern auch (nachhaltige) Verbindungen gestiftet (Beziehungsebene) und die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse affiziert (gesellschaftliche Ebene). Im Zuge der Annäherungen an das Zwischen soll die Beziehungsebene hervorgehoben und die Beziehungsform des Zwischen als tatsächlich in pädagogischen Settings vorkommende herausgestellt werden, ohne diese machtvolle Eingebundenheit auf gesellschaftlicher Ebene außer Acht zu lassen.

5 Zur Hinführung an die Thematik der Studie siehe auch den Video-Podcast „Kann es pädagogische Beziehungen auf Augenhöhe geben? Über das „Zwischen“ in der Pädagogik“ (Lechner/Stützle 2023).

Der Verweis auf die gesellschaftliche Ebene macht bereits deutlich, dass Pädagogik hier nicht auf das dyadische Verhältnis von pädagogischen Fachkräften und ihre jeweiligen Adressat:innen reduziert wird, sondern hinsichtlich relationaler Verflechtungen und Verstrickungen mit gesellschaftlichen Strukturen in den Blick genommen werden soll. Daher wird von der Beziehungsebene ausgegangen und pädagogische Beziehungen nicht an „die Zweisamkeit von Ich und Du [gebunden], in der die meisten Ethiken und Moralthorien“ und – so könnte man ergänzen – pädagogischen Theorien „beheimatet sind“ (Adamczak 2021, S. 83), sondern in ihrer multidimensionalen Eingebundenheit reflektiert. Pädagogische Praxis soll als „Dreisamkeit, Viersamkeit, Vielsamkeit eines ausschweifenden Zusammenhangs“ (ebd.) gefasst werden.

Um diesem Anspruch zumindest ansatzweise gerecht zu werden, wird ein Entwurf einer relationalen Anthropologie pädagogischer Beziehungen entfaltet, der an das bereits erwähnte geisteswissenschaftlich geprägte Verständnis von Pädagogik und dessen kulturwissenschaftliche Weiterentwicklung anschließt. Der eingangs zitierte Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer, paradigmatischer Vertreter dieser sich als kritisch verstehenden erziehungswissenschaftlichen Theorieströmung, weist u. a. darauf hin, „daß jedes pädagogische Ereignis in irgendeiner Weise an das gesellschaftliche System gebunden ist und einen, wenn auch verborgenen, politischen Gehalt hat“ (Mollenhauer 1991, S. 19). Diese Betonung von politischen Aspekten hebt die gesellschaftstheoretische Ebene von pädagogischem Denken und Handeln hervor: Pädagogik verstanden sowohl als „Einführung in die Gemeinschaft wie als Verbesserung des Mangelhaften im Zusammenleben“ (Brachmann 2002, S. 115) soll daher nicht beim *Status quo* verharren, sondern verweist auf die utopische Dimension des Pädagogischen (Steffel 2022). In den Worten von Matthias Steffel kann pädagogisches Denken und Handeln also dazu beitragen, inhumane Zustände zu „übersteigen und auf eine wie auch immer geartete Veränderung bzw. (Ver-)Besserung verweisen“ (ebd., S. 13).

Ziel dieser Studie ist es, die normative Dimension dieser Veränderungen auszuloten. Dafür wird die Beziehungsweise des Zwischen in ihrer historisch-kulturellen Eingebundenheit betrachtet. Die konkret realisierten Beziehungsweisen können je nach Kontext von asymmetrischen Verhältnissen – die von Alter, Macht, Gewalt, Konkurrenz oder Leistung bestimmt werden – bis hin zu Prozessen des sozialen Miteinanders reichen, die sich durch eine Symmetrie auszeichnen. Der Schwerpunkt liegt nicht auf ersterer (wenngleich diese verschiedentlich analysiert wird), sondern auf einer beispielhaften Konstruktion von symmetrischen Beziehungskonstellationen; einige Aspekte der reziproken Beziehungsweise des Zwischen wurden bereits angedeutet. In reziproken Beziehungserfahrungen ist es möglich, verdinglichende, verletzende, unterdrückende Beziehungsweisen in pädagogischen Beziehungen zu vereiteln oder zu unterbrechen und an dessen

Stelle punktuell eine Praxis zu realisieren, in der (strukturelle) Verdinglichungen und Verletzungen überwunden werden.

Im Zuge der theoretischen Konstruktion des Zwischen wird aus Perspektive einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Erziehungswissenschaft danach gefragt, welche Konsequenzen reziproke Erfahrungen in pädagogischen Beziehungen nach sich ziehen können. Zur Beantwortung dieser Frage wird mit Hannah Arendt ein „Netz der Beziehungen“ (Arendt 2019a, S. 263) skizziert, in dem auch Momente des Zwischen ihre ‚Fäden‘ einflechten: Es wird zu zeigen sein, dass das Muster dieses Netzes durch konkrete Beziehungserfahrungen hervorgebracht wird. Dieses Muster steht in Wechselwirkung zu den einzelnen Subjekten und zur Gesellschaft: Menschen bringen in Erfahrungen des Zwischen ihre personale Identität hervor (subjektive Ebene) und darüber hinaus haben ihre Taten und Worte Auswirkungen auf die gesellschaftlichen Umstände (gesellschaftlich-politische Ebene).

Um dieses Zusammenspiel von subjektiver und gesellschaftlicher Ebene zu begreifen, soll hier eine relationstheoretische Perspektivierung vorgenommen werden. Diese rückt die transformative Dimension von pädagogischer Praxis in den Mittelpunkt, die nun zur Verortung der Studie in einem größeren Gesamtzusammenhang skizziert wird.

Reziproke Beziehungserfahrungen als Ensemble von Mikrorevolutionen

Reziproke Beziehungserfahrungen werden einleitend als „Ensemble von Mikrorevolutionen“ beschrieben, die auf eine Vision für eine menschlich(er)e Zukunft abzielen (vgl. Adamczak 2014b, insb. S. 95). Diese transformative Dimension wird mithilfe der dritten „These[] über Feuerbach“ (Marx 1978, S. 5–6; MEW 3) von Karl Marx aus dem Jahr 1845 eingeführt und in ihrer pädagogischen Relevanz ausgelotet. Sie war aber auch bereits ein Bestandteil der wissenschaftlichen Systematisierung der Pädagogik durch Schleiermacher am Beginn des 19. Jahrhunderts (siehe Kap. 2.1).

In dieser dritten von elf Thesen formuliert Marx die Idee „revolutionärer Praxis“ (ebd.; MEW 3) als gleichzeitige Veränderung von menschlichen Selbst- und Weltverhältnissen. Der erste Aspekt der menschlichen Selbstveränderung wurden jedoch bereits fast 400 Jahre früher in der italienischen Renaissance thematisiert. So fasst etwa Giovanni Pico della Mirandola (1463–1494) in seiner *posthum* veröffentlichten *Oratio* „Über die Würde des Menschen“ (1486/1990)⁶ diesen weder „himmlisch noch irdisch, weder sterblich noch unsterblich“ (Lucilius, zitiert

6 Diese Schrift wird von Jörg Zirfas als das anthropologische Manifest der Moderne und als eines der ersten Werke der Pädagogik bezeichnet, weil darin die konstitutive Unbestimmtheit mit

nach: ebd., S. 7). Vielmehr sei ‚der Mensch‘ mit der Fähigkeit begabt, sich selbst schöpferisch und d. h. nach eigenen Vorstellungen zu gestalten: „Du kannst zum Niedrigeren, zum Tierischen entarten; du kannst aber auch zum Höheren, zum Göttlichen wiedergeboren werden“ (ebd.), so Pico della Mirandola mit den Worten des römischen Satirikers Lucilius (ca. 180–102 v. Chr.; ebd., S. 69). Diese Fähigkeit zur Selbstgestaltung – in pädagogischen Kontexten spricht man von Bildung – kann als Potenz mit ungewissem Ausgang gefasst werden, die wiederum mit der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse verbunden ist.

