

2. Interdisziplinäre Grundlagen

Vorbemerkung

Der folgende Text bietet das ungekürzte zweite Kapitel des Buches „Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz“ (Opladen, 2. Auflage 2019). Wir danken dem Verlag Barbara Budrich für die freundliche Genehmigung, diesen Text für das Online-Tutorial zu den „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ zur Verfügung zu stellen.

Zusätzlich bieten wir einen gekürzten Auszug aus diesem Kapitel an, der stellenweise überarbeitet und mit Hervorhebungen wichtiger Textstellen versehen wurde.

Während der langjährigen Vorstudien zu diesem Buch, die durch konkrete Beobachtungen in Schulen und Kindertagesstätten angestoßen worden waren, zeigte sich, dass die mit dem gewählten Thema mögliche Perspektive Einblicke in ein außerordentlich weites fächerübergreifendes Wissensspektrum ermöglicht und hinsichtlich pädagogisch relevanter Analyse- und Handlungsmöglichkeiten ertragreich zu werden verspricht. Die Suche nach grundlegenden Erkenntnissen über *Beziehungen* in interdisziplinären Ansätzen führt zu bereichernden Ergebnissen für die Pädagogik. Mit dem Theorem der Relationalität lassen sich Blickfelder eröffnen, die interdisziplinär weit gefächert sind und in der Geschichte der Ideen historisch weit zurückreichen. Vorgestellt werden u.a. sozialphilosophische, soziologische, psychologische und salutogenetische Ansätze. Die unterschiedlichen Ergebnisse dieser Suche werden durch eine sie verbindende innere Spannung zusammengehalten, die gestiftet wird durch die Frage nach ihrem Beitrag zu einer pädagogisch relevanten Theorie der Relationalität.



2.1 Zu Geschichte und Philosophie von Relationalität

Dass wir als Menschen stets in gesellschaftlichen Beziehungen leben und dass diese Beziehungen sich kulturell und historisch wandeln, lässt sich als anthropologische Gegebenheit bezeichnen. Während soziale Bewegungen und sozialwissenschaftliche Theorien in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Universalismen vehement als falsch pauschalisierend kritisiert haben, artikulieren sich zu Anfang des 21. Jahrhunderts Denkweisen, die auf neue Weise nach universellen Gemeinsamkeiten aller Menschen fragen, ohne die kulturellen Differenzen zu vernachlässigen. So plädiert der Ethnologe Christoph Antweiler für die ethnologische und anthropologische Untersuchung von Universalien der menschlichen Existenz und will einen Beitrag zur „Fundierung eines ‚realistischen Humanismus‘“ (Antweiler 2011, S. 25) leisten: „Alle Menschen stehen in ubiquitären Konstellationen und erleben gleiche Problemstellungen wie sie etwa durch Geburt, Aufwachsen und Tod sowie durch Arbeit, Daseinssicherung, Spiel und Kunst markiert werden“ (Antweiler 2011, S. 21). Gemeinsam haben alle Menschen, dass sich unser Leben als Leben in Beziehung zu unserer menschlichen und materiellen Mitwelt ereignet. Jedes Individuum geht aus Beziehungen hervor, existiert durch Beziehungen und gestaltet Beziehungen. Jede Kultur lässt sich als veränderliches Gefüge aus Beziehungen zwischen ihren Mitgliedern sowie aus Verhältnissen zwischen Gruppierungen beschreiben, und in jeder Kultur werden diese Relationen und die Konflikte um sie mit den kulturellen Mitteln der Zeit symbolisiert und verhandelt.

Aleida und Jan Assmann¹ haben mit der Theorie des kulturellen Gedächtnisses (A. Assmann 2006a, 2006b) bewusst gemacht, dass Jahrtausende alte Zeugnisse eines Ringens um die Gestaltung gesellschaftlicher Beziehungen überliefert sind. In der altägyptischen Kultur wurde in der Symbolsprache göttlicher Bilder und Zeichen ebenso wie in Bittschriften und den verbreiteten biografischen Grabinschriften die Angemessenheit von Beziehungen zwischen Menschen verhandelt. Maßgeblich dafür war über lange Zeiträume die Figur der *Göttin der Wahrheit, Gerechtigkeit und guten Weltordnung* namens *Ma'at*, der die Pharaonen ebenso wie jedes andere Gesellschaftsmitglied verpflichtet waren und vor der sich alle nach dem Tode zu verantworten hatten. „Ma'at stiftet eine Sphäre des Rechts, in der nicht der Stärkere obsiegt, sondern derjenige der im Recht ist“ (J. Assmann 2006, S. 248). Die Bindungsqualität dieser zugleich kosmischen und sozialen Weltordnung beruht auf der Anerkennung der gegenseitigen Angewiesenheit (J. Assmann 2006, S. 90). „Gerechtigkeit, im ägyptischen Sinne, ist in erster Linie Mitmenschlichkeit, ‚*iustitia connectiva*‘, ‚konnektive

¹ Im Jahr 2018 wird das kulturwissenschaftliche Lebenswerk des Forscherpaares mit dem Friedenspreis des deutschen Buchhandels gewürdigt.

Gerechtigkeit', die die Menschen miteinander verbindet, indem sie Verantwortlichkeit und Vertrauen stiftet. Der zur Ma'at erzogene Mensch weiß sich für sein Tun und Reden verantwortlich; daher ist er des Vertrauens der anderen würdig. Er hat ein ‚geduldiges Herz‘, das sich dem Anderen zuwendet, zuzuhören, zu warten und vor allem zu verzeihen vermag, in seinem Tun und Reden alles vermeidet, was den mitmenschlichen Zusammenhang zu stören vermag und alles dafür tut, ihn aufrechtzuerhalten“ (J. Assmann 2006, S. 91). Der Autor arbeitet heraus, dass es zum Verständnis des sinnvollen Lebens im alten Ägypten gehört, dass Geselltheit Leben und Einsamkeit Tod bedeutet: „Der einzelne kann nur in ‚Konstellationen‘ leben“ (J. Assmann 2005, S. 153).

Nach dem kurzen Blick ins ägyptische Altertum, als Beispiel eines historisch frühen Imaginierens und Wissens um die Bedeutung von Verbundenheit, können wir mit Otfried Höffe (2010) davon ausgehen, dass Vorstellungen zu wie auch immer gearteten relationalen Verhältnissen in allen Epochen der Menschheit mit den kulturellen Mitteln, die in den jeweiligen Kulturen entwickelt wurden, ausgetauscht worden sind und weiterhin ausgetauscht werden. Im Lichte dieser Einsicht zeigt sich, dass die zentralen Begriffe unserer sozialen und politischen Sprache stets menschliche Beziehungen und Verhältnisse implizieren; das gilt für Gerechtigkeit ebenso wie – um nur einige Beispiele zu nennen – für Gleichheit und Ungleichheit, Freiheit und Zwang, Solidarität, Ausbeutung, Herrschaft, Demokratie, Diktatur, Monarchie, Partizipation, Diskriminierung, Anerkennung, Globalisierung usw. Wenn Beziehungen sich verändern und, wie etwa in gegenwärtigen Zeitdiagnosen, als weniger eng und verbunden angesehen werden, so gilt auch hier, was die entsprechenden Begriffe wie Anomie, Einsamkeit², Individualisierung usw. Beziehungsqualitäten zum Ausdruck bringen. Wenn wir das Relationale, das den Begriffen unserer politischen Sprache innewohnt, zum Vorschein bringen, erweisen sie sich auf besondere Weise als gehaltvoll.

Aufgrund der anthropologischen Gegebenheit des Generationenwechsels haben alle menschlichen Kulturen gemeinsam, dass sie Generationenbeziehungen praktizieren und symbolisieren, und dass dazu neben den Beziehungen zu den Eltern auch Beziehungen zu den anderen Erwachsenen, von denen die jüngere Generation lernt, gehören. Mit guten Gründen lässt sich in Anlehnung an Christoph Antweiler (2011) davon ausgehen, dass die Gestaltung des Aufwachsens und das Nachdenken über gute und weniger gute Beziehungen zwischen älterer und jüngerer Generation wohl seit Menschengedenken überall auf der Welt zu finden sind. Die Sprache des Pädagogischen mit ihren Begriffen wie Erzieher, Zögling, Lehrer, Schüler, Erziehung, Bildung, Sozialisation lässt Beziehungsaspekte des Generationenverhältnisses variantenreich anklingen.

² Vgl. die Befunde zeitdiagnostischer Studien, welche auf die Knappheit an Relationen in der Einsamkeit, die aus Individualisierung hervorgehen kann, hinweisen, Ehrenberg 2011 sowie das grundlegende Werk von Hans Peter Dreitzel (1970) zur Soziologie der Einsamkeit.

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass Beziehungen eine universelle Gegebenheit sind, in allen Kulturen werden sie auf je besondere Weise gestaltet und im Laufe der historischen Entwicklung verändern sie sich. Um die Angemessenheit von Beziehungen wird weltweit und zu allen Zeiten verhandelt und gestritten, denn das was als gelingendes Leben oder als unakzeptable Ungerechtigkeit empfunden wird, beruht auf Ereignissen in nahen Beziehungen oder Verhältnissen zwischen größeren Gruppierungen. Aufgrund der Unhintergebarkeit der Generationendifferenz bildet die Gestaltung der Generationenbeziehungen in allen Gesellschaften eine zentrale Aufgabe der älteren Generation, die besondere Brisanz aufweist, weil die kleinen Kinder der neuen Generationen stets eine außerordentlich hohe Abhängigkeit und Vulnerabilität aufweisen. Jede Zeit findet ihre Weise das Generationen-verhältnis zu gestalten. Im Laufe der historischen Entwicklung gehört zur Gestaltung des Generationenverhältnisses eine Ausweitung professioneller pädagogischer Institutionen mit ihren professionellen pädagogischen Beziehungen.

