

**Schriftenreihe zur Humanistischen
Pädagogik und Psychologie**



Ulrike Graf
Telse Iwers
(Hrsg.)

Beziehungen bilden

**Wertschätzende Interaktionsgestaltung
in pädagogischen Handlungsfeldern**

Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie

Herausgegeben von Jörg Bürmann,
Heinrich Dauber, Telse Iwers und Ulrike Graf
für den Vorstand der DGfE-Kommission
Pädagogik und Humanistische Psychologie

Ulrike Graf
Telse Iwers
(Hrsg.)

Beziehungen bilden

Wertschätzende Interaktionsgestaltung
in pädagogischen Handlungsfeldern

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.ng. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Abbildung Umschlagseite 1: © by Ulrike Graf/FreeLogoServices.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2294-7

Vorwort der Reihenherausgeberinnen und Reihenherausgeber zu Konzeption und Neuorientierung der *Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie*

1 Zwanzig Jahre „Humanistische Pädagogik und Psychologie“

Vor mehr als zwanzig Jahren, 1997, erschienen die ersten Bände der Schriftenreihe *Humanistische Pädagogik und Psychologie* (Dauber 1997; Bürmann & Heinel 1997; Bürmann, Dauber & Holzapfel 1997). Wie die bisherigen Herausgeber der Reihe, Jörg Bürmann, Heinrich Dauber und Günther Holzapfel, in der Einleitung des gemeinsam herausgegebenen vierten Bandes der Reihe nachzeichneten, verdankt diese sich verschiedenen Bewegungen im Praxisfeld wie in der Forschungscommunity und den darin manifestierten und übernommenen Aufklärungsaufgaben der Wissenschaft.

Im Folgenden werden wir die damaligen Entwicklungslinien mit dem Fokus auf deren heutige Relevanz skizzieren, um dann aktuelle Herausforderungen in der Gesellschaft und Wissenschaft des jungen 21. Jahrhunderts zu benennen, die eine Fortschreibung und Weiterentwicklung der Humanistischen Pädagogik und auch ihrer Schriftenreihe geboten erscheinen lassen.

Die Schriftenreihe ging aus der 1994 gegründeten (Arbeitsgruppe und späteren) Kommission *Pädagogik und Humanistische Psychologie* der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hervor (Bürmann, Dauber & Holzapfel 1997, 12; Profilbeschreibung der Kommission o.J.), in der sich Hochschullehrende und Praktiker/innen gesammelt hatten, um ihr Anliegen der Humanistischen Pädagogik wissenschaftlich sichtbar zu machen. Dass die Reihe über die Jahre hinweg auch thematisch angrenzende Publikationen aufgriff, spricht für den offenen Prozess, eine Humanistische Pädagogik angesichts neuer Themenentwicklungen jeweils zu schärfen (z.B. Iwers-Stelljes 2008).

Die nun anstehende Generationenerweiterung bzw. auch -übergabe der Reihenherausgeberschaft ist verbunden mit einer zeitgemäßen Standortbestimmung und Neujustierung der Kommission wie auch ihrer Schriftenreihe. Um diese Entwicklung zu beschreiben, sollen das Verständnis einer Humanistischen Pädagogik der Gründer/innen-Generation skizziert und heutige Entwicklungslinien aufgezeigt werden.

2 Humanistische Psychologie und Pädagogik

Es ist kein Zufall, dass die Schriftenreihe und die Kommission der DGfE die Disziplinen von Pädagogik und Psychologie in verschiedener Weise in Beziehung zueinander setzen. Dabei verdanken sich die Kommission und die Reihe seit den 1990er Jahren einem parallel laufenden Prozess der Sichtbarmachung der Humanistischen Pädagogik wie der Humanistischen Psychologie. Aus sich heraus scheint damit allerdings noch nicht klar, wie diese beiden universitären Disziplinen zueinander in Beziehung stehen. Ein Versuch:

Die Humanistische Psychologie galt zur Zeit ihrer Begründung als „dritte Kraft“ in der Psychologie, indem sie sich sowohl von der Psychoanalyse mit ihrem tiefenpsychologisch determinierten Menschenbild sowie der Verhaltenstherapie und dem ihr zugrunde liegenden Behaviorismus mit seinem eher mechanistischen Reiz-Reaktionsverständnis abgrenzte (z.B. Kriz 2001). Von einer einheitlichen Theorie der Humanistischen Psychologie kann allerdings mit Blick auf die Vielzahl ihrer Ansätze nicht ohne Präzisionsverlust gesprochen werden.

Als historische Bewegung in Nordamerika nach dem II. Weltkrieg wurde die Humanistische Psychologie begründet und getragen insbesondere von Wissenschaftler/innen, die aufgrund ihrer jüdischen Herkunft von den Nationalsozialisten ins Exil getrieben worden waren und sich selbst auf europäische philosophische, psychologische und soziologische Traditionen bezogen. Ihre Theorien und Konzepte waren über methodische Standpunkte hinaus getragen durch den Willen, zum Aufbau einer aufgeklärten demokratischen Gesellschaft beizutragen (vgl. z.B. Dauber 2009, 66ff.).

Gemeinsam ist den verschiedenen Ansätzen wie z.B. der Gestalttherapie (z.B. Perls L. 1978; Perls F. S. et al. 1988), der Klientenzentrierten Psychotherapie (Rogers 1986, 1994), dem Psychodrama (Moreno 2001), der Themenzentrierten Interaktion (Cohn 2009) und der Logotherapie (Frankl 2010) u.a. die anthropologische Grundorientierung an der Ganzheit der Person in ihrem sozialen und ökologischen Umfeld. Hiervon werden übereinstimmende Prinzipien wie Kontakt und Kontaktarbeit, Ressourcenorientierung und Self-support sowie Hier-und-Jetzt-Orientierung abgeleitet.

Als eine theoretische Quelle der Humanistischen Psychologie ist die Gestaltpsychologie zu nennen, die in ihrem Gesetz der Übersummation darauf verweist, dass Teile, die zu einem Ganzen werden, selbst neue Qualitäten annehmen: „Es ist ... nicht zutreffend, wenn man sagt, das Ganze sei *mehr* als die Summe seiner Teile. Vielmehr muss es heißen: Das Ganze ist *etwas anderes* als die Summe seiner Teile. Es kommen nicht etwa nur zu den – unveränderten – Teilen Gestaltqualitäten hinzu, sondern alles, was zu einem Teil eines Ganzen wird, nimmt selbst neue Eigenschaften an“ (Metzger 1975, 6).

So ist bis heute in vielen Kontexten ersichtlich, dass Gestaltpädagog/inn/en eine kritische Position zu den gesellschaftlichen Verhältnissen einnehmen, in denen sie – in der Tradition der Humanistischen Psychologie – eine der Hauptursachen für individuelle und soziale Entfremdung sehen.

Ein weiterer theoretischer Bezug ist in der Feldtheorie Kurt Lewins (2012) zu sehen, von der die Sozialpsychologie und die Gruppendynamik ihren Ausgang nahmen und die zugleich deutlich macht, dass der Mensch nach den Bedeutungen handelt, welche die Dinge und Prozesse, die ihn umgeben, für ihn haben bzw. die er ihnen gibt, wie es im Sinn des konstruktivistischen Verständnisses von Wahrnehmung heute heißen müsste (Reich 1998a, 1998b).

Soweit zu einigen hier nur schemenhaft skizzierten Grundlagen der Humanistischen Psychologie. Wenn diese, wie oben benannt, nicht mit Humanistischer Pädagogik gleichzusetzen ist, was trennt dann beide, was verbindet sie? Um diesen Fragen nachzugehen, wird ein Blick in die Rezeptionsgeschichte des Begriffs der Humanistischen Pädagogik notwendig.

Bürmann et al. verweisen darauf, dass Humanistische Pädagogik sich nicht einfach als Anwendung von Erkenntnissen Humanistischer Psychologie verstehe. Sie sei nicht reduzierbar auf Übertragungen von Erkenntnissen vornehmlich aus dem therapeutischen Bereich auf pädagogische Handlungs- und Forschungsfelder; vielmehr gehe es um eine Transformationsleistung, bei der auf verschiedene Traditionen der Pädagogik und der Humanistischen Psychologie Bezug genommen und im Licht aktueller Entwicklungen in Gesellschaft(en), Ökologie, Kultur und Wissenschaft an diese angeknüpft werde (Bürmann et al. 1997, 7). Zu diesen Traditionslinien gehören die dialogische Philosophie Bubers (z.B. Werner 1994), der Existentialismus (z.B. Galle 2009), die Phänomenologie (z.B. Waldenfels 1992) sowie die Reformpädagogik (z.B. Skiera 2003).