Es war Karl Marx, der diesen Aspekt der Selbstgestaltung in der Mitte des 19. Jahrhunderts aus gesellschafts- bzw. ökonomietheoretischer Perspektive aufgegriffen und im Sinne von *revolutionärer Praxis*⁷ weitergedacht hat. Damit beschreibt er in den Vorarbeiten zu seiner Kritik der politischen Ökonomie – in den ‚Grundrissen‘ aus den Jahren 1857/58 – die Dialektik von Bildung und gesellschaftlicher Transformation und bietet eine komplexe Antwort auf die Frage nach einer möglichen Überwindung der kapitalistischen Verhältnisse: *Revolutionäre Praxis* kann nicht auf die individuelle Ebene der Selbstveränderung durch Bildung reduziert werden, sondern umfasst eine *gleichzeitige* Transformation der gesellschaftlichen Umstände, wie Marx in der besagten Feuerbach-These formuliert:

„Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß. Sie muß daher die Gesellschaft in zwei Teile – von denen der eine über ihr erhaben ist – sondieren. Das Zusammenfallen des Ändern[s] der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als *revolutionäre Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden.“ (ebd.; MEW 3)⁸

Die Dialektik von Selbst- und Weltveränderung stellt nach Marx einen Prozess dar, der durch menschliches Tätigsein hervorgebracht und somit auch durch menschliches Tun verändert wird. Die Art und Weise dieser Veränderung – ihr Gelingen oder Scheitern – hänge jedoch im Wesentlichen von der „Summe der

der Möglichkeit zur Selbstbestimmung des Menschen zusammengebracht und überliefert wird (Zirfas 2022, S. 78; siehe Kap. 2.2.2).

7 Wenn bereits zitierte Begriffe erneut verwendet werden, wird das durch eine Kursivsetzung gekennzeichnet.

8 Aufschlussreich für diese Dialektik von der Veränderung der Umstände und der Selbstveränderung der Menschen ist auch die redigierte These über Feuerbach von Friedrich Engels: „Die materialistische Lehre, daß die Menschen Produkte der Umstände und der Erziehung, veränderte Menschen also Produkte anderer Umstände und geänderter Erziehung sind, vergißt, daß die Umstände eben von den Menschen verändert werden und daß der Erzieher selbst erzogen werden muß. Sie kommt daher mit Notwendigkeit dahin, die Gesellschaft in zwei Teile zu sondern, von denen der eine über der Gesellschaft erhaben ist. [...] Das Zusammenfallen des Ändern der Umstände und der menschlichen Tätigkeit kann nur als *umwälzende Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden“ (Marx 1978, S. 522–534; MEW 3; vgl. auch MEGA 1/Bd. 30).

Beziehungen“ (ebd., S. 189; MEW 42) ab, die das „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“⁹ (ebd., S. 534; MEW 3) jeweils dominiert. In der vorliegenden Studie wird im Kontext der Annäherungen an das Zwischen gewissermaßen eine „Beziehungsweise Revolution“ (Adamczak 2017) beschrieben: Angetrieben „von den Erfahrungen und den Sorgen der gegenwärtigen Situation“ (Arendt 2016, S. 13) werden Beziehungsweisen problematisiert und indem der Fokus auf die gesellschaftliche Funktion von pädagogischem Denken und Handeln gelenkt wird, können diese Beziehungsweisen hinsichtlich ihrer transformativen Potentiale ausgelotet werden. Daraus sollen im Ausblick (siehe Kap. 5) ethische Implikationen abgeleitet werden, die an die hier aufgeworfene *revolutionäre Praxis* anknüpfen.

An dieser Stelle soll das Konzept von *revolutionärer Praxis* im Anschluss an Walter Benjamin als „Stillstellung“ (Benjamin 1991a, S. 702) einer durch Gewalt und Unterdrückung geprägten Geschichte eingeführt werden, um einen breiteren gesellschaftlichen Horizont aufzuspannen. In diesem Sinne läuft die reziproke Beziehungsweise des Zwischen nicht auf einen gewaltvollen Bruch mit allen bisherigen Verhältnissen hinaus, sondern verweist auf ein Innehalten – auch im zwischenmenschlichen Geschehen: „Marx sagt, die Revolutionen sind die Lokomotiven der Weltgeschichte. Aber vielleicht ist dem gänzlich anders. Vielleicht sind die Revolutionen der Griff des in diesem Zuge reisenden Menschengeschlechts nach der Notbremse.“ (Benjamin 1991b, S. 1232) *Revolutionäre Praxis* als aktiven *Griff nach der Notbremse* zu fassen bedeutet nach Benjamin weder, auf einen gewaltvollen Umsturz der kapitalistischen Verhältnisse durch das Proletariat zu setzen (wie es bspw. Marx erhofft hatte), noch auf Erlösung zu warten (wie es u. a. der Messianismus glauben machen möchte). Vielmehr ist damit eine radikale Unterbrechung des geschichtlichen Fortschreitens gefordert, wie den oben zitierten Vorarbeiten Benjamins (siehe dazu ebd.) zu seinen berühmten Thesen „Über den Begriff der Geschichte“ (Benjamin 1991a, S. 692–704) zu entnehmen ist. Dieser Bruch wird im Folgenden als Unterbrechung von verdinglichenden Beziehungsweisen konkretisiert.

Das Motiv der *Stillstellung* von profit- und leistungsorientierten Verhältnissen, die auch in pädagogischen Kontexten Einzug genommen haben (vgl. bspw. Radtke 2016), lässt sich mithilfe der spezifischen „Unmittelbarkeit“ (Buber 1962c, S. 85) des Zwischen präzisieren. Damit wird in der Dialogphilosophie eine interpersonale Begegnung beschrieben, in der sich Personen ganz gegenwärtig sind und so gewissermaßen die Zeit still steht bzw. „dauerlos [ist], denn sie kommt auch ungerufen und entschwindet auch festgehalten; sie ist unübersehbar: willst

9 Diese Formel kann als Grundlage der Marxschen Gesellschaftsanalyse betrachtet werden und bildet nach Roger Häußling sogar das Fundament einer sog. Relationalen Soziologie, die als Vorläufer für relationale Ansätze in der Erziehungswissenschaft betrachtet werden kann (Prenzel 2019, S. 38–39).

du sie überschaubar machen, verlierst du sie“ (ebd., S. 100). Diese *Unmittelbarkeit* kann nicht intentional hergestellt werden. Sie entsteht, wenn ein Mensch sich, in einer gemeinsamen Situation mit anderen stehend, ihrem Anteil daran ungeschützt aussetzt. In Bubers Worten kann „diese meine Grundhaltung [...] unerwidert bleiben und die Dialogik kann im Keim ersterben. Gerät die Gegenseitigkeit aber, dann blüht das Zwischenmenschliche im echten Gespräch auf“ (Buber 1962b, S. 280). Neben dieser horizontalen Ebene zwischen Personen nehmen, wie gesagt, auch vertikale Verhältnisse Einfluss darauf, ob und wie eine Situation unmittelbare Beziehungserfahrungen eröffnet. Denn auch in reziproken Momenten können die beteiligten Personen ihre „gesellschaftliche[n] Existenzen nicht auslöschen“ (Mollenhauer 1991, S. 20), sich „nicht tot oder neutral stellen“ (ebd.). Diese Eingebundenheit sei „zwar eine Trivialität“, so Mollenhauer, „aber die gleichsam erste und ernsteste pädagogische Tatsache“ (ebd., S. 20).

