

Winkler, Michael

Die pädagogische Beziehung aus Sicht der Sozialpädagogik. Oder: Warum es manchmal besser ist, über Orte an Stelle von Beziehungen zu sprechen

Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: Ethik in pädagogischen Beziehungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 213-235



Quellenangabe/ Reference:

Winkler, Michael: Die pädagogische Beziehung aus Sicht der Sozialpädagogik. Oder: Warum es manchmal besser ist, über Orte an Stelle von Beziehungen zu sprechen - In: Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: Ethik in pädagogischen Beziehungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 213-235 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252931 - DOI: 10.25656/01:25293

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252931>

<https://doi.org/10.25656/01:25293>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Michael Winkler

Die pädagogische Beziehung aus Sicht der Sozialpädagogik.

Oder: Warum es manchmal besser ist, über Orte an Stelle von Beziehungen zu sprechen

Vielleicht ist eine Annahme falsch, die meist für Pädagogik insgesamt geltend gemacht wird. Falsch, weil empirisch unzutreffend, untertheoretisiert, ethisch irreführend, wenn nicht sogar hochgradig problematisch. Die Annahme nämlich, dass das pädagogische Geschehen als *Beziehung* charakterisiert und praktisch gestaltet sein müsse. Mit dieser Annahme verbinden sich ein fachlicher und ein sachlicher Fehler. Denn: Erziehung hat zwar unvermeidlich mit Beziehungen zu tun, weil in ihr wie in jeder sozialen Praxis Menschen miteinander kommunizieren und interagieren; vielleicht sogar in liebevoller Zuwendung. Nur: bei all dem handelt es sich „bloß“ um einen – möglichst – guten Umgang von Menschen miteinander, wie er von Achtung und Anerkennung bestimmt sein sollte, mit dem Recht der anderen Person, über sich selbst zu bestimmen. Erziehung entkommt solchen Normen nicht, die vielleicht sogar den Umgang aller Lebewesen miteinander regeln. Aber dennoch gilt: Erziehung ist weder mit dem Verweis auf Beziehung noch mit den für diese ausgewiesenen Normen begriffen oder als eine besondere Praxis geregelt.

Solche Unterscheidungen machen Theorie aus. Sie hilft der Praxis mit Abgrenzungen. Um eine vorwegzunehmen: Geht es um Übergriffigkeit, Gewalt oder Grausamkeit im pädagogischen Geschehen, muss geprüft werden, ob die Verhältnisse, die Institution als totale eine solche Übermacht gewinnen, die Brutalität geradezu induziert. Lassen Rahmenbedingungen, Personalmangel etwa, möglicherweise Vorgaben, die auf Evaluation des Geschehens gerichtet sind, eine Kultur der Härte entstehen, der sich niemand in einer Organisation entziehen kann? Eine Kultur, die sozialisiert? Erzeugt, banal gesagt, die neue Testkultur den Stress, der Lehrerinnen und Schülerinnen belastet und Aggressionen hervorruft?

Theoretische Überlegungen sind also durchaus nötig, selbst wenn die öffentliche und manchmal sogar die fachliche Debatte durch sie irritiert werden. Wie bei der Frage nach den Beziehungen als Kern von Erziehung. Um solche Überlegungen geht es im Folgenden. Eher methodologische Anmerkungen stehen am Anfang. Dann werden Linien der Debatte um das Verhältnis von Beziehung und

Erziehung skizziert, um die Aufmerksamkeit auf das zu richten, was Erziehung auszeichnet, worauf folgt, was als *Ortshandeln zumindest für die Sozialpädagogik bezeichnet wird*.

1 Einige Vorüberlegungen über die Möglichkeit von Theorie

Theorie greift in aller pädagogischen Praxis nur bedingt, gegenüber der Allgemeinheit ihrer Aussagen und Unterscheidungen bleibt die erlebte Wirklichkeit gleichermaßen besonders und eigenartig, indifferent und diffus. Am Ende entscheidet, was Herbart als *Takt* (Herbart 1887a, 285) bezeichnet. Gleichwohl: Theorie beschreibt und unterscheidet, analysiert und versteht. So erfasst sie Momente, die einen Sachverhalt gewissermaßen idealtypisch und sachlogisch auszeichnen. Diese Momente müssen daher praktisch *be-ob-achtet werden*. Theorie begründet so *sachlich-ethische* Regeln als Kriterien, um Entscheidungen und Handlungen zu prüfen (vgl. MacIntyre 1987). In unserem Zusammenhang: Erziehung und Beziehung lassen sich sachlich und normativ, besser: regulativ unterscheiden. Man braucht keine Beziehung um zu erziehen!

Soziale und kulturelle Phänomene werden mit Sprache theoretisiert, mit Begriffsanalysen und in Versuchen, den Bedeutungen der Ausdrücke auf die Spur zu kommen, mit welchen wir das Leben bezeichnen – oder manchmal erst herstellen; selbst Zahlen und Statistiken müssen stets in Worte übersetzt werden. Ausdrücke lassen sich deshalb nicht beliebig verwenden, Begriffe verweisen auf Traditionen von Bedeutung, die geprüft werden müssen. Zuweilen verbergen Ausdrücke, werden unbestimmt oder gar falsch gebraucht. Ideologiekritik entdeckt Verbergung, wie der Entsorgungspark für die übel riechende *Müllhalde* illustriert. Falsch wird *Kompetenz* in pädagogischen Zusammenhängen gebraucht; eigentlich geht es um *Performanz*, das lehrt die linguistische Theorie (Chomsky 1973). Ein spannendes Beispiel bietet *Betreuung*, allzumal in der Verbindung mit *Bildung*. *Betreuung* bezeichnet die *Beaufsichtigung* und *Versorgung* von Menschen, die zur Selbstbestimmung nicht in der Lage sind; *Bildung* wird meist – so in den Kinder- und Jugendberichten sowie in (horribile dictu) *Bildungsplänen* – als Instruktion verstanden, steht für Unterricht, keineswegs für den komplexen Vorgang einer persönlichen Entwicklung in Weltbezügen. Und manchmal werden Ausdrücke abgewertet, wie *Erziehung*, oder vereinfachend positiv gebraucht: Wie eben *Beziehung*. Hier tritt eine Bewertung hinzu: Beziehung wird per se als gut gewürdigt, obgleich wir um Beziehungskrisen und Beziehungskriege sowie darum wissen, dass Beziehungen einen mafiosen Beigeschmack haben, wenn sie Vorteile einbringen: Net-working. Dieser neue Begriff hat mehr Charme, bei aller Heuchelei, um die es geht.

Eine an Sprache gebundene und auf Theorie gerichtete Erkenntnisweise hadert allerdings in der Pädagogik mit einer Dialektik der Ungenauigkeit. So belasten sie einige Schwierigkeiten:

- Zum einen beruht das erzieherische Geschehen auf sinnhaften Handlungen. Die lassen sich kaum berechnen, noch weniger voraussagen, Praxis bleibt weitgehend kontingent, selbst dort, wo Routinen sie auszeichnen. Wissenschaft misstraut dieser Regelmäßigkeit, sie sollte sich Überzeugungen verweigern, die sich als Meinungen erweisen. Umgekehrt muss sie die lange Wirkung des „doing history“ oder die Kontinuität von Mentalitätsmustern sehen; oder der modisch postmodernen Betonung von Individualisierung oder Singularisierung gegenüberstellen, wie die „Bindungen“ beharren (Hondrich 1997). Deshalb die Anfrage an das Thema Beziehungen: Wie verhalten sich eigentlich Individualisierungsannahmen zur Behauptung vom existenziellen Wert der Beziehung? Müsste Erziehung in einer Gesellschaft der Individuen nicht geradezu beziehungslos entworfen werden? Endlich: Wie steht es eigentlich um das Verhältnis von professioneller Erziehung und der Bedeutung von Bindung für das Aufwachsen von Kindern? Können wechselnde Fachkräfte überhaupt Bindung aufbauen – oder ist das unwichtig geworden angesichts der Notwendigkeit, möglichst viele Kinder – notabene – zu betreuen. Wieso wird die personale Sorge um Kinder abgewertet gegenüber der Aufwertung von Arbeitsmarktverhältnissen für alle?
- Die unvermeidliche Anbindung an Alltagssprache unterläuft jede sprachliche und damit sachliche Präzisierung. Im Alltag reichen praktische Einfachheit und – boshaft – Einfalt: Da wird von Bildung gesprochen, aber Unterricht gemeint. Hinzu kommen aus Machtgründen etablierte Vorstellungen: Bei Schule geht es dann um Zertifikate, um Zeugnisse, nicht um guten Unterricht, sondern – vielleicht sogar: trotz Hattie – nur noch um Wirksamkeit. Grosso modo schielen alle auf die Tabellenplätze des Bildungssystems und in ihm, wobei sogar die Gruselerfahrungen verdrängt werden, die mit Schule und ihrem Personal gemacht werden. Nicht anders die Beziehungen in der Sozialpädagogik. Sie müssten längst umstritten sein, die Mischung aus Alltagswissen und Fachsprache, garniert mit modischer Therapiesprache erhebt sie zum Heiligtum des Geschehens, um dann doch mit Distanz und Nähe zu hadern.
- Alltag ist mehrdeutig, tendiert aber zum Einfachen und Einsinnigen, das zu überzeugen vermag. Wissenschaft will Klarheit, sperrt sich gegen die Vielfalt und Mehrdeutigkeit. Dabei sind die für Erkenntnisprozesse hilfreich, weil sie Unterschiedliches sichtbar machen und das Verstehen fördern. Doch setzt sich vermeintliche Eindeutigkeit durch (vgl. Bauer 2018), wie sie in statistisch gesicherter Evidenz oder in der Verwaltungs- und Rechtssprache zu finden sei. In der Debatte um fake news öffnen Faktencheck und Objektivitätsversprechen dem alten Positivismus die Hintertür. Als ob Daten nicht interpretiert wer-

den müssten, als ob die Rechtsbegriffe nicht unbestimmt sein müssen! Dabei würzen Unsicherheiten, Ungenauigkeiten und Unschärfen die Suppe der Erkenntnis. Das Spiel mit der Schärfentiefe verwandelt Fotos erst in Bilder. Nicht anders geht das mit dem Denken. Ohne Ungenauigkeit, ohne Mehrdeutigkeit geht die Dialektik verloren, mit der Soziales sich erst begreifen lässt, manchmal in der Ausprägung des Besonderen, die früher Idiotie hieß.

