



Helga Fasching
(Hrsg.)

Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter

Helga Fasching
(Hrsg.)

Beziehungen in pädagogischen
Arbeitsfeldern und ihren
Transitionen über die
Lebensalter

unter Mitarbeit von
Lena Ableidinger

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Gedruckt mit Förderung der Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft. Die Open Access Publikation wird veröffentlicht mit Förderung der Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft.

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.n. © 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: © Andrea Fuchs, Krems an der Donau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2297-8

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin 9

I. Allgemeine Perspektiven und ethische Einsätze

Helga Fasching

Einleitender Beitrag zum Thema 17

Annedore Prengel

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen –
Ein Beitrag zu einem stufenübergreifenden Berufsethos 28

II. Pädagogische Beziehungen und Transitionen im Elementarbereich

Kathrin Trunkenpolz und Wilfried Datler

Frühe Übergänge. Annäherungen an Eingewöhnungs- und
Transitionsprozesse anlässlich des Eintritts von Kindern in
elementarpädagogische Einrichtungen 43

Barbara Hager, Paulina Sarbinowska und Xenia Dürr

Taube Pädagog*innen als Role Models innerhalb von Beziehungen
zwischen Eltern und ihren tauben Kindern im pädagogischen Kontext 58

III. Pädagogische Beziehungen und Transitionen in die, innerhalb und aus der Schule

Ilse Schrittemser und Zuzana Kobesova

Einblicke in die Praxis der Kinderrechte in der Schule: Der Fall Österreich 79

Lena Ableidinger

Stille Übergänge. Reflexionen zu Übergängen und Beziehungen im
Kontext der neu eingeführten Deutschförderklassen in Österreich 97

Mariella Knapp, Michaela Kilian, Corinna Geppert und Tamara Katschnig	
Social relationships in challenge? – Die Bedeutung von sozialen Beziehungen an Übertrittsschwellen im Pflichtschulsystem (Ergebnisse aus dem Noesis-Projekt)	116
Alexander Schmölz	
Zwischen Individualität und Kollektivität: Relevanz zwischenmenschlicher Beziehungen in der Theorie der Ko-Kreativität. Reflexionen empirischer Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung	132
Florentine Paudel	
Die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen zur Förderung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache – Hilfreiche Ansätze der Logopädagogik	151
Helga Fasching, Katharina Felbermayr und Astrid Hubmayer	
Die Bedeutung von Beziehung in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf	169
IV. Pädagogische Beziehungen und Transitionen im Kontext tertiärer Bildung und Arbeit	
Matthias Huber und Claude Muller	
Beziehung als Voraussetzung partizipativer Forschung	191
Dominik E. Fröhlich und Andreas Gegenfurtner	
Social support in transitioning from training to the workplace: A social network perspective	208
Oliver Koenig	
Auf der Suche nach Guter Form: Annäherung an eine Theorie hilfreicher Beziehungen, am Beispiel der Persönlichen Betreuung und Begleitung im Alltag von und mit Menschen mit psychischen Erkrankungen des Vereins LOK	223
Margarita Bilgeri, Michaela Kramann und Michelle Proyer	
The Powerful, the Alien, and the Balancer: Researchers' Roles in Transcultural Research Processes	240

V. Pädagogische Beziehungen und Transitionen im höheren Alter

Bettina Lindmeier

Die Umgestaltung der Beziehungen zu den Eltern im Transitionsprozess – eine Leerstelle in den fachlichen Überlegungen zur Unterstützung von erwachsenen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im Elternhaus 261

Barbara Pichler, Gert Dressel, Elisabeth Reitinger, Gregor Jöstl und Georg Zepke

„Das kann man ja nicht planen, das kommt ja irgendwie“ – Möglichkeiten, Grenzen und Unterstützung bei der Gestaltung der letzten Lebensphasen in alternativen Wohnformen 277

Wilfried Datler und Kathrin Trunkenpolz

Letzte Übergänge. Über das hohe Alter, Demenz und Bildung in der späten Lebensphase 297

Andrea Strachota

Bis zum letzten Atemzug. Pädagogische Reflexionen zum Übergang vom Leben in den Tod 312

Autor*innenverzeichnis 327

Vorwort der Herausgeberin

Der vorliegende Sammelband und seine Thematik entstanden im Anschluss an die Veranstaltung „Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern“, die am 12. Juni 2017 am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien stattfand. Das Programm umfasste einen Vortrag zu bildungstheoretischen Reflexionen im Hinblick auf pädagogische Beziehungen, die in einem Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Verletzung verortet werden können. Im Zuge der darauffolgenden Präsentationen wurden Einblicke in Konzeption und Ergebnisse aus verschiedenen Forschungsprojekten eröffnet, die sich (der Bedeutung von) pädagogischen Beziehungen und/oder Übergängen im Kontext pädagogischer Arbeitsfelder widmen und am Institut für Bildungswissenschaft oder am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien angesiedelt sind. Ein Workshop zum subjektiven Erleben von Kindern und Jugendlichen in heterogenen Gruppen rundete das Programm schließlich ab. Dieser Band verbindet nun diese Vorträge unter einer spezifischen Perspektive auf unterschiedliche Lebensalter, welche gerade auch für das Institut für Bildungswissenschaft kennzeichnend ist. Darüber hinaus wird der Fundus der Beiträge, die aus den Vorträgen hervorgehen, um eine Vielzahl weiterer Betrachtungen zu Themen, Forschungsprojekten und -studien abgerundet, denen sich Autor*innen aus unterschiedlichen Bereichen der Bildungswissenschaft widmen. Die rege Beteiligung an diesem Sammelband ist nicht zuletzt auf die zahlreichen Kooperationsbeziehungen zwischen Autor*innen, Forscher*innen und Instituten zurückzuführen.