Die hier dargelegte historische Unhintergebarkeit und Variabilität von Beziehungen hat ihren Ausdruck in Theorien der Relationalität gefunden. Sie sind bedeutsam u.a. in der Logik, in der Mathematik, in der Erkenntnistheorie (Erler u.a. 1992, S. 678-611). An einige grundlegende Gedanken zur Bedeutung von Relationalität aus der europäischen Geistesgeschichte zu erinnern, ist aufschlussreich. Die Autoren des außerordentlich informativen Artikels zum Stichwort „Relation“ im historischen Wörterbuch der Philosophie fassen nach den Hinweisen auf die umfassende antike und mittelalterliche Vorgeschichte neuzeitliche Theorien zusammen: Schon nach John Locke (1632-1704) „enthält die einfache Idee der Kraft (power) eine Relation (...). Schließlich sind die sekundären Sinnesqualitäten wie Farben und Gerüche geradezu definierbar als die Kräfte verschiedener Körper in Relation auf unsere Wahrnehmung“ (Erler u.a. 1992, Sp. 596). „Und schließlich gibt es keinen Gegenstand, der so abgetrennt von allen anderen wäre, dass seine vollständige Analyse nicht zeigte, dass er Relationen auf andere Dinge, ja auf alle anderen Dinge in sich enthält“ – so Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) (Erler u.a. 1992, Sp. 597). Nach diesen Wegbereitern der Aufklärung kommt in den Gedankengebäuden der philosophischen Klassiker der Aufklärung und des deutschen Idealismus der Auseinandersetzung mit Relationalität eine wachsende Bedeutung zu, die dann, neukantianisch inspiriert, in einer zuspitzenden Debatte ausgetragen wird, die sich explizit darum dreht, ob den „Relata“ (Singular: Relatum), das heißt, den Gegebenheiten, die in Beziehung zueinander stehen, überhaupt eine unabhängige Existenz zugesprochen werden könne und ob nicht die Beziehung das Wesentliche überhaupt sei. In jedem Fall setzt die Analyse der Bezogenheit von Elementen voraus, dass sie sich in irgendeiner Hinsicht unterscheiden und aufeinander einwirken; das heißt Relation beruht auf Differenz und Dynamik (Erler u.a. 1992, S. 599-606). Als ein Beispiel für die bedeutenden Plädoyers für Relationalität vom Anfang des 20. Jahrhunderts sei an dieser Stelle nur

Ernst Cassirers 1910 erschienenes Werk „Substanzbegriff und Funktionsbegriff“ genannt, in dem Erkenntnis als Gewebe von Relationen herausgearbeitet und dem Dingbegriff gegenübergestellt wird. Angesichts der für das Fin de Siècle konstatierten emphatischen philosophischen Strömung relationalen Denkens scheint ein geistiger Horizont auf, in dem Martin Bubers (1978-1965) religiös und poetisch gestimmte Dialogtheorie im frühen 20. Jahrhundert entstehen konnte. Sie leistet es, eine Sphäre des „Zwischen“ zu begründen, die es ermöglicht, dass erst der Dialog die Subjekte, in Bubers berühmten Formulierungen „Ich“ und „Du“ (Buber 1923/2006), hervorbringt. Dialogtheorien fußen nach wie vor auf Bubers Schriften, die auch in der Pädagogik einflussreich wurden (vgl. Künkler 2011, S. 465-476).

In den grundlegenden Prämissen der Theorie der Relationalität³ ist angelegt, dass sie erkenntnistheoretisch bedeutsam ist. In ihrem Licht soll der einleitend unter Punkt 1.4 angesprochene perspektivitätstheoretische Zugang, den ich favorisiere, einmal mehr verdeutlicht werden: Wenn Erkenntnissubjekt und Erkenntnisgegenstand als Relata gedeutet werden, geht die zu gewinnende Erkenntnis aus der Relation zwischen beiden hervor. Veränderungen, sei es auf der erkennenden oder auf der zu erkennenden Seite, führen zu veränderten Erkenntnissen (Erler u.a. 1992). Erkenntnis ist ein relationaler Prozess, und Erkenntnisperspektiven sind relational bedingt. Je nachdem welche Erkenntnisperspektive gewählt wird, kann ein einzelnes Relatum einschließlich seiner verhältnismäßig konstanten oder dynamischen Eigenschaften und deren Beziehungen untereinander oder aber eine Relation zwischen mehreren Relata einschließlich ihrer langsameren oder schnelleren Dynamiken betrachtet werden. Jede dieser Perspektiven macht in ihrem Rahmen je eigene Erkenntnisse möglich und ist zugleich ihren je eigenen Begrenztheiten verhaftet. Darum erscheint es in perspektivitätstheoretischer Sicht müßig, darum zu streiten, ob einem Relatum oder der Relation Priorität zukommen soll, denn beide erweisen sich als bedeutsame Erkenntnisgegenstände, die voneinander abhängig sind. Bei der näheren Betrachtung eines jeden Relatums zeigt sich zudem, so meine These, dass seine vermeintliche Substanz sich wie unter einem Mikroskop auflöst und wiederum Beziehungen sichtbar werden. Denn nun geht es um intrasubstantielle Beziehungen zwischen den Substrukturen des Relatums und um deren Dynamik.

Darum soll, wenn in dieser Schrift die das Pädagogische konstituierende Beziehung ins Zentrum der Betrachtung gerückt wird, nicht etwa von – wie es teilweise in der relationalen Soziologie geschieht – einem „Paradigmenwechsel“ oder „turn“ geredet werden. Interessant scheint nicht so sehr ein paradigmatisch Neues behaupten zu wollen, sondern im Früheren schon längst enthaltene relationale Aspekte aufzudecken. Auch wird hier die Pluralität der Forschungsperspektiven und ihr wechselseitiger Respekt favorisiert, in deren

³ Vgl. auch Leisegang/Niebel 1974; Schaaf 1966.

vielfältigem Spektrum die Beziehungsforschung eine wichtige, aber auch begrenzte Rolle neben ganz anderen nicht weniger wichtigen und spannenden Ansätzen spielt.

2.2 Sozialphilosophische Theorien: Anerkennung, Emotionen, Fürsorge, Beschämung, Verletzung

Für die Frage nach der Qualität pädagogischer Beziehungen sind sozialphilosophische Erkenntnisse erhellend, weil sie Bezüge zwischen persönlich-existenziellen und gesellschaftlichen Entwicklungen herstellen können. Aus der Fülle möglicher Anknüpfungspunkte wurden mit Anerkennung, Fürsorge (oder auch „care“), Scham, Verletzung und Emotionen sozialphilosophische Konzepte ausgewählt. In dieser Studie sollen die genannten relationentheoretischen Einsichten mit anerkennungstheoretischen, fürsorgetheoretischen, schamtheoretischen, verletzungstheoretischen und emotionstheoretischen Erkenntnissen verbunden werden, um Relationen im Generationenverhältnis zu betrachten.

Mit der Kategorie der Anerkennung arbeiten vielseitige, dezidiert sozialphilosophische Ansätze mit interdisziplinärer Ausstrahlung. Anerkennung wird als eine grundlegende anthropologisch vorfindliche Gegebenheit gefasst, die von der frühen Kindheit an in allen Lebensphasen und -bereichen und in allen gesellschaftlichen Sphären wirksam ist. Im Lichte der oben genannten Relationentheorie lässt sich konstatieren: Gegenstand von Anerkennungstheorien in allen ihren Varianten sind zwischenmenschliche Relationen. Während Relationentheorien die grundlegende unhintergehbare Bedeutung von Beziehungen überhaupt behandeln, nehmen Anerkennungstheorien bestimmte Qualitäten von Beziehungen in den Blick, die mit den Metaphern des lebenswichtigen Sauerstoffs, den wir atmen oder des Nurturing, des Nährens, das uns Kraft gibt, veranschaulicht werden können. Wir brauchen für unseren Stoffwechsel als lebendige Wesen nicht nur eine leibliche Zufuhr von Versorgung, sondern wir sind auch darauf angewiesen, dass uns psychisch Nährendes von anderen Menschen zufließt. Da es niemanden gibt, der nicht davon abhängig wäre, muss zutreffender gesagt werden: Wir sind darauf angewiesen, dass wir psychisch Nährendes wechselseitig, und das heißt psychosozial, einander zufließen lassen, damit wir leben können. Die verschiedenen Formen der Anerkennung, die Mängel an Anerkennung, die ins Entwertende oder sogar Vernichtende umschlagenden Verkehrungen auf der Suche nach Anerkennung und die Ambivalenzen der Anerkennung sind auf dem so umrissenen Hintergrund der existenziellen Abhängigkeit von Bezogenheit und dem Verlangen nach Anerkennung zu verstehen. Im Horizont dieser

relationen- und anerkennungstheoretischen Perspektive sollen einige Theoreme der Anerkennung, der Fürsorge, der Verletzung und der Emotionen dargelegt werden.

Unter den bedeutenden, viel rezipierten Vordenkern heutiger Anerkennungstheorien sind unter anderem Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) und George Herbert Mead (1863-1931) zu nennen. Auf sie beruft sich Axel Honneth in seiner 1992 erschienenen grundlegenden Schrift „Kampf um Anerkennung“, der viele weitere Publikationen des Frankfurter Sozialphilosophen folgten. (u.a. Honneth 1990, 2000, 2002, 2003; Honneth/Rössler 2008; Honneth u.a. 2013). Die aktuelle Konjunktur der Anerkennungstheorie – auch bei Axel Honneth – wurde vor einem Vierteljahrhundert maßgeblich angestoßen von der amerikanischen feministischen Psychoanalytikerin und Philosophin Jessica Benjamin, mit ihrem in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts erarbeiteten Plädoyer für eine neue Aufmerksamkeit für Intersubjektivität (Benjamin 1985; 1990).

Zentrale anerkennungstheoretische Einsichten beziehen sich auf intersubjektive Bedingungen der Entwicklung und auf Abhängigkeitsverhältnisse in der Hierarchiebildung. Sie postulieren zum einen, dass das Subjekt nur intersubjektiv existiert und Selbstachtung nur ausbilden kann, indem es Anerkennung der Anderen erfährt und zum anderen, dass eine ranghöhere Position nur möglich ist, indem ihr von einer rangniedrigeren Position Anerkennung gezollt wird. In einem gehaltvollen Anerkennungsbegriff schwingt die Vorstellung prosozialer Kräfte mit. Zugleich können mit intersubjektiver Anerkennung in allen Lebensaltern und Lebenslagen auch widersprüchliche und schmerzliche Prozesse einhergehen, dazu gehören Verfallsformen, wie zum Beispiel Verkennung, Verwilderung und Verfälschung. Intersubjektive Anerkennung ist verstrickt in Verteilungskämpfe, die Abhängigkeit von ihr macht verführbar⁴. Im intersubjektiven Anerkennungsaustausch ist der Einzelne in einer passiven Position des Anerkennung Nehmenden sowie in einer aktiven Position des Anerkennung Gebenden zu analysieren. Die lebenswichtige Anerkennung, die mir von anderen widerfährt, geschieht personell und kulturell konkret in bestimmten Formen, darum nährt, erweitert, gestaltet, begrenzt und bindet sie zugleich. Die Anerkennung, die ich gebe, erfahre ich als entgrenzendes Glück oder als beeinträchtigenden Schmerz⁵, denn sie kann Resonanz betonend erweitern oder aber Differenz betonend begrenzen. Für die Analyse von problematischen Anerkennungsprozessen ist wesentlich, dass das Fehlen von ausreichend nährender Anerkennung derart als existenzieller Mangel erlebt wird, dass sie verzerrend und ins Gegenteil verkehrend gesucht wird. Wenn das Bedürfnis anerkannt zu werden ungenügend beantwortet und

⁴ Vgl. „Verkennung“ (Bedorf 2010), „double bound by recognition“ (Markell 2003, S. 193), „Verwilderung“ (Honneth 2013b).

