pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bauer, Angela

In Beziehung sein mit dem Feld – Potentiale ethnografischer Forschung zu pädagogischen Beziehungen

Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 97-106. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)

Quellenangabe/ Reference:
Bauer, Angela: In Beziehung sein mit dem Feld – Potentiale ethnografischer Forschung zu pädagogischen Beziehungen - In: Bennewitz, Hedda [Hrsg.]; Fischer, Natalie [Hrsg.]; Grabosch, Anna [Hrsg.]: Pädagogische Beziehungen. Empirische Perspektiven und theoretische Reflexionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 97-106 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366226 - DOI: 10.25656/01:36622; 10.35468/6251-08

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366226
https://doi.org/10.25656/01:36622

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

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

Angela Bauer

In Beziehung sein mit dem Feld – Potentiale ethnografischer Forschung zu pädagogischen Beziehungen[1]

Abstract

Der Beitrag fragt nach methodischen und methodologischen Prämissen einer ethnografischen Perspektive, die ihren Fokus auf die situative Hervorbringung von pädagogischen Beziehungen richtet. Anhand eines empirischen Ausschnitts aus einer eigenen Studie wird gezeigt, wie Beziehungen bereits im Modus des Ankommens im Feld ausgehandelt werden und wie die Forschende selbst in diese Beziehungspraxis involviert ist. Daran anschließend wird argumentiert, dass das In-Beziehung-Treten der Forschenden nicht nur methodische Voraussetzung der Feldforschung, sondern selbst ein analytisch produktiver Zugang zur Rekonstruktion pädagogischer Beziehungen ist. Abschließend werden Anschlussmöglichkeiten für die Erforschung pädagogischer Beziehungen diskutiert, insbesondere im Hinblick auf autoethnografische Zugänge.

Schlagwörter: Ethnografie, pädagogische Beziehungen, Förderschule

1 Einleitung

Pädagogische Beziehungen werden als zentrales Konstrukt pädagogischer Praxis und Professionalität unterschiedlich heuristisch bestimmt (Bauer & Bossen, 2026). In der Schul- und Professionsforschung werden sie zumeist als Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehungen konzeptualisiert und vor allem hinsichtlich ihrer strukturellen Logik, institutionellen Rahmung oder qualitativen Ausgestaltungen untersucht. Zumeist geht es dabei um nicht frei wählbare und zeitlich begrenzte erzieherische Generationenverhältnisse zwischen Lernenden und Lehrenden (Kowalski, 2022; Kramer et al., 2001). Diese Beziehungen sind mit normativen Grundideen verknüpft (u. a. Ermöglichung der Erschließung von Welt), institutionell (vor)geprägt und fordern aus Sicht der Erziehungswissenschaft professionstheoretische Bestimmungen ein (Giesecke, 1997; Helsper et al., 2007; Oevermann, 1996). Als zentrale Referenz dient zumeist die schultheoretische Ausformulierung der Oevemann-

1 Ich danke Fenna tom Dieck und Laura Fuhrmann für die gemeinsamen Interpretationen und konstruktive Anmerkungen zu diesem Beitrag und Judith Küper-Tamayar für wertvolle Hinweise und den spannenden Austausch zur Idee der emergenztheoretischen Lesart von Beziehung(en)!