Pädagogische Beziehungsverhältnisse bilden oftmals die Grundlage für erfolgreiche Bildungsprozesse und stellen einen bedeutenden Interaktionsrahmen dar. Das Aufbauen, Gestalten und Verstehen von zwischenmenschlichen Beziehungen ist somit zentraler Bestandteil pädagogischer Praxis. Im Rahmen dieses Sammelbandes soll die Bedeutung von Beziehungen in unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern und Lebensabschnitten thematisiert werden. Im Besonderen beim Ein- und Austritt in und aus Bildungsinstitutionen sowie an institutionellen, aber auch lebensgeschichtlich-biographischen Schnittstellen kommt professioneller pädagogischer Arbeit und Beziehungsgestaltung eine wesentliche Funktion zu; deren Bedarf hängt nicht zuletzt mit Regeln von Institutionen und damit verbundenen Segregations-, aber auch Integrations- und Inklusionsmechanismen zusammen. Dabei werden im Kontext von Transitionen neben institutionellen Regeln und Gesetzen auch die grundlegenden Rechte des Kindes oder von Menschen mit Behinderung wirksam. Ein weiterer Fokus dieses Sammelbandes liegt deshalb in der pädagogischen Vorbereitung, Gestaltung und Begleitung von vertikalen wie

horizontalen, normativen, freiwilligen oder unvorhergesehenen Übergängen im formalen Bildungs- und Erwerbssystem und innerhalb von individuellen Biographien.

Die Beiträge akzentuieren spezifische Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern sowie im Kontext verschiedener (u.a. institutionell verankerter) Transitionen im Lebenslauf. Dabei thematisieren sie etwa pädagogische Herausforderungen von und in Übergängen sowie Transitionen im Kontext erschwerter Bedingungen. Zudem widmen sich viele Autor*innen dem Erläutern und Reflektieren von methodologischen, methodischen und forschungsethischen Zugängen zu diesen Themenbereichen. Die Beiträge nehmen Bezug auf unterschiedliche Lebensalter und -phasen. Der inhaltliche Bogen spannt sich hierbei von pädagogischen Beziehungen im Bereich der Frühförderung und beim Eintritt in den Kindergarten, über Beziehungen in, aus und innerhalb von Primarschule und Sekundärbereich, dem darauffolgenden Übertritt in weiterführende Schule, Beruf oder Tertiärbereich bis hin zu Beziehungen und Transitionen im beruflichen Kontext und im hohen Alter.

Den nach Lebensaltern und Bildungsinstitutionen chronologisch geordneten Einzelbeiträgen ist ein einführender Beitrag in das Thema ‚Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter‘ vorangestellt. Der Beitrag von *Helga Fasching* stellt den Anspruch, einen inhaltlichen Rahmen für das Gesamtthema und seine einzelnen Bestandteile darzulegen und stellt inhaltliche An- und Verknüpfungspunkte zur Verfügung.

Annedore Prengel kritisiert auf Basis historischer Dokumente und empirischer Forschungen zu Ethik und Beziehungen im Kontext der Pädagogik das Fehlen stufenübergreifender ethischer Richtlinien und konstatiert die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Pädagog*innenethik. Pädagogische Beziehungsverhältnisse seien in besonderer Weise durch das Spannungsverhältnis von Anerkennung und Verletzung geprägt und die Gestaltung pädagogischer Beziehungen sei gerade auch deshalb im Hinblick auf die Rechte des Kindes zu reflektieren. Mit Bezug auf die Reckahner Reflexionen stellt die Autorin ein solches Kompendium ethisch-verbindlicher Maximen vor und expliziert wesentliche Kernpunkte eines pädagogischen Berufsethos.

Unter Bezugnahme auf Ergebnisse aus dem Wiener Kinderkrippen Projekt zum Übergang von Kleinkindern von zuhause in die Krippe beschäftigen sich *Kathrin Trunkenpolz und Wilfried Datler* in ihrem Beitrag mit der Transition junger Kinder von der familiären Betreuung zur außerfamiliären Betreuung im Kindergarten. Anhand von psychoanalytisch-pädagogisch ausgearbeiteten Fallstudien wird die Bedeutung hilfreicher pädagogischer Beziehungen verdeutlicht und der Einfluss positiver Interaktionserfahrungen mit anderen Kindern für einen gelingen-

den Eintritt in den Kindergarten verdeutlicht. Ein besonderer Fokus liegt dabei in der Beziehungsgestaltung innerhalb von und durch Rituale und Regeln.

Hilfreiche pädagogische Beziehungen sind auch Gegenstand des Beitrags von *Barbara Hager, Paulina Sarbinowska und Xenia Duerr*. Dabei werden die Beziehungen zwischen gehörlosen Kindern und deren hörenden Eltern einerseits und diesen Kindern, ihren Eltern und professionellen (pädagogischen) Unterstützungspersonen andererseits thematisiert. Unter der Voraussetzung, dass Sprache und Kommunikation das Fundament für den Aufbau von Beziehungen bilden und schließlich auch als elementar für die kindliche Identitätsentwicklung gesehen werden, problematisieren die Autorinnen den medizinischen Umgang mit der Gehörlosigkeit bei Kindern als defizitorientiert. Demgegenüber stehe ein sozialkulturelles Modell, welches sich unter anderem durch die pädagogische Unterstützung von Gebärdensprachpädagog*innen als gehörlose Role Models im Kontext von Familie und elementaren Bildungsinstitutionen auszeichne.