- Wissenschaft fürchtet Normativität, wie der Teufel das Weihwasser: Ihre Begriffe beschreiben keineswegs rein oder bleiben analytisch; sie sind normativ kontaminiert, oft in Abhängigkeit von historisch und gesellschaftlich geführten Debatten oder auch Diskursen. Alle Ausdrücke transportieren einen normativen Beifang. *Subjekt* muss was Gutes sein. Ähnliche Erfahrungen verschafft *Freiheit*; diese wird als „irgendwie“ positiv bewertet. *Erziehung* hat einen Beigeschmack, lieber wird von Begleitung gesprochen – und auf das Zeigen und Beibringen verzichtet. Ebenso *Erziehung und Beziehung*: Erziehung wird einerseits als unvermeidlich und notwendig konnotiert, zuweilen sogar mit Nachdrücklichkeit und dringendem Erfordernis verbunden; als Erziehung bezeichnete Empfehlungen sollen Autofahrer zur Einsicht bringen, eine Rettungsgasse freizuhalten und sich nicht als Gaffer zu betätigen. Andererseits besetzt das fachliche Gespräch den Begriff zunehmend negativ und vermeidet ihn, wie ein kleines Kind, das die Hände vor das Gesicht hält, um nicht gesehen zu werden. Als ob das Verschweigen die Sache verschwinden lässt. In Wirklichkeit rutschen alle Erziehungspraktiken aus dem Bewusstsein, die guten wie die üblen. Und schon die Antipädagogik versuchte dann Erziehung durch Beziehung zu ersetzen (vgl. von Schönebeck 1982), ohne zu merken, was sie sich damit einhandelte: Dass die vorgeblich gute Beziehung mit Übergriffigkeit einhergehen könnte, dass die zuweilen gebotene pädagogische Intervention als Notwehrprinzip durch die Hintertür wieder hereinkam – ohne das Zwangsmoment dabei auch nur zu reflektieren.

Mit der Auseinandersetzung um die Begriffe und über die mit ihnen bezeichnete Sache entsteht also eine handlungsregulierende Normativität, die aber doch unvermeidlich persönliche Entscheidung und Verantwortung verlangt. Es geht um eine Idee, die eben taktvoll einzuhandeln ist, daher keine Technik regelt. Kinder sind beispielsweise als Subjekte zu sehen. Was das bedeutet, entscheidet sich situativ. Um die Schwierigkeit zu steigern: Wer Erziehung negiert, verzichtet zumindest auf eine Vorstellung von Subjektivität und der Möglichkeit, dass Menschen in ihrem Lernen und ihrer Entwicklung kooperativ unterstützt werden können. Der Begriff der Erziehung impliziert verbindlich den Blick auf ein lernendes Subjekt, das sich in seiner Veränderung selbst kennen lernt. Dabei handelt es sich um eine anthropologische Einsicht, die weder soziologisch noch psychologisch hintergangen werden kann, obwohl dies oft versucht wird. Wer demgegenüber Subjektivität systematisch und empirisch unterstellt, kann diese ethisch „einre-

geln“ und vermeidet Objektvierung. Das macht die sachlich begründete innere Normativität einer pädagogischen Praxis aus, die gemeinsam bewerkstelligt wird (vgl. MacIntyre 1987, Sennett 2012). Ethos meint also eine sachlich begründete Voraussetzung, die aufgesucht oder verteidigt werden muss. Als Paradox bleibt, dass diese ethische Bestimmung dann doch Offenheit voraussetzt, daher immer wieder neu konkretisiert werden muss, im aufmunternden Blick auf die Anderen. In der Tradition der Pädagogik hat man dies übrigens als Bildsamkeit bezeichnet – mit einem Wort, das jenseits aller klaren Bestimmung präzise ist.

2 Kurze Sichtung einschlägiger Literatur

Wann kommt denn nun endlich das Thema? Faktisch sind wir längst mit diesem befasst und haben schon einige Begriffe eingeführt, die den Gegenstand pädagogischer Reflexion markieren: Praxis und das ihr inhärente Ethos, Subjektivität, Bildungsprozesse, die Natur des Menschen, seine Eigenzeit und seine eigene Tätigkeit, selbst Kooperation klangen schon an.

Soweit es um Pädagogik schlechthin geht, lässt sich die Literatur in Sachen Beziehung und Erziehung kaum überblicken, sie reicht eben noch in die Antipädagogik. Ein Forschungsstand lässt sich nur andeuten, wobei oft eher bekennnerhafte oder idealisierende Ausführungen begegnen. Aktuell erlebt das Thema einen Hype, wie sich noch an einer einschlägigen Ausschreibung der Robert-Bosch-Stiftung erkennen lässt. Das Interesse an Hartmut Rosas Resonanztheorie und ihren pädagogischen Weiterführungen darf ebenfalls genannt werden, obwohl diese weiter gehen. Rosa spricht von Weltbeziehungen und zielt auf eine umfassende Pädagogik, womit sich endgültig das begriffliche Durcheinander verstärkt (Rosa 2016, Beljan & Winkler 2019). Ulrich Herrmann gibt ein Handbuch „Pädagogische Beziehungen“ (2019) heraus, das erfolgreiche Anwendungen erläutert, obwohl die Grundlagen offenbleiben. Künkler will Lernen mit Beziehung fundieren (2011), Ludwig Liegle (2018) hat eine umfassende Studie zur Beziehungspädagogik vorgelegt, die bis in die neurophysiologischen Grundlagen hinein Beziehungen als Fundament des pädagogischen Geschehens begreift, aber sie lässt unklar, was denn nun das eigentlich Pädagogische sein soll, wenn es denn überhaupt so etwas gibt.

Noch schwieriger stellt sich die Lage für die Sozialpädagogik dar. Zwar sind einige Handbücher angekündigt, vor allem begegnet man einem Glaubensbekenntnis zur Bedeutung von Beziehungen; Blaha und andere (Blaha u.a. 2013) sprechen im Zusammenhang vom *Organon* in Gestalt der jeweiligen Person. Das reflektiert Erfahrungen glückender und ein Leben bestimmender Begegnungen, lässt sich sogar als Bildungserlebnis deuten. Dennoch liegt Skepsis nahe, wie daraus eine systematische Einsicht über Pädagogik gewonnen werden kann. Es geht nämlich um relevante Begegnungen in einer Lebensgeschichte. Manche vergisst man,

anderen bleiben bedeutend, weil sie einen bewegt haben. Oder eben nicht. Im Kern haben dazu schon George Herbert Mead (Mead 1973) und später Lothar Krappmann (Krappmann 1973) das Wichtige gesagt, im Blick auf biographische Knotenpunkte kann man einiges bei Steffi Kaygusuz-Schurmann lernen, die an Biographien von Migrantinnen zeigen konnte, wie relevante Andere den Anstoß zu politischem Engagement gegeben haben (Kaygusuz-Schurmann 2018). Ob aus solchen Begegnungen Beziehungen entstehen, bleibt offen; vielleicht hält sich ein innerer Eindruck, den man als eine Art seelische Beziehung interpretieren kann, als Moment eines Über-Ich, das einen begleitet, dabei an einen bestimmten Namen gebunden ist. Eine dauerhafte gemeinsame Lebenspraxis ist damit nicht verbunden, schon keine pädagogische, die innerlich verstetigte Begegnung wäre höchstens als Zeigeobjekt zu fassen, wie es in Erziehung wichtig werden kann. Als eher einsamer Rufer gegen den auf Beziehung gerichteten Mainstream hat Michael Behnisch energisch aufgezeigt, wie wenig der Begriff der Beziehung als Topos der Sozialen Arbeit taugt (Behnisch 2005): der Begriff klärt nichts in und hilft praktisch nicht weiter. Behnisch hat dabei seine Kritik weitgeführt und zeigt, wie es fachlich vor allem darum geht, Arrangements und Settings zu gestalten, welche Lernprozesse für die Bewältigung des Alltags ermöglichen (Behnisch 2018).