In pädagogischen Kontexten resultieren diese vertikalen Einflussfaktoren u. a. aus den Beziehungen zur jeweiligen Einrichtung sowie zur Leitung dieser Einrichtung, zu den kulturellen Deutungsmustern, den institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen, den herrschenden Werten und Normen. „Erziehung ist deshalb zuallererst Überlieferung, Mitteilung dessen, was uns wichtig ist“ (ebd.). Nach welchem Maßstab diese „Überlieferungswürdigkeit und Zukunftsfähigkeit“ (ebd., S. 18) von kulturellen Beständen beurteilt werden soll, lässt Mollenhauer jedoch offen. Mit Adamczak lässt sich dieser Gedanke weiterdenken, insofern es mehr als einen „Abzug“ vom „Negativ“ gibt (Adamczak 2014a, S. 92). Die reziproke Beziehungsweise ist nur *ein möglicher Abzug* und somit eines von vielen Bildern, das den Wunsch nach einer „herrschaftsfreien“ (Adamczak 2017, S. 225) Gesellschaft wecken bzw. wachhalten kann.

Somit wird auch *revolutionäre Praxis* „nicht als Ereignis der Machterringung, sondern als sozialer Transformationsprozess¹⁰ der Enthierarchisierung“ (Burghardt 2021, S. 84; Adamczak 2017, S. 225) gefasst. Das Zwischen eignet sich jedoch in doppelter Weise dafür, ein regulatives Ideal für pädagogische Praxis vorzuschlagen: Es ist eine Figur, mit der weder die subjektive noch die gesellschaftliche Ebene ausgeklammert oder überbetont wird; vielmehr können mit der Konstellation des Zwischen beide Theoriestränge in ihrer wechselseitigen Bedingtheit deutlich gemacht werden. Im Anschluss daran soll der vorliegende Entwurf einer relationalen Anthropologie pädagogischer Beziehungen im Sinne Adamczaks als „Ensemble von Mikrevolutionen“ (Adamczak 2017, S. 238) gefasst werden.

10 Im Begriff der Transformation werden hier „Prozesse des Wandels und langfristige Veränderungen und radikale, revolutionäre Brüche“ (Demirovic 2014, zitiert nach: Burghardt 2021, S. 83) miteinander verbunden.

Durch die relationale Herleitung der existenzphilosophischen Sphäre des Zwischen wird die horizontale Beziehungsebene zwischen Personen mit der vertikalen Ebene der herrschenden Umstände verschränkt. Diese relationstheoretische Herangehensweise lenkt den Blick auf die Verflechtungen der pädagogischen Praxis mit der gesellschaftlichen Gesamtpraxis und verweist auf die Mitverantwortung der Pädagogik hinsichtlich einer geforderten Veränderung des Bestehenden. Die Beziehungsebene des Zwischen stellt – neben dem Ausgangspunkt für ein relationales Menschenbild – auch ein regulatives Ideal für diese gesellschaftliche Transformation zur Verfügung, das sie gleichzeitig *in actu* darstellt. Denn in Momenten des Zwischen wird ein „Faden in ein Netz der Beziehungen“ (Arendt 2019a, S. 263) geschlagen, der das bestehende Muster verändert. Ob, wie und welche neuen Fäden ins bestehende *Netz der Beziehungen* geschlagen werden, ist eine Frage, die mit einem relational-anthropologischen Entwurf für die Pädagogik problematisiert werden soll: „Was daraus wird, wissen wir nie.“ (ebd.)

Aufbau der Studie

Im Anschluss an diese einleitenden Hinführungen, mit denen die Bedeutung und der theoretische Kontext der Studie umrissen wurde, folgt nun eine grobe Skizze des Argumentationsverlaufs.

Im Anschluss an die Einleitung werden in den drei Abschnitten des *ersten Kapitels* der Forschungsstand und die Methode skizziert. Im historischen Rückblick (Kap. 1.1) werden drei Konzepte beleuchtet (siehe oben), die jeweils ein Schlaglicht auf theoretische Thematisierungen von pädagogischen Beziehungen in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik¹¹ werfen. Anschließend werden Einblicke in jene Forschungsfelder gegeben, in denen sich diese Studie verorten lässt (Kap. 1.2). Dafür werden Publikationen aus der (deutschsprachigen) erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur aufgegriffen, die sich (1.) mit einem „Zwischen“, (2.) mit relationstheoretischen Betrachtungen von pädagogischen Beziehungen, (3.) mit relationalen Konzepten aus der Pädagogischen Anthropologie oder (4.) mit der reziproken Qualität von pädagogischen Beziehungen auseinandersetzen. Zum einen soll durch diese Gliederung deutlich gemacht werden, dass die vorliegende Studie unterschiedliche Bezüge zu einer lebendigen erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft aufweist. Zum anderen soll durch die Darstellung dieser vier unterschiedlichen Bereiche der Fokus der vorliegenden Untersuchung enger gesetzt werden. Abgeschlossen wird das Kapitel mit der methodologischen Einordnung dieser Studie in die geisteswissenschaftliche Methode des historisch-systematischen Forschens (Kap. 1.3). Dieses bildungstheoretische Vorgehen wird als eine relationstheoretische Forschungsmethode

11 Hier wird das Paradigma der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik angesprochen, das neben der Kritischen und der Empirischen Erziehungswissenschaft als eine der drei großen Strömungen innerhalb der Erziehungswissenschaft betrachtet werden kann (mehr dazu siehe Kap. 2.2).

(siehe auch Kap. 2.2.1) konkretisiert und weiterentwickelt (siehe auch Kap. 3.4: Abschnitt „Methode: *Perlentauchen*“).

Nach dieser disziplinären Verortung und der grundlegenden Darstellung des Vorgehens folgt im *zweiten Kapitel* die wissenschaftstheoretische Kontextualisierung. Es wird die bereits erwähnte geisteswissenschaftliche Systematik der Pädagogik in ihrer kulturwissenschaftlich-anthropologischen Weiterentwicklung entfaltet. Die dialektische Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft durch Schleiermacher wird anhand von subjekt- und gesellschaftstheoretischen Aspekten und hinsichtlich ihrer empirischen sowie spekulativen Einsichten nachgezeichnet (Kap. 2.1). Da diese wissenschaftstheoretische Grundlegung der Pädagogik aus Subjekt- und Gesellschaftstheorie tendenziell einseitig zugunsten der subjektiven Seite rezipiert wird, liegt die Betonung auf der konstitutiven Dialektik dieser Theorietradition, denn es ist diese Dialektik, die eine Pädagogik – verstanden als „praktische Wissenschaft“ (Schmied-Kowarzik 2018, S. 44) – auszeichnet. Durch die Bearbeitung der Dialektik von Theorie und Praxis, die von Anfang an Teil der disziplinären Selbstvergewisserung der Pädagogik als Wissenschaft gewesen ist, wird eine relationstheoretische Relektüre der geisteswissenschaftlichen Grundlagen vorgenommen. Es soll deutlich werden, dass die bestehenden Verhältnisse durch Erziehung und Bildung nicht bloß reproduziert, sondern in Abhängigkeit eines regulativen Ideals gleichzeitig *transformiert* werden können. Die transformative Seite wird allerdings – vermutlich als Resultat der vereinseitigenden Rezeption – vom pädagogischen Ziel der Entfaltung von scheinbar wesenhaften Potentialen der Einzelnen überschattet. Die Stärkung der individuellen Eigentümlichkeit wurde zum *Telos* der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, ohne die individuelle Dimension hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Eingebundenheit angemessen zu reflektieren; was sich diese Studie zur Aufgabe nimmt.