Ilse Schrittmesser und Zuzana Kobesova erörtern die österreichische Befundlage zum Eingang der Kinderrechte in das pädagogische Arbeitsfeld Schule, einerseits hinsichtlich curricularer Vorgaben, andererseits im Hinblick auf Forschungen zur pädagogischen Praxis. Da Kinderrechte und deren Implementation gerade auch hinsichtlich inklusiver und partizipatorischer Bestrebungen mit dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit von wesentlicher Bedeutung sind, wird auch in den Blick genommen, inwieweit diese bereits in die Ausbildung von angehenden Pädagog*innen und Lehrer*innen implementiert wurden. Eine kinderrechtskonforme pädagogische Praxis wird hierbei in engem Bezug zum Begriff der Anerkennung und als Leitmotiv für pädagogische Beziehungen gesehen.

Der Beitrag von *Lena Ableidinger* rückt aus einer migrations- und inklusionspädagogischen Sicht Übergänge in und aus Deutschförderklassen ins Zentrum und problematisiert deren Implikationen auf die soziale Zugehörigkeit von Schüler*innen mit außerordentlichem Status im Allgemeinen und Peerbeziehungen im Besonderen. Entlang der heuristischen Unterscheidung einer praktischen und symbolischen Ebene werden am Beispiel des in Österreich mit dem Schuljahr 2018/2019 eingeführten Modells dessen segregierende und schließlich diskriminierende Wirkung und die damit verbundene Bildungsbenachteiligung reflektiert.

Corinna Geppert, Michaela Kilian, Mariella Knapp und Tamara Katschnig widmen sich in ihrem Beitrag zwei institutionellen Transitionen im österreichischen Schulsystem: dem Übergang in die Sekundarstufe I sowie von dieser in die Sekundarstufe II. Gerade an diesen Gelenkstellen im Bildungssystem werden signifikante Entscheidungen getroffen und auch sozialen Beziehungen kommt eine maßgebliche Bedeutung bei diesen Entscheidungen sowie im darauffolgenden Übergang und dessen Bewältigung zu. Mit Mead weisen die Autorinnen auf sig-

nifkante Andere hin, die wesentlich Selbstbild und damit Bildungsaspirationen eines Schülers* einer Schülerin beeinflussen. Im Zuge einer Längsschnittuntersuchung aus der NOESIS-Studie werden der Zusammenhang von (Veränderungen in) schulischen Beziehungen und der Einstellung zu Schule und Lernen untersucht und die Ergebnisse dargelegt.

Alexander Schmölz zeichnet in seinem Beitrag die Grundlegung einer Theorie der Ko-Kreativität nach. Mit historische Replik erläutert er dabei Theorien zur Kreativität, die sich zum einen in ein individualistisches, zum anderen in ein kollektivistisches Paradigma einordnen lassen. Der Beitrag zielt so unter anderem darauf ab, blinde Flecken dieser Paradigmen im Hinblick auf soziale Beziehungen zu explizieren und nimmt schließlich Bezug auf die Bedeutung von Beziehungen in aktuellen Forschungen zu Ko-Kreativität im Unterricht.

Florentine Paudel widmet sich in ihrem Beitrag der pädagogischen Arbeitsbeziehung zwischen Legasthenietherapeut*innen und Jugendlichen mit Problemen im Bereich des Schriftspracherwerbs. Sie entwickelt dabei in Anlehnung an die Anerkennungstheorie Honneths einen Begriff (hilfreicher) pädagogischer Beziehung und erläutert mithilfe dessen, wie pädagogische Beziehungsaspekte auch in einem therapeutischen Setting zum Tragen kommen. Unter Heranziehung von Ergebnissen der eigenen qualitativen Untersuchung wird diskutiert, inwiefern Viktor Frankls theoretische Ausführungen zur Logopädagogik eine gelingende pädagogische Beziehungsgestaltung zwischen Legasthenietherapeut*innen und Jugendlichen stützen können.

Im Rahmen des Projektes zur Erforschung partizipativer Kooperation im Übergangsplanungs-Prozess von Jugendlichen mit Behinderung von der Sekundarstufe I in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung verweisen *Helga Fasching, Katharina Felbermayr und Astrid Hubmayer* auf die Bedeutung pädagogischer Beziehungen als Kernpunkt gelingender Übergangsgestaltung. Beziehung wird hier als Kooperation unterschiedlicher Akteur*innen verstanden, die sich allesamt aktiv am Übergangsgeschehen beteiligen. Die Etablierung professionell-pädagogischer als auch von Forschungsbeziehungen wird in drei Phasen aufgefächert. Schließlich werden vier Merkmale expliziert, die zu einer gelingenden Beziehungsarbeit im Kontext partizipativer Forschung beitragen können.

Matthias Huber und Claude Muller befassen sich mit Entscheidungsfindungen von Schüler*innen hinsichtlich des Übergangs von der Schule in die Hochschule. Sie stellen zunächst das wissenschaftstheoretische Verständnis partizipativer Forschung heraus und dieses einem traditionellen Wissenschaftsverständnis gegenüber, indem sie Grundannahmen des Partizipationsbegriffes einerseits als theoretisches Konzept, andererseits als Forschungsausrichtung darlegen. Die Gestaltung sozialer Beziehungen wird dabei als notwendige Voraussetzung partizipativer Forschung verstanden. Dieses Verständnis wird unter Bezugnahme auf das For-

schungsprojekt EMOTISON nochmals hinterfragt, wobei unter anderem soziale Beziehungen hinsichtlich verschiedener Ebenen differenziert werden.