Die unter ihrem Titel versammelten Strömungen und Ansätze verbinden die Humanistische Pädagogik und die Humanistische Psychologie durch die oben skizzierte Grundannahme der ganzheitlich zu adressierenden Person und analoger Methoden der Kontaktaufnahme sowie Interaktionsgestaltung. Gemäß gestalttheoretischer und feldtheoretischer Annahmen unterscheiden beide Disziplinen allerdings eindeutig die differenten Kontexte von einerseits Psychologie & Therapie sowie andererseits von Erziehungswissenschaft & Pädagogik, in denen geteilte Menschenbilder und Arbeitsprinzipien den verschiedenen Handlungsfeldern entsprechend zu unterschiedlichen Themen, Dynamiken und Ergebnissen führen.

Der Begriff ‚Humanistische Pädagogik‘ wurde von Bürmann, Dauber und Holzapfel als ein umfassendes pädagogisches Konzept eingeführt, „ein – neben anderen – möglicher Gesamtentwurf von Pädagogik“ (Bürmann et al. 1997, 7). Die Humanistische Pädagogik repräsentiert ein Interesse an der „Bildung des ganzen möglichen Menschen“ (Bürmann et al. 1997, 7). Hierin unterscheidet sie sich sicher nicht vom Grundverständnis jeder Bildung, wie sie gerade in der Tradition

des speziell deutschsprachigen Bildungsbegriffs begründet liegt. Dieser bedeutet ja explizit, dass mit Bildung immer die ganze Person gemeint ist und dass diese selbst, wo sie nur in Einzelaspekten ihres Menschseins angesprochen wird, als gesamte Person reagiert und damit einen Prozess der Veränderung eingeht, in dem Bildungsprozesse in ihrem Ergebnis sichtbar werden (z.B. Baumgart 2004). Die Humanistische Pädagogik betont jedoch weitergehend das Menschenbild der Leib-Seele-Geist-Einheit. Sie richtet ihr Interesse auf eine diesen anthropologischen Konstanten kongruente professionelle pädagogische Praxis (Bürmann et al. 1997, 7f.).

Diese Wahrnehmung von Lehrenden wie Lernenden in ihrer Gesamtextistenz führte zu drei neuen Pointierungen im Lerngeschehen (Bürmann et al. 1997, 8):

- erstens einer erhöhten Aufmerksamkeit auf „Gefühle, Einbildungskraft, Phantasie, Kreativität sowie Leiblichkeit“ der Lehrenden und Lernenden im Bildungsgeschehen,
- zweitens einer Orientierung an „Sinn- und Wertfragen“,
- drittens einem Verständnis von „Bildung als Beziehungsgeschehen zwischen Menschen, in dem der Austausch von Erfahrungen, Gefühlen und Wissen im Vordergrund von Arbeits- und Lernprozessen“ (a.a.O.) steht.

Die bisher erschienen 15 Bände der Reihe spiegeln dieses Grundverständnis in verschiedenen Facetten (vgl. die Selbstdarstellung der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft auf dem Internetportal unter Sektion 13). Ein exemplarischer Versuch der Systematisierung gemeinsamer Grundannahmen und allgemeiner Prinzipien Humanistischer Pädagogik findet sich bei Dauber (2009, 90 ff.).

Darüber hinaus ist der Humanistischen Pädagogik ein besonderes Praxisverhältnis eigen, das in ihrem Entstehungsprozess begründet ist. Denn die Etablierung des Begriffs einer Humanistischen Pädagogik und ihrer Konzeption hat sich auch aus der Aufgabe ergeben, die Fülle von Weiterbildungsangeboten seit den 1970er Jahren aufzugreifen und wissenschaftliche Vergewisserungsprozesse dieser Praxisorientierungen anzustrengen (Glück 1996, zitiert nach Bürmann, Dauber & Holzapfel 1997, 9f.). Dies führte u.a. zur Entwicklung einer Gestaltpädagogik und Gründung der Gestaltpädagogischen Vereinigung e.V. 1991 (www.gpv-ev.de; vgl. Zeitschrift für Gestaltpädagogik 1992).

Die aufgezeigten Theoriebegründungen beziehen sich auf die Breite der pädagogischen Handlungs- und Forschungsfelder und umfassen damit schulpädagogische, sozialpädagogische und sonderpädagogische Handlungskontexte ebenso wie die Felder der Erwachsenenbildung und der Hochschuldidaktik in ihren jeweiligen Fragestellungen, die aktuell u.a. auf Digitalisierung und Inklusion fokussieren. Das reine Erkenntnisinteresse der Erziehungswissenschaft wird transferorientiert praxeologisch gerahmt von einem Prozess der integralen Vermittlung von Praxis-

entwicklung und Forschung im Bildungsbereich (Fuhr & Dauber 2002) sowie (am Beispiel professioneller Selbstreflexion) der Entwicklung theoretischer und praktischer Brückenkonzepte zu benachbarten Disziplinen (Dauber & Zwiebel 2006). Darüber hinaus ist die Humanistische Pädagogik stets ausgerichtet auf übergreifende Vorstellungen einer Humanisierung von Institutionen und gesellschaftlichen Strukturen.

3 Humanistische Pädagogik und Humanismus – eine Begriffsklärung

Einzelne Begriffsrecherchen zeigen trotz seiner intensiven Handlungs- und Forschungsfeldorientierung allerdings, dass der Begriff der Humanistischen Pädagogik in seiner Verwendung noch keine Breitenwirkung entfaltet zu haben scheint. Dies mag mit der *Rezeptionsdynamik* des Begriffs „humanistisch“ verbunden sein. Hatten Bürmann, Dauber und Holzapfel ausdrücklich davor gewarnt, die Humanistische Pädagogik mit dem neuhumanistischen Bildungsideal zu verwechseln, das auf sprach- und literaturbasierte Bildung setzt(e) (Bürmann et al. 1997, 12), verweist die Vokabel „humanistisch“ möglicherweise zu leicht auf einen angenommenen Grundkonsens, alle Pädagogik sei am Humanismus und seinem Menschenbild orientiert und habe sich immer am Humanen zu orientieren. Was aber ein solcher Grundkonsens, so er in der pädagogischen Praxis und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu finden ist, für Erziehungs- und Bildungskontexte vom frühkindlichen über den sozialpädagogischen bis zum hochschulischen Bereich tatsächlich bedeutet, sollte angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen und Entwicklungen dringend weiter spezifiziert werden.

4 Humanistische Pädagogik in aktuellen Entwicklungsfeldern

Die Bedeutung der Gesamtperson in Bildungsprozessen erfährt in der aktuellen Diskussion um Inklusion, inklusive Bildung und inklusive Gesellschaft eine bisher nicht dagewesene Bedeutung. Dabei geht es nicht nur um die Inklusion von Menschen mit Behinderung(en), wie sie in der UN-Behindertenrechtskonvention festgeschrieben worden ist (Vereinte Nationen 2006). Dort wird auf Basis eines sozial-konstruktivistischen Verständnisses von Behinderung betont, dass Menschen nicht auf *eine* Eigenschaft ihrer Person, nämlich eine Beeinträchtigung zu haben, reduziert werden dürften (Bielefeldt 2009). Vielmehr wurde die Konvention zum Ausgangspunkt der Reform vieler Strukturen der Bildungssysteme in verschiedenen Ländern und zugleich zum Ausgangspunkt eines neuen Diskurses um Inklusion als gesellschaftliche Sozialform.

Dabei werden alle Diversitätlinien relevant, die Definitionen von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit nach sich ziehen könnten. Gesellschaften und ihre Bildungssysteme, mithin die Akteur/innen in ihnen, müssen sich der Frage stellen, inwiefern Menschen in ihrer intrapersonalen Ganzheit in aller interindividuellen Diversität als zur Autonomie fähige Menschen adressiert werden können bzw. inwieweit dies auch misslingt. Wird Partizipationsfähigkeit gefördert, werden Partizipationsgelegenheiten ermöglicht? Werden diese Partizipationsgelegenheiten im Hinblick auf alle Diversitätlinien differenziert oder schließen sie verschiedene Diversitätlinien wiederum aus?

Nicht zuletzt die Intention, Inklusion diene der Entwicklung der Gesamtgesellschaft (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017; Bielefeldt 2009), betont im Sinn der Humanistischen Pädagogik, dass inklusive Gesellschaften nicht nur als Ganzes veränderte Qualitäten der Mitmenschlichkeit realisieren sollten, sondern dass sich jede und jeder Einzelne in der Gesellschaft unabhängig von ihrem bzw. seinem spezifischen Sein als zugehörig wahrnehmen können sollte.