Ein Versuch der gesellschaftlich-politischen Kontextualisierung und damit der Erinnerung an die dialektische Grundstruktur geht auf Klaus Mollenhauer zurück (Kap. 2.2), der in den ‚vergessenen Zusammenhängen zwischen Erziehung und Kultur‘ (Mollenhauer 1991) die bereits erwähnte kulturwissenschaftliche Wende in der Pädagogik eingeleitet hat (Kap. 2.2.1). Im Sinne dieser kulturkritischen Neuausrichtung soll das Verhältnis zwischen pädagogischer Reproduktion und Transformation im Sinne *revolutionärer Praxis* ausgelotet werden. Diese Blickverschiebung zeichnet den Entwurf einer relationalen Anthropologie pädagogischer Beziehungen aus. Um die Bedeutung dieser anthropologischen Überlegungen im pädagogischen Theoriespektrum einzuordnen, wird im letzten Teil des zweiten Kapitels (Kap. 2.2.2) das erziehungswissenschaftliche Forschungsfeld der Pädagogischen Anthropologie vorgestellt. Konkret werden einige Grundzüge einer Historisch-Pädagogischen Anthropologie (Wulf/Zirfas 2014b) dargelegt, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aus der Kritik an anthropologischen ‚Wesensbestimmungen des Menschen‘ entstanden ist. In

dieser ‚anthropologiekritischen‘ Phase wurde die Reflexion der historisch-kulturellen Kontexte zum Ausgangspunkt für eine ideologiekritische Bestimmung von Menschen genommen, an die der Entwurf einer relationalen Anthropologie (siehe Kap. 4) anschließen wird.

Ausgehend von dieser geisteswissenschaftlichen Herleitung einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten kritischen Erziehungswissenschaft werden im *dritten Kapitel* die Fragmente freigelegt, die für das Verständnis der Beziehungsweise des Zwischen konstitutiv sind. Dafür werden in Ansätzen aus Soziologie (Norbert Elias), Pädagogik (personalistische Ansätze), Philosophie (Martin Buber) und Politischer Theorie (Hannah Arendt) die Möglichkeiten einer relational-anthropologischen Betrachtungsweise aufgespürt, die an die wissenschaftstheoretischen Grundlagen (siehe Kap. 2) rückgekoppelt werden.

Beginnend mit Norbert Elias wird aus seiner soziologischen Studie „Über den Prozeß der Zivilisation“ (Elias 1997) ein „Denken in Relationen“ (Kap. 3.1) abgeleitet, das den ersten Schritt der „Rahmung des Zwischen“ (Kap. 3) darstellt. Dabei wird die dialektische Verbindung von subjekt- und gesellschaftstheoretischer Ebene vertieft. Die mit Elias entwickelten „Figurationen“ (ebd., S. 12) lenken den Blick „von den Beziehungen her auf das Bezogene hin“ (Elias 1970, S. 126), womit die Verflechtungen von Individuen mit ihren jeweiligen Bedingungen inhaltlich ausdifferenziert werden können. Damit soll die subjekttheoretische Engführung in der geisteswissenschaftlichen Theorietradition relational geweitet werden. Diese Erweiterung rückt die transformative Dimension von pädagogischer Praxis in den Blick.

Um vorher die subjektive Ebene der transformativen Möglichkeiten zu vertiefen, wird im nächsten Abschnitt (Kap. 3.2) in existenzphilosophische Überlegungen zur Person eingeführt. Die personalen bzw. personalistischen Betrachtungsweisen ‚des Menschen‘ werden aus einem anthropologisch-philosophischen Denken abgeleitet, das im ausgehenden 20. Jahrhundert entstanden ist. Diese werden hinsichtlich pädagogischer Weiterentwicklungen rekonstruiert. Die Rekonstruktion macht deutlich, dass in der sog. personalistischen Pädagogik die Person als ‚Maß‘ für pädagogisches Denken und Handeln vorgeschlagen wird. Damit rückt jedoch die individuelle Selbstentfaltung der Einzelnen in den Mittelpunkt, womit die einseitige Rezeption der dialektischen Grundlagen tendenziell verstetigt wird¹² (Mounier 1936; Flores d’Arcais 2017; Böhm 2011). Um neben dieser Reproduktion die Möglichkeit der Transformation der gesellschaftlichen Verhältnisse ins Bild zu holen, wird die personalistische ‚Aktuierung der Person‘ in ihrem Vollzug relational weitergedacht. Durch diese Verschiebung des Blicks von den Personen auf ihre Beziehungen würde das Zwischen in die Überlegungen einfließen.

12 Diese verkürzte Lesart lässt sich mit der gesamtgesellschaftlichen Tendenz zur Individualisierung erklären, die (ungewollt auch) soziale Ungleichheit und Hierarchisierungen reproduziert (Elias 1997).

Diese Figur kommt im Personalismus jedoch nicht explizit vor; der Fokus auf die Person überschattet den relationalen Prozess der Personwerdung. Um diese relationale Grundlage dennoch im personalen Denken aufzuspüren, wird die Dimension des ‚sozialen Raumes‘ aus der „Philosophie der Person“ (Sturma 2008b) nach Dieter Sturma hinzugezogen.

Im Anschluss daran wird zur Philosophie des Dialogs nach Martin Buber überleitet (Kap. 3.3), in der die soziale Dimension – anders als in der personalistischen Pädagogik – im Zentrum steht. Damit wird von der Ebene der Person zum Zwischen übergegangen. Am Beispiel des dialogphilosophischen Zwischen wird die relationale Dynamik der Personwerdung vertieft. Sie wird mit Buber aus der „zweifältigen Haltung“ des Menschen hergeleitet, die sich aus den „Wortpaaren“ ‚Ich-Du‘ und ‚Ich-Es‘ zusammensetzt (Buber 1986, S. 7). Ausgehend von diesem relationalen Menschenbild der Person wird die dialogphilosophische Hauptthese, wonach das Zwischen der personalen Identitätsbildung vorausgeht, im Kontext der „Reden über Erziehung“ (Buber 1962d) auf eine ‚gemäßigtere‘ Grundthese reduziert (Theunissen 1977; siehe dazu Kap. 3.3). Diese Reduktion macht es möglich, die reziproke Beziehungsweise des Zwischen konzeptionell mit der Asymmetrie in pädagogischen Beziehungen zu verbinden.¹³