Dominik Fröhlich und Andreas Gegenfurtner beschäftigen sich mit dem Übergang von der Trainings- und Weiterbildungs- in Arbeitskontexte und dem Einfluss des sozialen Umfeldes auf diesen Übertritt. Die Autoren beziehen sich auf die Methode der sozialen Netzwerkanalyse und verdeutlichen, wie mithilfe dieser ein solcher Übergang fassbar gemacht und hilfreich gestaltet werden kann.

Oliver Koenig nähert sich der Frage, wann professionelle Unterstützung und soziales Handeln im Betreuungskontext wirksam sein können. Das dieser Frage inhärente Spannungsfeld von professioneller und interpersoneller Beziehung fasst der Autor unter Bezugnahme auf das Konzept ‚Guter Form‘ nach Zinker. Damit wird etwa der dynamische und changierende Charakter solcher Unterstützungsbeziehungen zentral. Durch die Verbindung des theoretischen Rahmens und eines partizipativen Forschungsprojektes gibt der Beitrag schließlich Impulse für eine Theorie hilfreicher Beziehungen.

Auf methodischer Ebene reflektieren *Margarita Bilgeri, Michaela Kramann und Michelle Proyer* den Einfluss sozialer Beziehungen im qualitativen Forschungsprozess anhand des transkulturellen Projekts CLASDISA. Anhand dreier Rollenbilder verdeutlichen sie die Einwirkung von sozialen Beziehungen zwischen Forschenden, Partizipierenden, aber auch Gatekeepern auf deren soziale Rollen im Forschungsprozess. Angelehnt an die Methode der ‚constant comparison‘ in der Grounded Theory verweisen die Autorinnen auf die Bedeutung beständiger Reflexion von Beziehungs- und Rollendynamiken als wesentlichen Teil von Forschungspraxis.

Die Beziehung von erwachsenen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu deren Eltern und fachlichem Pflegepersonal und deren Veränderung und Gestaltung beim Auszug des Kindes aus dem Elternhaus steht im Mittelpunkt des Beitrages von *Bettina Lindmeier*. Der Beitrag erläutert, welche Herausforderungen eine solche Transition an die einzelnen Personen und deren Kooperation stellt und präsentiert eine biographische Methode, um in der Praxis einerseits das soziale Umfeld und die familialen und fachlichen Beziehungen als Ressource nutzbar zu machen und andererseits den erwachsenen Kindern eine stärker selbstbestimmte Zukunftsplanung zu ermöglichen.

Barbara Pichler, Gert Dressel, Elisabeth Reitinger, Gregor Jöstl und Georg Zepke betrachten Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Unterstützung im Kontext letzter Übergänge. Das hohe Alter wird dabei als besonders übergangsgeprägt angesehen, unter anderem auch weil damit Wohnortwechsel in unterschiedliche Formen betreuten Wohnens einhergehen. Die Autor*innen reflektieren dabei die Frage nach dem Spannungsverhältnis von Autonomie und Abhängigkeit im Alter

und in Betreuungs- bzw. Unterstützungsbeziehungen, die sich gerade im Rahmen Betreuten Wohnens stellt und legen anhand des ‚Bielefelder Wohnprojektes‘ dar, wie dieses Verhältnis innerhalb dieser alternativen Wohnform austariert wird.

Wilfried Datler und Kathrin Trunkenpolz nähern sich dem Erleben hochaltriger Menschen in Pflegeheimen an, die an Demenz leiden. Der These folgend, dass soziale Beziehungen in diesem Kontext besonders bedeutsam sind und damit vor allem auch die alltäglichen Beziehungserfahrungen mit dem Pflegepersonal einen hohen Stellenwert erhalten, betrachten sie unter Bezugnahme auf Einzelfallstudien den Umgang des Pflegepersonals mit den Wünschen, Gefühlen und dem Erleben der Heimbewohner*innen und fragen danach, welche Rolle organisationsbedingte Prozesse und Strukturen hierbei innehaben mögen.

Die These, dass Medikalisierung und Pathologisierung von Sterben und Tod zu einer zunehmenden Verobjektivierung des betroffenen Individuums geführt haben, ist zentral im Beitrag von *Andrea Strachota*. Eine damit einhergehende Hospitalisierung beeinträchtigt die sozialen Beziehungen von Menschen in der letzten Lebensphase in hohem Maße. Der Beitrag verweist auf die Themen Sterben und Tod als blinde Flecken im bildungswissenschaftlichen Diskurs und fragt danach, wie Selbstbestimmung in der letzten Lebensphase und die Entscheidung über den Todeszeitpunkt einer Depersonalisation entgegenlaufen mag und wie Sterbebegleitung nicht als medizinisches, sondern als pädagogisches Handlungsfeld begründet werden kann.

Zuletzt sei hier allen, die zur Realisierung der Veranstaltung beigetragen haben, ein herzlicher Dank ausgedrückt. Ebenso gebührt an dieser Stelle den Autor*innen, die sich mit ihren Beiträgen innerhalb dieser breitgefächerten Thematik an so unterschiedlichen Stellen und auf so vielfältige Weise verorten und damit für die Leser*innen ein großes Spektrum an theoretischen, methodischen, methodologischen und forschungsethischen Herangehensweisen und Reflexionen eröffnen, hier großer Dank. Anlässlich der verantwortungsvollen und konstruktiven Unterstützung bei der Konzeption und Organisation dieses Sammelbandes und seiner Beiträge sei schließlich meiner Studienassistentin Lena Ableidinger mein ausdrücklich großer Dank ausgesprochen.