doi.org/10.35468/6251-08

schen Figur des dyadischen Arbeitsbündnisses, nach der pädagogische Interaktionen strukturtheoretisch als Interventionsbeziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen gedacht werden, die dem Muster der Krisenlösung folgen und einer konstitutiven Spannungshaftigkeit unterliegen (Helsper & Hummrich, 2014). Dementsprechend schließen zahlreiche Forschungsarbeiten an, die vor dem Hintergrund anerkennungs- oder habitustheoretischer Überlegungen institutionelle Entgrenzungsmomente (Kowalski, 2020; Prengel, 2019; Ricken, 2013) oder die Strukturhaftigkeit der Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung untersuchen (Bressler, 2023). Darüber hinaus gibt es Forschungsstränge, die etwa neurowissenschaftliche oder bindungstheoretische Perspektiven Einsichten (Bauer, 2022) einbeziehen oder die Zusammenhänge mit anderen Dimensionen (Motivation, Emotion, Lernverhalten) für die Qualität schulischer Beziehungsgestaltung ausloten (Bolz, 2021; Hagenauer & Raufelder, 2021; Fischer & Richey, 2021). Insgesamt bieten diese Arbeiten eine breit angelegte empirische und theoretisch fundierte Diskussion zu pädagogischen Beziehungen. In den letzten Jahren wird aber auch deutlich, dass sich mittels strukturtheoretischer und psychologischer Modellierungen empirische Phänomene wie eine pädagogische Sorgepraxis (Huf & Idel, 2024) oder der Umgang mit Differenz (Riepler & Seyss-Inquart, 2023) nicht zufriedenstellend theoretisch beschreiben lassen. Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass oben genannte Ansätze zunächst Antworten darauf liefern, wie pädagogische Beziehungen als Voraussetzung pädagogischen Handelns gedacht werden können. Der Fokus liegt dabei oft auf der strukturellen und institutionell (vor)geprägten Anlage pädagogischer Beziehungen. Demgegenüber bleibt zumeist vage, wie Beziehungen im Anspruch pädagogischer Normen und Spannungsfelder sowie entlang affektiver Dimensionen hervorgebracht werden und wie sie zwischen Schüler:innen und Lehrkräften ausgehandelt werden. An diese Frage schließt mein Forschungsprojekt an (Bauer, 2025), in dem pädagogische Beziehungen als situativ verhandelte Praxis verstanden werden, die aus dem Zusammenspiel relationaler, affektiver, zeitlicher, räumlicher und materieller Dimensionen emergiert. Der Zugang zum sozialen Phänomen der pädagogischen Beziehungen berührt also weniger die Eigenschaften und funktionalen Qualitäten von Personenkonstellationen oder Rollenverhältnissen, sondern den Vollzug einer Beziehungspraxis, die sich als eine pädagogische ausweist. Für den vorliegenden Beitrag möchte ich fokussieren, wie diese Herstellungspraxis empirisch beforscht werden kann. Aus der oben angesprochenen Idee heraus, tragen alle Akteur:innen sowie materielle und räumliche Arrangements zur Hervorbringung von Beziehungspraxis bei. Dementsprechend stellt auch das In-Beziehung-Treten Forschender mit dem Feld ein Geschehen dar, dass ein Erkenntnispotential für die Rekonstruktion der Herstellungsweisen pädagogischer Beziehungen bereithält. Entlang eines empirischen Ausschnittes möchte ich fragen, wie die forschende Person in die gemeinsame Herstellung von Beziehung(en) im pädagogischen Raum involviert ist und wie das Ankommen im Feld als Analysegegenstand dient. Abschließend diskutiere ich methodische und methodologische Überlegungen und Anschlüsse für die Beforschung von Beziehungen im pädagogischen Feld.

doi.org/10.35468/6251-08

2 Ein leerer Stuhl für die verschollene Tante: Beziehungsangebote im Feldzugang

Für die Beforschung der Herstellungsweisen von Beziehungspraxis wählte ich Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus und damit ein Feld, in dem Beziehung(en) als ‚krisenhaft' im Sinne des Ethnomethodologen Harold Garfinkel (1967) gewertet werden. Garfinkel betrachtete kriseninduzierte Störungen als Chance zu beobachten, wie Akteur:innen ‚normalerweise' Ordnung herstellen. Auf diese Weise werde die Verschränkung von sozialer Ordnung und Handlungsvollzügen sichtbar und es ließen sich „die „Basisregeln" der intersubjektiven Verständigung und Ordnungserzeugung nachzuzeichnen" (Keller, 2012, S. 260). Laut dem sonderpädagogischen Fachdiskurs unterliegen Beziehung(en) und Beziehungsgestaltung in diesem Feld einer besonderen Fragilität bzw. wird Beziehungsarbeit in spezifischer Weise herausgefordert (Gingelmaier & Schwarzer, 2019; Zimmermann, 2025). Dies verlangt nicht nur die intensive Arbeit an Beziehungen, sondern macht auch deren Facettenhaftigkeit sichtbar. Um die Verhandlung von Beziehungen als Phänomen der Praxis zu erfassen, habe ich an zwei Schulen und in verschiedenen Schulklassen und Schulstufen zu unterschiedlichen Zeitpunkten teilnehmend beobachtet. Das Ziel des Forschungsprojektes ist es, ein *doing* Beziehung sichtbar zu machen, aber auch zu erfahren, wie Beziehungen (situativ) angebahnt, begonnen, aufrechterhalten oder beendet werden und wie sich darüber pädagogische Räume eröffnen.