Um zu verstehen, warum sich Sozialpädagogik auf Beziehung fokussiert, lohnt es sich, einen Blick auf die Lage dieser Profession und ihrer Disziplin zu richten: Sozialpädagogik befindet sich in einem Zustand sogar wachsender Unübersichtlichkeit, wenn nicht sogar der Auflösung. Der Begriff *Sozialpädagogik* verschwindet, überwiegend begegnet man dem der *Sozialen Arbeit* und dem der *Sozialarbeit*, die ihren disziplinären Kontext in den Fachhochschulen gefunden sowie an den Berufsakademien gefunden haben. Soziale Arbeit ordnet sich kaum mehr der Erziehungswissenschaft zu, sondern sieht sich der Sozialarbeitswissenschaft oder der Sozialwirtschaft verpflichtet.¹ Dabei begegnet ein Konglomerat von Zugängen, das aus der Wirtschaftswissenschaft, der auf Sozialpolitik gerichteten Politikwissenschaft, aus Soziologie und aus der Psychologie gewonnen wird. Berufsethisch setzt sich das Bild einer Menschenrechtsprofession durch. Weitgehend unberührt davon etablieren sich privat betriebene und kostenpflichtige Hochschulen, die damit für sich werben sich der Last schwerer Theoriesteine entledigen – durchaus im Interesse potenzieller Arbeitgeber. Die sehen Theorie und Kritik als überflüssig an. Was hat das nun mit Erziehung oder Beziehung zu tun? Abgesehen davon, dass Theorie generell für überflüssig erklärt wird, verliert Soziale Arbeit die gegenständig relevanten Traditionslinien der Reflexion und der Praxis. Soziale Arbeit distanziert sich von Pädagogik und wehrt das Konzept der Erziehung ab, zu Gunsten von Management-Konzepten bis zum Treatment von Personen, das

1 Das verschafft durch die Nähe zur Wirtschaftswissenschaft Reputation, erhebt aber die faktisch neoliberale Ökonomisierung zum Denkprinzip.

als case-Management verstanden wird: Fälle sollen effektiv und effizient bearbeitet werden, Probleme beseitigt, Menschen durch Incentives oder Druck in ihren Einstellungen so verändert werden, dass sie als Ich-Unternehmer dem Prekariat nicht entkommen, aber im Niedriglohnssektor die Arbeitslosenbilanz verbessern. Paradoxerweise vollzieht das nudging behavioristische Verhaltenssteuerung (vgl. hierzu Crouch 2015), während trotz aller Ablehnung von Pädagogik Bildung ins Zentrum rückt und Beziehungen wie Beziehungsarbeit als fundamentale Handlungstechniken verstanden werden. Man könnte sagen: case-Management und Treatment, aber auch Bildung werden wichtig, gleichzeitig verschwindet alles, was an Pädagogik denken lässt. Das wäre fatal genug, würde nicht das Verdikt über Theorie dazu führen, dass erfolgreiche Alltagsvorstellungen die Soziale Arbeit beherrschen. Eben dies zeichnet wohl den Weg aus, auf dem sich die Beziehung erfolgreich ausbreiten konnte, zumal damit ein Begriff sich durchsetzen kann, denn die Verfechter einer kommerziellen therapeutischen Denkweise favorisieren: Beziehungen wirken professionell und tragen zu dem bei, was als Rettung der Seele oder gar als Tendenz zur therapeutic society analysiert worden ist (Furedi 2005, Illouz 2009).

Deutlich tritt eine doppelte Dialektik hervor: Die Eskamotierung des pädagogischen Denkens und Handelns verdrängt dieses – zum einen – in das Dunkel des Untergrunds: Da kann prächtig erzogen werden, ohne jegliche kritische Diskussion darüber, was denn nun in solchen Verhältnissen passiert; im Gegenteil: der Verweis auf Bildung oder Therapie wirkt heiligend und immunisiert gegen sachliche wie ethische Einwände, die in der Pädagogik dann doch noch geltend gemacht werden – aufgrund einer langen Tradition pädagogischer Theorie und einer kürzeren kritischer Selbstvergewisserung. An die Stelle theoretisch und kritisch geprüfter Konzepte treten dann unversehens erfolgreiche Alltagsvorstellungen, wie man bei Bildung übrigens gut erkennen kann, erst recht aber bei Beziehung. Die geht zudem mit einer engen Vorstellung von formaler Gleichheit einher, wie sie im antipädagogischen Positivismus propagiert worden ist, übrigens ziemlich zynisch, weil verweigert wird, im Spiel von Lehren und Lernen Kräfte und Fähigkeiten, Wissen und Können zu erwerben. Um sozial hergestellte Ungleichheit zu überwinden.

Oder anders: Pädagogische Reflexivität richtet die Aufmerksamkeit auf die Dynamik menschlicher Lebens-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse sowie auf die Notwendigkeit, diese zu schützen oder sie in irgendeiner Weise zu unterstützen. Erziehung muss immer reflexiv kontrolliert sein, beginnend mit der mühsamen Gestaltung von Distanz und Nähe, über die sorgfältige Kontrolle gegenüber Übergriffigkeit und Missbrauch, fokussiert darauf, dass es um die Ermöglichung von Entwicklung, Lernen und Aneignung eines – im weitesten Sinne des Ausdrucks – Gegenstandes gehen muss, über den ein seiner so selbstbewusst werden-des Subjekt verfügt; für Beziehungen muss das nicht der Fall sein. Sie können

auf eigene Vorteile gerichtet sein. Also: ich muss schlicht entscheiden, ob ich mit Menschen eine Beziehung eingehe oder ob ich mit ihnen in eine pädagogische Praxis eintrete.

3 Eine kleine Geschichte der Beziehung in der Pädagogik

Versucht man den hohen Stellenwert von Beziehung in der Pädagogik zu verstehen, muss man allerdings die These von der Theorievergessenheit revidieren. Die Berufung auf Beziehungen greift nämlich ein Muster auf, das ziemlich traditionell ist. Geradezu notorisch geht die Theorie von dem Verhältnis zwischen dem Erzieher und dem Zögling als Fundament des Geschehens aus. Dieses Verhältnis wird als Kern von Erziehung interpretiert. Dahinter verbirgt sich die Hoffnung, dass so eine Beziehung entsteht, die sich im Zögling verankert – wie immer sie aussehen mag, etwa als ein Introjekt, welches die Seele formt. Immerhin: nicht der Andere, der Erwachsene wird zum wesentlichen Moment, das vom Kind aufgenommen wird. Es nimmt die *Beziehung* in sein Fühlen, Denken und Handeln als Muster auf. Zugleich klingt in der so verinnerlichten Beziehung eine Art Exkulpationsmechanismus nach, der den dann Erwachsenen verzeihen lässt, was ihm als Kind als Zwang angetan wurde und nun als Vernunft behauptet wird (Herbart 1887b, 25). Vielleicht stimmt das alles sogar, wie sich nicht zuletzt bei Kindern zeigt, die traumatisiert wurden. Nur, um Weiterem vorzugreifen: selbst dann muss Beziehung als Objekt der pädagogischen Praxis analysiert werden, nicht als Grundlage. Die hohe Bedeutung der Beziehung in der Pädagogik entsteht wohl aus der wirkmächtigen Verknüpfung von in mehreren Linien: Die eine schließt an die protestantische Vorstellung von der Unmittelbarkeit zwischen Individuum und Gott an, die eine mit Bindung operierende Erlösungsmetaphorik entfaltet, welche dann in der Reformpädagogik eine wichtige Rolle spielt. Die zweite Linie geht auf die Mutter-Kind-Beziehung, insbesondere auf den Geburtsakt sowie die daraus entstehende Dyade zurück, die stets mit der Figur des ausgeschlossenen Dritten operiert; anthropologisch darf sie skeptisch beurteilt werden. Eine dritte Linie knüpft an das Hofmeister-Ideal an, wie es bei Cortegiano auftaucht und über lange Zeit wesentliche Form professionalisierter Erziehung war, nämlich in Gestalt des Hauslehrers, wie er in Familien „von Stand“ wirkte. Er dient als Erfahrungshintergrund für die meisten pädagogischen Theoretiker, einschließlich des Zynikers Rousseau. Mit der Realität hat das allerdings nicht zu tun, weil längst Gruppen das pädagogische Geschehen bestimmen. Schule setzt sich schließlich als Erfolgsmodell für Pädagogik durch.

Erstaunlicherweise will die Theorie davon nur wenig wissen, wenigstens die, die dann als geisteswissenschaftliche Pädagogik paradigmatisch geworden ist. Als ob das seit Ausgang des 19. Jahrhunderts gerne gepflegte Verdikt gegen die vorgebli-

che Vermassung den Blick auf Realität verstellt, wird der pädagogische Bezug zum Leitmotiv des Nachdenkens über Erziehung. Herman Nohl führt diese Figur ein, inspiriert möglicherweise durch seinen akademischen Dilthey. Dilthey hatte in seiner Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling allerdings eher unaufgeregt einen analytischen Ansatz verfolgt, dabei psychologische und soziologische Denkweise verknüpft (Dilthey 1974, bes. 190ff.). Nohl entfaltet hingegen den pädagogischen Bezug mit Emphase, lässt dabei die Bilder hinter sich, die ihn zu einem Klassiker der Sozialpädagogik haben werden lassen; so spricht er von den verdorbenen sozialen Verhältnissen also einem maroden Schienensystem, das junge Menschen entgleisen lässt. Auch hebt er die Schwierigkeiten hervor, welche ein Kind mit der Gesellschaft habe – die sich von diesem belastet fühle (Nohl [1926] 1965, 48, 32). Aber schon seine Vorbehalte gegenüber einer voranschreitenden Aufklärung als Ursache für gesellschaftliche Pathologien lassen ahnen, was dann in der Theorie des pädagogischen Bezugs ausgesprochen wird. Sie strotzt von erotisch geladener Schwülstigkeit und der Tendenz zur Übergriffigkeit: „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. Dieses erzieherische Verhältnis baut sich auf einer instinktiven Grundlage, die in den natürlichen Lebensbezügen der Menschen und ihrer Geschlechtlichkeit verwurzelt ist.“ (Nohl 1970, 134): Leidenschaft, instinktive Grundlage und Geschlechtlichkeit, ein werdender Mensch, der zu seiner Form kommt – das entschuldete jede und jeden für Phantasien, die einem anderen zugeschrieben werden! Vielfach spricht Nohl von innerer Verbindung, welche dem Geltungswillen des Jugendlichen Rechnung trägt und die Geistigkeit nährt, die sie verlangt (vgl. Nohl, a.a.O. 140ff., Nohl 1949, 180ff.; Hoch 2005, 125ff.). Da stellen sich die Haare auf, weil Gemeinsamkeit behauptet oder erzwungen wird. Das lässt sich kaum ertragen, wenn man an Übergriffigkeit, Missbrauch und Gewalt in Feldern der Pädagogik denkt (vgl. Brachmann 2019). Es erstaunt, wie dieses Modell sich in der Theorie und in der Praxis allzumal der Sozialpädagogik hat durchsetzen können. Alternativen waren längst vorhanden. Etwa mit dem Generationenverhältnis als Fundamentalkategorie bei Schleiermacher (Schleiermacher 2000) oder der Einsicht in die erzieherische Wirkung des gesellschaftlichen Lebens als eines Ganzen, die Karl Mager zum Anlass genommen hat, erstmals explizit von Sozialpädagogik gegenüber aller Individualpädagogik etwa Herbartscher Darstellung zu sprechen (vgl. Kronen 1980). Tatsächlich macht Sozialpädagogik spätestens mit Beginn des 20. Jahrhunderts abstrakt soziale und konkret kollektive Erziehungsformen zum Thema. Sie fasst dabei die Bedeutung der Einzelnen im Geschehen neu: Die Kinder und Jugendlichen entwickeln ihre Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit dem Ganzen und an diesem, die Erzieherinnen werden in eine eher untergeordnete Rolle gedrängt, dienen höchstens als Adressat von Projektionen oder Übertragungen, während das Kollektiv, die sich