Das dialogphilosophische Zwischen lässt erahnen, was es heißen kann, Menschen *relational* zu denken, es ist jedoch in religiösen Glaubenssätzen verankert, weshalb mit Hannah Arendt (Kap. 3.4) über Buber hinausgegangen wird, insofern im Anschluss an ihre Überlegungen auch die gesellschaftstheoretischen Bedingungen zum Zwischen herausgearbeitet werden können – wenngleich auch Arendts Konzeption des Zwischen vor forschungspraktische Herausforderungen stellt. Das Zwischen ist in Arendts Werk kein zentrales Konzept, sondern an die genuin politische Tätigkeit des Handelns gebunden. Dennoch soll gezeigt werden, warum es aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive erkenntnisreich ist, sich mit Arendts (unscheinbar in der „Vita activa“ eingeflochtenem) Zwischen auseinanderzusetzen: Sie grenzt eine politische Sphäre vom Gesellschaftlichen ab und unterscheidet damit Fragen sozialer Art von (politischen) Veränderungsprozessen (siehe Kap. 3.4.3). Diese Abgrenzung lässt eine (allgemein-)pädagogische Lesart kontraintuitiv erscheinen, geht es doch auch darum, den politischen Gehalt in der Pädagogik aufzuspüren, wie einleitend bereits angekündigt wurde. Doch es wird sich zeigen, dass die thematische Anschlussfähigkeit gerade *wegen* ihrer epistemischen Unterscheidung von Politischem und Sozialem (was Arendt auch das Gesellschaftliche nennt) gegeben ist. Arendts Beschreibungen der Bedingungen für politisches Handeln werden daher als Ergänzung zu Bubers theologisch fundierten Ausführungen über das Zwischen betrachtet. Durch die theoretische Präzisierung der Bedingungen für Momente des Zwischen kann pädago-

13 Siehe dazu meine unveröffentlichte Masterarbeit „Dimensionen von Macht in den ‚Reden über Erziehung‘ von Martin Buber aus pädagogischer Sicht“ (Lechner 2018).

gische Praxis hinsichtlich der darin herrschenden Machtverhältnisse reflektiert werden. Arendt liefert keine kausalen Antworten auf aktuelle (pädagogische) Herausforderungen, sondern regt zu einem *Denken in Relationen* an, das dazu befähigt, Verantwortung für die *Beziehungsweisen* in pädagogischen Kontexten zu übernehmen.

Aus den unterschiedlichen Zugängen zur relationalen Dimension des Zwischen (Kap. 3) – angefangen von Elias über den personalistischen Philosophen Mounier, die *Philosophie der Person* nach Sturma bis hin zur Ausgestaltung einer personalistischen Pädagogik bei Flores d'Arcais und Böhm – wird ein relations-theoretischer Zugang zur Sphäre zwischen Personen nachgezeichnet, die sich durch eine reziproke Qualität auszeichnet. Das implizit angelegte (aber von den genannten personalistischen Denker:innen nicht expliziert aufgegriffene) Zwischen wird, wie bereits gesagt, mithilfe von Denkbruchstücken aus Bubers Dialogphilosophie und Arendts Theorie des politischen Handelns konkretisiert. Dabei wird die Verschränkung der personalen mit einer gesellschaftlich-politischen Ebene virulent.

Mit der Rahmung des Zwischen wird eine theoretische Grundlage geschaffen, auf der im *vierten Kapitel* die Frage nach dem Menschen relational beantwortet werden kann. Dafür werden Bedingungen ausgelotet, die reziproke Beziehungserfahrungen möglich machen, und eine relationale Systematik nachgezeichnet, in der das Zwischen im *Zwischenraum der Welt* und damit in der Interaktion von Personen über eine Sache hinweg entstehen kann. Diese Systematik umfasst die horizontale Ebene (zwischen Personen) und die vertikale Ebene (von Personen im Bezugsgewebe) und es wird deutlich, dass Menschen zwischen strukturellen Gegebenheiten und individuellen Voraussetzungen eingespannt sind. Die reziproke Beziehungsweise des Zwischen wird als Spielraum relational-anthropologischer (Selbst-)Bestimmung von Personen konkretisiert, der die Möglichkeiten zur Überschreitung des Bestehenden eröffnen kann.

Im *fünften Kapitel* wird diese relationale Anthropologie hinsichtlich dieser Überschreitung konkretisiert und das Konzept einer pädagogischen Ermöglichungspraxis angedacht. Das Zwischen stellt dafür nicht nur den theoretischen Ausgangspunkt dar, sondern auch ein regulatives Ideal für eine gerichtete aber im Voraus unbestimmbare pädagogische Praxis zur Verfügung. Die bildungstheoretischen Erkundungen vermitteln somit ein Verständnis für die reziproke Beziehungsweise des Zwischen, ohne abschließend festzuhalten, wie diese gestaltet werden soll. Sie machen die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit den bestehenden Strukturen als Bedingung für eine ethische Transformation pädagogischer Praxis sichtbar.

1.1 Historischer Rückblick auf pädagogische Beziehungen

Die vorliegende relationstheoretische Studie zum Zwischen entspringt dem Interesse am geisteswissenschaftlich geprägten Topos der ‚pädagogischen Beziehung‘, dem sich die ebenso zahlreichen wie vielfältigen Forschungsarbeiten subsumieren lassen, welche das Verhältnis zwischen pädagogischen Fachkräften und ihren jeweiligen Adressat:innen thematisieren. Der folgende historische Rückblick dient der Rekonstruktion einiger Betrachtungsweisen der ‚pädagogischen Beziehung‘, die programmatisch für das geisteswissenschaftliche Paradigma der Erziehungswissenschaft stehen. Anhand der Theorien von Herman Nohl, Otto Friedrich Bollnow und Friedrich W. Kron soll der wissenschaftlichen Problematisierung des pädagogischen Verhältnisses nachgegangen sowie gezeigt werden, dass die Frage nach der Art und Weise von pädagogischen Beziehungen immer schon Teil der (allgemein)pädagogischen Theorieentwicklung war. Den Anknüpfungspunkt für die historisch-systematischen Annäherungen an das Zwischen (siehe Kap. 3) bildet die Beobachtung einer zunehmend kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Reflektiert wird die *Wechselseitigkeit* von pädagogischen Beziehungen vor allem im Zuge eines diskursgeschichtlichen Wandels, welcher mittels der ausgewählten Theorieansätze veranschaulicht werden soll.

Ein Grundbegriff im Geisteswissenschaftlichen Paradigma der Pädagogik (siehe dazu Kap. 2), der bis heute in allgemeinpädagogischen Einführungen prominent rezipiert wird, ist der „pädagogische Bezug“ (Nohl 1963, S. 132). Verknüpft ist dieser allen voran mit Herman Nohl (1879–1960). Der Geisteswissenschaftliche Pädagoge (erster Generation) widmet dem Konzept ein Kapitel in seinem – aus gesellschaftspolitischer Perspektive kritikwürdigen¹⁴ – Werk „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ (1935/1963). Die geisteswissenschaftliche Grundlegung der Pädagogik nach Schleiermacher aufgreifend, beschreibt Nohl darin die dyadische „Bildungsgemeinschaft“ (ebd., S. 130) als genuin pädagogisches Phänomen, wobei eine reifere Person das Ziel verfolgt, die jüngeren sog. „Zöglinge“ zu ihrer „Form“ zu bringen: „Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme.“ (ebd., S. 134) Hier sticht das Generationenverhältnis ins Auge. Nohls Forschungsinteresse gilt der dyadischen Beziehung zwischen einem älte-

14 Der tendenziell romantisierenden Rezeption des *pädagogischen Bezugs* wird durch die gesellschaftstheoretische Einbettung von reziproken Beziehungen in der pädagogischen Praxis entgegengewirkt.