In ersten Rekonstruktionen meines Materials wurde sichtbar, dass Beziehungspraxis immer durch Reziprozität gekennzeichnet ist und sich Beziehungen in unterschiedlichen Konstellationen (individuell, dyadisch, gemeinschaftlich, situativ und materiell) vollziehen (Bauer, 2025). Zugleich blieben affektive und übersituative Dimensionen in den protokollierten Szenen als weiße Flecken zurück. In Zuge des weiteren Analyseprozesses geriet die eigene Positionierung bzw. das In-Beziehung-Treten zwischen Feld und Forscherin stärker in den Fokus. So schien es nicht nur in Hinblick auf die ethnografische Forschungsweise, sondern auch für die inhaltliche Fragestellung nach Beziehungspraktiken produktiv, zu analysieren, wie ich als Forscherin meine Teilnahme am Feld praktisch organisierte, mich positionierte bzw. positioniert wurde.

Nachfolgend stelle ich zwei kurze Ausschnitte aus dem Protokoll meines zweiten Feldaufenthaltes in einer achten Klasse vor, die ich über ein Schuljahr lang immer wieder besuchte. An diesem Beispiel möchte ich nachverfolgen, wie Beziehung im Modus des Ankommens gemeinsam hergestellt wird bzw. wie sich Beziehung im pädagogischen Raum vollzieht. Zu Beginn der Szene steht die Forscherin an der Tür des Klassenzimmers und blickt in den Klassenraum. Sabine, die Klassenlehrerin, hatte die Tür zuvor geöffnet und die Forscherin gebeten, kurz zu warten:

> „Ich sehe, dass in der letzten Reihe ein leerer Stuhl zwischen zwei Schüler:innentischen steht und vermute, dass der für mich dort hingestellt wurde. Das Warten vor der Tür kommt mir auch nicht komisch vor. Dann wendet sich Sabine zu mir und erklärt mir, dass sie noch keinen Platz für mich haben und erstmal nur einen Stuhl hingestellt haben."

doi.org/10.35468/6251-08

Hier wird deutlich, dass eine Teilnahme im Feld mit dem Abgleich von Erwartungen und dem Angebot von Beziehung(en) verbunden ist. Noch vor dem physischen Betreten des Raumes wird der leere Stuhl quasi zum Beziehungsmedium und bietet Antworten auf die mitgebrachten Fragen, die implizit mit einem In-Beziehung-Treten im Kontext Schule verbunden sind: Gibt es in diesem Klassenzimmer einen Platz für mich? Werde ich erwartet? Wie ist eine Teilnahme an der gemeinsamen Praxis möglich? Im vorliegenden Protokoll imaginiert sich die Forscherin schon vor dem Eintritt ins Klassenzimmer als Person, die erwartet wird und für die sozusagen Platz geschaffen wurde. Diese Weise der Positionierung und Selbstverortung stellt eine spezifische Nähe zum Feld her, was auch in der affektbezogenen Selbstbeobachtung deutlich wird („nicht komisch"). Die Szene wird nicht als Zurückweisung einordnet, obwohl das Warten vor einer Tür häufig auf formale und distanzierte Begegnungen verweist. Dagegen fallen die Erwartungen der Forscherin mit dem Beziehungsangebot zusammen, dass ein Platz innerhalb der räumlichen Ordnung der Klasse in Aussicht gestellt wird. Damit verändert sich auch die Perspektive auf das Warten: Der Aufschub des Eintretens ermöglicht eine explizite Begrüßung durch die Lehrkraft. Die Forscherin kann oder muss nicht einfach unbemerkt in den Klassenraum huschen, sondern wird in die Klasse aufgenommen. Im weiteren Verlauf des Türgespräches mit der Lehrkraft wird zudem deutlich, dass auch auf Seiten der Schüler:innen Beziehungsangebote und Fremdpositionierungen vorliegen.