Zur Inklusion zählt dabei auch der Diversitätsaspekt des Alters, der in der Gestaltung des Bildungssystems und begleitender Forschung vor allem im Bereich der Elementar- und Primarbildung durch zunehmend an Bedeutung gewinnende large-scale-assessments zu einer Fokussierung altersbezogener Bildung geführt hat. Zwar kann man in der prioritär altersbezogenen Einschulung, die Zurückstellungen vermeiden will, auch eine Ökonomisierung von Bildungsverläufen sehen, andererseits realisiert das Konzept der „Kindfähigkeit der Schule“ (Richter 1999) den Gedanken der Wahrnehmung der Person des Kindes in ihrem So-Sein zum Zeitpunkt der Einschulung, auf die Schule sich einzustellen hat. Nicht mehr also haben Kind und Familie die Bringschuld einer Schulfähigkeit, sondern das Kind hat im Alter von sechs Jahren mit seinen verschiedenen Entwicklungsständen ein Recht auf Adressierung als Schulkind.

Sind die Inklusion und die hier aufgezeigte Diversitätlinie des Alters im Sinne von Gesetzgebungen konzeptionell und strukturell – auch wenn Inklusion eine gemeinsam zu generierende Strukturentwicklung bleibt – verbindlich für die pädagogische Praxis, gibt es andere Felder, in denen in den entsprechenden Wissenschaftsdisziplinen ein Konsens auszumachen ist, die Umsetzungsverbindlichkeit aber einen größeren Spielraum aufzuweisen scheint.

Dazu gehört das pädagogische Prinzip der Ressourcenorientierung, das sich z.B. in einer Fülle von Veröffentlichungen im schulpädagogischen (Allemann-Ghionda 2006; Graf 2012a, 2012b) und elementarpädagogischen (Borkowski & Schmitt 2013) Bereich zur Aufgabenkultur, zu einer pädagogischen Diagnostik und zur Leistungsrückmeldekultur finden lässt. Die Frage nach Können und Noch-Nicht-Können eines Kindes/Jugendlichen ist immer zu beantworten mit der Betonung auf dem Können – aus humanen Gründen und aus Gründen der Lehr-Lern-

Psychologie (weil nur vom Stand des Könnens aus weiter gelernt werden kann). Hierzu gehört notwendigerweise die Klärung der Ressourcenquellen. Diese sind das Kind/der Jugendliche selbst, sein soziales Umfeld und auch Ressourcen der Bildungseinrichtung. Hier wird der/die Einzelne – der/die Lehrende wie der/die Lernende – als Teil eines miteinander interagierenden Feldes ernst genommen. Gleiches gilt für den sozialpädagogischen Bereich und die verschiedenen Formen pädagogisch-psychologischer Beratung. Anknüpfend an den vorhandenen Ressourcen im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe und einer Hinwendung zu den Selbstheilungs- und Selbstentwicklungskräften des Menschen werden vermehrt ressourcen- und lösungsorientierte Ansätze virulent (z.B. Nestmann, Engel & Siekendick 2014).

Ein weiteres zunehmend bedeutsames Prinzip ist das der Achtsamkeit (Kabat-Zinn 2008, 2009; Kaltwasser 2008; Neumann 2018), welches grundlegende humanistisch-psychologische Annahmen aktualisiert und auf Wahrnehmungsprozesse fokussiert. Gegenwärtig werden hier verstärkt Forschungsbemühungen erkennbar, die eine wissenschaftliche Absicherung ebenso voranbringen wie sie transferorientiert zur Fortschreibung von achtsamkeitsbasierten Verfahren in vielen pädagogischen Handlungsfeldern beitragen (z.B. Iwers-Stelljes & Tammerna 2012).

Diese kurze Bilanz kann nur so gelesen werden, dass die Anliegen der Humanistischen Pädagogik in den genannten Feldern auf Basis verschiedener theoretischer Konzeptionen und aus verschiedenen Perspektiven bekräftigt und auch geteilt werden, ohne allerdings zu behaupten, die jeweiligen Themenbereiche seien explizit aufeinander bezogen. Die Weiterführung der *Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie* findet gerade darin ihre Begründung, diese Bezogenheit sichtbar und die Gemeinsamkeiten im Verschiedenen kenntlich zu machen.

5 Ausblick: Die Bedeutung der Humanistischen Pädagogik in zukunftsweisenden Herausforderungen gesellschaftlicher Entwicklung

In der Gründungsgeschichte der Schriftenreihe wird erkennbar, dass die Humanistische Pädagogik in den 1990er Jahren auf „verstärkte Tendenzen von Individualisierungs-Prozessen, gesteigerten Sehnsüchten nach Sinnerfahrung und Sinnerlebnissen, auf Sinnkrisen und Orientierungsprobleme im Kontext von nationalen und internationalen Krisen der Ökonomie und Politik“ (Bürmann et al. 1997, 8f.) reagierte. Ihr Anliegen war es, pädagogische Antworten „mit [Herv.: Autor/inn/en] den betroffenen Individuen“ zu finden (Bürmann et al. 1997, 9). Alle genannten Tendenzen können 2018 noch als aktuell gelten, auch wenn deren

inhaltliche Konkretisierungen in den (inter-)nationalen Bereichen von Ökonomie und Politik sich heute anders darstellen als vor zwanzig Jahren.

Das basale Bedürfnis nach Verbundenheit hat angesichts der gewachsenen Individualisierung (zumindest in den westlichen Gesellschaften) und des Wertpluralismus mit der Notwendigkeit, eigene Lebensentwürfe zu schreiben und zu vertreten, zugenommen. Die Sozialität des Menschen ruft hier nach dem notwendigen Balancependel zur Individualität. Im Zuge von Globalisierung, Digitalisierung und von Migrationsbewegungen haben sich neue Formen von Verbundenheiten entwickelt, die Ambivalenzen oder mindestens Herausforderungen zeitigen. Sie lassen sich bündeln in den Fragen nach der Reichweite wie der synchronen bzw. diachronen Vielfalt identitätsstiftender Bezugspunkte, den Formen von Beziehungspflege und den nicht nur vielfältigen, sondern disparaten Wertesystemen, wozu auch neue Bedeutsamkeiten von Identität und Religion in der Gesellschaft gehören.

Vor allem Aspekte der Leiblichkeit und der Gegenwärtigkeit, d.h. des Hier-und-Jetzt, die auch der Humanistischen Pädagogik ein zentrales Anliegen sind, werden zum Thema eines veränderten menschlichen Seins. Das Leben in der virtuellen Welt reduziert den Leib auf die Bedienung der Geräte und auf eine nahezu ungebremste Flut selbstinszenierter fotografischer Abbildungen, deren Kontextgebundenheit nur kürzeste „Spots“ sind. Teilhaben-Lassen an einem leiblich und emotional nicht geteilten Alltag ist geradewegs zu einem neuen Teil der Lebenswelt geworden. Hinzu kommt die ökologische Frage und die damit zusammenhängende Friedensthematik (Weizsäcker & Wijkmann 2017).

Wie das die Felder der Begegnung von Menschen im konkreten Gegenüber beeinflussen wird, bedarf der Aufmerksamkeit. Ein Blick in öffentliche Räume, etwa einen Bahnhof oder eine Fußgängerzone, offenbart ein Leben in „organisierter Abwesenheit“ (Willemsen 2016, 32), die im besten Fall ein Pendeln zwischen den virtuellen Welten und dem Menschen gegenüber ist und wohl dazu neigt, dass der Einzelne sich immer wieder der Gegenwart entzieht. Das Gewahrsein für die Gleichzeitigkeit und Vielfalt der Dimensionen menschlicher Reaktionen braucht Zeit und Methode. Die Humanistische Pädagogik wird hier *mit* den Menschen, die vor allem in den jüngeren Generationen mit der Selbstverständlichkeit der digitalen Medien aufgewachsen sind, deren Bedeutung für die Personwerdung thematisieren müssen.

