



Leseprobe aus Herrmann, Pädagogische Beziehungen, ISBN 978-3-7799-3884-2

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3884-2)

isbn=978-3-7799-3884-2

Einführung

Ulrich Herrmann

SZ. Als Sie sich im Oktober [2017] in Ihrem letzten Terrorprozess in Düsseldorf verabschiedet haben, hat Ihnen der Hauptangeklagte freundlich zugewinkt. Waren Sie nett zu ihm?

Barbara Havliza: Nein, wir haben uns auch tüchtig gestritten, es war nicht einfach, mit ihm umzugehen. Er war schnell beleidigt, wenn man nicht so agiert hat, wie er sich das gerade vorstellte. Aber er hat am Ende gewusst, dass ich ihn als Mensch und mit Achtung behandle.

Sie kamen sehr nahe an die Angeklagten heran – näher als andere Richter. Wie machen Sie das?

Ich habe mich immer bemüht, die Würde der Angeklagten zu wahren. Egal, ob ein Angeklagter intellektuell nicht so fein gestrickt ist oder ob er sich bloß überlegen fühlt – jeder merkt sehr schnell, ob man ihn vorführen will. Ich habe mich immer darum bemüht, den Angeklagten menschlich zu begegnen und sprachlich nicht abzuheben.

Der Attentäter, der der Kölner Oberbürgermeisterin Henriette Reker in den Hals gestochen hat, hat Ihnen zugehört – alle anderen im Saal hat er niedergeredet. Ein Mann, der sich von allen verfolgt fühlte. Wie haben Sie das gemacht?

Ich habe ihm gesagt, er solle mal wieder von seiner Palme herunterkommen, auf die er geklettert war, und dass die Welt nicht so ist, wie er sie sich zusammenreimt. Das hat er offenbar verstanden. In solchen Fällen hilft eine verständliche Ausdrucksweise. Die meisten Angeklagten merkten, dass es mir nicht darum ging, sie „hinter die Fichte“ zu führen. Ich brachte ihnen immer einen gewissen Vertrauensvorschuss entgegen. Vielleicht war es das, was viele Angeklagte dazu gebracht hat, mit mir zu reden. Manche Verteidiger haben mir dann später gesagt: „Der wollte gar nicht reden. Sie haben es geschafft, ihn aufzuknacken.“ Das macht mich auch ein bisschen stolz.

Vermittelten Sie dann den Angeklagten, dass Sie die liebe, mütterliche Richterin sind, von der nichts Böses droht?

Mütterlich bin ich schon, aber das hat dem Angeklagten am Ende keinen Vorteil gebracht. Auch wenn er gestanden hat, hieß das nicht: Er kommt milde davon. Ich habe lange Jugendstrafsachen gemacht, da legt man den Erziehungsgedanken nie ganz ab. Und viele der Angeklagten waren ja im Alter meiner Kinder. Da übernimmt man häufig den Tonfall. [...]

Diese Eingangspassage aus dem Interview von *Annette Ramelsberger* (Süddeutsche Zeitung, Nr. 4 vom 5.–7. 1. 2018, S. 52) mit der derzeitigen niedersächsischen Justizministerin *Barbara Havliza* (ehemals Jugendrichterin in Osnabrück und zuletzt Vorsitzende Richterin am OLG Düsseldorf) kann durch einige Schlaglichter den Blick und den Sinn dafür schärfen, was es bedeutet, eine menschliche Beziehung aufgebaut zu haben, die einem Angeklagten in seiner ohnehin schwierigen Lage „irgendwie“ emotional, menschlich helfen sollte. Frau *Havliza* äußert im Verlauf des Interviews noch weitere Aspekte, die für das Thema „Beziehung“ als *Begegnung* wichtig sind: „offen auf die Menschen zugehen“, aber auch ‚klare Kante‘ zeigen; statt ‚aus der Rolle zu fallen‘ „ganz langsam bis drei zählen“; „sich immer wieder fragen, ob man die Macht, die man hat, auch nicht übermäßig einsetzt“; nicht überheblich, sondern auf der Augenhöhe *des Anderen* zu kommunizieren; die (situativen) Schwierigkeiten des Angeklagten als Gesprächspartners im eigenen Verhalten zu berücksichtigen; und nicht zuletzt ein institutionenbezogener struktureller Aspekt: „alle Mitarbeiter des Gerichts [sind] Repräsentanten eines Staates, der zum Teil massiv abgelehnt wird.“ Das heißt: Wie werde *ich* wahrgenommen – als Amtsträger, als Mensch; als jemand, der für seine Urteilsfindung auf Kommunikation und Gespräch mit dem Angeklagten angewiesen ist? Wie ist es erreichbar, dass ein (anfänglicher) Gesprächsverweigerer sich durch das Verstehen des Auftrags und damit der Erwartungen seines „Gegenübers“ „öffnet“? Wie lernt er verstehen, dass er sich nicht in einer Konfrontations-, sondern in einer *Beziehungssituation* befindet, mit der er auch *in seinem Sinne* umgehen sollte?