> „Zugleich erzählt sie mir, dass sich die Schüler auf mich freuen und Mara meinte, ich wäre ihre verschollene Tante, […]. Auf diese Weise zurück in die Klasse zu kommen, hat irgendwie etwas Besonderes. Während ich das erste mal als interessierte Forscherin da war, betrete ich nun den Raum als verschollene Tante. […] Dann höre ich wie Markus ausruft „ach die" und empfinde seine Begrüßung durchaus als positiv, weil er mich wiedererkennt und ihm das eine solche Bemerkung wert ist.

In der Erzählung der Lehrkraft ist der erneute Feldbesuch der Forscherin auch durch Beziehungsverhandlungen der Schüler:innen geprägt. Demnach wird das Ereignis als freudige Erwartung eines gern gesehenen Gastes konstruiert. Mehr noch wird die Forscherin als verschollenes Familienmitglied der Schüler:in Mara positioniert. Der Möglichkeitsraum des Beziehungsstatus innerhalb der Klasse wird damit noch vor dem erneuten Zusammentreffen transformiert. War beim ersten Besuch die Teilnahme als interessierte Forscherin gegeben, steht nun das Angebot im Raum, in einer neu zugewiesenen Rolle Beziehung herstellen zu können. Auskunft über dieses Angebot erhält die Forscherin nicht von den Schüler:innen selbst, sondern von der Lehrkraft. Sie übernimmt das Überbringen dieser guten Botschaft. Darin reproduzieren sich nicht nur generationale Differenzen. In dieser Praktik wird sowohl performativ als auch inhaltlich die Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung exklusiv gesetzt. Zum einen wird deutlich, dass die freudig erwartete Person aus Schüler:innenperspektive zwar familiarisiert, aber nicht als Lehrerin eingeordnet werden kann und zum anderen tritt die Lehrkraft als legitimierte Sprecherin der Schüler:innen sowie als Positionierende gegenüber den Personen

doi.org/10.35468/6251-08

auf, die von außen in diese Gemeinschaft eintreten. Nach diesem Angebot obliegt es der Forscherin, wie sie darauf antwortet. Hier wird nun in der Introspektion deutlich, dass diese Adressierung weniger auf eine Erwartung wie im Falle des Stuhles trifft, sondern eher als Besonderheit und fremdbestimmte Positionierung eingeordnet wird. Ist die Rolle der Forscherin im Tür-Gespräch mit der Lehrkraft noch durch kollegiale Aushandlung geprägt, wird sie mit Blick auf die Schüler:innen zur kontingenten Fremdpositionierung. Das wird vor allem in der Einordnung von Markus' Ausruf („ach die") als positives Wiedererkennen im Sinne eines kollektiven Klassengedächtnisses erkennbar.
Insgesamt macht die Rekonstruktion relationale Praktiken der Herstellung von Beziehungen (Erwarten, Anbieten, Abgleichen, Annehmen) sichtbar, die sich entlang unterschiedlicher Dimensionen (zeitlich, affektiv, räumlich/materiell und sozial) vollziehen. Im Vollzug dieser Praxis wird Beziehung entlang von Fragen der Zugehörigkeit und Teilnahme im pädagogischen Raum über Dinge, Zuschreibungen oder Adressierungen verhandelt, die durch Vorerfahrungen, generationale Differenz und ein grundlegendes Begehren nach Beziehung geprägt sind.