Die Vielfalt von Identitäten bezieht sich nicht nur auf virtuelle Welten, sondern auch auf verschiedene Sozialisationskontexte, wie sie durch die von der Europäischen Union innerhalb ihres Gefüges beförderte grenzüberschreitende Mobilität und auch durch Zuwanderung und Aufwachsen zwischen verschiedenen Kulturen in *einem* Land entstehen und für die Person im Hier-und-Jetzt ihres jeweiligen Kontextes, also einem geteilten Gesellschaftsraum (z.B. in migrantischen Familientraditionen), bedeutsam werden. Klein hat den Begriff der „hyb-

riden Identitäten“ (2006) geprägt, der eine neue Umgangsform von Realisierung und Vergegenwärtigung personaler Relevanzen beschreibt. Die Bereitschaft der Humanistischen Pädagogik, Wert- und Sinnfragen zu keiner Zeit aus der Selbst- und Fremdwahrnehmung zu entlassen, bietet eine Haltung und bietet Methoden, Menschen in ihren – jedenfalls als immer diverser wahrgenommenen – Individualitäten in die Begegnung zu bringen und die aktuelle Entwicklung der Postmoderne zu einer Gesellschaft der Singularitäten (Reckwitz 2017) als Herausforderung zu begreifen, neue Begegnungsgelegenheiten und -formen zu schaffen.

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Entwicklungen und Herausforderungen bedarf es der Weiterentwicklung der Humanistischen Pädagogik.

Ihre wesentlichen Orientierungen auf das Individuum, dessen ganzheitliche Selbstwahrnehmung in Sozialität und – rekursiv – dessen Sozialität in Rückwirkung auf die Selbstwahrnehmung bedürfen einer achtsamen Entwicklung. Nicht zunehmende fremdbestimmte Ausbildungsinhalte mit dem Ziel der Weiterentwicklung einer technizistischen Gesellschaft sollten im Zentrum von Bildungsanliegen stehen, sondern der ganze Mensch in umfassendem Sinne. Diese normativ anmutende Forderung begründet sich aus der humanistisch-pädagogischen Anthropologie; sie bedarf aktuell einer Fortschreibung. Die Schriftenreihe kann und soll auf Basis der bisherigen Schriften mit ihren zukünftigen Publikationen einen Beitrag dazu leisten, die Kernanliegen der Humanistischen Pädagogik weiterhin zu thematisieren, ihre Bedeutung für aktuelle Herausforderungen herauszuarbeiten, sie selbst damit weiterzuentwickeln und ihre Beiträge in die aktuellen Spannungslagen zwischen Allgemeinheit und Singularität zu transferieren.

Hamburg, Heidelberg, Osnabrück und Kassel, im Juli 2018

Telse Iwers, Ulrike Graf, Jörg Bürmann, Heinrich Dauber

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2006). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (3), 350-362.
- Baumgart, F. (Hrsg.). (2004). *Erziehungs- und Bildungstheorien* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung (2017). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Berlin. Abgerufen von https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2. Zugegriffen: 02. Juli 2018.
- Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. Essay No. 5. (3., aktual. u. erw. Aufl.). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Borkowski S. & Schmitt A. (2013) Ressourcenorientierung in der Elementarpädagogik. In R. Geene, C. Höppner & F. Lehmann, F. (Hrsg.), *Kinder stark machen: Ressourcen, Resilienz, Respekt* (S. 279-303). Bad Gandersheim: Verlag Gesunde Entwicklung.

- Buber, M. (2006). *Das dialogische Prinzip, ich und Du, Zwiesprache, Die Frage an den Einzelnen, Elemente des Zwischenmenschlichen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bürmann, J. & Heinel, J. (Hrsg.). (1997). Wege zu verändertem Unterricht: Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. *Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bürmann, J., Dauber, H. & Holzapfel, G. (Hrsg.). (1997). Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. *Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cohn, R. (2009). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (16. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dauber, H. (1997). Lernfelder der Zukunft, Perspektiven humanistischer Pädagogik. *Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dauber, H. (2009). Grundlagen Humanistischer Pädagogik: Leben lernen für eine humane Zukunft (2. Aufl.). *Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dauber, H. & Zwiebel R. (Hrsg.). (2006). Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. *Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frankl, V. (1959/2010). *Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten*. Weinheim: Beltz.
- Fuhr, R. & Dauber H. (Hrsg.). (2002). Praxisentwicklung im Bildungsbereich – ein integraler Forschungsansatz. *Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Galle, R. (2009). *Der Existenzialismus*. Stuttgart: UTB.
- Geene, R., Höppner, C. & Lehmann, L. (Hrsg.). (2013). *Kinder stark machen: Ressourcen, Resilienz, Respekt Ein multidisziplinäres Arbeitsbuch zur Kindergesundheit*. Bad Gandersheim: Verlag Gesunde Entwicklung.
- Graf, U. (2012a). „Du kannst etwas. Ich möchte es mit dir herausfinden.“ Überlegungen zu einer ressourcenorientierten und beziehungssensiblen pädagogischen Diagnostik. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 123-137). Köln: Carl Link.
- Graf, U. (2012b). Was tut ein Kind, wenn es etwas tut? Kinder in ihren Lernprozessen begleiten lernen als Aufgabe der Ausbildung für den Elementar- und Primarbereich. In J. Kosinar & U. Carle (Hrsg.), *Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 15-28). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Iwers-Stelljes, T. A. (2008). Gelassen und handlungsfähig. *Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kabat-Zinn, J. (2008). *Zur Besinnung kommen: Die Weisheit der Sinne und der Sinn der Achtsamkeit in einer aus den Fugen geratenen Welt*. Freiamt: Arbor Verlag.
- Kabat-Zinn, J. (2009). Achtsamkeitsbasierte Interventionen im Kontext: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In T. Heidenreich & J. Michalak (Hrsg.), *Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie. Ein Handbuch*. (3. Aufl., S. 103-139). Tübingen: dgvt Verlag.
- Kaltwasser, V. (2008). *Achtsamkeit in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Klein, K. (2006). *Hybride Identitäten*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Kriz, J. (2001). *Grundkonzepte der Psychotherapie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Lewin, K. (2012). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften: ausgewählte theoretische Schriften*. Bern: Huber.
- Metzger, W. (1975). Was ist Gestalttheorie? In K. Guss (Hrsg.), *Gestalttheorie und Erziehung*. Darmstadt: Steinkopff.
- Moreno, J. L. (2001). *Psychodrama und Soziometrie. Essentielle Schriften* (2. Aufl.). Köln: Edition Humanistische Psychologie.

- Neumann, J. (2018). *Die Bedeutung achtsamer, offener Bewusstseinszustände für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften*. Abgerufen von <https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-20181004617>
- Nestmann, F., Engel, F. & Siekendick, U. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder* (Bd. 2). Tübingen: dgvt Verlag.
- Perls, L. (1978). Begriffe und Fehlbegriffe der Gestalttherapie. *Z. f. Integrative Therapie*, 3 (4), 208-214.
- Perls, F. S., Hefferline, R. F. & Goodman, P. (1988). *Gestalttherapie. Wiederbelebung des Selbst* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Profilbeschreibung der Kommission für Pädagogik und Humanistische Psychologie der DGfE (o.J.): Abgerufen von <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-13-differentielle-erziehungs-und-bildungsforschung/kommission-paedagogik-und-humanistische-psychologie.html>. Zugegriffen: 21. März 2018.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp.
- Reich, K. (1998a). Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. *Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis* (1. Bd.). Neuwied: Luchterhand.
- Reich, K. (1998b). Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. *Beziehungen und Lebenswelt* (2. Bd.). Neuwied: Luchterhand.
- Rogers, C. R. (1986). *Die Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Rogers, C. R. (1994). Klientenzentrierte Psychotherapie. In R. J. Corsini (Hrsg.), *Handbuch der Psychotherapie*. (1. Bd., 4. Aufl., S. 471-512). Weinheim: Beltz.
- Richter, S. (1999). „Schulfähigkeit des Kindes“ oder „Kindfähigkeit der Schule“? In H. Brügelmann, M. Fölling-Albers, S. Richter & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule 99* (S. 7-29). Seelze: Kallmeyer.
- Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg.
- Tammena, J. & Iwers-Stelljes, T. A. (2014). Achtsamkeit in der Beratung. Dimensionen von Achtsamkeit in den Beratungsansätzen: Gestaltberatung, Systemische Beratung und Interoivationsberatung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45, 217–233. DOI 10.1007/s11612-014-0241-7
- Vereinte Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35*, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. Abgerufen von <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>.
- Waldenfels, B. (1992). *Einführung in die Phänomenologie*. Stuttgart: UTB.
- Weizsäcker, E. U. von & Wijkman, A. u.a. (Hrsg.). (2017). *Wir sind dran. Club of Rome: der große Bericht*. Radom House.
- Werner, H.-J. (1994). *Martin Buber*. Frankfurt am Main: Campus.
- Willemsen, R. (2016). *Wer wir waren. Zukunftsrede*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Zeitschrift für Gestaltpädagogik. (1992-) Jg.1 – 29. (Hrsg.) Gestaltpädagogische Vereinigung e. V. Verlag Edition Humanistische Psychologie.