⁵ Vgl. zur Begrenztheit Benjamin 1985, S. 29; Benjamin 1990, S. 27, S. 39-52; Prengel 2006, S. 59; Ricken 2009, S. 83-86; Balzer/Ricken 2010.

der Mangel an Anerkennung zu groß wird, kann sich die Not darin äußern, dass ich mich über andere stelle und sie mir entwertend oder gewalttätig unterordne, um mir so eine Erfahrung anerkannt zu sein zu verschaffen. Die entbehrungsreiche Anerkennungssuche schlägt dann um in Verachtung und Gewalt gegen Andere. Stephan Marks (2007) hat in seiner Interviewstudie mit nationalsozialistischen Tätern und Unterstützern materialreich seine These belegt, dass der Nationalsozialismus sich der Anerkennungsmängel seiner Befürworter bediente und sie mit der Ideologie ihrer Überlegenheit über andere auf böse Weise anerkennend verführen konnte. Aufgrund von Anerkennungsentbehrungen kann die Suche auch in ein verwöhnendes oder gar verschlingendes Geben von Anerkennung münden, sodass das Subjekt sich selbst auslöscht, um sich in der Verschmelzung als anerkannt zu erfahren oder dass es sich unterordnet, um am Anerkennungsgenuss der mächtigen Anderen zu partizipieren. In Wilhelm Heitmeyers Theorie der Menschenfeindlichkeit werden destruktive Bestrebungen mit negativen Anerkennungsbilanzen begründet (Anhut/Heitmeyer 2005). Jessica Benjamin (1985) hat frühzeitig begründet, wie „sadistische“, andere unterordnende, und „masochistische“, sich anderen unterordnende, Bestrebungen aus der frühen Anerkennungssozialisation hervorgehen. Weil Anerkennung ubiquitären Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht, bringt sie vielgestaltige Verwerfungen und Verkehrungen hervor. Umso wichtiger ist es für die Pädagogik, herauszuarbeiten, wie genügend gute Formen der Anerkennung begründet und beschrieben werden könnten.

Die Theorie der Anerkennung unterscheidet zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Sphären (Walzer 1992). Viel zitiert sind Axel Honneths drei Anerkennungsformen der *Liebe* für persönliche familiäre und freundschaftliche Beziehungen, der *Wertschätzung* für wirtschaftlich-leistungsbezogene Beziehungen und der *Achtung* für rechtlich geregelte Beziehungen. Mit diesem sphärenbezogenen Anerkennungsentwurf geht für die Pädagogik ein Problem einher. Es ist nicht ohne weiteres möglich, diese drei sphärentypischen Variationen der Anerkennung auf die Sphäre der öffentlichen Erziehung und die darin vorkommenden professionellen Arbeitsbeziehungen zu übertragen (vgl. dazu Kapitel 3). Selbstkritisch bedauert Honneth in seinem 2011 während des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gehaltenen Vortrags zum Thema „Erziehung und demokratische Öffentlichkeit“, dass die Philosophie – nachdem es vom 18. bis ins 20. Jahrhundert hinein, zum Beispiel für Kant, Durkheim und Dewey, noch selbstverständlich gewesen sei, sowohl gesellschafts- als auch bildungstheoretisch zu arbeiten – ihre „Zwillingschwester“, die Erziehungswissenschaft, weitgehend allein gelassen habe (Honneth 2013a, S. 42). Ebenso selbstkritisch wird das auch für den interdisziplinären Frankfurt-Bielefelder Forschungsverbund eingestanden, aus dem der Sammelband „Strukturwandel der Anerkennung – Paradoxien sozialer



Integration in der Gegenwart“ (Honneth u.a. 2013) hervorgegangen ist. Denn hier werden plurale Felder wie Arbeit und Konsum, Recht, Medien und Familie untersucht, aber unter anderem bleiben die „Anerkennungsverwerfungen im Bildungswesen“ (ebd., S. 8) unberücksichtigt.

Angesichts der komplexen Anforderungen an eine pädagogische Anerkennungstheorie kann die in einem weitverzweigten feministischen Diskurs entwickelte Care-Theorie zurate gezogen werden, denn hier wird als maßgeblich berücksichtigt, dass wir immer, aber besonders während wir aufwachsen und während wir altern, auf andere angewiesen sind. Noch Carol Gilligan wurde für ihren 1982 vorgelegten, anhand von Interviewstudien empirisch untermauertem Entwurf einer weiblichen Moral des Caring als wichtige gesellschaftliche Ressource von anderen feministischen und psychologischen Fraktionen bezichtigt, dem Essentialismus und der weiblichen Unterordnung Vorschub zu leisten. Demgegenüber fassen aktuelle Untersuchungen Fürsorge neu. Sie arbeiten die enorme gesellschaftliche Relevanz der fürsorgenden Beziehungen und der allgegenwärtigen Abhängigkeit von ihnen heraus, ohne sich auf dualistische Geschlechternormen zu stützen, aber auch ohne die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung, in der Frauen unterbezahlt pflegen und erziehen, zu vernachlässigen (Schnabl 2005).

In diesem Kontext leistet Martha Nussbaums (2002) Deutung der Gefühle einen wesentlichen Beitrag. Ihre Perspektive wird unterstützt von der sozialtheoretischen Emotionsforschung: „Mit dem Konzept der ‚emotionalen Vergesellschaftung‘ soll gerade nicht gemeint sein, dass Emotionalität an die Stelle von Rationalität und Moralität tritt, sondern dass Rationalität und Moralität auf Emotionen angewiesen sind, um ihre Koordinierungs- und Steuerungsleistungen erbringen zu können (...)“ (Schützeichel 2006, S. 9). Das wird begründet mit der relationalen Annahme: „Emotionen sind also keine inneren Zustände, sondern intentional auf Dinge in der inneren oder äußeren Umwelt des Subjekts bezogen“ (ebd., S. 14). Das Gefühl der Liebe wird von Martha Nussbaum aus seiner Verbannung in die Sphäre passionierter Zweisamkeit, familiärer Häuslichkeit oder gar erotisierend-pädagogischen Missbrauchs gelöst und zu einer Inspirationsquelle für die rationale Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse gemacht (Nussbaum 2001). Die Sozialphilosophin legt eine neuartige Theorie des Gefühls der Liebe vor, in der diese als demokratische Tugend ausgewiesen wird (Brumlik 2010, S. 35). In der Geschichte des Denkens haben begriffliche Fassungen von Liebe außerordentlich viele, auch gegensätzliche Gestalten angenommen (Schöpf u.a. 1980), dabei kommt Liebe zu verschiedenen Zeiten immer wieder als gesellschaftlich relevantes wohlwollendes Streben vor und wandert auch in Solidarität ein.⁶

⁶ In dieser langen Tradition befinden sich Nussbaum und wie später (siehe Punkt 3.7) zu zeigen sein wird auch Noddings 2005.

Nach Nussbaum (2002, S. 12) gehören Gefühle der Liebe, der Sympathie, der Fürsorglichkeit zum „innersten Kern des ethischen Lebens“. „Keine Gesellschaft kann es sich leisten, diese Gefühle nicht zu kultivieren. Gewiss bedarf eine Gesellschaft, die sich bemüht, ein Erbe schlimmer Ungerechtigkeit zu überwinden, aller Liebe und Sympathie, die sie aufbieten kann“ (Nussbaum 2002, S. 12). Daraus folgt: Unsere Empfindungen der Empathie sind in allen gesellschaftlichen Sphären, wenn es darum geht, sie zu humanisieren, relevant. Die Arbeitsbeziehungen in diesen Sphären, also auch jenseits von Familie und Freundschaft, müssen eine Komponente des Liebevollen enthalten, die üblicherweise nur persönlichen Beziehungen zugeschrieben wird. Christa Schnabl (2005) begründet, dass die Empfindung der Fürsorge in der Sehnsucht nach Gerechtigkeit zum Ausdruck kommt, sie verbindet gerechtigkeits- und fürsorgetheoretische Ansätze und nennt ihr Buch „Gerecht sorgen“. Wenn Liebevollens, das auch in Wohlwollen, Fürsorge, Mitgefühl mitschwingt und das in den Wunsch einmündet, dass dem Selbst und dem Anderen Wohlergehen und Gerechtigkeit widerfahren mögen, in Arbeitsbeziehungen fehlt, muss demokratisches Zusammenleben verkümmern.

Wenn Gefühle „grundlegende normative Bedeutungsdimensionen in den kulturellen Lebensformen sozialer Gruppen“ (Neckel 2006, S. 134) repräsentieren, so lässt sich das besonders deutlich für das Gefühl der Scham zeigen.⁷ Scham ist ebenso wie Anerkennung eine zutiefst relational zu denkende Kategorie. Einerseits gehört ein gewisses Maß an Scham zum Aufwachen, denn wir erkennen irgendwann, wie klein unser Körper, unser Können und unser Einfluss sind und auch, dass wir nur einem Geschlecht⁸ angehören. Es kommt vor, dass wir uns dafür schämen und daraus kommt der Wunsch zu wachsen, zu lernen, wirksam zu sein und Grenzen zu überwinden. Die Scham entsteht im Generationenverhältnis, das auch ein Machtverhältnis ist. Auf der gesellschaftlichen Ebene gilt Scham nach Neckel (1993) als soziales Gefühl, das aus sozialer Ungleichheit hervorgeht. Scham „(...) entsteht aus dem Geflecht sozialer Beziehungen heraus und dem geringen Maß an Anerkennung, das man in diesem erfährt“ (ebd., S. 16). Ungleichheit, die sich auch in Machtunterschieden zeigt, führt zu Beschämung durch die Überlegenen und zu Scham bei den Unterlegenen.