3 In-Beziehung-Sein mit der Praxis als Analyseobjekt

Die hier präsentierte exemplarische Analyse zeigt auf, wie die Forscherin an der Konstitution jener relationalen Ordnung beteiligt ist, die als Beziehungspraxis empirisch beobachtbar wird. Damit verschiebt sich der Stellenwert der teilnehmenden Beobachtung im Forschungsprozess: Das In-Beziehung-Treten mit dem Feld erscheint nicht lediglich als Voraussetzung und Erhebungsinstrument der Forschung, sondern ist Teil des zu rekonstruierenden Beziehungsgeschehens.
Eine methodologische Perspektive, die dieses Beziehungsgeschehen zwischen Feld und Forscherin als Analyseobjekt ernst nimmt, findet produktive Anschlüsse in praxistheoretischen Einsichten (Budde & Eckermann, 2021; Hirschauer, 2015), ethnomethodologischen Überlegungen (Garfinkel, 2020) sowie diskurstheoretischen Verständnissen von Praktiken und Wissensordnungen (Wrana, 2012, 2015a). Damit kann unter anderem auf die situative Hervorbringung von Beziehung im Zusammenspiel individueller und kollektiver Praktiken sowie auf Dimensionen wie Materialität, Körperlichkeit und Affekte scharf gestellt werden. Beziehung wird auf diese Weise nicht auf dyadische Handlungsformen verengt, sondern als ein Gefüge diskursiver Positionierungen (Wrana, 2015b) verstanden, das in spezifischen pädagogischen Rahmungen hervorgebracht, stabilisiert und transformiert wird. Die methodische Blickrichtung zielt entsprechend darauf, zu erkunden, wie unterschiedliche ‚Beziehungsweisen' in situativen, diskursiven, affektiven und körperlich-materiellen Praktiken hergestellt und aufrechterhalten werden. Der Begriff der Beziehungsweisen, wie ihn Bini Adamczak (2017) geprägt hat, beschreibt, wie verschiedene Muster sozialer Beziehungen das Zusammenleben von Menschen strukturieren und organisieren. Transformationen der Gesellschaft sind aus ihrer Sicht daher immer auch mit Veränderungen der Beziehungsweisen verbunden. Mit ihrer Lesart setzen sich auch erziehungswissenschaftliche Arbeiten zu Beziehungen auseinander (Moll et al., 2025)

doi.org/10.35468/6251-08

Diese Konstruktion geht mit einigen Herausforderungen einher. So sind diese Praktiken keine „Oberflächenphänomene" (Breidenstein, 2002, S. 19) und lassen sich nicht als öffentlich wahrnehmbare und eindeutig benennbare Aktivität erfassen (Budde & Eckermann, 2021). Sie vollziehen sich routiniert und implizit in komplexen relationalen Feinabstimmungen (Langer et al., 2010). Damit entziehen sie sich aber auch einer distanzierten Beobachtung wie sie an anderer Stelle als Theaterperspektive (Balzer & Bellmann, 2019) auf pädagogische Phänomene beschrieben wird. Die mehrdimensionale Verfasstheit verweist auf das besondere Erkenntnispotenzial von Situiertheit und Involviertheit im Kontext ethnografischer Zugänge: Beziehungspraxis wird gerade dort greifbar, wo sie als gemeinsames Herstellungsgeschehen ernst genommen wird – einschließlich der Positionierungen, die im Zuge der Anwesenheit der Forschenden aktualisiert, aber auch neu verhandelt werden. Um Beziehungspraktiken empirisch zu erschließen, braucht es eine involvierte Teilnahme an der Praxis und eine Beobachtungs- und Analyseheuristik, die das In-Beziehung-Treten sichtbar macht – beispielsweise entlang von Beziehungsangeboten, Positionierungen und Anschlussfähigkeiten, affektiven Deutungen sowie materiellen und räumlichen Ein- und Anordnungen.
Gerade in Ankommenssituationen verdichten sich diese Dimensionen: Das (materielle) Angebot eines Platzes, die explizite Ansprache der Teilnahme sowie Zuschreibungen durch Lehrkraft und Schüler:innen koordinieren nicht nur, dass die Forscherin anwesend ist, sondern, wie sie anwesend sein kann. Damit wird der Feldzugang selbst zu einer Situation, an der Beziehung praktisch formiert und damit ‚accountable' (Garfinkel, 2020, S. 38) wird. Die explizite Analyse des In-Beziehung-Tretens der Forscherin als Forschungsgegenstand ermöglicht es, jene Dimensionen von Beziehungspraxis analytisch zu fassen, die in beobachtbaren Interaktionen allein häufig unterbestimmt und unterhalb der Schwelle distanzierter Beobachtung und expliziter Thematisierung bleiben – etwa übersituative Zeitlichkeit (Wiederkehr, Erwartung), Körperlichkeit und Materialität (Blickregime, Positionierungen im Raum, Bedeutung von Räumlichkeit), Affektivität (Versicherung, Irritation) sowie innerpersonale Deutungen. An diese Einsicht schließen Langer und Richter (2022) an, indem sie in methodologischer Perspektive die Potenziale betonen, die sich aus der Anwesenheit der Forschenden ergeben: „Die Effekte dieser Artikulierungen und Positionierungen geben nicht nur Aufschlüsse über die Logiken des Feldes, sie produzieren auch Verhandlungsräume, die es ohne die Forschenden nicht gäbe" (Langer & Richter, 2022, S.137). Damit ist eine Wechselwirkung angesprochen, in der nicht nur beobachtete Praktiken, sondern auch geteilte Wissensordnungen zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden, die Genese, wie auch die Analyse des Datenmaterials mitkonstruieren (Wrana, 2015a). Methodologisch impliziert dies eine Verschiebung im Verständnis der Beforschung von Beziehungen. Involviertheit erscheint nicht als zu kontrollierende Störgröße, sondern als epistemische Bedingung. Hier kann auf standpunktepistemologische Ansätze verwiesen werden, wie sie beispielsweise Donna Haraway (1987) ausführt. Dabei wird deutlich, das Erkenntnis immer von der eigenen Situiertheit oder auch Positionierung innerhalb sozialer Ordnung beeinflusst ist.