Wenn in dieser Perspektive in Richtung Schule gefragt wird: Die Schüler werden per Gesetz in die öffentliche Schule „hineinverwaltet“. Aber wie steht es anschließend mit der Akzeptanz der Schule und ihres Personals bei Schülern, die sich z. B. durch kaum revidierbare Verwaltungsakte auf die Verliererseite und um Zukunftschancen gebracht fühlen? Wo und wie werden „im System“ die Ursachen von Mobbing und anderem gewaltförmigem Verhalten bis hin zum Amoklauf bemerkt und bearbeitet? Ist der Lehrerschaft immer bewusst, nicht nur Repräsentanten und Funktionäre struktureller Gewalt sein zu müssen – diese manifestiert sich in Benotungs- und Versetzungsordnungen bis hin zur Abstempelung als „Versager“ –, sondern zugleich auch aufgerufen zu sein, diese Situation durch ihr pädagogisches Berufsethos abmildern oder sogar überspielen zu sollen/müssen (wenn z. B. das höherwertige [?] Gut des Kindeswohls ins Spiel kommt)? Die Beantwortung dieser Fragen würde sogleich die Vielfalt, die Eigenart und die Bedeutung förderlicher kommunikativer Beziehungen erweisen und auch deren *pädagogische Dimension*.

Damit kein Missverständnis aufkommt: Schüler sind keine Angeklagten – auch wenn sich nicht wenige aufgrund ihres „Versagens“ so fühlen dürften, besonders dann, wenn sie zu Hause mit einem miserablen „Zeugnis“ oder gar der Mitteilung „Nicht versetzt“ antreten müssen. (Für diese Situation werden nicht ohne Grund anlassbezogene Telefon-Notrufe geschaltet!) Lehrkräfte sind unaus-

weichlich immer auch „Richter“¹; denn sie können Sanktionen mit weitreichenden Konsequenzen, wenn nicht sogar lebenslangen Folgen verhängen. Deshalb sollten sie auch immer wieder prüfen, ob sie mit der ihnen übertragenen „Macht“ maßvoll und unter Berücksichtigung der persönlichen Umstände ihrer Schüler angemessen umgehen. Zum Vergleich: Durch das Richterrecht soll sich durch die Berücksichtigung der Tatumstände und der Persönlichkeit des Missetäters ein Mehr an Gerechtigkeit ergeben; denn ein Schematismus der Anwendung von Vorschriften unterschiedslos auf alle Angeklagten widerstreitet dem Grundsatz der Gleichheit: dass nämlich Ungleiches ungleich behandelt werden muss. Wie steht es in dieser Hinsicht mit einem „Lehrerrecht“ und dem Umgang mit den schematischen Vorgaben der Rechtsverordnungen für den Schulbetrieb? Sind den Schulleitungen und Kollegien die bestehenden Freiräume überhaupt bekannt? Nutzen sie sie aus, u. zw. wie im Richterrecht nicht nach *de lege lata*, sondern *de lege ferrenda*? Ist im Vergleich mit der Herstellung von Rechtsfrieden und Akzeptanz der Rechtsordnung in einem Grenzfall die Erfolgsperspektive eines jungen Menschen nicht höherrangig als die Befolgung der Versetzungsordnung? Latente und manifeste Machtstrukturen können in öffentlichen Schulen als Institutionen nicht völlig eliminiert werden, auch wenn sie den pädagogischen Intentionen der Lehrerschaft zuwiderlaufen. In den vergangenen 40, 50 Jahren sind Veränderungen dadurch eingetreten, weil ein entscheidender Bereich für Lernatmosphäre, Lernfreude und Lernleistung sich geändert hat: das Bewusstsein von der Notwendigkeit intensiverer pädagogischer Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern (was heute vor allem durch die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft ohnehin unumgänglich ist).