Inhalt

Ulrike Graf und Telse Iwers

Einleitung: BEZIEHUNGEN BILDEN – Wertschätzende Interaktionsgestaltung
in pädagogischen Handlungsfeldern 19

Teil 1: BEZIEHUNGEN BILDEN – Professionalisierungskonzepte

Bernd Birgmaier

Sozialpädagogik als Bildungs- und Beratungswissenschaft?
Denk- und handlungslogische Reflexionen zur Wertigkeit und Relevanz
von *Beziehungen* in sozialpädagogischen Bildungs- und Beratungsprozessen ... 33

Telse Iwers

Achtsame Interaktion durch introvisionsorientierte Reflexionen 47

Karsten Krauskopf

Die professionelle Begegnung – ein Workshop zur professionsorientierten
biographischen Reflexion für Lehramtsstudierende auf der Grundlage
psychodramatischer Rollentheorie 57

Willy Bruns, Julia-Nadine Warrelmann und Yvette Völschow

Vom Studierendencoaching zum Schülerinnen- und Schülercoaching
auf der Grundlage des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST)* 67

Angela Pues, Carolin Sponheuer und Christine Wolterink

„Am meisten hat mir der Austausch mit den Anderen gebracht“ –
Das Osnabrücker Portfolio-Projekt 74

Maria A. Marchwacka

Gestaltung pflegerischer Beziehungen als Teil der Professionalität in der
Gesundheits- und Pflegeausbildung – Überlegungen zur didaktischen
Implementierung 90

Yvette Völschow und Julia-Nadine Warrelmann

Mentorinnen- und Mentorenqualifizierung: Reflexionsbegleitung bei
Lehramtsstudierenden in der Praxisphase 105

Teil 2: BEZIEHUNGEN BILDEN – Fallreflexionen

Ulrike Graf, Wassilis Kassis, Ulrike Becker, Elias Kourkoutas und Angie Hart
 Resilienzförderung von und mit Lehrkräften und Erzieher/inne/n.
 Über Wirkungen eines gestaltungspädagogisch orientierten Supervisions- und
 Community of Practice-Ansatzes 117

Doris Ayaita
 Die Macht der Beziehung: Von totaler Verweigerung zur Lernbereitschaft 141

Thomas Strehle
 „Es geht nur über Beziehungen, gerade wenn man aus der Hauptschule
 kommt.“ – Welche Zuschreibungen nehmen Lehrkräfte in
 Baden-Württemberg gegenüber der Schulform Gemeinschaftsschule vor? 150

Sabrina Kulin
 Beziehungen bilden als wesentliches Merkmal von
 Lehrer/innen-Bildung – ein Fallbeispiel zu phasen- und
 institutionenübergreifenden Entwicklungsteams 166

Laura Simonis
 Interaktion im Fokus. Schulische Beziehungsarbeit in
 Störungs-Ermahnungs-Situationen mit der Videokamera erfassen 179

Teil 3: BEZIEHUNGEN BILDEN – „weiter gedacht“

Jens J. Rogmann
 Förderung kommunikativer Resilienz als Aufgabe für die humanistisch
 orientierte Pädagogische Psychologie 191

Katrin Knoche
 Beziehung entsteht in der Begegnung zweier Persönlichkeiten.
 Ein Persönlichkeitsmodell für den pädagogischen Alltag 208

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 227

Ulrike Graf und Telse Iwers

Einleitung

BEZIEHUNGEN BILDEN –

Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern

Die Jahrestagung der Kommission *Pädagogik und Humanistische Psychologie* in der Sektion 13 für Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft fand im März 2017 unter dem Thema des vorliegenden Bandes „BEZIEHUNGEN BILDEN“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg statt.

Der Titel dieses Bandes ist ebenso wie der Titel der ihm zugrundeliegenden Tagung ein Homonym, mit dem verschiedene Bedeutungen einhergehen. Beziehungen können gebildet, also eingegangen werden. Und Beziehungen stellen eine wesentliche Komponente von Bildungssituationen dar, sie bilden. Diese beiden Lesarten gemeinsam denkend, wird das Homonym eine Komposition, deren Bedeutsamkeit mit den Beiträgen dieses Bandes veranschaulicht und diskutiert werden soll. Zu Beginn werden die beiden Bestandteile des Homonyms kurz skizziert und zueinander gestellt.

1 Beziehungen

Beziehungen gehören zu den Grundkonditionen des Menschseins. Aus anthropologischer Perspektive ist der Mensch ein zugleich individuelles und soziales Wesen, das erst durch die Erfahrung eines Gegenübers sich selbst als Person erfährt (Buber 2006). Die Entwicklungspsychologie beschreibt in der Bindungsforschung die Bedeutung des Beziehungsgeschehens in der frühesten Kindheit (Grossmann & Grossmann 2004; Keller 2011; Erikson 2008). Zur Bedeutung von Beziehungen liefert ebenfalls die Motivationspsychologie einschlägige Erkenntnisse. So bleibt lebenslang die Beziehung in dem angeborenen Grundbedürfnis der *sozialen Verbundenheit* – als einem Element neben *Autonomie* und *Kompetenzerleben* – zur Aufrechterhaltung von Motivation relevant, wie Deci & Ryan in der Selbstdeterminationstheorie nachweisen (Deci & Ryan 2008). Auch in der Sozialpsychologie ist die Bedeutung von Beziehung und Identitätsbildung eine zentrale Fragestellung, z.B. im symbolischen Interaktionismus (Blumer 1969).

Nicht zuletzt hat die Resilienzforschung nachgewiesen, dass eine verlässliche Bezugsperson innerhalb oder außerhalb der Familie als stabilster Schutzfaktor in Risikolagen gilt (Luthar 2006; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014).

Dabei ist nach wie vor die von Cohn beschriebene Dynamik beachtenswert: Ziel menschlicher Entwicklung ist es, „autonom in der Interdependenz“ sein zu können (Cohn 1997, 120). Cohns Übersetzung von Interdependenz mit „Allverbundenheit“ bietet dabei eine anerkennende Konnotation der Tatsache, dass der Mensch nur in Verbindung mit anderen und anderem leben kann; neben der wörtlichen Übersetzung „gegenseitige Abhängigkeit“ (Inter-Dependenz) schlagen wir vor, der Allverbundenheit als weitere „Vokabel“ das „aufeinander Angewiesen-sein“ hinzuzugesellen. Denn dies als existenzielle Tatsache zu akzeptieren, öffnet für die soziale Dimension der *conditio humana*.

Aber nicht nur *Beziehungen zu Menschen* sind lebensbedeutsam, auch die *Beziehungsqualität zur Welt* prägt menschliches Leben, Handeln und Wohlbefinden: So erweisen sich Interessen des Menschen als Voraussetzung einer gestaltenden Platzierung in der Welt und sind damit auch gesellschaftlich relevant. Bedeutsamkeit und Sinn haben sich als stärkste Variablen einer tragenden Lebenszufriedenheit in der Well-being-Forschung erwiesen, etwa im Modell der Salutogenese (Antonovsky 1997; Iwers-Stelljes 2012); eine „Möglichkeitsorientierung“ ist Ausdruck eines Welt- und Selbstverhältnisses, das nach Handlungsmöglichkeiten sucht und damit Partizipation ermöglicht (Graf 2013, 275).

In den Welt- und Sozialbeziehungen sind auch *Selbstverhältnisse* zu berücksichtigen, in denen sich Erfahrungen zu generalisierten Konzepten wie z.B. der Selbstwirksamkeit (Bandura 1977, 2012; Jerusalem & Schwarzer 1992) verdichten, aus denen wiederum Erwartungshaltungen bezüglich des Handlungserfolges neuen Anforderungen gegenüber erwachsen.

2 Bildung

Die Entwicklung von Bildungstheorien weist eine lange Tradition auf. Wesentliche historische Säulen der Theoriebildung stellen die Antike, der Humanismus, die Aufklärung, der Neuhumanismus, die Reformpädagogik und die kritischen Aufwürfe der Postmoderne dar. In unterschiedlich fokussierter Weise thematisieren die verschiedenen Bildungstheorien die Subjektwerdung innerhalb der Gesellschaft, Spannungslagen zwischen Autonomie und Zugehörigkeit und Partizipationsfähigkeit sowie Demokratiebildung (Scherr & Sturzenhecker 2013).