Für die Pädagogik sind, nachdem die Beschämung durch Körperstrafen im Prozess der Zivilisation zurückgedrängt wurde, Verletzungen durch symbolische Demütigungsinszenierungen und Sprache ein wichtiges Forschungsthema (vgl. Frevert 2017). Das Berliner Forschungsprojekt „Zur Performanz sprachlicher Gewalt“ widmet sich der Untersuchung verbaler

⁷ Vgl. dazu auch Neckel 2000; 2006; 2013; Neckel/Sutterlüty 2005; Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011.

⁸ Auch wenn von einer Vielfalt möglicher Geschlechtszugehörigkeiten (Nordt/Kugler 2018) auszugehen ist, kommen die Einzelnen um eine oft auch schmerzliche Auseinandersetzung mit der je persönlichen geschlechtlichen Limitierung nicht herum.

Verletzungen, denn „Sprache selbst kann ein Medium der Gewaltausübung sein“ (Herrmann u.a. 2007, S. 7). Während Sprache einerseits als *das* Medium der Vernunft, andererseits aber auch selbst als per se gewaltförmig gilt, geht es darum, genau zu untersuchen, wie aversive und prosoziale sprachliche Handlungen beschaffen sind (Herrmann u.a. 2007). Denn gegen eine Auffassung, die Sprache immer schon als vernünftig sieht, wenden die Autoren ein: „Sie begründet die Sozialität des Menschen, das soziale Band, welches diese allererst symbolisch verletzbar macht“ (Herrmann u.a. 2007, S. 13). Und gegen eine Auffassung, die Sprache selbst für immer schon gewaltsam hält, ist einzuwenden: „Es gibt in dieser Sicht keine Sprache oder kein Sprechen, das nicht gewaltsam wäre. Dadurch bleibt jedoch der Blick auf konkrete Formen des missachtenden Sprechens verstellt. Denn wenn Sprache immer schon Gewalt ist, bleibt die Frage offen, weshalb bestimmte Äußerungen gewaltsamer sind als andere, weshalb ein liebevolles Wort zu erfreuen, ein hasserfülltes dagegen zu verletzen vermag“ (Herrmann u.a. 2007, S. 16f). Verletzungen durch gestische und verbale Sprache können u.a. herabsetzende, ausgrenzende oder tödliche Konnotationen aufweisen, das heißt sie konstruieren eine den Anderen vertikal hierarchisierende Diskriminierungsbeziehung, eine den Anderen ausstoßende xenophobische Marginalisierungsbeziehung oder ein vernichtendes Ende der Beziehung durch Exklusion.

Verletzungen durch andere Menschen treffen uns schmerzlich, weil wir verletzbar sind. Einen bedeutenden, aus Frankreich kommenden Beitrag zur Theorie der Verletzbarkeit leistet die berühmte Philosophin und Psychoanalytikerin Julia Kristeva gemeinsam mit dem Sonderpädagogen Charles Gardou. Die französischen Autoren plädieren für eine neue Aufklärung, die die universelle „vulnerabilité“ aller Menschen in die Reflexion über die universellen Prinzipien der „liberté, égalité, fraternité“ einbezieht. Sie fordern jedem zu gewähren, „seine ureigenste Biografie dem Gemeinwohl beizusteuern“ (Kristeva/Gardou 2016, S. 47). Sie entwerfen eine Form der Partizipation, in der aus der Anerkennung der universellen Verletzlichkeit eine polyphone Vielstimmigkeit hervorgehen kann (Kristeva 2005).

Wenn Verletzung und Anerkennung verglichen werden, so lässt sich die „negative emotionale Selbstbewertung“ (Herrmann u.a. 2007, S. 19) durch beschämende Verletzung mit der positiven emotionalen Selbstbewertung als Folge von Anerkennung kontrastieren. In dem Maße, in dem Scham als schmerzliche Verletzung, die aus Ungleichheit und Unterordnung entsteht, erkannt wird, werden Gleichheit und Freiheit als Sehnsucht, diese Verletzung abzuwenden, verständlich. Um den Schmerz zu lindern, lassen sich drei Logiken darstellen. Eine erste Logik legt nahe, dass wir Pfade aus dem schmachvollen Unten ins Oben der Macht und Überheblichkeit suchen, aber dann kommen wir nicht umhin, von hier aus wiederum andere zu beschämen. In einer zweiten Logik sollen vertikale Beziehungen abgeflacht und

horizontale Beziehungen favorisiert werden. Angesichts der gesellschaftlich andauernden und vorherrschenden Hierarchien bietet die sozialphilosophische Theorie der sphärenspezifischen Gerechtigkeit (Walzer 1992) eine dritte Alternative, denn sie schlägt vor, Formen der Ungleichheit zu unterscheiden und jeweils auf eine spezifische Sphäre zu begrenzen. Damit wird einmal mehr die Frage nach angemessenen Inhalten und Formen der Anerkennung in der Sphäre des Pädagogischen gestärkt.

Für die Begründung dessen, was anzuerkennen ist, des „Worum willens der Anerkennung“ (Reisinger 2000, S. 9), gibt der „capability-approach“ oder „Fähigkeiten-Ansatz“, wichtige Anregungen. Er wurde auf der Basis weltweiter, vor allem amerikanischer und indischer, Entwicklungen von Armatya Sen und Martha Nussbaum (1993; Nussbaum 2010) entwickelt und in Deutschland vor allem in der Universität Bielefeld rezipiert (Otto/Schrödter 2010; Diehm/Magyar-Haas 2011). Aus menschlichen Grunderfahrungen werden universelle menschliche „Fähigkeiten“ abgeleitet, die durch gesellschaftliche Institutionen zu fördern und zu schützen sind, um wenigstens ein Minimum guten Lebens und menschlicher Würde im Sinne der Menschenrechte anzustreben. Befähigungen sind anzustreben in den Bereichen des *leiblichen Lebens* (Gesundheit, Ernährung, Wohnung, Bewegungsfreiheit, Gewaltfreiheit, sexuelle Freiheit), des *geistigen Lebens* (Freiheit, Sinne, Vorstellungskraft und Vernunft), des *emotionalen Lebens* (Bindungen eingehen, um Verlust trauern, frei von traumatischen Erfahrungen leben, unnötigen Schmerz vermeiden, berechtigten Zorn fühlen und „Die Fähigkeit, an der eigenen emotionalen Entwicklung nicht durch Furcht und Ängste gehindert zu werden“ (Nussbaum 2010 S. 113)), der *Zugehörigkeit* (Zusammenleben, Freundschaft, wechselseitige Achtung, Rede- und Versammlungsfreiheit für freie Zusammenschlüsse, Diskriminierungsschutz), der *ökologischen Verbundenheit* (Beziehungen zur Mitwelt der Tiere, Pflanzen, Natur), des *Spiels* (Spielen, Lachen, Erholung), der *Autonomie* (Individualität, Politische Partizipation, Eigentum, Arbeit) (Nussbaum 2010, S. 112-114).

Zu diesen grundlegenden Fähigkeiten, müssen wir durch Beziehungen zu Anderen und angemessene Institutionalisierungen auch befähigt werden. Mit Leiblichkeit, Emotionalität, Rationalität, Sozialität, ökologischer Verbundenheit, Spiel und Autonomie werden sozialphilosophische Perspektiven auf diese grundlegenden menschlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten umrissen, sie spielen auch in psychologischen Bedürfnistheorien eine Rolle (vgl. Punkt 2.4). Alle Perspektiven, in denen im Capability Approach menschliche Bedürfnisse und Fähigkeiten wahrgenommen werden, haben gemeinsam, dass sie relationale Qualitäten thematisieren. Es ist Aufgabe der Erziehungswissenschaft zu ergründen, wie in diesen Perspektiven pädagogische Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen zu analysieren und zu konzipieren sind.



Daraus ergibt sich die Frage, welche Rolle eine solche Theorie der Verbindung von Liebe, Wertschätzung und Achtung für die Analyse der Anerkennungsverhältnisse in pädagogischen Arbeitsfeldern spielen könnte; sie wird in Verbindung mit erziehungswissenschaftlichen Anerkennungstheorien und empirischen Befunden aus pädagogischen Arbeitsfeldern in Kapitel 3 wieder aufgegriffen, denn zunächst sollen weitere interdisziplinäre Theorien, vor allem aus der relationalen Soziologie und aus relational orientierten psychologischen Strömungen zurate gezogen werden.

2.3 Sozialwissenschaftliche Denkweisen des Relationalen

Eine Reihe bedeutender Soziologen hat Beiträge zur Theorie der Relationalität geleistet. Die Einsichten der relationalen Soziologie, die auf Klassiker der Gesellschaftstheorie seit dem 19. Jahrhundert ebenso wie auf aktuelle Netzwerkforscher zurückgehen, können auch für das Verständnis pädagogischer Beziehungen herangezogen werden. Sie bieten mit ihren leidenschaftlichen wissenschaftlichen Begründungen der Aufmerksamkeit für Relationalität vielfältige Anregungen, den Prozess des Aufwachsens im gesellschaftlichen Kontext zu verstehen und pädagogische Denkfiguren des Relationalen zu konzipieren. Überblicke zu dieser Vorgeschichte wurden u.a. von Sophie Mützel und Jan Fuhse (2010), Roger Häußling (2010), Tobias Künkler (2011), Ortfried Schöffter (2013a, b) und Franz Schaller (2012) vorgelegt.

Die Tradition der „Relationalen Soziologie“ beginnt nach Roger Häußling (2010, S. 63) mit Karl Marx (1818-1883). Interessant ist, wie schon Karl Marx in seiner Gesellschaftsanalyse relational argumentierte. So lautet die sechste der bekannten Feuerbachthesen: „Das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Marx, MEW 3, S.6). Und die Gesellschaft besteht für Marx nicht aus Individuen, sondern aus der Summe ihrer Beziehungen und Verhältnisse. Damit werden in der beginnenden Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts grundlegende Denkfiguren relationalen Denkens zur Sprache gebracht und es fällt auf, dass anhand von Begriffen wie „Summe“ und „Ensemble“ eine Verknüpfung und Vielschichtigkeit komplexer Verhältnisse angesprochen werden. Aus der Betonung gesellschaftlicher Relationalität folgt die Einsicht, dass Verhältnisse auch verändert werden können. Historisch folgenreich wurden dann die durch den Marxismus beeinflussten Revolutionen in Gesellschaften, die sich als sozialistisch bzw. kommunistisch verstanden. Sie sind inzwischen, wie sich am Lebenswerk von Jürgen Habermas zeigen lässt, weitgehend einem eher re-



formerischen Verständnis des Wandels gesellschaftlicher Verhältnisse gewichen (vgl. Brumlik 2012).