Aspekte pädagogischer Beziehungen in der Schulpädagogik heute

Den eingetretenen Wandel hat *Alfred Hinz*, der Gründer der legendären Bodensee-Schule St. Martin in Friedrichshafen, so beschrieben²:

-
- 1 Wilhelm Lamszus: Pädagogische Dilettanten oder geborene Erzieher? Kulturreform durch Lehrerauslese. Hamburg 1948, S. 55 f. Zit. in U. Herrmann: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim/Basel 2002, S. 27. – Lamszus, 1881 in Altona geboren, 1965 in Hamburg gestorben, war von 1902 bis 1933 Volksschullehrer in Hamburg, entschiedener Pazifist, von den Nazis aus dem Amt entlassen, nach dem Krieg Publizist. Sein Antikriegs-Manifest „Das Menschenschlachthaus. Bilder vom kommenden Krieg“ von 1912 wurde 1915 verboten und kam seit 1919 mit einer Vorrede von Carl von Ossietzky in vielen Auflagen heraus.
 - 2 Hinz, A.: Marchtaler Plan. In: Steenberg, U. (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. Ulm 1997, S. 128–136. Zit. nach U. Herrmann (wie Anm. 1), S. 174. – Die Bodensee-Schule ist eine Schule in der Trägerschaft der Diözese Rottenburg-Stuttgart und gehört mit

- Achtung vor der spontanen Selbstverwirklichungskraft des Kindes
- Respekt vor der Würde des Kindes
- Bereitschaft, dem Freiheitsanspruch in Verantwortung den jeweils größtmöglichen Spielraum zu geben
- Bereitschaft, das Kind mit liebender Zuwendung in das soziale Beziehungsgefüge [der Klasse und Schule] aufzunehmen, ohne die eine Persönlichkeitsentwicklung nicht denkbar ist
- Bereitschaft, dem Kind einen spezifischen Weltzugang zu ermöglichen, ohne den kein Menschsein möglich ist
- Personwerdung gestatten im ganzheitlichen Sinn
- Orientierung am Kinde als Mensch.

Die Befragung von Lehrkräften an Staatlichen und Schulen in Freier Trägerschaft³, die sich selbst als erfolgreich und berufszufrieden bezeichneten, ergab folgende Befunde zur gezielten Pflege einer pädagogischen Beziehungskultur: Interesse

- an der *Person des Schülers* und an seinem Wohlbefinden
- daran, dass der Schüler sich für die *Person des Lehrers* und dessen Wohlbefinden interessiert
- für die *Interessen der Schüler* und Schaffung eines entsprechenden *Rückmeldesystems*
- für die *Entwicklungspotenziale und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler*
- für die schulischen und außerschulischen *Erfolgs-/Misserfolgskfaktoren im Alltagsleben* der Schüler
- an *stabilen Gruppenprozessen* der Schüler im Schulalltag *unter Einbeziehung der Lehrer*, besonders bei extra-curricularen Aktivitäten.

Aber wo werden diese Einsichten und Haltungen praktiziert? Das Thema „Pädagogische Beziehungen“ hat derzeit Konjunktur und gehört keineswegs zu den „vergessenen Zusammenhängen“ des pädagogischen Sehens und Denkens.

zu den Urhebern des reformpädagogischen Marchtaler Plans, nach dem die Schulen in der Trägerschaft der Diözese arbeiten.