selbst organisierende Gruppe der Kinder und Jugendlichen eine sozialisierende Funktion übernimmt. Beides, den Blick auf eine individuelle Entwicklung störende, einschränkende oder verhindernde gesellschaftliche Umgebung sowie den auf kollektive Selbsterziehung thematisiert Bernfeld – und führt dazu noch den Begriff des *sozialen Ortes* ein (Bernfeld 1996; 255ff.). Kongenial betreibt das Korczak in seinen Waisenhäusern und geht so weit, dass er als der „Alte“ höchstens nachts oder als Imagination verfügbar war, nicht jedoch als Beziehungsangebot. Auch Makarenko folgt diesem Modell – wie auch immer man sonst zu ihm und seiner Rezeption im Kasernensozialismus stehen mag.

Diese Zugänge entfalten kaum Wirkung auf die systematische Theorie. Vielleicht erwies sich als hinderlich, dass auf dieser Ebene Sozialpädagogik, soziologische Pädagogik und pädagogische Soziologie konkurrierten. Es könnte aber noch andere Gründe dafür geben, dass die Beziehung in der Pädagogik nicht bloß dauerhaft als Leitmotiv gilt, sondern in jüngerer Zeit wieder dominant geworden ist. Eine mithin also zweite Antwort klingt schon im Verweis auf die *Rettung* der Seele und die Etablierung der *therapeutic society* an – wobei diese übrigens ebenfalls einen Ursprung in der Kritik der modernen Gesellschaft und ihrer Psychiatrie hatte. Der moderne Kampf um die menschliche Seele hat mit der Konkurrenz neuer Professionen und Disziplinen in einer durchaus verunsicherten Gesellschaft von Individuen zu tun, die an ihrer Selbstoptimierung arbeiten sollen. Das Leben in der Singularität braucht begleitende Fachkräfte, weder die alltägliche Rahmung des Aufwachsens und der Entwicklung von Menschen noch die alte Pädagogik taugen dazu. Man muss also die alten Vorstellungen von menschlichen Lebens- und Entwicklungskrisen zerstören, um neue, durchaus technische an ihre Stelle zu setzen. In einer sozial und kulturell fragmentierten, sozusagen Sozialisation a-sozial betreibenden Gesellschaft bedarf es daher künstlicher sozialer Arrangements und kontrollierter – man könnte auch sagen: überwachter Beziehungen –, um zu ersetzen, was dereinst als Gemeinschaft bezeichnet wurde. Künstliche Gemeinschaften, „die Gruppe“, zunehmend nur virtuell, werden wichtig, mit dramatischen Formen der Selbstüberwachung (vgl. Mau 2017). Am Ende dominiert die Beziehung zur Therapeutin, weil diese zugleich rational und mit Evidenz abgesichert arbeitet (vgl. Illouz 2009).

Gemeinschaften wirken demgegenüber gefährlich, allzumal wenn sie alltäglich und selbstverständlich erscheinen. Sie sind verdächtig, da sie mit einer Vorstellung von Normalität verbunden sind, die – vorsichtig formuliert – in Spannung zur Exzentrik von singularen Akteuren steht, die performativ sich präsentieren müssen. Die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft versichert sich mit dem Satz: das ist doch normal. Das schafft eine Art Monotonie und grenzt zugleich ab und aus. So könnte auch hier eine Dialektik eingetreten sein: Allzumal eine kritische Sozialarbeit hat Gemeinschaft und Geselligkeit zum Tabu erhoben; aus dem vorgeblich ideologiekritischen Motiv heraus, damit ein Motiv der Nazis aufzudecken

und abzulehnen. Was dem – politisch übrigens sozialdemokratischen – Soziologen Ferdinand Tönnies Unrecht tut (vgl. Tönnies 1970) und nebenbei den Nazis einmal mehr zu einem Erfolg verhilft, an einer Stelle, die mit LTI, die mit der Sprache des dritten Reiches wenig zu tun hat (Klemperer 1975).

Endlich lässt sich gar nicht ausschließen, dass das Lob der Beziehung in der Pädagogik zuletzt auf die Tendenzen zur Technisierung des Geschehens reagiert. Seit die Operationalisierung von Handlungsformen, Standardisierungen und Vermessungen den Alltag prägen, seit pädagogische Fachkräfte als Dienstleister Plänen folgen und wissenschaftlich begründete Anweisungen exekutieren, seit Kinder entweder in bearbeitbaren Störungen diagnostiziert oder als Objekte von Optimierungsstrategien angesehen werden, breitet sich eine Art Sehnsucht nach Menschlichkeit aus. Pädagogik soll der Verdinglichung entkommen, auf ihre humane Substanz zurückgeführt werden. Das könnte ein Dilemma bergen: Vielleicht ist Erziehung immer eine Kunst, die sich von technischen Zügen nicht lösen lässt, also beherrscht und gekonnt sein muss, in aller Offenheit, die zugleich eben gefordert ist, wenn und weil sie mit Subjekten zu tun hat. Pädagogik spielt schließlich schon mit Manipulation und Bestechung; wer das richtig kann, hat wenigstens ein paar ruhige Minuten gewonnen. Aber sie bleibt eben doch ein besonderes Geschehen, in jeder Hinsicht funktionalen Imperativen verpflichtet, die noch den einschließen, eben Subjekte zu achten, die sich entwickeln, in einer Praxis der Weltaneignung. Wiederum führt uns dies zur Eigenlogik der Erziehung zurück, die eben doch nichts mit Beziehung zu tun hat, wie sehr ein menschlicher Umgang miteinander doch gefordert sein mag. Allerdings: Paradoxerweise umgeht die Sozialpädagogik eben diesen, indem sie schon früh Beziehungsarbeit zum Thema macht, mithin die technisch-operative Bewältigung der Pädagogik (vgl. Z.B. Wedekind 1986).

4 Umriss einer Theorie der Erziehung

Es zeigt sich: die Unterscheidungen der Theorie tun not. Beginnend wohl damit, dass eine Kritik der Beziehung in der Pädagogik zu bedenken hat, worauf – im weitesten Sinne des Ausdrucks – Verletzungen von Menschen im pädagogischen Geschehen zurückzuführen sind. Sind sie institutionellen und daher überformenden Bedingungen oder personalen Beziehungen geschuldet? Alle Erziehung hängt mit Asymmetrien und mit Forderungen zusammen, die eine kluge Moderation von Machtdifferenzialen verlangen (Wolf 1999). Eben deshalb verbieten sich Autoritätsmuster, die persönlich motivierter Grausamkeit entspringen; bei der Ausbildung für die Feuerwehr fällt manches grobes Wort, wenn der Selbstschutz vernachlässigt wird. Zugleich muss die Gier institutioneller Ordnungen in Betracht gezogen werden (Coser 2015), sie übermächtigen, obwohl sie Erziehung

oder Soziale Arbeit versprechen. Altenheime sind prädestiniert für organisierte Unmenschlichkeit, bei Kindergärten verbirgt sie sich. Dies darf nicht zur Nebensache werden, angesichts einer zunehmenden Institutionalisierung von Erziehungsprozessen, die eben total werden können.

Dann: Der Verweis auf Beziehungen erinnert also daran, im Verhältnis von Erwachsenen und Kindern Humanität walten zu lassen. Einstellung und Haltung sollen bestärkt werden, denn die Beschreibungen pädagogisch relevanter Beziehungen führen zur bitteren Einsicht, dass Institutionen die Grundsätze verfehlen, die einem guten, fairen und anständigen Umgang miteinander gelten, mit Achtung, Anerkennung, mit einem ermutigenden Handeln zu tun haben. Das generative Miteinander scheint regelmäßig in einer Weise beschädigt und verletzt, dass die gute Beziehung als ein Antidot beschworen werden muss. Dabei geht es allerdings um eine Trivialität. Um die Trivialität nämlich, dass sich Menschen einander zuwenden, wenn sie miteinander zu tun haben, dass sie miteinander auf verschiedensten Ebenen kommunizieren und interagieren, mit Blickkontakt, Gesten, sprachlichen Äußerungen, verbunden vielleicht durch neuronale Prozesse, die mit Spiegelneuronen zu tun haben.