Als bedeutende soziologische Protagonisten des Denkens in Relationen im späteren 19. und 20. Jahrhundert gelten Georg Simmel (1858-1918), Leopold von Wiese (1876-1969), Norbert Elias (1897-1990), Alfred Schütz (1899-1959) und Thomas Luckmann (*1927) sowie Pierre Bourdieu (1930-2002), deren einflussreiche Einsichten hier in aller Kürze zu benennen sind. Nach Häußling (2010, S.65f) kann Simmels, das Fach maßgeblich mitgründendes Werk, „... als erster großer Versuch gelesen werden, alles Soziale unter den Aspekt der Wechselwirkung zu fassen“. Der Begründer der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Leopold von Wiese, konzipiert auf diesem Hintergrund einen sozialrelationalen Raum, in dem sich prozesshafte soziale Gebilde als Träger des Zwischenmenschlichen konstituieren. In Abgrenzung und Weiterentwicklung von den genannten Denkern entwickelt der Zivilisationstheoretiker Norbert Elias (1970) seine Figurationssoziologie: Figurationen entstehen durch Verflechtungen zwischen Individuen, sie werden prägnant, verändern sich und vergehen unablässig. In diesen interdependenten Relationen sind Machtbalancen zwischen Akteuren wirksam. Im Prozess der Sozialisation wachsen Menschen in diese Figurationen hinein. Alfred Schütz und Thomas Luckmann betonen, phänomenologisch fundiert, die wechselseitige Bestimmtheit in der Wir-Beziehung, durch die sich intersubjektivität in engeren oder loserer Formen ausbildet. Pierre Bourdieu geht es im Sinne seines Postulats „Le reel est relationnel“ (1994, S. 17f) um Positionen und Relationen von Akteuren und das Wechselspiel von kulturellem, ökonomischem, sozialem und symbolischem Kapital in sozialen Feldern.⁹

Schließlich hat sich im Anschluss an die hier kurz genannten soziologischen Ansätze mit der Netzwerkforschung eine inzwischen verzweigte Strömung relationalen Denkens entwickelt. Als richtungweisend gilt das „Manifesto for a Relational Sociology“ von Mustafa Emirbayer (1997). Ein Denken in „Substanzbegriffen“ wird kritisiert und eine Aufmerksamkeit für relationale Prozesse, die sich gegenseitig beeinflussen, wird propagiert, um eine dynamische Multikonnektivität an ihre Stelle treten zu lassen. Für die relationale Soziologie ist es zunehmend wichtig, zusätzlich zu den Strukturen von Netzwerken auch die kulturellen Praktiken empirisch beobachtbarer Austauschprozesse zu analysieren (Mützel/Fuhse 2010, S. 7). Im Anschluss an amerikanische Strömungen der Netzwerkforschung definieren Mützel und Fuhse Netzwerke „als fluide mehrlagige Beziehungsstrukturen, die auf Bedeutungszuschreibungen basieren und selber Bedeutungen generieren. Bedeutungen gerinnen und formieren sich zu Geschichten (stories). Geschichten

⁹ Zum Zusammenhang von Netzwerken und Sozialstruktur vgl. Lüdicke/Diewald 2007, zum Zusammenhang von sozialen Beziehungen und Bildung vgl. Stecher 2001.

(...) sind Interpretationen von Beziehungen. Verbindungen zwischen Akteuren sind (...) phänomenologische Konstrukte, die aus dem Erzählen von Geschichten entstehen. Gleichzeitig konstruieren diese Geschichten (...) die Identitäten der beteiligten Akteure im jeweiligen Kontext (...). Netzwerke bestehen also aus Geschichten und Identitäten, die jeweils ohne einander nicht denkbar sind und erst in der Verbindung miteinander in Transaktionsprozessen entstehen“ (Mützel/Fuhse 2010, S. 15). Kritisiert werden Wendungen in der Netzwerkforschung, die sich dogmatisch auf die Relation reduzieren. Einer ihrer kritischen Protagonisten sieht sich darum veranlasst ironisch zu fragen „Substantierst du noch oder relationierst du schon?“ (Nagel 2012, vgl. auch Schaffter 2013a, b).

Die soziologische Netzwerktheorie inspiriert dazu, dezidiert nach Erkenntnissen in relationaler Perspektive zu suchen. Für pädagogische Verhältnisse lassen sich daraus wertvolle Anregungen ableiten. Eine neue, konsequente pädagogische Beziehungsforschung ist außerordentlich vielversprechend. Mit ihr können pädagogisches Handeln entmutigende substanzialisierende Annahmen über feststehende Eigenschaften von Kindern fundiert kritisiert werden (Künkler 2014). Eine Denkweise wird unterstützt, mit der immer wieder nach Einflüssen, von denen Entwicklungs- und Lernprozesse abhängen, zu suchen ist. Allerdings wäre es verfehlt auf der Grundlage von Argumentationsweisen der Netzwerktheorie stabilere Strukturen zu negieren, denn zugleich müssen auch die relationalen Dynamiken von relativ überdauernden Aspekten beachtet werden (vgl. Punkt 2.1). Im Lichte der Netzwerktheorie, das folgt aus dem Gesagten, ist das Aufwachsen von Kindern als in vielen sich überschneidenden und dynamisch sich verändernden Beziehungen stattfindender Prozess zu begreifen und Relationen müssen als einflussreiche, eine fluide Subjektivität konstituierende relationale Kräfte ernst genommen werden.

2.4 Sozialpsychologische, psychoanalytische, entwicklungspsychologische und salutogenetische Ansätze

Neben den soziologischen Perspektiven und in Überschneidung mit ihnen sind Sozialpsychologie, Psychoanalyse, Entwicklungspsychologie und Gesundheitstheorie für Fragen der pädagogischen Beziehung relevant. Die damit umrissenen Fachgebiete überschneiden sich im Hinblick auf ihre Erkenntnisgegenstände. Psychoanalytische Ansätze sind auch sozialpsychologisch. In ihnen sind relationale Einsichten angelegt, da sie es sich zur Aufgabe machen, Zusammenhänge zwischen Individuum und sozialem Umfeld zu untersuchen.



In dem Maße, in dem dabei Prozesse des Aufwachsens in den Blick kommen, geht es um entwicklungspsychologische Perspektiven. Wichtige sozialpsychologische, psychoanalytische, entwicklungspsychologische und gesundheitstheoretische Konzepte werden explizit in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen und sind einflussreich, wenn es darum geht, Erziehung zu begründen. Im Folgenden werden in aller Kürze ausgewählte sozialpsychologische, psychoanalytische, entwicklungspsychologische und salutogenetische Erkenntnisse vorgestellt, um sie für ein interdisziplinär fundiertes Verständnis pädagogischer Beziehungen nutzen.

George Herbert Mead (1863-1938) gilt als ein Begründer der Theorie der Intersubjektivität, denn nach Mead (1934/1973) entwickelt sich das Selbst als Teil sozialer Austauschprozesse. Mead kommt das Verdienst zu, den für die Theorie pädagogischer Beziehungen wesentlichen Begriff des „signifikanten Anderen“ geprägt zu haben. Damit kann verdeutlicht werden, dass neben der Familie auch anderen Personen höchste Bedeutung für Subjekte zukommt. Als ein weiterer Begründer der Sozialpsychologie brachte Kurt Lewin (1890-1947) *gruppendynamische* Prozesse und soziometrische Analysen in die Diskussion. Gestalttheoretisch fundiert machte er mit seiner Feldtheorie auf die Einflüsse des „Feldes“ auf Handeln aufmerksam. Auf Kurt Lewin wird auch die Erziehungsstilforschung zurückgeführt, die empirisch fundiert drei betriebswirtschaftlich und pädagogisch relevante Führungsstile herausarbeitete: autoritär, demokratisch und laissez-faire. Spätere Erziehungsstiluntersuchungen, vor allem von Annemarie Tausch (1925-1983) und Reinhard Tausch (*1921) bauten darauf auf (siehe Punkt 3.1). Lewins *Feldtheorie* weist darüber hinaus Bezüge zu Urie Bronfenbrenners (1917-2005) entwicklungspsychologisch relevanter ökosystemischer Theorie auf; sie macht bewusst, dass sich die Beziehungen, in die Individuen eingebettet sind, auf Ebenen verschiedener Größendimensionen analysieren lassen und dass Individuen zwischen Teilsystemen wechseln. Der *ökosystemische Ansatz* von Bronfenbrenner wurde für die erziehungswissenschaftliche Übergangsforschung und für die pädagogische Diagnostik rezipiert. Die Untersuchung der Beziehungsgefüge, in denen ein Kind sich bewegt und durch die es wurde, was es geworden ist, weist eine Bewusstheit für komplexe relationale Wirkungen auf und ist wesentlicher Bestandteil des diagnostischen Ansatzes der „Kind-Umfeld-Analyse“ in der integrativen beziehungsweise inklusiven Pädagogik (siehe Kapitel 3.).

Der Analyse der Wechselwirkungen von Selbst und Umfeld widmen sich Theorien des „*dynamischen Selbst*“ und des „*Stereotype Threat*“. Das Selbst ist in sich komplex strukturiert und in Abhängigkeit von externen Adressierungen werden situativ wechselnd, einige Substrukturen jeweils im Vordergrund aktualisiert, während andere im Hintergrund verblassen (Hannover 1997). Der Ansatz des „Stereotype Threat“ beruht auf einer Fülle von Erhebungen mit Tests, in denen Probanden unterschiedliche Leistungen zeigten, je



nachdem welche ihrer Gruppenzugehörigkeiten zuvor hervorgehoben worden waren (Steele/Aronson 1995). Schülerinnen schnitten schlechter ab, wenn zuvor ihre Weiblichkeit hervorgehoben wurde, farbige Schülerinnen und Schüler schnitten schlechter ab, wenn zuvor ihre Hautfarbe hervorgehoben wurde. Diese Tendenzen stellen ein Musterbeispiel relationaler Wirkungen in hierarchischen Verhältnissen dar. Ihre Bedeutung für die Leistungsentwicklung wird noch längst nicht angemessen berücksichtigt, muss man doch angesichts der hier gewonnenen Erkenntnisse davon ausgehen, dass sich im pädagogischen Feld Zuschreibungen unmittelbar auf Lernleistungen auswirken. Die hier genannten Forschungen können als beispielhaft für die Relevanz der Relationentheorien gelten.