Helga Fasching

I. Allgemeine Perspektiven und ethische Einsätze

Helga Fasching

Einleitender Beitrag zum Thema

1 Beziehungen ...

Wirft man einen Blick auf pädagogische Arbeitsfelder, so eröffnet sich dabei eine Vielzahl unterschiedlicher Beziehungen. Als *erste Form* erscheint dabei die *pädagogische Beziehung*, die in einem traditionellen Verständnis als Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen in Erscheinung tritt, sich darüber hinaus jedoch auch als Arbeitsverhältnis zwischen einer pädagogisch tätigen Person und einem Kind, Jugendlichen oder Erwachsenen etablieren kann, an welche sich professionelle pädagogische Bemühungen adressieren. Somit geraten neben einer privaten oder gleichsam intimen pädagogischen Beziehung, wie sie sich etwa zwischen Eltern und Kind konstituiert und die als eigentümliche Form pädagogischer Beziehung auch unter der Bezeichnung der (Eltern-Kind-)Bindung verhandelt wird, vor allem auch pädagogische Beziehungen in einem professionellen Rahmen in den Blick. Diese professionell-pädagogischen Beziehungen sind dabei mit unterschiedlichen pädagogischen Handlungsweisen verknüpft (bspw. Unterrichten, Erziehen, Beraten, Pflegen, Integrieren, Fördern) und in verschiedenen pädagogischen Handlungs- und Arbeitsfeldern angesiedelt (bspw. Assistenz, Coaching, Fürsorge, Rehabilitation, Inklusion, Berufliche Bildung, Sozialpädagogik), die oftmals institutionell verankert sind (bspw. Beratungsstellen, Betrieb, Hochschule, Krippe, Kindergarten, Pflegeheim, Schule, Weiterbildung). Damit werden pädagogische Beziehungen nicht nur im Kontext von Erziehung relevant, sondern auch für Bildungsprozesse erwachsener Menschen.

Dass Beziehungen ein konstitutives Element der Pädagogik sind, wird etwa mit dem Hinweis auf die *soziale Unmittelbarkeit* (Giesecke) erklärt, die stets pädagogisches Handeln begleitet und deren „eigentümliche Struktur“ (ebd. 2010) in den Begriffen *pädagogischer Bezug* (Nohl), *erzieherisches Verhältnis* (Kron), *dialogisches Verhältnis* (Buber) oder eben *pädagogische Beziehung* (Giesecke) verhandelt wird. Sie wird als *Partnerschaft* (Oetinger; Giesecke) oder *Relation* (Prenzel) gefasst. Unter anderem ist auch die Rede von der „personale[n] und interpersonale[n]. Verfasstheit des Pädagogischen“ (Krautz & Schieren 2013, 9). Auch wird „die Gestaltung pädagogischer Beziehungen als Aufgabe pädagogisch-professionellen Handelns“ (Hoyer-Neuhold & Sorge-Grace 2015, 59) ins Zentrum zahlreicher pädagogischer Hochschul-, Weiter- und Fortbildungsseminare gerückt.

Dass eine grundlegende Theorie professioneller pädagogischer Beziehungen dennoch ausbleiben muss, sieht etwa Giesecke in ihrer Grundbeschaffenheit bedingt. So gilt die erste pädagogische Beziehung zwischen einem Kind und seinen Eltern als grundlegendes Modell für alle weiteren (Familienmodell). Professionell pädagogisches Handeln sei allerdings stets *partikulär*, also hinsichtlich Dauer, Zweck, Ort usw. begrenzt und könne demnach an einem solchen Anspruch nur scheitern: „Ganzheitlicher Anspruch und Professionalität schließen sich aus.“ (Giesecke 2010, 114)

Die *professionell-pädagogische* Beziehung außerhalb der Familie, die Giesecke (2010, 116) entschieden von den Beziehungsformen Liebe und Freundschaft abgrenzt, „ist eine eher distanzierte, kulturell geformte; sie muß prinzipiell von jedem eingegangen werden können, der den ihr zugrunde liegenden Lernzweck anerkennt.“ Professionell-pädagogische Beziehungen sind demnach nicht Selbstzweck, sondern, analog zum didaktischen Dreieck, stets auf ein Drittes, eine Sache oder den Lerngegenstand gerichtet. Wenn auch die pädagogische Beziehung zweckgerichtet sei, so dürfe die Beziehung nicht Mittel sein, um diesen Zweck zu erreichen:

„Der Lehrer tritt nicht in Beziehung zum Schüler oder inszeniert beziehungsförmig aussehende Formen von ‚classroom management‘, um effizienter ‚Stoff vermitteln‘ zu können. Eine solche Funktionalisierung von Beziehung, von wohlwollender Zuneigung wäre eine weitere Instrumentalisierung, diesmal auch der interpersonalen Dimension [...]. Vielmehr ist das pädagogische Beziehungsverhältnis ein Ausdruck des gemeinsamen In-der-Welt-Seins, der daraus resultierenden Aufgabenhaftigkeit des Lebens und der daraus für alle am Bildungsgeschehen Beteiligten erwachsenden Verantwortung gegenüber diesem Leben und der Welt.“ (Krautz & Schieren 2013, 12)

Neben (der Ermöglichung von) Lernen als Zweck der professionell pädagogischen Beziehung werden Vertrauen, Distanz, Kompetenzen und Authentizität der Pädagog*innen sowie Gleichrangigkeit von Pädagog*innen und den Adressat*innen hinsichtlich der Sache als notwendige Grundkomponenten professionell pädagogischer Beziehungen angeführt: „Kommt eine solche, durch gegenseitigen Respekt und gegenseitiges Vertrauen bestimmte pädagogische Beziehung nicht zustande, droht pädagogisches Handeln zu scheitern.“ (Giesecke 2010, 120)

Neben der professionell-pädagogischen Beziehung, die sich in einer Wissensdifferenz ausdrückt und oftmals ein Generationenverhältnis darstellt, erscheinen auch *professionelle Beziehungen zwischen pädagogisch Tätigen* als bedeutsam für Erziehungs- und Bildungsprozesse. Dabei ist nicht nur das Feld der unmittelbaren Praxis mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu beachten, sondern ebenso das Feld der wissenschaftlichen Forschung. Professionelle Beziehungen entstehen dabei nicht nur innerhalb, sondern auch zwischen diesen Arbeitsfeldern und über

sie hinaus als arbeitsfeldübergreifende Kooperation (bspw. mit den Bereichen Medizin, Justiz oder Kirche).