doi.org/10.35468/6251-08

Mit Blick auf die ethnografische Forschung zu pädagogischen Beziehungen ließe sich hervorheben, dass Forschende immer einen eigenen Standpunkt einnehmen und demnach (nur) bestimmte Aspekte von Beziehung sichtbar werden. Positionierungen werden somit nicht lediglich dokumentiert, sondern als konstitutive Momente der Datenproduktion analysierbar. Pädagogische Beziehungen sind so nicht nur Gegenstand der Untersuchung, sondern werden zur Bedingung ihrer Erforschung.

4 Involvierte Beziehungsweise(n) und Ko-Konstruierte Erzählungen

Die exemplarische Analyse rahmte das In-Beziehung-Treten der Forscherin nicht als methodischen Nebenschauplatz oder zu bearbeitendes Problem, sondern als analytisch aufschlussreiche Situation. Es zeigt sich: Dort, wo adressiert, positioniert oder fremdpositioniert wurde, verdichten sich Hinweise auf die impliziten Ordnungen pädagogischer Beziehungspraxis. Die Effekte der Anwesenheit der forschenden Person – Erwartungen, Zuschreibungen, Grenzziehungen, Anerkennungen – machen jene relationalen Koordinationsleistungen sichtbar, die auch für das Verhältnis der beforschten Lehrkräfte und Schüler:innen konstitutiv sind. Wer Beziehung als Praxis untersucht, muss folglich Beziehung auch als Forschungsmodus ernst nehmen: Das Feld ist nicht einfach durch Beziehungen gekennzeichnet, es verhandelt sie – auch mit den Forschenden. Diese Ideen schließen an bereits vorliegende Überlegungen aus ethnografischen Forschungsarbeiten zu pädagogischen Beziehungen an. So bedarf es laut Antje Langer und Kolleginnen (2010, S. 10) „eines mehrdimensionalen Zugangs, der sowohl die Praxis analysiert wie auch die Deutungen der Akteure dazu ins Verhältnis setzt". Eine Forschungsweise, die das in besonderer Weise bedient sind autoethnografische Zugänge (Adams et al., 2017). Dabei werden die eigenen (autobiographischen) Standpunkte mit der Erfahrung des Feldes verwoben:

„Autoethnography connects the autobiographical and personal to the cultural, social, and political. Back and forth autoethnographers gaze, first through an ethnographic wide-angle lens, focusing outward on social and cultural aspects of their personal experience; then, they look inward, exposing a vulnerable self that is moved by and may move through, refract, and resist cultural interpretations (Ellis, 2005, S. 177-178).