Parallel zu und in Austausch mit den oben genannten sozialpsychologischen Ansätzen entwickelte sich, begründet durch Sigmund Freud (1856-1939), die *Psychoanalyse*, die intrapsychische „seelische“ Dynamiken, auch in ihrer Abhängigkeit von intersubjektiven Beziehungen und ihren biografischen Vorgeschichten, erforscht. Psychoanalyse widmet sich relationalen Prozessen, denn die in innerpsychischen und zwischenmenschlichen Konflikten wirksamen emotionalen Kräfte bilden ihr zentrales Erkenntnisinteresse. Aus der Gestalttheorie, der Psychoanalyse und anderen Einflüssen ist die von – wegen des Faschismus aus Deutschland in die USA emigrierten – Psychoanalytikern entwickelte Gestalttherapie hervorgegangen. Zentral ist die gestalttherapeutische Kategorie des „Kontakts“, die sich auf das intersubjektive relationale Geschehen bezieht. Auch die Themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn (vgl. Reiser 2006) und die Gesprächspsychotherapie sind hier zu nennen, denn sie haben relational orientierte pädagogisch einflussreiche Ansätze entwickelt. In der Psychoanalyse hat sich seit längerem schon eine relationale Wende ereignet. Auf neue Weise wird betont: Das werdende Subjekt besitzt von Anfang an eine dialogische Binnenstruktur, sodass der Austausch mit dem Anderen konstitutiv ist (Altmeyer/Thomä 2006, S. 17). Für die Analyse des Subjekts wird die Analyse der intersubjektiven Relationen zentral. Innere und äußere Wirklichkeit gehen ineinander über. „Niemand ist eine Insel“ (Altmeyer/Thomä 2006, S. 33). Selbst Körperliches wird als relational konstituiert und die Theorie der Inter-Körperlichkeit geht davon aus, dass auch auf leiblicher Ebene und ohne direkte Berührung unablässig intersubjektive Wahrnehmungs- und Austauschprozesse geschehen (Appel-Opper 2013; Neckel 2006, S. 132). Je nachdem in welchem Beziehungskontext wir uns befinden, aktualisieren wir andere Körperzustände, Empfindungen, Gesten, sind wir also – radikal formuliert – jemand anders.

Von herausragender Bedeutung für die Frage pädagogischer Beziehungen ist die *Bindungstheorie*. In diesem von John Bowlby (1907-1990) und Marie Ainsworth (1913-1999) ausgehenden und seither international verbreiteten und weiterentwickelten Ansatz, geht es um die Tatsache, dass wir als menschliche Kinder von Anfang an persönliche Bindungen brauchen, um

aufwachsen zu können (Cassidy/Shaver 2008). Die Qualität der frühen Bindungen, die die Menschen, die uns in der ersten Lebensphase versorgen, mit uns eingehen, prägt die Entwicklung unserer intrapersonellen Strukturen (unseres „inneren Arbeitsmodells“) und ist entscheidend dafür, was wir dann von anderen Menschen erwarten und für die Art, in der wir uns ihnen und unserer äußeren Umwelt annähern. „Bindungsmuster sind das Resultat wiederkehrender Beziehungserfahrungen, die das Kind mit seinen primären Bezugspersonen macht“ (Grawe 2004, S. 197; vgl. auch Gahleitner 2009; Ahnert 2008).

Genügend gute frühe Beziehungen tragen langfristig zu unserem Wohlbefinden und zu unserer Beziehungsfähigkeit bei. In ihnen erfährt das Kleinstkind Aufmerksamkeit, die von „Feinfühligkeit“ geprägt ist. Problematische frühe Beziehungen, zu denen neben dem Mangel an Feinfühligkeit auch Beziehungsbrüche gehören, haben schädliche Wirkungen. Die Folgen solcher Traumatisierungen werden später als Verhaltensstörungen, Lernstörungen oder Unfähigkeit zu lieben, wahrgenommen.

Die Bindungstheorie kann als Beispiel für Entwürfe gelesen werden, in denen dem Phänomen der intersubjektiven Relationalität höchste Bedeutung zukommt, in dem aber gleichwohl auch langfristig recht stabilen Strukturen der einzelnen Subjekte eine gewisse Konsistenz zugesprochen wird. Im Lichte der Theorie der Relationalität mit ihrer Kritik an der Lehre von den dauerhaft haltbaren „Substanzen“, können von der Bindungstheorie noch stärker relationale Impulse ausgehen. Dann werden die jeweils aktuellen Beziehungen stärker gewichtet. Gestützt wird eine solche Weiterentwicklung der Bindungsforschung u.a. durch die bereits vorgestellten Ansätze des dynamischen Selbst und des „stereoptype threat“ sowie durch die weiter unten (siehe Punkt 2.5) noch zu erläuternden Untersuchungen des SDT (Selbstbestimmungstheorie nach Deci/Ryan 1993) und durch erprobte pädagogische Modelle, wie sie zum Beispiel an der Schule Berg Fidel in Münster und im „Projekt Übergang“ entwickelt wurden (siehe die Punkte 3.4.1 und 3.4.2).

In diesem Zusammenhang untersucht auch die *Resilienzforschung* gehaltvolle Aspekte (Opp/Fingerle 2007; Wustmann 2004; Diers 2014). Sie zeigt, dass es Menschen gibt, denen schwere mehrfache Belastungen dauerhaft weniger schaden, als üblicherweise. Die unerwartet positiven Entwicklungen werden sowohl mit individuellen Dispositionen als auch mit positiven Einflüssen erklärt. Aus relationaler Sicht werden vor allem förderliche Situationen mit guten Beziehungen zu Anderen als unterstützend für schwer belastete Menschen angesehen.

Im Juli 1946 wurde in New York die Verfassung der Weltgesundheitsorganisation unterzeichnet. Sie benennt, auf der Basis der Satzung der Vereinten Nationen, Grundsätze zum Schutz und zur Verbesserung der Gesundheit aller Völker: „Die Gesundheit ist ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit



oder Gebrechen“ (WHO 2009, S. 1). Wenn in diesem Grundsatz ein Zusammenhang zwischen körperlichen, psychischen und sozialen Aspekten hergestellt wird, so wird damit in Abgrenzung von einem rein körperbezogenen medizinischen Modell die Bedeutung multidimensionaler relationaler Prozesse für ein gesundes Leben hervorgehoben. Auf der Basis des durch die WHO als Maxime, im Sinne eines Ideals, formulierten Gesundheitsverständnisses, wurden weitergehende Konzepte entwickelt, die Krankheit und Gesundheit nicht als Zustände, sondern als relationale Prozesse beschreiben. So betont die mit „Salutogenese“ umschriebene Gesundheitstheorie die gesundheitsförderliche Balance der Auseinandersetzung zwischen den stets gleichzeitig gegebenen gesunden und kranken Anteilen (Antonovsky/Franke 1997). Gesundheit kommt hier selbstregulativen Prozessen des Umgangs sowohl mit Ressourcen als auch mit Störungen gleich, die durch protektive Faktoren gestärkt werden können (Egger 2010, S. 38). Auf der Basis eines solchen salutogenetischen Verständnisses wird Gesundheit als „gelungene Anpassung an sozio-ökologische Lebensbedingungen“ (Egger 2010, S. 39) gesehen.

Während der wegen seiner Vielschichtigkeit verdienstvolle Gesundheitsbegriff der WHO in seinem statischen Idealismus eine unerreichbare, irrealer Form von Gesundheit entwirft und dafür kritisiert wird, hat der neuere relationale salutogenetische Gesundheitsbegriff den Vorzug, dass er die Mischung aus stets gegebenen Potenzialen im Sinne intakter bio-psycho-sozialer Lebensaspekte und Beeinträchtigungen im Sinne erkrankter bio-psycho-sozialer Lebensaspekte anerkennt. Er macht die Wohlergehen stärkenden Umgangsweisen mit beidem zum Kriterium von Gesundheit. Daraus folgt, wie palliativmedizinische Studien und die Disability-Studies belegen, dass auch unheilbar kranke und schwerstbehinderte Menschen in einer Situation des Wohlbefindens leben können. Um Gesundheit weiterführend zu verstehen, regt Hans-Georg Gadamer an, sie gar nicht besonders hervorzuheben: „Gesundheit ist eben überhaupt kein Sich-Fühlen, sondern ist Da-Sein, In-der-Welt-Sein, von den eigenen Aufgaben des Lebens freudig erfüllt sein“ (Gadamer 1993, S. 144).

Erfahrungen auf der somatischen, psychischen und sozialen Ebene wirken zusammen und werden bei der pädagogischen Gesundheitsförderung beachtet. Dem Ansatz der Gesundheitsförderung kommt das Verdienst zu, Wohlbefinden auch auf der, in pädagogischen Arbeitsfeldern oft kaum beachteten, körperlichen Ebene in den Vordergrund zu rücken, zugleich wird auch die Beziehungsebene als wesentlich für das Wohlbefinden hervorgehoben. Konkret werden neben Hygiene, Pflege und Ernährung auch Bewegung, Stressreduzierung und Konfliktbearbeitung zur umfassenden Gesundheitsförderung eingesetzt. Ein solcher relationaler Gesundheitsbegriff korrespondiert mit einem „relationalen Behinderungsbegriff“, mit dem ebenfalls darauf verzichtet wird, normierend zu klassifizieren (siehe Punkt 3.2).

Für die unterschiedlichen Konzepte in diesem Abschnitt konnte gezeigt werden, dass in ihnen allen die Qualität von Relationen als maßgeblich für menschliches Wohlbefinden herausgearbeitet wird und dass seine Beeinträchtigungen schwer wiegen. Anerkennende und verletzende Erfahrungen werden als entscheidende aktuell-situative und langfristig-biografische Einflüsse aus ganz verschiedenen Blickwinkeln übereinstimmend nachgewiesen. Das zu berücksichtigen, ist für die Pädagogik folgenreich.

2.5 Bedürfnistheoretische Ansätze

In *Bedürfnistheorien* werden elementare Bedingungen, die für menschliches Wohlergehen unabdingbar sind, analysiert. In diesen Theorien kommen auch die im vorangehenden Abschnitt vorgestellten relationalen Erkenntnisse zum Tragen. Selbstverständlich sind Bedürfnistheorien immer umstritten und vorläufig (vgl. z. B. die Übersichten bei Hondrich 1975, Schöpf 1987), aber sie weisen dennoch Gemeinsamkeiten auf. Vor allem haben sie gemeinsam, dass in ihnen stets ein Grundbedürfnis nach sozialen Beziehungen aufgeführt wird. Anhand einiger bedürfnistheoretischer Ansätze kann das exemplarisch gezeigt werden.