Dennoch: Humanität und Trivialität rechtfertigen Beziehung immer noch nicht als pädagogischen Grundbegriff, allzumal nicht in Nohlscher Leidenschaft. Denn pädagogische Prozesse bleiben in Abwesenheit von anderen Personen möglich, vermittelt durch absichtsvolle oder sogar unabsichtliche Bereitstellung von Objekten gleich welcher Art. Ein Hinweisschild löst Bildungsprozesse aus, von der einfachen Verhaltensänderung bis zu einer hoch reflektierten Neujustierung von Einstellungen oder Haltungen; dazu muss man jedoch keine Beziehung eingehen. Oder, ein wenig zugespitzt: Warum kann man eigentlich nicht eine Beziehung als Beziehung, als Miteinander von Menschen sein lassen. Warum erwartet man klammheimlich einen Gewinn für die Erziehung – und instrumentalisiert damit Beziehungen oder ruiniert sie gar? Jede und jeder weiß das, der eine Beziehung zu einem anderen Menschen eingeht: Wir verändern uns damit, wir tun dies vielleicht sogar gemeinsam – aber jede Beziehung wird zu Tode gebracht, wenn wir den anderen erziehen wollen. Wobei: ja, ein wenig funktioniert das, indirekt. Manchmal reagiert man auf Hinweise der Lebenspartner, manchmal will man selbst etwas für die – notabene – gemeinsame Beziehung tun. Erziehung wird man dennoch tunlichst vermeiden.

Beziehung und Erziehung unterscheiden sich kategorial, sie in eins zu setzen, tut – vorsichtig formuliert – niemandem wirklich gut. Oder: wer einander liebt, wird Erziehung vermeiden. Denn Erziehung stellt eine Praxis dar, die sich kulturell ausdifferenziert hat, um mit zwei Sachverhalten menschlicher Existenz umzugehen. Sie hat ihren Grund nämlich einmal in der Entwicklungstatsache (Bernfeld 2013). In dem Tatbestand, dass Menschen sich als Gattung wie individuell von Natur aus entwickeln und verändern, in eigener Geschwindigkeit sowie in An eig-

nung von kulturellen Artefakten. Das hat wenig mit einem defizitären Status oder einer Bedürftigkeit zu tun, sondern hängt mit der als Naturtatsache gegebenen Möglichkeit zusammen, dass Menschen sich selbst gleichsam machen, indem sie ihre Umgebung buchstäblich in sich aufnehmen, sich dabei selbst modifizieren, um das sich zu eigen gemachte Andere wiederum in Kontexten einzusetzen, die sich von dem der Aneignung unterscheiden; Kultur und Soziales werden individuell Disposition, Volition und Fähigkeit. Das Kleinstkind zeigt diffuse, unkontrollierte Bewegungen, fasst zufällig einen weichen Gegenstand, einen Woll-Ball etwa, um mit diesem Selbstfassen die eigenen Bewegungen zu regeln, der ihm nun mögliche Griff erfasst die Brille des Großvaters und wirft sie zu Boden werfen. Was wiederum Kooperation auslöst, Greifbewegungen und Wurfaktivitäten des Kinders, Bück-Aktivitäten der Erwachsenen – und Heiterkeit der Kleinen, weil sie erfahren, wie sie etwas in der Welt bewirken. Menschen tun das übrigens gemeinhin von selbst. Die Welt zu erkunden, sich mit ihr auseinanderzusetzen und sich dabei selbst zu erfahren, gehört zu den Grundmechanismen, die man als Leben bezeichnen kann oder als Bildung.

Diese Einsicht wirkt als ein Antidot gegen den allerdings grassierenden pädagogischen Totalitarismus: Menschen, Kinder, Jugendliche führen – *erstens* – ihr Leben, machen ihre Erfahrungen – und zwar lange vor aller Erziehung. Sie tun dies oft mit anderen, manchmal sehr ernsthaft, häufig spielerisch – aber sie tun dies selbst, vor aller Pädagogik, durchaus in einer Weise selbst-wirksam, die mit anderen zu tun haben mag. Allerdings gilt dabei, dass Menschen, notabene: auch Kinder, solipsistisch agieren, fast ein wenig autistisch oder gar – wie Piaget vermutet hat – egoistisch. Sie wollen für sich bleiben und mit anderen gar nichts zu tun haben, weder mit Gleichaltrigen noch unbedingt mit Erwachsenen. Das klingt ein wenig kontraintuitiv, stellt sich aber nur gegen die sozial induzierte Norm, nach welcher insbesondere Kindern ständig Gruppen verabreicht werden sollen – weil andernfalls die Grundidee verletzt sei, nach welchen wir soziale Wesen sind. Nur: Diese Idee trifft in einem anthropologisch allgemeinen Sinne zu, taugt hingegen lebenspraktisch nur bedingt. Kant hat deshalb von der ungeselligen Geselligkeit der Menschen gesprochen; man könnte sogar von dem Menschen als einem der Einsamkeit und Ruhe bedürftigen Tier sprechen.

Zweitens ist dieses Tun oftmals – aber nicht immer – eingebettet in sozialer Aufmerksamkeit und Zuwendung. Bestimmte Entwicklungs- und vor allem Aneignungspotenziale werden nur realisiert, wenn sie sinnliche, taktile oder wenigstens symbolische Zuwendung „anrufen“; diese fügen den dinglichen, sinnlich gegenständlich erfahrbaren Objekten Symbole, Deutungen und Reflexion hinzu. Mit dem Eintritt in die Symbolwelt beginnt die gedankliche Bildung des Selbst, die ihrerseits dann erlaubt sich in der Welt auszudrücken – jenseits aller Objektivität. *Drittens* agieren wir miteinander, kooperativ. In gemeinsamer Praxis entstehen Beziehungen, die vielleicht ein Leben lang dauern; zunächst aber entscheidet, dass

wir miteinander etwas tun. Alles andere ist ein Nebenereignis, das nicht einmal unbedingt gewollt sein muss. Wichtig ist schlicht die gemeinsame Tätigkeit, die aber zugleich etwas aufnimmt – und darin liegt eine entscheidende Differenz des Pädagogischen.

Viertens wird in dieser Praxis die soziale und kulturelle Objektivität gemeinsam thematisiert, wie sie unserem Leben zu Grunde liegt. Es geht um die Aneignung des nicht-genetischen Erbes, der gesellschaftlichen Objektivationen, welche das Leben von Menschen auf einem historisch möglichen Stand wirklich werden lassen – und zwar in dieser gemeinsamen Praxis. Dieser geht es um Aneignung wie um Darstellung und Expressivität, um Aufnahme und Tradition wie um Veränderung – und zwar eigentümlicherweise aller Beteiligten sowie der Objektivationen selbst. In der pädagogischen Praxis verändern sich Menschen, zugleich werden die Gegebenheiten der Welt geändert, wie jeder merkt, der mit Kindern lebt. Darin liegt die Besonderheit aller Erziehung: sie findet in einem sozialen Zusammenhang statt, der faktisch begrenzt ist, durch Zeigehandlungen auf äußere Wirklichkeit gerichtet, wobei sich die Beteiligten zugleich verändern und etwas Neues, Eigenes hervorbringen.

Fünftens: Wie entstehen dann pädagogische Wirkungen? Kann man überhaupt noch sinnvoll von Wirkungen reden? Wirkungen entstehen indirekt und kontingent. Erziehung wird nicht so realisiert, wie Wolfgang Brezinka meinte definieren zu müssen. Als planvolle und an Ziele ausgerichtete Veränderung der Dispositionen eines Menschen. So hätten das manche gerne, heute mehr denn je. Doch das ist schlicht Bullshit – und zwar empirisch, theoretisch, sogar ethisch. Menschen, die sich selbst bilden und deren eigene Veränderungsprozesse schlicht vorausgesetzt werden müssen, können nur bedingt manipuliert werden; ironischerweise ist das jedem Hundetrainer bekannt, selbst Therapeuten setzen dann doch auf die Selbsttätigkeit und Selbstmodifikation ihrer Klienten; ohne deren Eigenleistung kann sich ihre Lebenssituation nicht verbessern. Selbst die Dienstleistungsökonomik erwartet Ko-produktion. Nur in der Pädagogik tendieren wir zu Vorstellungen des Machens und des Herstellens, des messbaren Produzierens von Produkten – und witzigerweise halten sich manche für superschlau, wenn sie den Begriff des Zöglings verdammten, weil dieser so autoritär daherkomme. Dabei macht dieser Begriff des Zöglings das eigene Wachstum zum Thema und Ausgangspunkt des Geschehens. Wer nicht wächst und sich selbst entwickelt, kann schließlich auch nicht gezogen werden.

Pädagogisch relevante Wirkungen entstehen also durch das sich entwickelnde, sich bildende Subjekt und in diesem selbst. Sie entstehen als Ergebnis einerseits seiner Tätigkeit, seiner Aneignung und Exteriorisation im Zusammenhang einer gemeinsamen Praxis; zurecht wird auf die Erfahrung von Selbstwirksamkeit als treibendes Grundprinzip aller Pädagogik verwiesen. Wirkungen entstehen andererseits auf höchst individuelle, durch den Kontext der Praxis präfigurierte Weise:

Als Erfahrung und Erinnerung. Erziehung kann man insofern als Ermöglichung einer Praxis fassen, in der die Subjekte sich als soziale Wesen erfahren sowie zugleich in einem gemeinsamen Änderungsprozess stehen, der sich auf die ihnen gemeinsame wie von ihnen gezeigte und gesehene Welt bezieht. Dass sie sich als soziale Wesen erleben, mag Anlass geben, von Beziehungen zu sprechen; aber in Wirklichkeit müssen sie im pädagogischen Kontext transzendiert werden; sie haben utopische Qualität (Treptow 1985). Erziehung überschreitet eigentlich alle Beziehung – mit dem Effekt, dass die Beziehung niemals dominant sein dürfen, weder als erstarrende Symbiose noch aber als ein lebenslang nachhallendes Trauma.