Kernanliegen postmoderner Erziehungs- und Bildungstheorien wie dem Dekonstruktionalismus und der Diskursanalyse ist es, die Spannungsverhältnisse zwischen der subjektiven Freiheitsentwicklung und der gesellschaftlich determinier-

ten Vernunft genauso zu reflektieren wie die zwischen Identität und Differenz, die ihrerseits als Spannungslage von Inklusivität und Exklusivität gefasst werden kann (Pongratz & Bünger 2008).

Die humanistisch-psychologische Pädagogik konzeptualisiert unter Bezug auf Humanistische Psychologie und Humanistische Pädagogik eine basale Subjektorientierung in ganzheitlichem Sinn. Eine wesentliche Ausprägung dieser Richtung ist der Gestaltansatz, in dem sich gestaltpsychologische wie existentialistische, fernöstliche wie tiefenpsychologische Annahmen integrativ zu einer dialogischen am Hier-und-Jetzt orientierten Haltung entwickeln (vgl. z.B. Bürmann, Dauber & Holzapfel 1997).

Bildung kann die verschiedenen Konzeptionen zusammenführend u.a. als ein Prozess immerwährender „Personwerdung des Menschen“ durch ein dreifaches Beziehungsgeschehen „der Auseinandersetzung mit“ (Krininger & Schubert 2009, 18), „Anverwandlung“ von (Rosa 2016, 298, 403; Rosa & Endres 2016, 7, 16, 124) und Transformation durch *Dinge, andere* und *sich selbst* (Dietrich 2011, 102, zitiert nach Grunau 2014, 23) aufgefasst werden. Die subjektive Bedeutsamkeit wirkt dabei als ein Motor, sich auf die Dinge, andere und sich selbst einzulassen, und damit als Bedingung von Transformationsbereitschaft.

3 BEZIEHUNGEN BILDEN

In institutionellen Bildungskontexten gehört die an humanen Werten von Anerkennung und Wertschätzung orientierte Beziehungsgestaltung zur pädagogischen Professionalität. Sie ist unter den gegebenen Kontextbedingungen und damit (öffentlichen) Beauftragungen zu konstruieren. Spannungen und Antinomien (Helsper 2016) sind dabei unausweichlich, wie sie z.B. im institutionellen Bildungsauftrag zwischen Persönlichkeitsförderung und Selektionsauftrag deutlich werden können.

Zum phasenübergreifenden Professionalisierungsprozess von Lehrkräften und anderen pädagogisch professionellen Akteuren zählen die Gestaltung und Reflexion von Beziehungen zu den Menschen, den Dingen und zu sich selbst als ausbildungs- und berufsbegleitende Aufgabe (Standards für die Lehrerbildung 2014). Dieser Aspekt scheint in der bisherigen wissenschaftlichen und fort- sowie weiterbildungsgerahmten Bildungspraxis noch nicht ausreichend bedient zu werden. Risikogefährdend können „Beziehungsstörungen“ im dargestellten Verständnis zu Phänomenen der Depersonalisation führen, was eine gemäße pädagogische Arbeit behindert und die betroffenen Fachkräfte gesundheitlich gefährdet, wie aus der Burn-out-Forschung bekannt ist (Maslach & Jackson 1981).

Wertschätzende BEZIEHUNGEN BILDEN – die Doppelbedeutung des Tagungsthemas umfasst zugleich Wirkungen von Bildungs- und Beziehungsgeschehen sowie den Auftrag professioneller pädagogischer Akteure, kontextadäquate Beziehungen zu etablieren.

Beziehungen zu bilden und durch Beziehungsgestaltung Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten, sind zentrale Anliegen aller Ansätze in der Humanistischen Pädagogik und Psychologie, die sich aktuell in verschiedenen Phasen der Lehrer/innen-Bildung unterschiedlich gewichtet niederschlagen. Eine zunehmende Sensibilisierung für die pädagogische Situation und Begegnung ist Ausgangspunkt der Entwicklung von Beziehungsfähigkeit. Sie wird durch Reflexionen des praktischen Geschehens und der eigenen Interaktionsgestaltung entwickelt. Dabei kann ein Beziehungsbewusstsein entstehen und es können Kriterien der Beziehungsgestaltung wie Wertschätzung, Respekt, Achtsamkeit, Empathie und Kongruenz entwickelt werden.

Die Jahrestagung stellte diese Kriterien in das Zentrum ihrer Vorträge und Diskussionen, um herauszuarbeiten, ob sie die gegenwärtigen Problemstellungen des Pädagogischen angemessen aufgreifen und Deutungskategorien von Handlungs- und Haltungsreflexionen zur Entwicklung von pädagogischer Beziehungsfähigkeit und Professionalisierung beitragen.

4 Aufbau des Bandes und Kurzvorstellung der Beiträge

Unter drei Rubriken stellen wir in diesem Band Beiträge aus einer übergeordneten Perspektive zum Thema BEZIEHUNGEN BILDEN vor.

Zunächst werden *Professionalisierungskonzepte* präsentiert, die an verschiedenen hochschulischen Standorten entwickelt und evaluiert wurden, in denen die Dimension von Beziehungsgeschehen noch immer randständig ist.

Anschließend werden *Fallreflexionen* vorgestellt, die teilweise in der Anwendung von Professionalisierungskonzepten entstanden sind und teilweise aus der Perspektive verschiedener Ansätze in den Blick genommen werden.

In der dritten Rubrik finden sich Beiträge, die über die Perspektive der konkreten Intervention und Reflexion hinausgehen und „weiter denken“.

Teil 1: BEZIEHUNGEN BILDEN – Professionalisierungskonzepte

Bernd Birgmeier eröffnet mit seinem Beitrag zur *Sozialpädagogik als Bildungs- und Beratungswissenschaft* den ersten Teil des Bandes. In zunächst historisch-systematischer Vergewisserung beleuchtet Birgmeier die Begriffsvielfalt *Sozialpädagogik, Soziale Arbeit und Sozialarbeit*, um dann den Kerngedanken von Sozialpädagogik in ihrer transdisziplinären Stellung sowohl als Bildungs- wie auch als Beratungs-

wissenschaft zu klären. Die Beziehungsdimension als ein Querschnittsthema in Bildung und Beziehung nachweisend, zeichnet der Autor Beziehungsdimensionen im Bildungs- wie Beratungsgeschehen angesichts der besonderen Lebenslagen der Adressat/inn/en Sozialer Arbeit nach. Seine Argumentation mündet in die von salutogenen Überlegungen getragene Vorstellung, dass in der Gestaltung von Bildungs- und Beratungsprozessen Sozialpädagog/inn/en zu „Bildungs- und Beratungsassistent/inn/en“ werden. Birgmeier gibt der Leserin und dem Leser die in der Sozialpädagogik bislang wenig beachtete Denk- und Handlungslogik mit auf den Weg, dass in professionellem Beratungsprozessen die Besonderheiten der Beziehungsmuster der Adressat/inn/en Sozialer Arbeit zu sich selbst und zu ihrem Umfeld als (Selbst-)Bildungs- und Beziehungsprozesse gewürdigt zu werden wert sind.

Telse Iwers stellt in ihrem Beitrag über introvisionsorientierte Reflexion ein freiwilliges Supervisionsangebot der Universität Hamburg für Lehramtsstudierende im Praktikum vor. Das Supervisionsangebot wird von zwei Kolleg/inn/en – je eine aus dem Landesinstitut und der Universität – angeboten und öffnet den Raum für die Reflexion personaler Anforderungen. Es ist in einem anliegen- und fallorientierten Design konzeptioniert. Mit der Methode der selbst- und theoriegeleiteten Fallreflexion in sieben Schritten, einem von einer Handlungsgrammatik pädagogischer Professionalisierung abgeleiteten Verfahren, werden Fallrekonstruktionen mit Theorieanalyse verbunden. Die Theorieanalyse folgt der Methode der Imperativanalyse und Introvision. Hierbei geht es um die Analyse subjektiver Imperative, die durch ihre emotionale Aufladung charakterisiert sind, und deren Auflösung mittels Introvision – mit dem Ziel einer verbesserten, realitätsangemesseneren Selbstregulation, die wiederum zu einer achtsameren Interaktionsgestaltung befähigt.

Karsten Krauskopf beschreibt einen Selbsterfahrungsworkshop für Lehramtsstudierende als Pilotprojekt an der Universität Potsdam, der auf Basis von psychodramatischen Elementen des Doppelns und des Rollentausches Reflexionen über Schule im Hinblick auf die eigene Studierendenrolle, Schüler/innen-Rolle und die eigenen ersten Lehrpraxen basiert. Dieser Workshop wurde mittels Fragebogenerhebung evaluiert und es konnte eine praxisorientierte positive Wirkung gezeigt werden, die auf eine Implementation von Reflexionseinheiten in das Lehramtsstudium deutet, um Praxisanteile zu erhöhen.