Mit Blick auf unterschiedliche autoethnografische Herangehensweisen ans Feld, sind vor allem ko-konstruierte Erzählungen auf die Veranschaulichung von Beziehungserfahrungen ausgerichtet (Ellis et al., 2010). Ko-Konstruktionen von Beziehungen erwachsen in einem gleichzeitigen und aufeinander verweisenden Schreiben oder Erzählen von Erfahrungen. Dabei liegt ein Beziehungsverständnis zugrunde, dass an die in diesem Beitrag ausgeführten Überlegungen anschließt: „Beziehungen [werden] als gemeinsam hervorgebracht, unvollständig und historisch situiert verstanden" (Ellis et al., 2010, Ergänzung A.B.). Methodisch könnten pädagogische Beziehungen somit in involvierter Weise beforscht werden, wenn

doi.org/10.35468/6251-08

Lehrkräfte ihre eigene Unterrichtspraxis beschreiben oder auch, wenn sie mit anderen Akteur:innen der Praxis (Lehrkräfte, Schüler:innen, weitere Personen) über die gemeinsame Beziehungspraxis oder ähnliche Beziehungserfahrungen ins Gespräch kommen. Ein eindrückliches Beispiel der Beschreibung von Beziehung, das im Diskurs um Autoethnografie oft benannt wird, ist „Death and Cancer" von Vande Berg und Trujillo (2008). Darin teilt das Paar seine Erfahrungen mit einer Krebserkrankung und dem nahen Verlust des Partners. Dieser Text machte vor allem emotionale Dimensionen der Beziehung sichtbar, die in anderen Forschungsweisen eher verborgen blieben.

Abschließend lässt sich für die Schul- und Professionsforschung festhalten, dass es lohnenswert erscheint, pädagogische Beziehung(en) als gemeinsam konstituierte, historisch situierte und stets prekäre Praxis zu verstehen. Dies verlangt einen analytischen Zugriff, der als involvierte Teilnahme situiert ist. Denn: Beziehungen lassen sich nicht einfach von außen neutral bzw. distanziert untersuchen, sondern Forscher:innen werden – wie die Akteur:innen selbst – in Beziehung(en) hineingezogen.

Literatur

Adamczak, B. (2017). *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende.* Suhrkamp.

Adams, T. E., Ellis, C., & Jones, S. H. (2017). Autoethnography. In J. Matthes, C.S. Davis & R.F. Potter (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (S. 1-11). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011

Balzer, N., & Bellmann, J. (2019). Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren, & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 21-47). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_2

Bauer, A. (2025). Sorgende Beziehungen. Sorge als Analysedimension für die Praxis pädagogischer Beziehungen. In S. Schuppener, J. Budde, M.-A. Boger, N. Leonhardt, A. Goldbach, A. Hackbarth, S. Mackert, & A. Doğmuş (Hrsg.), *Sorge und Solidarität. Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen zwischen Inklusion und Exklusion* (S. 153-165). Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:33343

Bauer, A., & Bossen, A. (2026). Pädagogische Beziehungen. In L. Staab, S. I. Freund & M.-A. Boger (Hrsg.), *Intersektionale Pädagogik – Grundbegriffe und Felder der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Praxis* (S. 79-87). Transcript.

Bauer, J. (2022). Die pädagogische Beziehung. Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Vorschulzeit. In C. Berndt, T. Häcker, M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 121-132). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:25286

Bolz, T. (2021). *Schüler:innen-Lehrer:innen-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung* [Kumulative Dissertation, Universität Oldenburg]. OOPS! – Oldenburger Online Publikations-Server. https://oops.uni-oldenburg.de/5176/

Breidenstein, G. (2002). Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.). *Forum Qualitative Schulforschung 2* (S. 11–28). Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07712-1_1

doi.org/10.35468/6251-08

Bressler, C. (2023). *Lehrende und Lernende.: Eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Klinkhardt.