5 Der pädagogische Ort

Diese anthropologischen Überlegungen erlauben nun, eine Grenze zwischen – um es zuzuspitzen – menschlichem Leben, menschlicher Bildung und Erziehung einerseits sowie andererseits dem zu ziehen, was als Beziehung bezeichnet wird. So paradox das klingt: In Bildungsprozessen stehen prioritär Subjekte in einem Selbstverhältnis, das sich über Weltverhältnisse verwirklicht, zu denen zwar andere Menschen gehören, die aber in einer objektivierten dinglichen Form bestehen. Die innere, seelische Beziehung, vielleicht sogar die Gemeinsamkeit, die sich über Spiegelneuronen herstellt oder über Resonanzen, vollzieht sich zweifellos. Sie wirkt wie eine Art Trägersubstanz. Daher muss sie fast mechanisch oder höchstens organisch gesehen werden. Man wird von einem Ereignis berührt, wie von einem Konzert oder einer Raumerfahrung. Daher sollte sie mit größter Vorsicht als in personaler Hinsicht affektiv relevant bewertet oder gar zu einem Ereignis von tiefster, personenbezogener Leidenschaft hochgewertet werden. Menschen sind weniger beziehungsstark, übrigens selbst dann, wenn sie die oder den Anderen als Introjekt im psychoanalytischen Sinne aufgenommen haben. Wir bleiben einander stets ein wenig fremd, selbst wenn wir lange Zeit miteinander gelebt haben. Das hat nur auf den ersten Blick erschreckende Züge. Umgekehrt kann es als Teil des Abenteuers gesehen werden, das menschliches Leben uns nun mal selbst bietet.

Was bedeutet das nun aber für Erziehung als Ermöglichung einer Praxis der Bildung? Gewiss trifft zu, dass Beziehungen zwischen Menschen Bindungen sichern und so eine affektive Grundlage dafür geben, das Abenteuer der eigenen Veränderung zu bewältigen. Aber Vorsicht: Bindungen fesseln aneinander – im Guten wie im Schlechten. Dafür geht man Beziehungen ein, schließt vielleicht eine Ehe. In pädagogischer Hinsicht haben Bindungen jedoch eine andere, passagere Funktion: Sie schaffen eine Sicherheit, die als Rahmen dient. Sie begründen eine Art

Raum, einen Ort, an welchem man sich verändern kann. Auf diesen kommt es in der Erziehung, vor allem in der Sozialpädagogik an.

Erziehung, pädagogisches Handeln beginnt also mit dem, was man als Ortshandeln bezeichnen kann. Das hat nichts mit dem *spatial turn* zu tun, der nach der Soziologie die Erziehungswissenschaft erfasst hat (vgl. Dünne & Günzel 2015, Löw 2000, Schlitte u.a. 2014). Die These vom Ortshandeln als Zentrum der Sozialpädagogik nimmt schlicht einen empirischen Sachverhalt auf, der gut zu beobachten ist, wenn und sofern man sich dem beziehungspädagogisch geformten Blick verweigert. Dabei gilt die These für jedes pädagogische Handeln. Selbst Unterricht lässt sich stets als Ortshandeln analysieren; die Schule als Institution erzieht, als Raum und Ordnung. Interaktionen oder Beziehungen zwischen Personen sind gewiss wichtig, aber systematisch lassen sie weder das Spezifikum von Erziehung begreifen noch taugen sie ethisch für die Bewertung oder Organisation pädagogischer Handlungen. Die pädagogische Reflexion beginnt mit der Vergewisserung über den Ort, wenn man will: über den Raum, übrigens gleichermaßen kritisch wie positiv und produktiv.

Sozialpädagogik hat zwar auf eine etwa diffuse Art und Weise Gesellschaft als Ganze oder Sozialität im Besonderen, etwa als Gemeinschaft im Blick. Aber dieses Soziale konkretisiert sich stets über Raumordnungen. Und zwar über tatsächlich vollzogene, welche in irgendeiner Weise dann eben die Krise eines Subjekts auslösen oder aber durch Raumordnungen, die wir selbst so vornehmen, so dass ein Ort entsteht, der das Leben und die Entwicklung von Subjekten ermöglicht, Strukturen ihres Handelns hervorbringt, wie einfach die Orte sein mögen (Jung 2019). Sozialpädagogische Praxis organisiert sich über eine Matrix des Handelns – wie das Bruno Bettelheim gezeigt hat (vgl. Winkler 1997). Greifen wir weiter aus, so kann man, inspiriert durch Norbert Elias, sagen, dass der neuzeitliche Zivilisationsprozess vorrangig menschliches Leben temporal und räumlich strukturiert und gewissermaßen aufteilt, in differenzierte Funktionszusammenhänge, für die dann spezifizierte Einstellungen und Verhaltensmuster entwickelt werden. Man kann sich das bildlich vorstellen, wenn man die Indifferenz in Brueghels „Kinderspiele“ mit einer Aufnahme kontrastiert, die eine Drohne von den geordneten Funktionsbereichen einer modernen Gesellschaft macht.

Sozialpädagogik setzt also mit der Analyse einer Handlungsproblem- oder auch subjektiven Krisensituation ein, bei der sich die Aufmerksamkeit auf einen gegebenen oder möglichen Ort richtet – oder auf das Fehlen eines Ortes bzw. auf einen Nicht-Ort, der ein Leben verhindert. Sozialpädagogisches Denken und Handeln prüft Orte kritisch oder vermerkt ihr Fehlen (Augé 2014). Die Kritik an totalen Institutionen nimmt als Prüfungskriterium den Ort; Sozialraumorientierung debattiert Orte, spannungsvoll wird die Angelegenheit im Zusammenhang aktueller Debatten um Ganztagsbetreuung und -bildung. Bei Orten geht es um Städtebau, geht es aber vielleicht banal darum, den Nicht-Sesshaften eine Aufenthaltsmög-

lichkeit zu schaffen (Sennett 2018, Weißmüller 2019). Oder Migranten, die eben keinen guten Ort bislang finden können. Orte, die schützen, Leben ermöglichen, statt Abschottung und Ausgrenzung zu leisten.

Die Frage nach dem Ort lenkt die Aufmerksamkeit immer in zwei Richtungen; diese Doppelsinnigkeit macht das fachlich-sachliche Ethos der Sozialpädagogik aus: Sie hat zu tun mit Subjekten in ihrer Verfasstheit und Entwicklung, sie richtet ihre Aufmerksamkeit auf Subjekte in einer Krisensituation. Und sie prüft, ob und wie weit eine räumlich vollzogene Situierung, eine Fixierung des Subjekts diesem seine Bildungsmöglichkeit nimmt, es fesselt und zurückwirft, wie ein Ort Handlungsfähigkeit beschädigt, einschränkt oder zerstört, indem der Ort eine äußere und innere Nichthandlungsmöglichkeit erzeugt. Orte mit fehlendem Bewegungs- oder besser: Spielraum paralisieren Aktivität und Entwicklung. Sie isolieren und fesseln, paradoxerweise sogar als Nicht-Raum oder Ortlosigkeit.

Sozialpädagogik fragt also zum einen kritisch darnach, was die Orte mit den Subjekten anrichten – ob sie nur Räume waren, vielleicht sogar Nicht-Orte, kein Platz. Zum anderen richtet sie die Aufmerksamkeit darauf, ob und wie sie Orte schaffen kann, die es dem Subjekt in seiner Krise ermöglichen und erlauben, ohne Verlust seiner möglicherweise schon gar nicht wahrgenommenen Subjektivität zumindest ansatzweise wieder eine solche zu gewinnen. Wenn und sofern wir nämlich ernst nehmen, mit Subjekten zu tun zu haben, mit Menschen also, die sich selbst bilden, durch Aneignung sozialer und kultureller Wirklichkeit, gewiss im Medium sozialer Kommunikation, dann beginnt die pädagogische Arbeit zuerst und vorrangig damit, dass ein Ort gesichert wird, an dem sich das Subjekt entwickeln kann – wieder entwickeln kann, ohne unmittelbar einer personalen Adressierung ausgesetzt zu sein. Sozialpädagogik hat mit Problemlagen zu tun, bei welchen Menschen in eine subjektive Krisensituation geraten sind, wie sie vorrangig als sozial bestimmte Einschränkung der Aneignungs- und Bildungstätigkeit gefasst werden kann; schärfer noch formuliert: als eine Krise der Subjektivität, die aus konkreter Erfahrung des Sozialen und in dieser entstanden ist, durchaus in sozialer Interpretation eines individuellen Zustands.

Das grundsätzliche pädagogische Dilemma besteht nun darin: Wie immer die Krisensituation sich darstellen mag, als Deprivation, als Ausschluss, als Kränkung, als massive psychische Einschränkung, sie muss durch das Subjekt selbst bewältigt werden, als seine eigene Leistung, als Rekonstruktion der eigenen Aneignungstätigkeit. Der Zuspruch Anderer mag helfen, gleichwohl entkommt man nicht der eigenen Subjektivität. Zuweilen muss sie sozusagen erst wieder in Gang kommen. All das aber bedeutet: Zunächst und vorrangig muss ein Ort bereitgestellt werden, der eine solche subjektive Praxis ermöglicht, manchmal zögerlich, letztlich aber doch so, dass soziale und kulturelle Objektivationen oder banale Strukturen zugänglich werden, manchmal einfache Lebenspraktiken oder Gegenstände, an welche das subjektive Handeln anzuknüpfen vermag. Das verlangt oft Kooperati-

on, fordert Zeigehandlungen, zuweilen sogar Einübung, wie ein guter Physiotherapeut sie nach einem Bruch sie betreibt.