Ein prominent gewordener Entwurf geht auf der Basis der humanistischen Psychologie auf Abraham Maslow (1954; 1977) zurück; in seiner erweiterten „Bedürfnispyramide“, die physiologische Bedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, soziale Bedürfnisse, Individualbedürfnisse, kognitive Bedürfnisse, ästhetische Bedürfnisse, Selbstverwirklichung und Transzendenz umfasst, sind Beziehungsbedürfnisse vielseitig enthalten. Unter anderem auf Maslow beruft sich die „*Self Determination Theory*“ (Selbstbestimmungstheorie/SDT), eine Bedürfnistheorie, die drei psychische Grundbedürfnisse als elementar postuliert und daraus Schlüsse für das Lernen zieht: die Bedürfnisse nach Autonomie, nach Kompetenz und nach sozialer Eingebundenheit. In der prägnanten Definition von Bedürfnissen kommt ihr relationaler Charakter zum Ausdruck: „In short. Needs specify the conditions under which people can most fully realize their human potentials“ (Deci/Ryan 2000, S. 263). Diese „conditions“, die uns unterstützen, unsere menschlichen Potenziale zu realisieren, sind in den Beziehungen unserer personalen Umwelt zu uns lokalisiert: „Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lernens unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation. (...) Im Gegenzug bewirkt die engagierte Aktivität des Selbst eine höhere Lernqualität und fördert zugleich die Entwicklung des

individuellen Selbst. Verantwortlich für alle diese Prozesse sind letztendlich die sozialen Bedingungen, die das Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit unterstützen oder verhindern“ (Deci/Ryan 1993, S. 236).

Mit ihren Untersuchungen knüpfen Deci und Ryan an die Bindungstheorie an, leisten es aber, sie in einem für die Pädagogik äußerst wichtigen Aspekt zu modifizieren: „SDT’s approach, however gives more emphasis to the immediate social context.“ (...) „Thus, we argue, people show significant within-person variations in attachment security across relationships, and this variation is a direct function of the partner’s responsiveness to and support of the person’s basic psychological needs“ (Deci/Ryan 2000, S. 262). Je nachdem wie responsiv unterschiedliche Interaktionspartner sich zum Bedürfnis der Person nach Autonomie, Kompetenz und Bezogenheit verhalten, zeigt die Person unterschiedliche Grade an Sicherheit. „Thus, even given individual differences due to early caregiver effects, people fluctuate in attachment styles as they move among more or less nurturant partners“ (ebd., S. 262). Auch angesichts individueller, aus frühen Erfahrungen hervorgegangener Unterschiede fluktuieren die Bindungsstile einer Person, wenn sie sich zwischen mehr oder weniger „nährenden“ Partnern bewegt. Neben der Bedeutung, die in diesem Ansatz ausdrücklich dem Grundbedürfnis nach „relatedness“ – Bezogenheit – zugesprochen wird, sind auch in den beiden anderen Grundbedürfnissen Autonomie und Kompetenz relationale Dimensionen enthalten, denn diese Bedürfnisse sind auf freiheitliche Spielräume für Eigenständigkeit angewiesen (vgl. auch Looser 2014).

Ein weiteres, psychologisch-neurobiologisch begründetes, Modell menschlicher Bedürfnisse wurde von dem Psychotherapieforscher Klaus Grawe¹⁰ 2004 vorgelegt. Wenn er schreibt: „Grundbedürfnisse beziehen sich auf Erfahrungen, die der Organismus in seiner Interaktion mit der Lebensumgebung macht“ (Grawe 2004, S.186), so liegt hier eine relationale Bestimmung von Grundbedürfnissen vor, da sie in ihren interaktiven Funktionen begriffen werden. Anhand seiner umfassenden Auseinandersetzung mit Bedürfnistheorien und neuronalen Grundlagen von Bedürfnissen postuliert Grawe vier universelle psychische Grundbedürfnisse: Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung, das Bindungsbedürfnis, das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und -schutz. Die vier Grundbedürfnisse sind eng aufeinander bezogen und nach Grawe insgesamt überlagert vom Konsistenzprinzip, das einer innerorganismischen Regulation der gleichzeitig ablaufenden psychischen Prozesse entspricht. Das Bedürfnis nach Bindung wird anhand der Bindungsforschung begründet. Das „Kontrollbedürfnis“

¹⁰ Zur Bedeutung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse für die Beziehungsforschung vgl. z.B. auch Fuchs 2010.

genannte Bedürfnis bezieht sich auf Handlungsspielräume in möglichst vielen Bereichen (Grawe 2004, S. 232). „Das Kontrollbedürfnis ist also ein Bedürfnis, etwas tun zu können, was zur Herbeiführung und Aufrechterhaltung eigener Ziele wichtig ist“ (Grawe 2004, S. 232). Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und -schutz liegt dem Wunsch nach Anerkennung zugrunde und bringt es mit sich, dass Scham als schmerzhaft erlebt wird. Das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung begründet das Streben, Wohlergehen zu realisieren. Das Konsistenzprinzip entspricht der Notwendigkeit, sich selbst und das Umfeld zu verstehen, was nur über eine konsistente Wiedererkennbarkeit innerer und äußerer relationaler Prozesse möglich ist. Die Leere bei zu ausgeprägter Abwesenheit von Wahrnehmungsmöglichkeiten führt ebenso wie die Chaotisierung bei zu ausgeprägter Überfülle von Wahrnehmungen zum Kollabieren der Person.

Eine Brücke zwischen der Analyse menschlicher Grundbedürfnisse und politischer und pädagogischer Antwort darauf konzipiert Silvia Staub-Bernasconi (2008). Die menschenrechtlichen Prinzipien und ihre kinderrechtliche Konkretisierung reagieren auf menschliche Bedürfnisse und menschliche Verletzlichkeit, um ein unversehrtes und würdiges Leben rechtlich für alle zu sichern (vgl. Maywald 2012; Kirchschräger/Kirchschräger 2013). Eine solche Verbindung stellt auch Martha Nussbaum her, wenn sie, wie unter Punkt 2.2 erläutert, aus ihrer auf Fähigkeiten und Bedürfnissen beruhenden Zusammenstellung universeller menschlicher „Capabilities“ das Streben nach Würde im Sinne der Menschenrechte ableitet.

2.6 Zwischenbilanz: anerkennende, verletzende und ambivalente Tendenzen in menschlichen Beziehungen

Übereinstimmend wird in den interdisziplinären Zugängen zu menschlichen Beziehungen als Thema historischer, philosophischer, sozialphilosophischer, soziologischer und psychologischer Theorien belegt, dass Relationalität eine grundlegende Bedingung menschlichen Lebens ist. Mit dem Postulat der Anerkennungsforschung, dass die Qualität der Beziehungen persönlich und gesellschaftlich ausschlaggebend ist, stimmen die Erkenntnisse unterschiedlicher geistes- und humanwissenschaftlicher Fachgebiete bemerkenswert klar überein. Unsere Vulnerabilität – unsere Verletzlichkeit – bedingt, dass wir ein existenzielles Bedürfnis nach anerkennender Fürsorge haben, dass wir von ihr abhängig sind. Darum brauchen wir für unser Wohlergehen „gute“ Beziehungen, als „schlecht“ empfinden wir den Mangel an Beziehungen und Beziehungen, die uns schaden. Darum müssen wir zugleich auch fürsorglich sein und Anderen ihre Bedürfnisse nach Zuwendung erfüllen. In relationalen



Situationen können wir solche guten und schlechten Beziehungserfahrungen teilweise eindeutig als gegensätzlich erkennen, teilweise mischen und überschneiden sie sich, sodass Uneindeutiges aufmerksam zu untersuchen ist. In der folgenden Zusammenfassung werden zentrale Einsichten zu Anerkennung und Verletzung aus den interdisziplinären Diskursen vor allem kontrastierend, aber auch mit ihren Ambivalenzen, gegenübergestellt.

In den einschlägigen Texten werden *aner kennende*, konstruktiv-unterstützende relationale Handlungsweisen mit „Feinfühligkeit“, „Responsivität“, „Fürsorge“, „Empathie“, „Wertschätzung“, „Wohlwollen“, „Achtung“ umschrieben. Das Gefühl der „Liebe“ wird bedürfnistheoretisch fundiert als zentrale persönlich *und* gesellschaftlich bedeutungsvolle Ressource interpretiert. Was der Austausch solcher anerkennender Intentionen auslöst, wird in den rezipierten Diskursen unter anderem als „Wohlbefinden“, „Selbstachtung“, „Gesundheit“, „Glück“, „Empowerment“, „Selbstbestimmung“ und auf der gesellschaftlichen Ebene als „Partizipation“, „Inklusion“ und „Fortschritt“ gedeutet. Auch die teilweise schmerzlichen Herausforderungen, die damit einhergehen, dass wir in unserer gesamten Entwicklung die eigenen Grenzen und die Grenzen Anderer respektieren lernen müssen, gehören zu den positiven Potenzialen der Anerkennung, die angemessen nur als wechselseitige Anerkennung bestimmt werden kann.¹¹

Als gegensätzlich dazu werden *verletzende*, aversive, destruktiv-zerstörerische Relationen gefasst, zu denen „Diskriminierung“, „Missachtung“, „Missbrauch“, „Vernachlässigung“, „Menschenfeindlichkeit“, „Unterwerfung“, „Beschämung“, „Gewalt“ gehören. Ihre Folgen werden als „Entbehrung“, „Schmerz“, „Leid“, „Scham“, „Isolation“, „Exklusion“, „Zerstörung“ und „Pathologie“ beschrieben. Beziehungen können schädlich sein, wenn sie einengen und so Freiheit beeinträchtigen, wenn sie körperlich und seelisch verletzen und Integrität invasiv zerstören, wenn sie unterordnen und so die Person hierarchisch unterdrücken und wenn sie zu fern und ausgedünnt sind, sodass isolierende Einsamkeit entsteht. Darin zeigt sich unsere grundlegende Bedürftigkeit: Wir brauchen überhaupt Beziehungen zu Anderen, denn übermäßiges Getrenntsein schadet uns *und* wir brauchen Beziehungen, die eine freiheitliche und fürsorgliche Qualität aufweisen, also Beziehungen mit Spielräumen und mit Unterstützung, denn Übergriffe und Unterdrückung schaden uns.