3 Im Rahmen des Ulmer DFG-Projekts „Wie lernen Lehrer ihren Beruf?“, von Ulrich Herrmann in Zusammenarbeit mit Herbert Hertrampf, daraus das Buch von U. H. wie Anm. 1, dort das nachfolgende Zitat S. 257.

Neuer Wein in alten Schläuchen?

An erster Stelle ist hier der Großessay von *Andreas Flitner* zu nennen („Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung“. Berlin 1982), eine Auseinandersetzung mit der „Schwarzen Pädagogik“ von *Katharina Rutschky* und der Anti-Pädagogik der „68er“, die *Flitner* nutzte, um das Verständnis moderner förderlicher Pädagogik zu entfalten, vor allem im Rückgriff auf pädagogische Denkfiguren von *Friedrich Schleiermacher* (s. u.).

Hermann Giesecke hat mit seinem Buch „Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes“ (Weinheim/München 1997) den bestimmenden Akzent gesetzt: Beziehungsfähigkeit hat entscheidend mit pädagogischer Professionalität zu tun, die sich nicht in „fachlicher Expertise“ erschöpfen kann; und sie hat ein emanzipatorisches Ziel: die anzustrebende Selbständigkeit des Heranwachsenden. „Beziehung“ ist nicht „Bindung“ und auch kein „Wohlfühl“-Faktor. – *Giesecke* hat pädagogische Klassiker und Reformpädagogen neu vorgestellt und einen Ausblick gegeben auf ein pädagogisches Berufsethos.

Ludwig Liegle hat mit seinem Buch „Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis“ (Stuttgart 2017) in historisch-systematischer Absicht eine Diskursanalyse von „pädagogischer Beziehung“ zu einer „Beziehungspädagogik“ verdichtet. *Liegle* weitet durch eine historische Autoren-Revue von *Nohl* bis *Tomaselli* gegenüber *Giesecke* den Horizont beträchtlich aus, gefolgt von Ausblicken auf beziehungspädagogische Einzelthemen und auf eine Ethik.

Aus mehreren pädagogischen Arbeitsfeldern liegen anregende Beiträge zum Thema „pädagogische Beziehungen“ vor. Statt vieler seien genannt:

- Reinhold Miller: Beziehungsdidaktik. Weinheim/Basel 1997, 5. aktualisierte Aufl. 2011. Vgl. den Beitrag von Miller in diesem Band.
- Ders.: Beziehungstraining. 50 Übungseinheiten für die Schulpraxis. Weinheim/Basel 2015.
- Jens Asendorpf/Rainer Banse: Psychologie der Beziehung. Bern usw. 2000.
- Reinhold Boschki: „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Ostfildern 2003.
- Sabine Seichter: Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters. Paderborn 2007.
- Julius Kuhl, u. a. (Hrsg.): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg i. Br. 2011. Vgl. daraus den Beitrag von Kuhl in diesem Band.
- Annedore Prengel: Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen usw. 2013.
- Carina Tillack, u. a. (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. 3 Bde., Immenhausen 2014. (Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, 23–25)

- ◆ Bd. 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen.
- ◆ Bd. 2: Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen.
- ◆ Bd. 3: Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung. Vgl. den Beitrag von Behrens u. a. in diesem Band
- Silke B. Gahleitner: Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Weinheim/Basel 2017.

Allen „Beziehungs“-Büchern hat *Hartmut Rosa* mit seinem Bestseller „Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“ (Berlin 2016, in 2 Jahren 7 Aufl.) den Rang abgelaufen. In diesem Buch setzt er ein neurobiologisches Prinzip, das er bei *Joachim Bauer* gelernt hatte (S. 270), in eine sehr einleuchtende – und pädagogisch anregende! – Charakterisierung von „Schule als Resonanzraum“ um (S. 402 ff.).