Willy Bruns, Julia-Nadine Warrelmann und *Yvette Völschow* stellen ein Projekt an der Universität Vechta zum Studierendencoaching vor, in dem Studierende in einem „Doppeldeckerprinzip“ Coaching zum einen selbst erfahren und dadurch zum anderen ihre Reflexionskompetenz weiterentwickeln können, wodurch sie

gleichzeitig Kompetenzen für ein späteres Schüler/innen-Coaching erlernen. Im Zentrum des Modulangebots stehen begleitete Reflexionsprozesse Subjektiver Theorien, die zu Veränderungsprozessen führen können. Dabei wird die hierarchische Beziehungsstruktur zwischen Lehrkräften und Schüler/inne/n als besondere Herausforderung für Coachingprozesse thematisiert.

In einem weiteren Beitrag zur universitären Lehrer/innen-Bildung stellen *Angela Pues, Carolin Sponheuer und Christine Wolterink* das „Osnabrücker Portfolio-Projekt“ vor. In diesem Projekt wird ein beziehungsbezogenes Kernmerkmal des Lehrberufs, die soziale Interaktion, von Beginn des Studiums an zum Gegenstand von teils verpflichtenden, teils freiwilligen Reflexionsangeboten gemacht. Basierend auf den beiden theoretischen Grundlagen des Projekts, den professionstheoretischen Konzepten des berufsbiografischen und des strukturtheoretischen Ansatzes, beschreiben die Autorinnen Aufbau und Verlauf der Reflexionsangebote, machen dabei die Anbindung an Praxisphasen deutlich und stellen konkrete Reflexionsaufgaben in Verbindung mit hochschuldidaktischen Überlegungen vor. Feedback-Beispiele geben einen ersten Einblick in die Erfahrung der Studierenden mit einem in der Hochschullandschaft noch seltenen Angebot einer das gesamte Bachelor-Studium begleitenden Reflexion, in welcher der Beziehungsaspekt im professionellen Feld sowohl Gegenstand der Reflexion ist, wie die Reflexion selbst die Beziehungsqualitäten der Studierenden zu den reflektierten Gegenstandsbereichen bewusst machen, klären und damit Wege zur Veränderung öffnen kann.

Maria A. Marchwacka widmet sich dem Thema der professionellen Beziehungsgestaltung in Gesundheits- und Pflegekontexten. Dabei fokussiert sie die Nähe-Distanz-Thematik zwischen Patient/inn/en bzw. zu Pflegenden und den zukünftig so genannten Pflegefachfrauen/Pflegefachmännern. Denn Nähe und Distanz sind angesichts spezifischer Situationsmerkmale der Pflege – Angewiesensein der Patient/inn/en, körperliche Nähe bis in den Intimbereich, verbunden mit Scham auf der einen und zuweilen Ekel auf der anderen Seite, und notwendige Empathie bei zeitgleicher professioneller Distanz – auszubalancieren. Die Autorin schlägt aufbauend auf dem Modell der Salutogenese von Antonovsky die von ihr entwickelte produktiv-reflexive Medienarbeit – FaMeK: Fall konstruieren, Medien einsetzen, Handlungskompetenzen erwerben – vor, mit deren Hilfe die Beziehungsdimension in die Fachdidaktik entsprechender Ausbildungsgänge implementiert werden kann.

Yvette Völschow und *Julia-Nadine Warrelmann* beschreiben die aktuellen Defizite in der Vorbereitung von Mentor/inn/en auf ihre Tätigkeit der Praktikumsbegleitung von Lehramtsstudierenden in den Schulen und wirken diesen durch den Einsatz eines Konzeptes humanistisch-psychologisch orientierter Vorbereitung entgegen.

Ihre Arbeit ist eingebettet in das Projekt „Brücken bauen – Zusammenarbeit initiieren und gestalten“, kurz: „BRIDGES“, das seit 2016 an der Universität Vechta durch die BMBF-Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert wird. Das Angebot für die Mentor/inn/en besteht aus Gelegenheiten zur Reflexion der eigenen Haltung und subjektiver Theorien, ebenso wie Beratungskompetenz vermittelt wird. Die Ergebnisse einer ersten Teilnehmendenevaluation fallen sehr positiv aus.

Teil 2: BEZIEHUNGEN BILDEN – Fallreflexionen

Resilienzförderung von Erzieher/inne/n und Lehrkräften über eine Fortbildung, die nach einem gestaltbasierten Community of Practice-Ansatz konzipiert war, ist das Thema von *Ulrike Graf, Wassilis Kassis, Ulrike Becker, Elias Kourkoutas und Angie Hart*. In einem ethnografischen Forschungszugang wurde dabei eine perspektivwechselorientierte Fallarbeit auf ihre Wirkung der Resilienzförderung hin untersucht. Graf et al. können zeigen, dass gerade durch den Perspektivwechsel vertieftes Verständnis oder auch ganz neue Sichtweisen von Fallanliegen entwickelt werden konnten, die sich stress- und konfliktreduzierend auf anschließende pädagogische Begegnungen auswirkten.

Doris Ayaita stellt anhand des Fallbeispiels Roman ihre Förderarbeit in der dezierten Verbindung von Schulfachlichkeit und Beziehungsarbeit dar. Der Praxisbericht reflektiert konkret die verschiedenen Dimensionen von Fachlichkeit und Beziehungsarbeit in der fachlichen und personalen Begegnung mit dem Schüler und dessen Eltern. Auch fehlt ein kritischer Blick auf – in diesem Fall mathematische – Testverfahren nicht, die beziehungsbasierte Lernblockaden gar nicht in den Blick nehmen und damit unter Umständen zu weiteren Motivationsverhärtungen führen können, weil sie das „eigentliche“ Problem, das in durch Beziehungserleben aufgebauten hinderlichen Selbstkonzepten liegt, nicht zu identifizieren vermögen. Sehr deutlich werden im gesamten Erfolgsbericht gelungener Beratungs- und Bildungsarbeit die konkreten Aspekte der fachlichen und der Beziehungsarbeit nachvollzogen, wobei immer deutlich bleibt: Fachliches Lernen und die professionelle Beziehung vollziehen sich am fachlichen Gegenstand als dem genuinen „Begegnungsforum“ von Schule.

Thomas Strehle interessiert sich in seiner vorgestellten Studie für ein professions-theoretisches Thema: Wie verändern sich professionsrelevante Zuschreibungen der Bedeutung von Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler/inne/n bei Lehrkräften in Abhängigkeit schulstruktureller Voraussetzungen? Strehle gewährt anhand zweier kontrastierender Fälle Einsicht in die Bandbreite, auf welcher Lehrkräfte in Baden-Württemberg die Bedeutung der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung im Rahmen der Umgestaltung von Haupt-/Werkrealschulen hin

zu Gemeinschaftsschulen deuten. Theoretischer Hintergrund des Beitrags sind der strukturtheoretische Professionsansatz sowie die dezidierten bildungsministeriellen Vorgaben bezüglich beziehungsrelevanter Unterrichtsprinzipien, vornehmlich einer höheren Individualisierung.

Sabrina Kulin stellt ein von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung finanziertes Projekt phasen- und institutionenübergreifender Akteursnetzwerke an der Leuphana Universität Lüneburg mit dem Anliegen einer stärkeren Theorie-Praxis-Vernetzung vor. In der beschriebenen Konzeption wird deutlich, in welchen Varianten der Kooperation für die Beteiligten aus Universität, Schule, Studienseminaren, außerschulischen Bildungsorten sowie Behörden hybride Räume bzw. third spaces entstehen, in denen erstens ein hierarchieärmerer Raum zur Entwicklung von Themen und Material sowohl für universitäre wie schulische und fortbildungsbezogene Lehre sich öffnet und zweitens durch die hybride Kontextgestaltung die Beziehungsgestaltung gegenseitiger Wertschätzung über fachliche und qualifikatorische Unterschiede hinweg im guten Sinn provoziert wird. Dabei bleiben auch Überlegungen zur Bedeutung des konkreten Ortes, an dem sich die Beteiligten treffen, im Hinblick auf Hierarchieabbau und eine größere Wertschätzung nicht unbedacht.