Die vielen in diesem Kapitel zusammengetragenen Befunde lassen sich in einer für das ganze Buch zentralen These bündeln: Die Unterscheidung zwischen anerkennenden und verletzenden Beziehungsqualitäten ist empirisch

¹¹ Vgl. Benjamin 1985, S. 29; dies. 1990, S. 27, S. 39-52. Fritz Oser und Maria Spychiger (Oser 1994 und Oser/Spychiger 2005) gehen sogar davon aus, dass Lernprozesse per se darauf beruhen, dass wir die kränkende und schmerzliche Wahrheit unserer Unwissenheit realisieren. Sie blenden aus, dass Lernprozesse auch als lustvolle Aneignungen und Entgrenzungen erfahren werden können.

fundiert, demokratietheoretisch stichhaltig und existenziell gehaltvoll. Darüber hinaus können wir mit der Aufmerksamkeit für *Ambivalenzen* relationale Qualitäten noch differenzierter analysieren. Wie vor allem die Anerkennungstheoretischen Überlegungen gezeigt haben, liefe eine ausschließliche Polarisierung zwischen prosozial versus aversiv Gefahr, unangemessen zwischen Extremen zu polarisieren und Uneindeutiges zu ignorieren. Hier kann zum Beispiel an Hartmut Rosas (2016) idealisierende Verwendung des Begriffs der „Resonanz“ als vollkommen geglückte Übereinstimmung, an Heinz Budes (2008) verwerfende Verwendung des Begriffs des „Ausschlusses“ als rigorose Exklusion oder an Wilhelm Heitmeyers (2012) begrifflich verabsolutierende Feststellung des „sozialen Todes“ als vernichtende Folge sexualisierter Gewalt gedacht werden. In dem Maße, in dem solche Extreme in Reinform entworfen werden, geben sie relationale Situationen nur verkürzend wieder, denn auch in den glückendsten Resonanzsituationen können Dissonanzen mitschwingen; und auch die Opfer von Ausschluss und sexueller Gewalt sind lebendig und leben keineswegs vollkommen beziehungslos.

Um die Gefahren der zu sehr idealisierenden oder der zu sehr negativ vereindeutigenden theoretischen Entwürfe zu vermeiden, ist es unerlässlich auch nach Mischformen zwischen anerkennenden und verletzenden Interaktionen zu fragen und die Ambivalenz in Relationen aufzuspüren und nachzuzeichnen. In einigen interdisziplinären Theorien finden sich dafür Beispiele: Anerkennungstheorien beachten auch die in sie eingelassenen Verkennungen und fesselnden Bindungen; salutogenetische Denkfiguren haben den Umgang mit erkrankten Anteilen außerordentlich fruchtbar integriert, z. B. in der Palliativmedizin. Dem Entwicklungspsychologen und Psychoanalytiker Donald Winnicott (1983) ist die Kategorie der „*genügend guten*“ Beziehung zu verdanken, die von Perfektionsidealen befreit und die Existenz ambivalenter Bestrebungen anerkennt, ohne dabei einer normativen Gleichgültigkeit, Abstinenz oder Maßstablosigkeit Vorschub zu leisten.

Gerade weil wir existenziell auf Beziehungen zu anderen angewiesen sind, sind wir durch unsere Beziehungen verletzbar. Aversive Beziehungsergebnisse, zu denen der aggressive Eingriff in die körperliche und seelische Integrität, der Zwang ihn bei anderen mitzuerleben, die übermäßige Unterordnung und der erzwungene Mangel an Beziehungen zu anderen gehören, traumatisieren und sind in ihren rigoroseren Formen als Gewalt zu verstehen. Während körperliche Aggressionen recht eindeutig festgestellt und sanktioniert werden können und in den Menschenrechtskatalogen eindeutig verboten werden (Walt/Menke 2007), sind psychische Aversionen schwerer zu erkennen und ambivalenter verstrickt.

Angesichts unserer Bedürfnisse und Abhängigkeiten ist der Schutz vor Verletzungen ein wichtiges Ziel. Dazu dienen „positive“ Beziehungen. Für das menschliche Wohlergehen sind sie lebensnotwendig, ihr Fehlen beeinträchtigt die Lebensqualität und wirkt im Extremfall sogar lebensbedrohlich. Es ist, wie

mit Christa Schnabl, Martha Nussbaum und Micha Brumlik gezeigt werden konnte, unsere Fähigkeit zu Mitgefühl und Fürsorge („care“), im Grunde zu Liebe, die uns drängt, uns im persönlichen und im politischen Leben für eine Verminderung von Verletzungen, vor allem auch von Gewalt gegen die besonders vulnerablen Kinder, einzusetzen.

Studien zu prosozialen Relationen, die eine anthropologisch gegebene und früh in der kindlichen Entwicklung sichtbar werdende Fähigkeit zur Empathie untersuchen, nehmen zu.¹² In solchen Studien wird herausgearbeitet, wie sehr sich die Fähigkeit zur Empathie kontinuierlich ontogenetisch und phylogenetisch nachweisen lässt und wie undenkbar menschliches Leben und menschliche Kulturleistungen von Anfang an ohne eine ausgeprägte Zusammengehörigkeit und Kooperation waren und sind. Nach Aleida Assmann (2006a, 2006b) brauchen wir Empathie mit den Opfern historischer Gewaltereignisse, darum ist Empathie ein Bildungsziel der Erinnerungskultur.

Angesichts der Gleichzeitigkeit von „gut“ und „böse“¹³ in menschlichen Beziehungen, die – trotz situativ unterschiedlichen Gewichts der beiden qualitativen Dimensionen – ubiquitär zu sein scheint, also angesichts der Ambivalenzen und ihrer in der aktuellen spätmodernen Phase typischen Figurationen, kann die Konzeption der Menschenrechte als Versuch gelesen werden, mit den Mitteln unserer historischen Epoche anerkennende Tendenzen zu bekräftigen und verletzende Tendenzen zu schwächen. Dazu dienen die menschenrechtlichen Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität in ihrem Zusammenhang.

In der Sicht der Philosophie der Menschenrechte ist die Anerkennung des Grundbedürfnisses, dass wir unser Leben in Freiheit nach eigenen Wünschen genießen können, zentral. Darin, dass das Freiheitsrecht universell für alle gleichermaßen anerkannt werden soll, liegt der Sinn der menschenrechtlichen Gleichheit. Aus dem Zusammenhang von Gleichheit und Freiheit folgt, dass wir das eigene Freiheitsrecht und das Freiheitsrecht der Anderen anerkennen und dass wir bei Beeinträchtigungen für Gleichheit gewährleistenden Nachteilsausgleich sorgen sollen. Darin zeigt sich, wie das Prinzip der Solidarität mit den Prinzipien der Gleichheit und Freiheit verknüpft ist (Bielefeldt 1998, 2008; Pauer-Studer 2000; Wildt 1995).

Solidarität ist per se explizit als relational zu verstehen. Gleichheit bezeichnet immer ein – in jeweils zu klärenden Hinsichten – egalitäres Verhältnis

¹² Vgl. z. B. Sennett 2012; Rifkin 2010; de Waal 2011; Nowak/Highfield 2011; Fuchs 2010; und populärwissenschaftlich Bauer 2006; Hüther 2012. Als frühes Beispiel eines solchen Erkenntnisinteresses kann das zuerst 1902 erschienene Buch „Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt“ des kommunistischen Anarchisten Fürst Pjotr Alexejewitsch Kropotkin (1975) genannt werden.

¹³ Vgl. als gegensätzlich argumentierende Autoren Michel Foucault (1994), der die Gewalt unter der Oberfläche sozialer Strukturen der Moderne herausstellt und Steven Pinker (2011), der eine Entwicklung zur Verminderung von Gewalt in der Entwicklung der Menschheit bis hin zur Moderne postuliert.

zwischen Verschiedenen. Freiheit hingegen wird häufig als zu einem isolierten, egozentrischen, konkurrierenden, teilweise sogar antisozialen Subjekt gehörig gedacht. Demgegenüber ist anknüpfend an demokratische und menschenrechtliche Traditionen des Freiheitsbegriffs zu fragen, wie eine relational konzipierte Freiheit aussehen könnte. Indem das Recht auf Freiheit jeder Person zugesprochen wird, zeigt sich die Verbindung von Gleichheit und Freiheit. Darin ist enthalten, und das ist der Sinn des Solidaritätsprinzips, dass wir uns um die Freiheit von uns selbst und von Anderen sorgen sollen, ja dass wir eigene Freiheit nur in der Anerkennung der Freiheit Anderer gewinnen können. Freiheit ist darum als intersubjektive Freiheit zu verstehen. Sie ist durch historisch und kulturell konkrete Gestaltungen anzustreben. (Honneth 2011).

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und ihre Konkretisierungen in gruppenbezogenen Menschenrechtskatalogen bilden einen zeitgemäßen internationalen Ansatz, gute soziale Beziehungen in der Sprache der Moderne auszuformulieren. Wenn wir uns den Menschenrechten verpflichtet fühlen, weil sie uns den Weg zu guten Beziehungen zwischen Menschen weisen, sind wir gleichzeitig in tief greifende Ambivalenzen verstrickt, weil wir auch niemals losgelöst von existenziellen Begrenzungen, Ungewissheiten, Ungleichheiten, Unfreiheiten und Solidaritätsmängeln leben. Auch wurden historisch und werden aktuell Imaginationen und Konzepte des Guten und Gerechten immer wieder benutzt, um andere, verborgene Interessen durchzusetzen.¹⁴ Diese Gefahr wird real, wenn eine manipulative Rhetorik der Menschenrechte eingesetzt wird. In der Situation, in der wir uns persönlich und gesellschaftlich vorfinden, können wir diese Verstrickung in Ambivalenzen und Ideologien eingestehen und wir können danach fragen, wie wir im Kontext der „unendlichen Aufgabe“¹⁵ der Demokratisierung Schritte erfinden können, die genügend gut sind, um die Tendenz zu Anerkennung zu stärken und die Tendenz zu Verletzung zu schwächen. Dabei vertrauen wir darauf, dass Anerkennung ein wertvolles, aber kein knappes, sondern ein sich vielfältigendes Gut ist und dass mit ihrer Ausbreitung dem Interesse aller gedient ist. Darum, wie diese Einsichten hinsichtlich pädagogischer Beziehungen interpretiert werden könnten, geht es im nächsten Kapitel.

¹⁴ Berühmt ist die Auseinandersetzung von Friedrich Nietzsche (1844-1900) mit diesen Problemen in seiner *Genealogie der Moral* (1877/1988). Gegenwärtig weiterführend ist Stephan Moebius', auf der Basis der Gedanken u.a. von E. Levinas, Z. Baumann und M. Nussbaum gewonnener, Beitrag zu einer „soziologischen Theorie der Moral“ als postmoderner Ethik (Moebius 2001).

¹⁵ Vgl. Heil/Hetzel 2006; Prengel 2011a.