Während im Feld unmittelbarer Praxis professionelle Beziehungen vor allem zwischen professionell Tätigen der pädagogischen Praxis untereinander, mit anderen Professionist*innen aus nicht genuin pädagogischen Arbeitsfeldern oder mit externen Beteiligten (bspw. den Eltern) besonders relevant sind, so sind im Feld pädagogischer Forschung und wissenschaftlicher Praxis zudem Beziehungen zwischen Forscher*innen untereinander oder zwischen Forscher*innen und Forschungsteilnehmer*innen belangvoll. Kooperation als zentrale Handlungsform gewinnt dabei auch im Rahmen von Forschungsprojekten zunehmend an Bedeutung. Kooperatives Handeln richtet sich dann stets an die Adressat*innen von Erziehung, Beratung, Bildung, Betreuung, Pflege, Therapie usw. und bezieht bei einer Orientierung an Inklusion auch Partizipation und Empowerment mit ein.

Kooperation als Form der Beziehungsgestaltung im Kontext pädagogischer Forschung kommt gerade auch im Hinblick auf partizipative Forschung ein zentraler Stellenwert zu. Einem emanzipatorischen und ungleichheitsausgleichenden Anspruch folgend, werden so Forschungsteilnehmer*innen nicht als Objekte der Forschung betrachtet, sondern sie werden weitgehendst in den Forschungsprozess miteinbezogen. Sandra Harding (1990) etwa fasst ein solches Verständnis unter der Bezeichnung „starting from marginal lives“. Nicht nur als methodische, sondern vor allem als methodologische und wissenschaftstheoretische Perspektive könne so rationalistischen und hierarchisierenden Tendenzen entgegengewirkt und durch die Einbeziehung marginalisierter Sichtweisen größere Objektivität gewährleistet werden. Partizipative Forschungen können nun dazu führen, die Möglichkeiten von marginalisierten Gruppen, Wissen und Wissenschaft von ihrem Standpunkt aus zu entwerfen, erheblich steigern, indem aus ihrer Perspektive relevante Themen adressiert werden, welche zugleich als Korrektiv für hierarchisch (nach Harding vor allem androzentrisch) bedingte Verzerrungen wirken. (vgl. Harding 1990) Auch Mona Singer (2008, 291) konstatiert diesbezüglich, dass „eine am wenigsten verzerrte Sichtweise demnach diejenige [wäre], die ihren Ausgangspunkt bei möglichst vielen verschiedenen Perspektiven und gesellschaftlichen Verortungen nimmt, die im herrschenden Diskurs marginalisiert werden.“ Damit rücken *Beziehungen* im Kontext pädagogischer Forschung als *methodische und methodologische Verhältnisse* in den Blick, welche sich weiters als Beziehungen zwischen Forschungsmethoden ausdrücken.

Zu beachten gilt, dass eine solche Differenzierung von Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern als heuristisch angesehen werden muss. Unterschiedliche Beziehungsformen und -ebenen sind nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden, überlagern einander und können am ehesten als Pole angesehen werden, zwischen denen (soziale) Beziehungen changieren.

In anderer Weise können Beziehungen in ihrer Gestaltung, Beschaffenheit und Wirkung gefasst werden. Als wesentliches Kennzeichen pädagogischer Beziehungen wird deren Eingebundenheit in Differenz- bzw. Spannungsverhältnisse oder Antinomien thematisiert. Fachartikel wie einschlägige Werke benennen dabei Spannungsverhältnisse zwischen Autonomie und Abhängigkeit, Organisation und Interaktion, Nähe und Distanz, Hierarchie und Abhängigkeit, Differenzierung und Homogenisierung oder Anerkennung und Verletzung. Jedoch soll die Darstellung solcher Pole nicht zu dualen Klassifizierungen verleiten. Vermeintlich klare Festsetzungen fassen pädagogische Beziehungen nicht hinreichend. Diese sind stets dynamisch, im Vollzug und ambivalent. Pädagogische Beziehungen können demnach nicht im Hinblick auf ihren End-, sondern nur auf ihren Prozesscharakter gefasst werden. Wenn auch die Individuen und ihre Handlungsoptionen und soziale Beziehungen in diesen Differenzverhältnissen oder Machtgefügen situiert sind, gilt es zu bedenken, dass sie von diesen nie gänzlich dominiert sind. Individuen können sich auch widerständig zu derlei Zuordnungen positionieren, indem sie etwa gegen solche aufbegehren. Das Aufbauen, Gestalten und Reflektieren von zwischenmenschlichen Beziehungen kann somit als zentraler Bestandteil pädagogischer Praxis und Forschung verstanden werden.

2 ...in pädagogischen Arbeitsfeldern...