Budde, J., & Eckermann, T. (Hrsg.). (2021). Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In J. Budde (Hrsg.) & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken* (S. 7-46). Klinkhardt.

Ellis, C. (2005). The Ethnographic I and Intimate Journalism. In *Asia Communication and Media Studies*, 2, 175-182.

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2010). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 345-357). Springer.

Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis.* Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-036886-6

Garfinkel, H. (2020). *Studien zur Ethnomethodologie* (E. Schüttpelz, A. W. Rawl, T. Thielmann, Hrsg.; B. Luchesi, Übers.). Campus.

Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes.* Beltz Juventa.

Gingelmaier, S., & Schwarzer, N.-H. (2019). Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *25*(3), 12–18.

Hagenauer, G., & Raufelder, D. (2021). Lehrer-Schüler-Beziehung, In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1–19). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_47-1

Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G., & Jung, D. (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W., & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack (Hrsg.), N. Fischer (Hrsg.), D. Raufelder (Hrsg.) & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 32–59). Barbara Budrich.

Hirschauer, S. (2015). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In K.H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.). *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73–91). Transcript. https://doi.org/10.1515/9783839402436-005

Huf, C. (2022). "To be one is always to become with many". Ethnographic perspectives on Relationships in Early Childhood Education and Care. In S. Richter & A. Bitzer (Hrsg.). In *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexion zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis* (S. 125–134). Beltz Juventa.

Huf, C., & Idel, T.-S. (2024). Caring for belonging. Sorgebeziehungen aus der Perspektive von Schüler:innen des Schulversuchs Primus. In C. Dietrich, N. Uhlendorf, & J. Windheuser (Hrsg.). *Sorge. Bildung. Erziehung* (S. 123–140). Velbrück.

Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktion zum Lehrerhabitus der Professionalisierung.* Springer VS.

Kowalski, M. (2022). Schüler:innen und ihre Beziehungen zu Lehrkräften. In H. Bennewitz, H. de Boer, & S. Thiersch (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 252–261). Waxmann.

Kramer, R.-T., Helsper, W., & Busse, S. (Hrsg.). (2001). *Pädagogische Generationenbeziehungen*. Leske und Budrich.

Langer, A., Richter, S., & Friebertshäuser, B. (Hrsg.). (2010). *(An)Passungen. Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule. Ethnografische Studien*. Schneider Verlag.

Langer, A., & Richter, S. (2022). In Beziehung setzen. Positionierungen in ethnographischen Forschungsprozessen. In S. Richter & A. Bitzer (Hrsg.). *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexion zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis* (S. 135–153). Beltz Juventa.

Moll, M., Keßler, D., Puhr, K. & Schellbach, M. (2025). Beziehungsweisen der Sorge und Solidarität. In S. Schuppener, J. Budde, M-A. Boger, N. Leonhardt, A. Goldbach, A. Hackbarth, S. Mackert & A. Doğmuş (Hrsg.), *Sorge und Solidarität* (S. 43-60). Budrich.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.

Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Barbara Budrich.

Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer (Hrsg.), G. Budde (Hrsg.), D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 65–95).Transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.69

Riepler, T., & Seyss-Inquart, J. (2023). Pädagogische Beziehungen. In M. Huber & M. Döll (Hrsg), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 419–426). VS Springer.

Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & R. C. Maier (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchungen* (S. 195–214). Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:8565

Wrana, D. (2015a). Zur Methodik der Analyse diskursiver Praktiken. In F. Schäfer , A. Daniel, & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 121–145). Transcript.

Wrana, D. (2015b). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexion anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). Springer VS.

Zimmermann, D. (2025). *Psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen. Erkennen, verstehen, Beziehung gestalten*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-045329-6

Autorin

Bauer, Angela, Dr.'in
ORCID: 0009-0007-2263-2577
Universität Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Kontext universitärer Lehrer:innenbildung, insbesondere Reflexion, Pädagogische Beziehungen in Schule, Rekonstruktive Forschungsmethoden
angela.bauer@uni-bielefeld.de

doi.org/10.35468/6251-08