ren und einem jüngeren Menschen (Krüger 2019, S. 60–61). Der *pädagogische Bezug* ereignet sich entsprechend zwischen Menschen verschiedenen Alters. Dabei wird der ‚reifere Mensch‘ als aktiver Part gesehen, der jüngere als tendenziell passiver.¹⁵ Ersterer habe die Hingabe an eine Sache vorzuleben, „auch wenn der Inhalt seiner Lehre längst überholt“ sei (Nohl 1963, S. 133). Demnach fasst Nohl Erziehung als eine intentionale Form des Handelns – er spricht auch von „Führung“ (ebd., S. 130) – in einem asymmetrischen Verhältnis zwischen Menschen auf; wobei von Seiten der pädagogischen Fachkraft ein zuvor gefasstes Ziel verfolgt wird. Diese „selbständige geistige Funktion“ (ebd.) einer so verstandenen pädagogischen Fachkraft vergleicht Nohl mit dem Ideal des „Heldentums“ (ebd., S. 133) bzw. des „Heiligen“ (ebd.). Erziehen können nur diejenigen, deren „höhere[s] Selbst“ (ebd., S. 132) durch Erziehung und – im Anschluss daran – durch Ethik im Erwachsenenalter bereits „geweckt, gereinigt und gefestigt“ worden ist (ebd.).

Was Nohls Auffassung vom relationalen Zugang zu Menschen im Anschluss an das Zwischen im Wesentlichen unterscheidet, ist, dass es ihm nicht um die Beziehung an sich geht, sondern auf das damit verfolgte (pädagogische) Ziel¹⁶ – sprich „die Erweckung eines einheitlichen geistigen Lebens“ (ebd.) – ankommt. Nohls Aussage, wonach sich dies nur aus der Beziehung zu einem „wirklichen Menschen mit einem festen Willen“ (ebd.) entwickeln könne, spiegelt die heroisierende Vorstellung vom (männlichen) Erzieher wider. Denn: Nur „große Menschen [...] lehren, was der Mensch vermag und wie er das Leben trägt und überwindet“ (ebd., S. 134). Die Inszenierung einer männlichen Heldenfigur in Nohls Konzeption des *pädagogischen Bezugs* legt den Einwand nahe, dass es sich hier um eine „Mythisierung der Rolle des Erziehers [bzw. der Erzieherin; Anm. TL] und de[r] Antinomien, in denen er [bzw. sie] steckt“ (Andresen 2001, S. 291), handelt. Zudem entwirft Nohl den *pädagogischen Bezug* auf der Grundlage eines essentialistischen Bildes vom Kind: „Es soll ihm [dem Kind] nichts Fremdes eingebildet werden, sondern die Lebensform, zu der sie [die Erziehung] führen will, muß die Lösung seines Lebens sein.“ (Nohl 1963, S. 136, Herv. i. Orig.)

Diese anthropologische Konstruktion zeugt von der impliziten Annahme eines Wesenskerns, die in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik weit verbreitet ist. Obwohl die Frage nach einer Wesensanthropologie als überwunden betrachtet werden kann (siehe Kap. 2.2.2), ist Nohls geisteswissenschaftliches Verständnis des *pädagogischen Bezugs* immer noch Bezugspunkt in allgemeinpädagogo-

15 Dieser Logik folgt auch das *Theorem* der pädagogischen Beziehung bei Prenzel, die dezidiert von der Gestaltung der Beziehung von Seiten der Pädagog:innen ausgeht (Prenzel 2019, S. 19).

16 Der *pädagogische Bezug* bildet damit eine Grundlage für pädagogische Sollensvorstellungen, nicht aber für eine Beschreibung der Menschen, die im Anschluss an das Zwischen in der relationalen Dimension gesehen wird. Bei Nohl verschwimmt der Bezug mit ethischen Sollensforderungen, weshalb seine Theorie keine geeignete Grundlage für eine relationale Anthropologie darstellt, die ihre ethischen Vorstellungen nicht aus sich selbst heraus begründen kann, sondern diese erst aus einer expliziten Verpflichtung auf emanzipatorische Ziele gewinnt (Weiß 2001).

gischen Theorien – wie bspw. in der von Sabine Andresen rezensierten Habilitationsschrift von Dorle Klika (2000) über Nohls *pädagogischen Bezug*. Klika tradiert Nohls Konzept, in dem eine „romantisierte, paternalistische Erzieher-Zögling-Beziehung“ (Andresen 2001, S. 291) konstruiert wird, ohne die implizite Verknüpfung der anthropologischen mit den ethischen Überlegungen zu hinterfragen. Aufgrund dieses blinden Flecks wird die „Romantisierung des pädagogischen Bezugs“ (ebd.) weiter fortgesetzt.

Nohls Konzept sowie dessen Rezeption tragen nicht zum besseren Verständnis des Zwischen bei. Im Gegenteil: es verstärkt tendenziell instrumentelle Beziehungsvorstellungen. Daher wird im nächsten Abschnitt „Die pädagogische Atmosphäre“ (2001) von Otto Friedrich Bollnow aus dem Jahr 1964 aufgegriffen, die den pädagogischen Bezug für eine relationale Weiterentwicklung anschlussfähig macht. Bollnow versteht unter „pädagogischer Atmosphäre“ (ebd., S. 11) ein Phänomen, das dem *pädagogischen Bezug* vorausgeht und umfassender als dieser zu verstehen ist. „Die pädagogische Atmosphäre“, in der sich dann „der konkrete und aktiver ergriffene pädagogische Bezug entwickeln kann“ (ebd., S. 13), führt näher an die Thematik der vorliegenden Studie heran. In seinen „Untersuchungen über die gefühlsmäßigen und zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung“, wie es im Untertitel heißt, sieht Bollnow nämlich eine Pionierarbeit auf dem Gebiet der Pädagogischen Anthropologie. Durch seine philosophisch-anthropologische Betrachtungsweise vermeidet er eine Psychologisierung oder ‚Ethisierung‘ pädagogischen Denkens und Handelns (ebd., S. 107–108).

Mit dem Konstrukt der *Atmosphäre* sucht der geisteswissenschaftliche Pädagoge (zweiter Generation) „das Ganze der gefühlsmäßigen Bedingungen und menschlichen Haltungen“ zu begreifen, „die zwischen dem Erzieher und dem Kind bestehen und die den Hintergrund für jedes einzelne erzieherische Verhalten abgeben“ (Bollnow 2001, S. 11). Damit betrete er „pädagogisches Neuland“ (ebd., S. 7), denn die „gefühl- und stimmungsmäßigen Untergründe“ (ebd.) der pädagogischen Praxis seien in wissenschaftlichen Publikationen bisher vernachlässigt worden. Eben diese Gefühle und Haltungen nennt Bollnow *Atmosphäre*. Er kündigt zwar an, diese in ihrer Vermittlung mit den „wahren Verhältnisse[n]“ (ebd., S. 11) zu betrachten, doch im Laufe der Lektüre hat sich gezeigt, dass Bollnow versucht, genau diesen „flüchtigen Hauch über die soliden Grundverhältnisse“ (ebd.) „behutsam fernzuhalten“ (ebd.), was daran liegen mag, dass er es verabsäumt, die Beziehungen *zwischen* Pädagog:innen und ihrem Klientel innerhalb der historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse zu verorten.