Professionell pädagogische Beziehungen sind stets umrahmt von Arbeits- oder Lernkontexten. Diese pädagogischen Arbeitsfelder sind dabei oftmals *institutionell verankert*. Der Institution kommt dabei in Bezug auf soziale Beziehungen vor allem die Aufgabe zu, pädagogische Verhältnisse zu organisieren (vgl. Merkmens 2006, 339). Merkmens (ebd., 11) verweist darauf, dass „im Alltagsverständnis [...] zu pädagogischen Institutionen all das gerechnet werden [kann], was pädagogisches Handeln regelgeleitet rahmt“. Durch sie werden soziale Beziehungen in je bestimmter Weise geregelt und organisiert. In ihnen werden bestimmte Rollen verteilt, sind bestimmte Rollenmuster vorherrschend, welche an spezifische Rollenerwartungen gebunden sind. Als bekannteste pädagogische Institutionen vermerkt etwa Merkmens (ebd., 15ff.) Familie und Schule, wobei erstere als Vorbild für pädagogische Institutionen gesehen wird. Ein abgeschlossenes Verständnis pädagogischer Institutionen ist jedoch nicht zu leisten. Dies kann nicht zuletzt auf die Vielzahl pädagogischer Aufgaben, die jeweils unterschiedlichen Feldern und Institutionen zugeordnet sind, oder auf den divergierenden Vorstellungen über den Zweck verschiedener Institutionen zurückgeführt werden. Jedoch, „[d]as Gemeinsame pädagogischer Institutionen resultiert [...] aus zwei Merkmalen: Sie haben pädagogische Aufgaben zu erfüllen und das Personal verfügt

über eine gewisse Professionalität“ (ebd., 30). Insofern, als familiäre pädagogische Beziehungen vielmehr von Emotionalität als von Professionalität geprägt sind, stellen sie keine pädagogische Institution im Sinne Mertens dar. Pädagogische Beziehungen sind geprägt von einem asymmetrischen Verhältnis, dass nicht nur durch die Zuweisung unterschiedlicher Rollen entsteht, sondern auch dadurch, dass „von einem Rollenträger [...] professionelles Handeln erwartet [wird]“ (ebd., 31). In ihrem Handeln und damit in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen sind Professionist*innen jedoch auch durch die Rollen, die sie im Kontext des Arbeitsfeldes oder der Institution innehaben, eingeschränkt.

Als pädagogisches Arbeitsfeld kommt aus einer anderen Perspektive die *Erforschung von pädagogischen Arbeits- und Handlungsfeldern* in den Blick, welche sich also auf Institutionen der unmittelbaren pädagogischen Praxis sowie sich darin entfaltende Beziehungen und Beziehungsformen bezieht.

Die genannten Antinomien sind pädagogischen Handlungsfeldern inhärent und sind, mal mehr, mal weniger deutlich in der alltäglichen pädagogischen Praxis sichtbar. Immer jedoch stehen sie in Zusammenhang mit pädagogischer Professionalität, die ihren Zweck vor allem auch das Austarieren dieser Spannungen hat. Wenngleich sich solche Relationen unterschiedlich gestalten, so sind diese Spannungsfelder doch stets notwendigerweise vorhanden und von Seiten der Pädagogik zu reflektieren. Die Antinomien können als „Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder“ (Dörr & Müller 2012, 7) gefasst werden, womit die Ambivalenzen bezeichnet werden, die das Handeln und die Beziehungsgestaltung in pädagogischen Arbeitsfeldern stets bedingen.

Pädagogische Arbeitsfelder sind allerdings nicht hinlänglich gefasst, wenn sie als Institutionen beschrieben und unterschieden werden, sondern können auch im Hinblick auf die professionell pädagogischen *Tätigkeiten, Handlungen oder Aufgaben*, gedacht werden. Solche „Grundformen pädagogischen Handelns“ (Giesecke 2010) umfassen etwa Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren. Prange (2014) hingegen unterscheidet das Zeigen als elementare Form pädagogischen Handelns von den komplexen Formen des Arrangierens, Spielens, Arbeitens, Erlebens und Strafens und den Großformen wie Volks- und Massenerziehung. Im Hinblick auf die Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik unterscheidet Biewer (2017) folgende pädagogische Aufgabenstellungen, die (zusätzlich) in heilpädagogischen Arbeitssettings zum Tragen kommen: Diagnostik, Beratung, Förderung, Rehabilitation, Therapie, Prävention sowie Assistenz.

Als Rahmen kontextualisieren pädagogische Arbeitsfelder stets die Beziehungen, die sich in und zwischen ihnen etablieren. Auf der Handlungsebene geschieht dies beispielsweise durch Rituale, auf struktureller Ebene durch Regelungen, Pflichten, Vorgaben, aber auch Rechte, die sich allesamt zu unterschiedlichen Teilen in den jeweiligen Rollen ausdrücken, die Akteur*innen innehaben, verlassen oder annehmen.

3 ...und ihren Transitionen...

Übergänge oder Transitionen stellen Herausforderungen an Individuen und ihre Beziehungen dar, da durch sie die Beteiligten in besonderem Maße dazu veranlasst werden, individuelle Selbstkonzepte, biographische Muster, alte Rollen und etablierte Beziehungen zu verlassen oder zu verändern sowie neue anzunehmen oder aufzubauen. Die Übergangsforschung selbst präsentiert sich dabei als interdisziplinäre Forschungsrichtung. Übergänge werden deshalb unter anderem als kritische Lebensereignisse (Filipp), Statuspassagen (van Genneep), Schnittstellen (Kutscha) oder Entwicklungsaufgaben (Havighurst) beschrieben.