Faktisch verlangt dies oft ein Nebeneinander, jemanden der einen hält, der einen mobilisiert. Aber: Beziehungen braucht es dazu nicht, schon gar nicht mit einer affektiven Aufladung. Man geht mit seinem Physiotherapeuten keine Beziehung ein. Aber benötigt man nicht doch wenigstens Anerkennung, braucht man nicht die andere Person, um sich an ihr festzuhalten, um mit ihr und an ihr zu wachsen? Vorsicht vor der Verführung durch Metaphern: Ich kann an dem wachsen, was eine andere Person präsentiert oder repräsentiert – mehr als Begegnung und den Schritt zur Objektivierung des Präsentierten bedarf es dazu nicht (vgl. Welter-Enderlin / Hildenbrand 2004). Selbst wenn man das ungern sagt: noch der Begriff des Vorbilds taugt da mehr.

Vielleicht möchte man sogar an die Psychoanalyse denken, bei der Übertragung und Gegenübertragung vordergründig eine Beziehung konstituieren. In all diesen Fällen entsteht jedoch ebenfalls keine Beziehung. Im Gegenteil, die helfende Person objektiviert sich, sie wird gegenständlich, handelt technisch. Sie verlangt weder, geliebt zu werden, noch will sie selbst lieben. Sie verzichtet sogar auf das, was gerne als zentral für das pädagogische Handeln behauptet wurde, nämlich Authentizität.

Wenigstens in der Sozialpädagogik handeln wir also nicht – oder nur bedingt und sekundär – über die Gestaltung von Beziehungen und durch diese. Wir handeln vielmehr durch die Organisation, durch die Bereitstellung und Gestaltung von Orten, die Subjektivität ermöglichen. Durch ein Ortshandeln, das zuweilen auf längere Dauer angelegt ist, manchmal aber nur als vorübergehende, eher situative Inszenierung besteht, als Bühne – wobei hier schon eine Spezifizierung vorliegt, weil Bühnen Bedeutung für die Akteure auf diese sowie für diejenigen haben, die vor ihr sich bewegen. Das kann zuweilen mit hoher Radikalität einhergehen, wie ein in der Heimerziehung vielfach und sehr kritisch diskutiertes Beispiel belegt, nämlich die von Nienstedt und Westermann (1990) ausgesprochene Empfehlung familiär traumatisierte Kinder, nicht in Pflegefamilien, sondern in Heimen unterzubringen. Heime so das Argument, bieten als sichere Orte Entlastung von den verwirrenden und überfordernden persönlichen Beziehungen, die Kinder in Familien oder familienähnlichen Kontexten eingehen. Banal formuliert: die Kinder müssen erst einmal zu sich selbst kommen, wie jene Jugendliche, die in einer Einrichtung aufgenommen erst einmal fast zwei Wochen einfach geschlafen hat. Pädagogisches Handeln realisiert sich, indem Orte in ihrer Wirkung kritisch wahrgenommen werden. Denn: Menschen bewegen sich innerhalb von Raumordnungen und finden ihren Lebensort in diesen; das ist mehr als eine Soziale

Lage, weil es um eine innerlich repräsentierte Individuallage geht². Die pädagogische Aufgabe lautet daher, eben diese Raumordnungen zu prüfen, ob und wie weit sie das Handeln und vor allem die Entwicklung von Menschen beeinflussen. Genauer: Ob und wie weit diese Räume eingrenzen, beschränken und behindern. Entscheidend bleibt nun, dass der Ort selbst gestaltet wird, um Anknüpfungspunkt für das individuelle Handeln der sich entwickelnden Subjekte zu sein, damit sie eine gemeinsame Praxis entwickeln können. Das bleibt Leistung der Erzieherin und des Erziehers. Sie gestalten den Ort, um sich zurück zu nehmen, um nur ein Moment in der örtlichen, gemeinsamen Praxis zu sein. Hier entstehen möglicherweise Beziehungen, sie bleiben aber eben bloß – so seltsam das klingt – menschliche Beziehungen. Im positiven wie im negativen Sinn von Emotionen und Affekten getragen: Im Positiven, weil es in der Tat leichter fällt, eine Praxis – erfolgreich – zu gestalten, wenn und sofern mag kooperativ miteinander umgehen kann und Leidenschaft für das gemeinsame Projekt entwickelt. Im Negativen, weil diese Affekte sich dramatisch auswirken können, daher kontrolliert werden müssen, übrigens nicht nur auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher; auch die Kinder und Jugendlichen sind von Affekten getrieben, meist von ambivalenten. Räume werden also zum Ort, wenn und weil sich an diesen eine gemeinsame, kooperative soziale Praxis etabliert; Sennett beschreibt dieses Phänomen am Leben in einer Stadt. Er greift die französische Unterscheidung von *cité* und *ville* auf, *ville* für eine Agglomeration von Häusern, als Raum, *cité* hingegen als Lebensweise in einem gefühlten, durch die eigene Bewegung erschlossenen Ort (Sennett 2018). Der Ort wird umfassend sinnlich erlaufen und begangen, somit zur Erfahrung, noch in dem von Georg Simmel angenommenen Paradox der Vertrautheit, die in der Anonymität der Großstadt entsteht.

Orte umfassen uns. Sie geben Sicherheit, sie steuern sogar unsere Wahrnehmung. An den Nicht-Orten fühlen wir uns verloren, Orte hingegen ziehen uns an. Sie führen und lenken den Blick, zwingen uns, über uns selbst im Raum nachzudenken. Wir situieren uns – beginnen mit dem für uns zu spielen, was sich uns zeigt. Manche Orte gewinnen dann Magie – solche, die für Rituale geschaffen worden sind, wie Stonehenge, die Menhir-Felder in Carnac oder die großen Kathedralen. Freilich entlastet uns das nicht, Orte kritisch zu sehen. Denn noch einmal: die Einsicht, dass Sozialpädagogik mit einem Ortshandeln zu tun hat, entstand aus der Beobachtung totaler Orte und der Erkenntnis, wie diese Leben und der Entwicklung verhindern. Gute Orte geben demgegenüber Sicherheit, gute Orte regen Entwicklung an, gute Orte ermöglichen eine gemeinsame Praxis – aber sie taugen nur, wenn und sofern sie Wege nach außen zeigen und eröffnen. Der gute Ort verfügt über Durchgänge und Durchbrüche geschaffen, eröffnet Ausblicke

2 M. E. wird das im Lebenslagenkonzept der Sozialpädagogik nicht hinreichend unterschieden, obwohl Otto Neurath diese Differenz schon nahelegt, vor ihm übrigens Pestalozzi.

und – wie Makarenko zeigt – Perspektiven. Ein pädagogischer Ort erlaubt, dass man sich ihm entzieht. Das versuche man mal mit Beziehungen!

Orte ermöglichen allerdings, die gemeinsame Praxis mit anderen als Begegnung zu erfahren, an die wir uns später erinnern. Orte haben geradezu eine prosodische Funktion, auf der sich dann Zeigehandlungen vollziehen, die als das eigentlich erziehend-unterrichtliche Handeln Aneignung und Bildung initiieren. Der Ort rahmt dieses übrigens durchaus riskante Geschehen und wird wohl mit dem angeeigneten Objekt biographisch gespeichert. Wenn wir etwas mit biographischer Relevanz lernen, sind wir gar nicht sicher, ob das unmittelbar Gezeigte oder eben der Ort nachhaltiger wirkt. Wir erinnern uns: das habe ich doch in der Schule gelernt. Manchmal vergessen wir diesen Ursprungs-kontext, wenn eine Handlungsdisposition und eine Handlungsweise entstehen konnte, die andernorts taugt.

Auch wenn eingangs von Theorie gesprochen wurde, fällt das Dargestellte also ein wenig banal aus: Menschen sind aktive Wesen, die sich auf ihre eigene Art und Weise entwickeln und verändern, in Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und kulturellen Welt; sie eignen sich diese oft allein, meist aber doch kooperativ, in gemeinsamer Praxis an. Dabei kommen sie auf das historisch verfügbare Niveau des sozialen Miteinanders, meistens zumindest. Herrschaftsstrukturen und Machtmechanismen können das verwehren. Bei aller praktischen Kooperation entstehen Beziehungen. Aber Vorsicht: dass man einander begegnet, heißt noch lange nicht, dass man etwas miteinander hat. Beziehungen sind eine seltsame Angelegenheit, häufig werden sie ökonomisch überlagert. Diese Seite von Beziehungen geht mit moderner Rationalität einher: Geschäftsbeziehungen eben, wie sie inzwischen alle anderen Dimensionen menschlichen Miteinanders beherrschen, selbst die des Erotischen. Sie machen die grundlegende Lebensform aus, wie sie auf den psychologisch-therapeutischen Zugriff ausgerichtet ist. Insofern bekommt die Betonung von Beziehung in der Sozialpädagogik einen Beigeschmack; die vermeintliche Grundlage von Bindung und gutem Miteinander riecht kontaminiert, sie mutierte zu robuster Technik: Man kauft sich jemand, Verkehr als kluges Tauschgeschäft, übrigens noch dort, wo man sich Fachkräfte der Betreuung gegen Zahlung einbestellt, um selbst marktfähig zu bleiben (vgl. Hochschild 2003).