Trotz der fehlenden gesellschaftstheoretischen Kontextualisierung, die gemäß Schleiermachers Zugang zur Pädagogik (siehe Kap. 2.1) vorzunehmen wäre, wirft Bollnow interessante Aspekte für die Annäherung an das Zwischen auf. Zum einen indem er eine ganz grundlegende Kritik an poetischen Erziehungskonzeptionen (siehe dazu Kap. 2.1.1) entfaltet – jenen Machbarkeitsphantasien, die die Pädagogik als eine Technologie verstehen – und zum anderen indem er die

pädagogische Beziehung *relational* zu fassen versucht. In seinen Ausführungen werden Erzieher:innen und Zu-Erziehende als die zwei Seiten *eines* „Mediums“ (ebd., S. 12) der „pädagogischen Atmosphäre“ erkennbar. Das Erziehungsverständnis stelle nämlich ein „echtes Wechselwirkungsverhältnis“ (ebd., S. 110) zwischen Erzieher:in und Zu-Erziehenden dar. Eine so verstandene Erziehung definiert sich nicht als *Führung* oder als das äußerlich bleibende ‚Wachsenlassen‘ eines Kindes in Verbindung mit der Herstellung einer gesellschaftlich verträglichen Lebensform, sondern erweist sich als ein *doppelseitiges* Geschehen.

Im Gegensatz zu Nohls *pädagogischem Bezug*, liegt Bollnows Fokus – ganz im Sinne der vorliegenden Untersuchung – auf der Beziehung, in der Erzieher:in und Kind „gar nicht zunächst getrennt [sind], um dann aufeinander zu wirken, sondern [...] in ursprünglicher Einheit, eben in der umgreifenden Atmosphäre“ (ebd.) im Verhältnis zueinander stehen. Bollnows Konzept lässt sich gewissermaßen als eine relationale Erweiterung des *pädagogischen Bezugs* interpretieren, insofern hier auch die Gefühle reflektiert werden, welche in pädagogischen Situationen wirksam sind. Aus seiner Gegenstandsbestimmung lässt sich eine Reflexion der Haltung ableiten, die professionelles pädagogisches Handeln überhaupt erst ermöglicht.

Kritisch festzuhalten ist die fehlende historische Einordnung: Bollnow verortet seine Ausführungen weder in der erziehungswissenschaftlichen Theorieentwicklung noch innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse. Vor dem Hintergrund der zwei Jahre später von Theodor W. Adorno geäußerten Forderung, „daß Ausschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 1969a, S. 85), erscheint die gesellschaftstheoretische Kontextualisierung von Konzepten über die pädagogische Beziehung unverzichtbar.¹⁷ Denn nur die kritische Einordnung von Erziehungsidealen und ihren zugrundeliegenden Menschenbildern im Kontext gesamtgesellschaftlicher Praxis kann verhindern, so Adorno, dass man „der idealistischen Phrase ver[fällt]“ (Adorno 1969a, S. 85). So gesehen kann Bollnows proklamierte ‚ursprüngliche Einheit‘ von Erzieher:in und Kind nicht affirmativ fortgeschrieben werden. Denn: Pädagogische Beziehungen finden innerhalb von gesellschaftlichen (Macht- und Herrschafts-)Verhältnissen statt; die in den pädagogischen Kontexten wiederum zum Ausdruck kommen.

17 Diese fehlende Kontextualisierung könnte auch ein Grund dafür sein, dass Bollnow seine geisteswissenschaftlichen Bemühungen – ähnlich zu Herman Nohl – unter nationalsozialistischen Vorzeichen nahtlos weiterführen konnte. Dies wird in der vielbeachteten Habilitation von Benjamin Ortmeier belegt, in der er die explizite Unterstützung des NS-Regimes durch die geisteswissenschaftlichen und Reform-Pädagogen Herman Nohl, Erich Weniger, Eduard Spranger und Peter Petersen nachzeichnet (Ortmeier 2010, S. 445). Bei einigen Vertretern, so z. B. bei Otto Friedrich Bollnow und Wilhelm Flitner, fällt die Analyse der nationalsozialistischen Vergangenheit eindeutiger aus als bei anderen. So wird die Kontinuität der NS-Positionen von Erich Weniger (siehe Kap. 2.1.1) nach wie vor kontrovers diskutiert (ebd., S. 18).

Ziel der historisch-systematischen Rekonstruktion der geisteswissenschaftlichen Theorietradition in dieser Studie (siehe Kap. 2.1) ist daher die Darstellung einer wissenschaftstheoretischen Grundlage, auf der die Beziehungsebene in ihrer Verflechtung von Subjekt- und Gesellschaftstheorie entfaltet werden kann. Doch bevor diese Grundlage skizziert wird, soll noch auf eine dritte historische Theorie zur Thematik der pädagogischen Beziehungen ein kurzes Schlaglicht geworfen werden.

Mit seiner phänomenologischen „Theorie des erzieherischen Verhältnisses“ (1971) füllt der Erziehungswissenschaftler Friedrich W. Kron (1933–2016) eben jene relationale Leerstelle der disziplinären Verortung, die Bollnows heuristische Theorie der *pädagogischen Atmosphäre* aufweist. Unter dem Stichwort des „Verhältnisses“ liefert Kron Einblicke in die Theorieentwicklung zu pädagogischen Beziehungen, die erhellende Grundlagen für die Untersuchung des Zwischen bereitstellen. Der Begriff des erzieherischen Verhältnisses wird im Anschluss an Wilhelm Dilthey (1833–1911) als Erweiterung des „pädagogischen Bezugs“ (ebd., S. 66) eingeführt. In der Tradition Schleiermachers, der – wie Kron schreibt – als erster versuchte, „das erzieherische Verhältnis zur Grundlage der Erziehung zu machen“ (ebd., S. 89), betrachtet Kron dieses Verhältnis als ein *relationales*. Wobei Erzieher:in und Zu-Erziehende sich gleichwertig und „nicht antithetisch [...] oder in einer Oben-Unten-Relation“ (ebd., S. 79) gegenüberstehen. In Abgrenzung zum *pädagogischen Bezug* begreift Kron das erzieherische Verhältnis als zwischenmenschliches Phänomen mit pädagogischer Bedeutung (ebd., S. 7). Ihm zufolge handele es sich um ein pädagogisches Grundphänomen, das in verschiedenen Lebensbereichen (Familie, Schule, etc.) zu beobachten sei und zwischen Menschen aus verschiedenen Generationen stattfinde, wobei diese Personen prinzipiell gleichrangig seien (ebd., S. 112). Davon grenze er, wie schon angedeutet, den „pädagogischen Bezug“ (Kron 1971, S. 55) ab, der sich vor allem durch eine „Wert- und Zielgerichtetheit“ (ebd., S. 56), also durch Intentionalität, Idealität und Normativität auszeichne.

Individualität und Persönlichkeit¹⁸ würden als *Telos* der Erziehung konstruiert, während die Beziehungsweisen selbst in Nohls anthropologischen Überlegungen aufgrund dieser normativen Aufladung aus dem Blick gerieten. Die Unterordnung der Pädagogik unter dieses *Telos* kritisiert Kron als humanistische „Ideologie der Selbstverwirklichung“ (ebd., S. 115). Was sich darin unter anderem zeige, sei, dass in der Theorie des *pädagogischen Bezugs* keine Gleichwertigkeit der Personen gelebt werde. Tatsächlich erscheint die pädagogische Fachkraft als Trägerin der Werte, was durchaus im wörtlichen Sinne verstanden werden kann.