Ein Blick zurück auf die Zukunft

Um das Thema „pädagogische Beziehungen“ durchaus als „Neuigkeit in alten Schläuchen“ zu präsentieren und ihm dadurch auch mehr historisch-systematische Kontur zu verleihen, sei an einige „Klassiker“ am Beginn der modernen Pädagogik erinnert. Zunächst an *Christian Gotthilf Salzmann*, einem der bahnbrechenden Pädagogen um 1800. Sein „Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder“, „Conrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder“, „Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher“ enthalten Vignetten, Szenen, kleine Erzählungen, in denen der Autor das vernünftige pädagogische Sehen, Mitdenken und Handeln einzuüben hilft – eine Kasuistik der ebenso anregenden und erheiternden wie auch nachdenklich stimmenden Sorte.⁴ „*Lerne mit Kindern sprechen und umgehen.*“ „*Lerne mit Kindern dich beschäftigen.*“⁵

Salzmanns Zeitgenosse *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* hat wenig später in seinen pädagogischen Vorlesungen (heute verfügbar vor allem die von 1826⁶) eine systematische „Beziehungspädagogik“ entwickelt, die die historische Grundlage der sog. Geisteswissenschaftlichen (genauer: Hermeneutischen) Pädagogik ist (*Wilhelm Dilthey*, *Herman Nohl* mit seinen Göttinger Schülern); denn die

4 Die Texte sind gesammelt in: Bosse, R./Meyer, J. (Hrsg.): Chr. G. Salzmann Gesammelte Schriften. 1. Theil, Wien/Leipzig 1886.

5 Herrmann, U.: „Das Exempel wirkt“. Chr. G. Salzmanns psychologisch-pädagogische Lehre vom entwickelnden, erziehenden und bildenden Umgang mit Kindern. In: Neue Sammlung 44 (2004), S. 23–37.

6 Winkler, M./Brachmann, J. (Hrsg.): Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. Bd. 2: Vorlesungen 1826. Frankfurt/M. 2000.

„verstehende“ (= geisteswissenschaftliche) Annäherung an eine Wirklichkeit thematisiert (nach *Dilthey*) anders als die „erklärende“ (= naturwissenschaftliche) komplexe historische und soziale Prozesse, die erst einmal als solche *verstanden* sein müssen, ehe man Erklärungen aufsuchen und vorschlagen kann. Erst wenn „verstanden“ ist, dass eine zwischenmenschliche Interaktion bzw. Intervention einen *pädagogischen* Impetus hat, können Erklärungen gesucht werden, ob sie wünschenswert ist und funktioniert oder nicht. Eine Interaktion als solche, nur soziologisch oder psychologisch betrachtet, gibt das nicht her; denn es handelt sich um den in ihr sedimentierten „Sinn“, der nicht identisch sein muss mit ihrer Funktion: die pädagogische „Führung“ hat auch die Funktion der Bewahrung vor Schaden, ihr pädagogischer Sinn ist aber die nach und nach zu ermöglichende Selbständigkeit des noch Unerfahrenen. Alle Erziehung hat vielfältige Funktionen, aber ihr Ziel muss immer auch eine bildende Wirkung sein: Selbstentwicklung durch Habitusfindung und -änderung.

Schleiermachers Aspekte der „pädagogischen Beziehung“ – Behüten, Gegenwirken, Unterstützen usw.⁷ – sind zunächst in der „natürlichen“ Grundbeziehung der Familie und des altersgerechten Umgangs der alten mit der jungen Generation⁸ die beziehungspädagogisch ausschlaggebenden. (*Andreas Flitner* griff in seiner Phänomenologie der pädagogischen Beziehungen auf *Schleiermacher* zurück.) Hatte *Schleiermacher* den Gegenstand der Pädagogik durch die Frage eingegrenzt „Was will die ältere Generation mit der jüngeren?“, so formulierte *Wilhelm Dilthey* zugespitzter, der Kern sei „der Erzieher in seinem Verhältnis zum Zögling“⁹, ein Verhältnis – das liegt auf der Hand – der *Wechselwirkung*, das, sofern es von Seiten des Erziehers von einer pädagogischen Intention getragen ist, sich eben dadurch als eine pädagogische Beziehung konstituiert. *Herman Nohl*, direkter *Dilthey*-Schüler, hat diese Beziehung wie *Schleiermacher* als die grundlegende *Erziehungswirklichkeit* als Ausgangspunkt aller Theoriebildung und Praxisreflexion verstanden. Bei *Nohl* ist der „pädagogische Bezug“ erlebte Realität und wirkende Grundlage innerhalb einer „Bildungsgemeinschaft“¹⁰, die sich