In ihrem Beitrag „Interaktion im Fokus“ diskutiert *Laura Simonis* Definitionen von Unterrichtsstörungen in ihrer Breite zwischen Schüler/innen-Zentrierung und komplexen Interaktionsgestaltungen und zeigt die Wirkungen verschiedener Auffassungen von Störungen auf. Ausgehend davon entfaltet sie den hohen Wert von videografiebasierter Forschung zur Erkundung von Störungsprozessen. Mittels dieser Videografien ist es möglich, die Vielfältigkeit von Interaktionssituationen zu erfassen. Es wird allerdings auch diskutiert, dass die Videografie allein durch ihre Kameraführung Wahrnehmung selektiert und nicht alle Wahrnehmungskanäle reproduzieren kann. Hier können verschiedene weitere Erhebungsmethoden, wie z.B. das laute Denken, hinzugezogen werden, um die Komplexität der Störungseinschätzung zu erfassen.

Teil 3: BEZIEHUNGEN BILDEN – „weiter gedacht“

Zwei Beiträge „denken weiter“. *Jens J. Rogmann* beschreibt die Notwendigkeit, kommunikative Resilienz zu entwickeln, um den durch die aktuelle Digitalisierung entstehenden Polarisierungen und Isolationen in kommunikativen Prozessen begegnen zu können. Vor diesem Hintergrund sei es gebotene Aufgabe von Bildungsinstitutionen, diese kommunikative Resilienz als Lernziel zu begreifen. Universität sei neben der noch immer vorherrschenden Individualorientierung im Frontalsetting zu verstehen und weiterzuentwickeln zu einem Ort der Genese

von kritisch-reflexiven Verständigungsfähigkeiten in sozialer Interaktion. Dieses Diskursideal sei allerdings durch die zunehmenden Welleneffekte in digitalen Medien stark gefährdet, in denen es zu sehr polarisiert geführten personenbezogenen Debatten kommt, vor denen sich jeder zu schützen versucht, die aber in Teilen gezielt eingesetzt werden, um Meinungen zu vertreten und Widerredner/innen verstummen zu lassen. Gegenwärtig insbesondere an den Universitäten diskutierte postmoderne Kollektivitätsparadigmen engen die Bereitschaft zu kritisch-reflexiver Auseinandersetzung mit Theorien ebenso weiter ein wie die vorherrschende Annahme, am Diskurs beteiligte Studierende seien zu schützen, im schlimmsten Falle vor Retraumatisierungen. Rogmann verdichtet die Forderung nach kommunikativer Resilienz vor diesem skizzierten Hintergrund von Digitalisierung und zugehörigen fading-Effekten sowie vor dem Hintergrund zunehmender Politisierung und Moralisierung der in-vivo-Diskurse. Seiner Analyse folgen konkrete hochschuldidaktische Empfehlungen.

Katrin Knoche entwickelt in ihrem Beitrag ein Arbeitsmodell zur Reflexion von Beziehungsgestaltungen. Ihr „Persönlichkeitsmodell“, in dem sie verschiedenste Ansätze zueinander in Beziehung setzt, besteht aus einem Kernselbst, beeinflusst durch die Eltern, einem Selbst, beeinflusst durch die Familie, dem Ich, geprägt von Freundschaftsbeziehungen, der durch Institutionen geprägten Identität und der gesellschaftlich determinierten Person. Dieses Modell zieht Knoche zur Reflexion pädagogischer Interaktionen heran und illustriert dessen Nutzen am „Fallbeispiel Roman“, womit sie die von Ayaita (in diesem Band) beleuchteten Perspektive auf Roman um eine zweite erweitert.

Ein Buch entsteht nicht ohne ein Geflecht von Arbeitsbeziehungen. Ein herzliches Dankeschön sagen wir den wissenschaftlichen Hilfskräften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg: Gülseren Sarikaya, Vanessa Mehl und Laura Bigge, die den Redaktionsprozess mit großer Sorgfalt und nicht nachlassender Flexibilität unterstützt haben.

Mit diesem Band wird die Schriftenreihe zu Humanistischer Pädagogik und Psychologie wieder aufgenommen, um die im Vorwort skizzierten Entwicklungslinien neu in den Diskurs einzubringen. Wir wünschen den Leserinnen und Lesern gewinnbringende Einblicke für ihre Praxis, ihr wissenschaftliches Arbeiten sowie für Fort- und Weiterbildungen. Und wir freuen uns, wenn von der Lektüre weitere Anregungen für die Humanistische Pädagogik und Psychologie ausgehen.

Heidelberg und Hamburg, im Juli 2018

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (A. Funke, Übers.). Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Arendt, H. (1978). Das Handeln. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II* (S. 13-88). München: Fink.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2012). *Self-efficacy: The exercise of control* (12th printing). New York, NY: Freeman.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Buber, M. (2006). *Das dialogische Prinzip: Ich und Du, Zwiesprache, Die Frage an den Einzelnen, Elemente des Zwischenmenschlichen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bürmann, J., Dauber, H. & Holzapfel, G. (Hrsg.). (1997). *Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cohn, R. (1997). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (13. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Erikson, E. H. (2008). *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2014). *Resilienz* (3. Aufl.). München, Basel: Reinhardt.
- Graf, U. (2013). Von der „Wert“haftigkeit des Glücks. Überlegungen zu einer salutogenetischen Orientierung in Unterricht und Lehrerbildung. In E. Naurath, M. Blasberg-Kuhnke, E. Gläser, R. Mokrosch & S. Müller-Using (Hrsg.), *Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Wert-Bildung* (S. 263-284). *Werte-Bildung interdisziplinär 1*. Göttingen: V & R unipress.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2004). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grunau, T. (2014). *Bildungsprozesse zwischen Kindergarten- und Grundschulkindern in Auseinandersetzung mit den Dingen. Ergebnisse eines institutionenübergreifenden Lernwerkstattprojekts*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsforschung* (S. 50-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Iwers-Stelljes, T. A. (2012). Perspektivwechsel und introversionsorientierte Fallanalysen als gesundheitsförderliches Element der Lehrerbildung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 43 (4), 371-388.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Washington, DC: Hemisphere.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Heidelberg: Springer.
- Krinninger, D. & Schubert, V. (2009). Raum als Dimension und Medium von Bildung. In D.-B. Gaedtker-Eckardt, F. Kohn, D. Krinninger, V. Schubert & B. S. Siebner (Hrsg.), *Raum-Bildung: Perspektiven. Beiträge zur sozialen, ästhetischen und praktischen Aneignung von Räumen* (S. 17-38). München: kopaed.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development A Synthesis of Research across Five Decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology Risk, Disorder, and Adaptation* (pp. 739-795). New York: Wiley.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2 (2), 99-113.

- Pongratz, L. & Bünger, C. (2008). Bildung. In H. Faulstich-Wieland. & P. Faulstich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 110-129). Reinbek: Rowohlt.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosa, H. (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Scherr, A. & Sturzenhecker, B. (2013). Selbstbestimmte Lebensführung und Demokratiebildung. Oder: Warum es immer noch wichtig ist, Jugendarbeit als Ort emanzipatorischer Bildungsprozesse zu gestalten. In: C. Spatscheck & S. Wagenblaus (Hrsg.), *Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit* (S. 54-76). Weinheim: Beltz Juventa.
- Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. Zugegriffen: 14. Mai 2018.

Das vorliegende Werk „Beziehungen bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern“ greift als ein weiterer Band der Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie und als erster in neuer Herausgeberschaft ein Grundsatzthema pädagogischer Arbeit in allen professionellen Feldern in der Perspektive Humanistischer Pädagogik und Psychologie auf. Dabei wird die Doppelbedeutung von Beziehungen, die einerseits in pädagogischen Kontexten unter den Vorzeichen von Professionalität und damit in bestimmter Beauftragung gebildet und gestaltet werden, und andererseits von Beziehungen zu Dingen, anderen Menschen und sich selbst, die als Bildungsprozesse relevant sind, aus verschiedenen Disziplinen heraus beleuchtet. Vertreten sind sowohl die Schulpädagogik, Sozialpädagogik und die Pflege- und Gesundheitsbildung in den drei Teilen des Bandes: Professionalisierungskonzepte, Fallreflexionen und Beziehungen bilden – „weiter gedacht“.

Die Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie wird herausgegeben von Jörg Bürmann, Heinrich Dauber, Telse Iwers und Ulrike Graf.

Die Herausgeberinnen



Ulrike Graf, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft/Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.



Telse Iwers, Dr., MEd. ist Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie an der Universität Hamburg.

978-3-7815-2294-7



9 783781 522947

Beide sind Vorstandmitglieder der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie der Sektion 13 der DGfE.