Vielleicht ist das aber gar nicht so neu. In persönlichen Beziehungen schwingt stets ein wenig Distanz mit, erst recht nach der Etablierung der Liebe als Passion. In manchen Phasen des Lebens gelingen engere Beziehungen, dauerhafte Zuneigung, die aber auf Wandlungsfähigkeit angewiesen ist. Aber Vorsicht bleibt angebracht: Beziehungen, das lehrt Sigmund Freud, bleiben selten frei von Ambivalenzen. Liebe und Hass sind treue Partner.

Aber eines kann man mit Sicherheit sagen: Beziehungen spielen im menschlichen Leben eine Rolle. Doch sie haben nichts mit Pädagogik zu tun, mit Erziehung oder Unterricht, vermutlich noch weniger mit Bildung. Es gibt Beziehungen zwischen Älteren und Jüngeren, Erwachsenen und Kindern, Leidenschaft, Hoffnung

und Wünsche. Dabei geht es um ein Miteinander, um eine Synchronisierung von Lebenskontinuen, vielleicht den Austausch über Erinnerungen und Erfahrungen, Ängsten und Erwartungen. Noch einmal: mit Erziehung hat das systematisch nichts zu tun. Die Logik der Erziehung ist keine der Beziehung – glücklicherweise übrigens, denn jede, denn jeder weiß um die Schrecken, die der Versuch auslöst, in einer Beziehung erziehen zu wollen. Unlängst herrschte die beste Freundin den besten Freund, ihren Mann, mit den Worten an: Halt doch endlich die Klappe. Das war Beziehung, in der Situation ein wenig befreiend, aber eben keine Erziehung.

Das ist gut so: In der Erziehung agieren wir zwar kooperativ, miteinander, aber nicht in Beziehung verbunden, sondern auf eine gegenständliche Welt ausgerichtet, die wir aneignen, um handeln zu können; in Bi-Subjektivität und kooperativ. Wichtig ist der Ort als Rahmen für diese triadische Struktur des Pädagogischen. Ein Ort, den wir ohne Schmerzen verlassen können – Beziehungen erlauben das kaum, sie lassen sich nur selten als erledigt betrachten, ihr Ende hinterlässt Wehmut. Aus dem Erziehungsgeschäft kann man sich befreien, die Einzelnen werden von ihm unabhängig, verlassen den Ort. Vielleicht entstehen Beziehungen. Zumindest wenn nicht zu viel erzogen worden ist. So gesehen lohnt es sich, gegenüber Erziehung diätetisch eingestellt zu sein – bei Beziehungen weiß man das nicht so genau.

Literatur

- Augé, Marc (2014): Nicht-Orte. 4. Auflage. München: Beck.
- Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam.
- Behnisch, Michael (2005): Pädagogische Beziehung. Zur Funktion und Verwendungslogik eines Topos der Jugendhilfe. Würzburg: Ergon.
- Behnisch, Michael (2018): Die Organisation des Täglichen. Alltag in der Heimerziehung am Beispiel des Es-sens. Frankfurt am Main: IGfH.
- Beljan, Jens & Winkler, Michael (2019): Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bernfeld, Siegfried (1996): Sozialpädagogik. Sämtliche Werke Band 11. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bernfeld, Siegfried (2013): Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung. In: S. Bernfeld (Hrsg.): Theorie und Praxis der Erziehung. Pädagogik und Psychoanalyse. Werke Band 5. Gießen: psychosozial, 11-130.
- Blaha, K., Meyer, C., Colla, H. & Müller-Teusler, S. (Hrsg.) (2013): Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
- Brachmann, Jens (2019): Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Chomsky, Noam (1973): Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Crouch, Colin (2015): Die bezifferte Welt. Wie die Logik der Finanzmärkte das Wissen bedroht. Berlin: Suhrkamp.
- Dilthey, Wilhelm (1974): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. 4. Auflage. Gesamelte Schriften IX. Band. Stuttgart: Teubner/Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

- Coser, Lewis A. (2015): *Gierige Institutionen. Soziologische Studien über totales Engagement*. Berlin: Suhrkamp.
- Dünne, Jörg & Günzel, Stephan (Hrsg.) (2015): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Furedi, Frank (2004): *Therapy Culture. Cultivating Vulnerability In: An Uncertain Age*. London: Routledge.
- Günzel, Stephan (Hrsg.): *Texte zur Theorie des Raums*. Stuttgart: Reclam.
- Herbart, Johann Friedrich (1887a): Zwei Vorlesungen über Pädagogik [1802]. In: Joh. F. Herbarts *Sämtliche Werke*. Hrsg. v. K. Kehrbach. Erster Band. Langensalza: Beyer, 279-299.
- Herbart, Johann Friedrich (1887b): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806). In: Joh. F. Herbarts *Sämtliche Werke*. Hrsg. v. K. Kehrbach. Zweiter Band. Langensalza: Beyer.
- Hermann, Ulrich (Hrsg.) (2019): *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.
- Hoch, Christian (2005): Zur Bedeutung des ‚Pädagogischen Bezugs‘ von Herman Nohl für die Identitätsbildung von Jugendlichen in der Postmoderne. Eine erziehungsphilosophische Reflexion. Würzburg: Ergon.
- Hochschild, Arlie Russel (2003): *The Commercialisation of Intimate Life. Notes from Home and Work*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Hondrich, Karl-Otto (1997): Wie werden wir die sozialen Zwänge los? Zur Dialektik von Kollektivierung und Individualisierung. In: *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, 51. Jg., 81-100.
- Illouz, Eva (2009): *Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jung, Patrick (2019): Die „verführerische Banalität“ strukturbildender Orte. Soziologische Perspektiven auf die Gemeindepsychiatrie in Deutschland. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Löw, Martina (2000): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kaygusuz-Schurmann, Stefanie (2018): *Intellektuelle subalterner gesellschaftlicher Gruppen und ihre Perspektive auf Mündigkeit. Subalterne Strategien in Migrationsregimen*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Klemperer, Victor (1975): *LTI. Notizbuch eines Philologen*. Leipzig: Reclam.
- Krappmann, Lothar (1973): *Soziologische Dimensionen der Identität*. 3. Auflage. Stuttgart: Klett.
- Kronen, Heinrich (1980): *Sozialpädagogik: Geschichte und Bedeutung des Begriffs*. Frankfurt: Haag und Herrchen.
- Künkler, Tobias (2011): *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript.
- Liegle, Ludwig: *Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- MacIntyre, Alasdair (1987): *Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Mead, George Herbert (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mollenhauer, Klaus (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Mau, Steffen (2017): *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp.
- Nienstedt, Monika & Westermann, Arnim (1990): *Pflegekinder. Psychologische Beiträge zur Sozialisation von Kindern in Ersatzfamilien*. 2. Auflage. Münster: Votum.
- Nohl, Herman (1949): *Pädagogik aus dreißig Jahren*. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Nohl, Herman (1965): *Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Nohl, Herman (1970): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.

- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen. Berlin: Suhrkamp.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (2000): Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Band 2. Hrsg. von J. Brachmann und Michael Winkler. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schlitte, Annika, Hünefeldt, Thomas, Romic, Daniel & van Loon, Joost (Hrsg.) (2014): Philosophie des Ortes. Reflexionen zum Spatial Turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Bielefeld: transcript.
- Schoenebeck, Hubertus von (1982): Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München: Kösel.
- Sennett, Richard (1995): Fleisch und Stein. Der Körper und die Stadt in der westlichen Zivilisation. Berlin: Berlin-Verlag.
- Sennett, Richard (2012): Together. The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation. New Haven and London: Yale.
- Sennett, Richard (2018): Die offene Stadt. Eine Ethik des Bauens und Bewohnens. Berlin: Hanser.
- Spahn, Lea, Scholle, Jasmin, Wuttig, Bettina & Maurer, Susanne (Hrsg.) (2018): Verkörperte Heterotopien. Zur Materialität und [Un]Ordnung ganz anderer Räume. Bielefeld: Transcript.
- Treptow, Rainer (1985): Raub der Utopie. Zukunftskonzepte bei Schütz und Bloch. Kritik der Alltagspädagogik. Bielefeld: KT.
- Tönnies, Ferdinand (1963): Gemeinschaft und Gesellschaft, Grundbegriffe der reinen Soziologie. 2. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wedekind, Erhard (1986): Beziehungsarbeit. Zur Sozialpsychologie pädagogischer und therapeutischer Institutionen. Frankfurt: Brandes und Apsel.
- Welter-Enderlin, Rosmarie & Hildenbrand, Bruno (2004): Systemische Therapie als Begegnung. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wolf, Klaus (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Forschung und Praxis in der Sozialen Arbeit Band 2. Münster: Votum Verlag.
- Sennett, Richard (2013): Together. The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation. New Haven/London: Yale University Press.
- Winkler, Michael (2021): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Neuauflage mit einem neuen Nachwort. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa
- Winkler, Michael (1997): Die Matrix des Lebens - Bruno Bettelheim und die Konstitution des pädagogischen Ortes. In: Krumenacker, F. (Hrsg.): Liebe und Haß in der Pädagogik. Freiburg: Lambertus, 170-212.
- Winkler, Michael (1999): Ortshandeln - die Pädagogik der Heimerziehung. In: H. E. Colla, H. E. Milham, S. u.a. (Hrsg.): Handbuch der Heimerziehung und des Pflegekinderwesens in Europa. Neuwied und Kriftel: Luchterhand, 307-323.
- Winkler, Michael (2009): Der pädagogische Ort. In: Meder, N. u.a.: Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. III/2: Umwelten. Paderborn u.a.: Schöningh, 581-620.