7 Wie Anm. 5, Register, bes.: Behütung, Freiheit, Gegenwirken, Gemeinschaft, Generation, Hemmen, Methode, Neigung, Selbst..., Unterstützung, Verhältnis, Verhüten. – Vgl. Lichtenstein, E. (Hrsg.): F.D.E. Schleiermacher: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1959, eine angebundene Tafel: Übersicht über den Aufbau der Erziehungstheorie Schleiermachers, dort: belebende und richtunggebende, unterstützende und gegenwirkende Tätigkeit als konkrete Gestaltung der Erziehung „als Verhältnis zu dem, was außerhalb der Erziehung von selbst geschieht“.

8 Liegle (2017 wie oben) einleitend und mit Verweis auf seine frühere Arbeit mit Kurt Lüschner. Die Generations-Beziehungen bleiben in unserer Fokussierung auf pädagogische Beziehungen in organisierten Lehr-Lern-Prozessen außer Betracht.

9 Wilhelm Dilthey: Schriften zur Pädagogik. Hrsg. von H.-H. Grootthoff und U. Herrmann. Paderborn 1971, S. 43 u. ö.

10 S. den Abschnitt „Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft“ (S. 20–26) in Nohls Artikel „Die Theorie der Bildung“, in: Ders./Ludwig Pallat (Hrsg.): Handbuch der

durch diesen Bezug realisiert und konkretisiert. Erkennbar liegt dieser Denkfigur die Erfahrung der Jugendbewegung zugrunde: „Bildungsgemeinschaft“ erstrebt „das höhere Selbst in uns“, „die Erweckung eines einheitlichen geistigen Lebens“ von Erzieher und Zögling, in der Polarität von „Liebe und Autorität“ und „Liebe und Gehorsam“, eine „Spannung“ (auch erotisch-libidinöser Art), „die wieder von beiden Seiten her empfunden wird“¹¹. Das erinnert an *Martin Bubers* „Umfassung“ als einem „dialogischen Verhältnis“¹².

Der erste Entwurf einer Pädagogik der pädagogischen Beziehungen

Otto Friedrich Bollnow, durch seine Göttinger Lehrer *Georg Misch* und *Herman Nohl* der *Dilthey*-Schule der Hermeneutischen Philosophie zugehörig, hat nicht nur einen anderen Akzent gesetzt als *Herman Nohl* mit seiner Argumentationsfigur des „pädagogischen Bezugs“ und *Martin Buber* mit seinem „dialogischen Prinzip“ einer Ich-Du-Beziehung. Er hat in zwei Büchern das Thema der pädagogischen Beziehung zu einem der Zentren seiner Pädagogik gemacht: „Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung“ (zuerst Stuttgart 1959) und „Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen [!] zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung“ (zuerst 1964; jetzt beide Bücher in *Bollnows* „Schriften“ in 12 Bänden).

Bollnow erläutert in der ersten Schrift, ausgehend von grundsätzlichen Überlegungen zu Stetigkeiten (Strukturen) bzw. Unstetigkeiten (Interventionen) pädagogischer Prozesse die Frage nach jenen Faktoren, die individuell und situativ aufgerufen werden und wirkungsvoll sein sollen/können: Erweckung, Ermahnung, Beratung und Begegnung. Ausgangspunkt ist die Absicht, „gewisse erzieherische Phänomene [wie die genannten] in den Blick zu bekommen, die an sich nichts Neues sind, die in der unreflektierten Erziehung auch schon immer angewandt werden, aber die in der klassischen Theorie entweder gar nicht gesehen oder nicht in ihrer vollen Bedeutung erkannt sind und die darum auch in der

Pädagogik. 1. Bd.: Die Theorie und Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza 1933, S. 3–80.

11 Es sei daran erinnert, dass *Bollnow* (s. u.) sehr deutlich das Problem des „pädagogischen Eros“ erörtert. *Nohl* und *Buber* warnen ausdrücklich vor einem Verfehlen der Gratwanderung von Nähe und Distanz.