18 Zur Unterscheidung der Kategorien Individualität und Persönlichkeit: „Individualität ist der Mensch, wenn bei ihm alle Kräfte, die ihm eigen sind, zur Entfaltung gebracht sind. Persönlichkeit ist der Mensch, der gelernt hat, alle seine Kräfte unter dem Anspruch der Sittlichkeit zur Wirkung zu bringen.“ (Kron 1971, S. 114)

Sie ist im *pädagogischen Bezug* ‚wertiger‘ als das Kind, das im *pädagogischen Bezug* als Mängelwesen betrachtet wird (ebd., S. 57). Der instrumentelle Charakter, den Kron in Nohls Konzeption aufspürt, ist dem „Zweck der Kultur- und Selbsterhöhung“ (ebd., S. 58) geschuldet. Er birgt jedoch auch die „Gefahr des Führertums und der persönlichen Vorbildhaftigkeit“ sowie „entsprechende[] Forderungen der Gefolgschaft und der Nachfolge“ (ebd.), wie Kron richtig bemerkt. Den entscheidenden Unterschied zum erzieherischen Verhältnis sieht er in der Herstellbarkeit des *pädagogischen Bezugs*, den Nohl „zur primären und entscheidenden Aufgabe der Erziehung“ (ebd., S. 64) mache. In dieser Aufgabe, so Kron, „gründet sich sein ganzes Ethos, aber auch das elitäre Bewußtsein, das gleichermaßen den pädagogischen Bezug durchweht“ (ebd., S. 65).

Im Anschluss an Rousseau, Herbart und Schleiermacher weist Kron demgegenüber nach, dass Selbstverwirklichung – im Kontext von zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen betrachtet – in Beziehungen geschieht, in denen die individuellen Faktoren mit zwischenmenschlichen Erfahrungen und gesellschaftlichen Prägungen schwimmen. In der anthropologischen Frage nach ‚dem Menschen‘ sei ein „unaufhebbarer Rest“ (ebd., S. 9) enthalten, der zwar nicht auf den Begriff gebracht, jedoch „erfahren werden“ (ebd.) könne. Um diese Erfahrung der Unverfügbarkeit der „Menschlichkeit“ geht es Kron, wenn er das erzieherische Verhältnis phänomenologisch entfaltet. Mit seiner „Theorie des erzieherischen Verhältnisses“ deckt er Zusammenhänge auf, in denen eine pädagogische Dimension sichtbar wird, die potentiell in allen zwischenmenschlichen Beziehungen Einzug halten kann. Insofern sein hermeneutischer Zugang auf ein Verständnis für diese Beziehungen abzielt, weist die im vierten Kapitel dieses Buches formulierte relationale Anthropologie eine Parallele zu Krons Untersuchung auf; zudem beziehen sich die Analysen zum Teil auf dieselben Theoretiker:innen (z. B. Schleiermacher, Buber, Arendt). Da es „keine Sonderform der Begegnung im Sinne einer ‚pädagogischen Begegnung‘ geben könne“, weil Begegnung „schlechthin menschliche Begegnung“ sei (ebd., S. 17), verortet Kron das Erzieherische prinzipiell in Begegnungen – und damit gewissermaßen im Zwischen. Auch wenn Begegnungen nicht in anwendbare Erziehungskonzepte übertragbar seien, kann mit ihnen trotzdem insofern gerechnet werden, als zwischen dem ‚Verhältnis‘ oder ‚Bezug‘ usw. als einer Dauerform mit Stetigkeitsstruktur und dem ‚zeitlosen Vorgang‘ der Begegnung als unetlicher Form der Erziehung mithin ein innerer Zusammenhang [besteht]“ (ebd., S. 18). Begegnungen seien zwar nicht kalkulierbar, aber sie seien in erzieherischen Situationen auch nicht ausgeschlossen. Kron unternimmt den Versuch einer phänomenologischen Beschreibung dieser Erfahrungen in erzieherischen Situationen. Er erkennt diese dort, wo die Erwachsenen in einer „Umgangsrelation“ (Langeveld 1965, S. 34, zitiert nach: Kron 1971, S. 30) mit einem Kind auf diese ‚Kindlichkeit‘ antworten, was in der Regel dann geschähe, wenn Erwachsene eine Hilflosigkeit entdeckt zu haben meinen und auf diese reagieren. Diese

Art der zwischenmenschlichen Beziehungsgestaltung richtet sich gegen eine latent schwelende Autorität in pädagogischen Verhältnissen, die immer wieder durchbreche und auch in Gewalt umschlagen könne (ebd., S. 12). Um der Gefahr autoritärer Verhärtungen entgegenzuwirken, schlägt Kron daher vor, „an der Persönlichkeit der Erzieher selbst, an ihrem Charakter, an ihrer Vernunft, an ihrem sozialen Gewissen anzusetzen“ (ebd., S. 13). Pädagogische Fachkräfte können zur Reflexion ihrer internalisierten Erziehungserfahrungen angeregt werden, damit sie nicht nur autoritäre Verhältnisse reproduzieren, sondern die verschiedenen Qualitäten von Beziehungen erkennen können. Dabei fokussiert Kron ebenjene Beziehungen, in denen „der ältere Mensch mit dem jüngeren gerade nicht unter dem Auftrag einer pädagogischen Intentionalität verkehrt, sondern wo er ihm von Mensch zu Mensch begegnet“ (ebd., S. 9). Dieser Begegnung gehe der Umgang im ‚natürlichen Milieu‘ der Familie voraus, wie Kron mit Bezug auf Langeveld schreibt (ebd., S. 37), das sich durch „Unmittelbarkeit, Gegenwärtigkeit und Verbindlichkeit“ (ebd., S. 32) auszeichne. Diese Kriterien – die auf eine Idealisierung des familialen Raumes verweisen – stellen nach Kron die Möglichkeitsbedingungen dar, durch die jederzeit „ein erzieherisches Verhältnis entstehen kann“ (ebd., S. 37), das der Beziehungsweise der Begegnung entspricht. Am Ende seiner Studie steht jedoch die selbstkritische Einsicht, dass „die Realisierung des erzieherischen Verhältnisses in dieser Sichtweise nur elitären Gruppen innerhalb unserer Gesellschaft vorbehalten ist“ (ebd., S. 149); womit soziale Ungleichheiten offensichtlich werden. Die dafür verantwortlichen gesellschaftlichen (Herrschafts-)Verhältnisse bleiben bei Kron dennoch unkommentiert.

Der Hinweis auf diese Ausblendung ist ein Verweis auf die Relevanz der vorliegenden Untersuchung. Aus den programmatischen Konzeptionen zur pädagogischen Beziehung (aus dem Paradigma der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik) ergibt sich daher für die relationale Betrachtungsweise folgende Konstellation: Reziproke Beziehungsweisen können – wie hier angenommen – innerhalb eines hierarchischen Systems niemals dominant werden, denn das Zwischen als eine Begegnung zwischen Personen stellt vor dem Hintergrund von macht- und herrschaftsvollen Verhältnissen eine Seltenheit dar. Gelingt es pädagogisch Denkenden und Handelnden aber dennoch, ihren Fokus auf die Qualität von Beziehungen zu richten, so die hier vertretene These, dann baut sich damit nicht nur der Möglichkeitsraum für reziproke Beziehungsweisen aus, in dem sich herrschaftsfreie Strukturen realisieren können; sondern die bestehenden Umstände selbst können dadurch nachhaltig ‚enthierarchisiert‘ werden.