12 *Martin Bubers* „Rede über das Erzieherische“ (zuerst 1919, jetzt in: Ders.: Reden über Erziehung. Gütersloh ¹¹2005, S. 11–49) trägt zu unserem Zusammenhang nur den ganz allgemeinen Gedanken der „Verbundenheit“ in einer Bildungsgemeinschaft bei, so wie bei *Nohl* und später bes. auch bei *Wilhelm Flitner*. – *Buber* „Ich und Du“-Philosophie (Titel dieses Buches, zuerst 1923) gehört auch eher in den Zusammenhang der damaligen existenzphilosophisch akzentuierten *Theologie* wie bei *Ferdinand Ebner* und *Karl Barth*: Beziehung ist in diesem Zusammenhang eine existentielle, aber keine pädagogische, anders als der Dialog.

erzieherischen Praxis nicht voll zur Geltung gekommen sind.“ (S. 23; ein Manko, das sogar für das 2004 erschienene „Historische Wörterbuch der Pädagogik“ gilt)

In der zweiten Schrift geht es, die pädagogische Beziehung in ihrer „Doppelseitigkeit des [erzieherischen] Verhältnisses“ (S. 15 ff.) verstehend, in der Perspektive des Kindes um Vertrauen und Geborgenheit, Erwartungsfreudigkeit, Dankbarkeit und Gehorsam; aus der Perspektive des Erziehers um Vertrauen, erzieherische „Liebe“, Geduld, Heiterkeit und Güte; des Weiteren im Hinblick auf die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum um Feste und Feiern.¹³ Es ist hier nicht der Ort, die pädagogische Anthropologie des Kindes und des Jugendlichen zu entfalten, die auch einen Hintergrund von Bollnows Konzeption bildet, besonders mit der Kategorie der Zukunft (S. 29 ff.). Bollnow ist mit diesen Schriften jener Pädagoge nach 1945, der in diesen Darlegungen *das Pädagogische* der pädagogischen Beziehungen am besten zur Geltung gebracht hat.¹⁴ Es ist kein Zufall, dass er dabei neben *Salzmann* besonders auf *Pestalozzi* zurückgekommen ist, der mit seinem Stanser Brief und „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ als *der* Klassiker der „gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung“ (Bollnow im Untertitel) gelten muss.

Anleitung zur alltäglichen Beziehungsarbeit in Schule und Unterricht

Abschließend sei der Blick auf die im Argen liegende Beziehungsarbeit in den Schulen gerichtet, ein Aspekt der alltäglichen Lehrerarbeit, von dem sich herumgesprochen hat, dass ohne eine gelingende Beziehungsarbeit nur mit mäßigem Unterrichtserfolg zu rechnen ist. *Reinhold Miller* hat aufgrund seiner langjährigen Berufserfahrung in der Lehrerfortbildung, als Berater und Trainer eine „Beziehungsdidaktik“ entwickelt (jetzt in 5. Aufl. im Beltz Verlag), in der alle wichtigen Aspekte von förderlichen pädagogischen Beziehungen in den Beiträgen dieses Bandes enthalten sind. Die Hauptkapitel IV und V lauten:

IV. Beziehungsklärung

1. Verbale und nonverbale Kommunikation – 2. Verstehensprozesse – 3. Rückmeldung und Metakommunikation – 4. Übertragung und Projektion – 5. Konflikt und „Widerstand“ ...

13 Liegle 2017 (s. o.) hat S. 175 ff. seine Beziehungspädagogik auf weitere Erfahrungsräume für Erziehungs- und Lernprozesse ausgeweitet, also in der Sprache der Tradition die intentionale Erziehung durch die funktionale ergänzt, die damit in den Bereich der Sozialisation übergeht; denn Naturphänomene, Tiere, Kunstwerke können ja von sich aus keine pädagogisch Beziehung aufbauen, wohl aber eine erziehende und bildende Wirkung ausüben.

14 Herrmann, U.: Hermeneutische Pädagogik. In: Kümmel, F. (Hrsg.): O. F. Bollnow – Hermeneutische Philosophie und Pädagogik. Freiburg i. Br. 1997, S. 189–213.