Diese Anforderungen können dabei auf der Ebene des Individuums, der Beziehungen sowie der Lebensumwelten verortet werden (Niesel & Griebel 2013, 223ff.). In ihrem ko-konstruktivistischen Übergangsmodell gehen Griebel und Niesel (ebd.) davon aus, dass nicht nur der*die Übergänger*in, sondern auch das soziale Umfeld sowie institutionelle Gatekeeper und organisationsbedingte Strukturen für einen gelingenden Übergang mitbestimmend sind und somit individuelle, interaktionale und kontextuelle Ebene stets miteinander verschränkt sind.

„Die erfolgreiche Bewältigung der Übergänge als Eintritte in neue Bildungsinstitutionen wie den Kindergarten, die Grundschule oder die weiterführende Schule bedarf der Kompetenz des einzelnen Individuums und [der] Kompetenz des sozialen Systems und deren Kooperation.“ (Schaupp 2012, 162)

Innerhalb einer solchen Sichtweise wird der*die Übergänger*in nicht als Symptomträger adressiert und gescheiterte oder verlängerte Übergänge als individuumspezifische Defizite gefasst. Das Aufbauen einer „Transitionskompetenz“ (Griebel & Niesel 2017; Drieschner & Gauß 2013) sowie das Ausbilden eines übergangsrelevanten Entwicklungs- oder Reifegrades (der dann bspw. als ‚Schulreife‘ oder ‚Ausbildungsreife‘ bescheinigt wird) können so als „soziokulturelles Konstrukt“ und im Sinne kooperativen Handelns als „Aufgabe für alle Beteiligten“ verstanden werden (Schaupp 2012, 165).

Übergänge können institutionell hervorgebracht und hervorgehoben werden:

„Institutionell sind Übergänge z.B. markiert durch Altersgrenzen für die Einschulung, Wissensbestände oder Kompetenzen, die als Voraussetzung für den Erwerb von Bildungsabschlüssen gelten, diese wiederum als Bedingung für den Eintritt ins Erwerbssystem. Das heißt, Übergänge können sowohl Vorbereitungen auf die nächste Lebensrolle als auch deren Überprüfung beinhalten.“ (Walther 2014, 22)

Gerade im Bildungssystem können Übertritte als systembedingte, normative Transitionen (bspw. Schuleintritt) oder aber als nicht-normativ gefasst werden, wobei diese unter anderem freiwillig (bspw. in die Hochschule) oder unvorhergesehen (bspw. Rückstufung) sein können. Übertritte können sozial markiert

sein (bspw. durch Willkommens- oder Abschlussfeiern) oder aber weitgehend unmarkiert bleiben (bspw. bei Klassenaufstieg). Allerdings gilt zu beachten, dass die Konstatierung von Übergängen immer auch mit individuellen Bedeutungszuweisungen verbunden ist. Das meint, dass es zum einen nicht von vornherein eine bestimmte (Höchst-)Anzahl an Übergängen festgesetzt werden kann, zum anderen, dass bestimmte Übergänge nicht per se als schwierig oder einfach bezeichnet werden können.

Dass gerade professionell-pädagogische Beziehungen immer schon *in* Übergängen begriffen sind, sei nach Giesecke (2010, 122) ihrem Lernzweck geschuldet:

„Im Unterschied zu den intimen Beziehungen wie Freundschaft und Liebe ist die pädagogische Beziehung immer auf ihre Auflösung angelegt: sie endet immer mit dem Ende ihres Zweckes, wozu auch gehört, dass je nach Ort oder Inhalt des Lernens eine neue pädagogische Beziehung eingegangen werden muß.“

Damit wird ein weiterer Aspekt pädagogischer Beziehungsgestaltung respektive pädagogischen Handelns im Kontext von Übergängen deutlich: der *Abbau* von professionell-pädagogischen Beziehungen. Diese Beziehungslösung erfolgt zum einen auf struktureller, zum anderen auf interpersonaler Ebene. Dadurch kann einer „Kontinuitätsdoktrin“, wie es von Drieschner & Gaus (2013) im Anschluss an Dolasse (2000) bezeichnet wird, entgegengewirkt werden. Unter dem Vorwand eines nahtlosen Überganges würden, dieser Doktrin folgend, immer mehr Transitionen – trotz ihrer institutionellen Vorgegebenheit – immer weniger markiert (etwa durch (Abschieds-)Rituale) und damit weniger pädagogisch bearbeitbar. Folglich werde der Übergang „seines Feier-Charakters enthoben [...] und die Eigenlogik und Fremdheit der neuen Umgebung sowie die damit verbundenen Herausforderungen verschleiert“ (Drieschner & Gaus 2013, 144). Dabei seien, laut Drieschner & Gaus (2013, 142), nicht alle Übergänge gleichermaßen von einer solchen Kontinuitätsdoktrin betroffen:

„Stärker markiert sind sie [die Abschiede; Anm.d.Verf.] etwa im Übergang von der Grundschule zum Gymnasium (durch die aufnehmende Institution), vom Gymnasium zum Studium (von der abgehenden und der aufnehmenden Institution). Kaum markiert sind sie etwa zwischen Schule und Beruf oder von der Grundschule zur Hauptschule.“

Es ergibt sich damit die paradoxe Situation, dass in gleichem Maße, in dem Lebensläufe und Biographien durch immer mehr Übergänge gezeichnet sind, viele davon immer weniger markiert werden und damit als weniger bearbeitungsrelevant erscheinen. Davon betroffen sind auch das Auflösen und Beenden pädagogischer Beziehungen, die als Teil pädagogischer Professionalität gefasst werden kann.

An dieser Stelle wird deutlich, dass Beziehungen und Beziehungsgestaltung nicht nur innerhalb pädagogischer Arbeitsfelder eine wesentliche Funktion erfüllen, sondern auch im Übergang zwischen Arbeitsfeldern. Damit rückt, im Sinne einer „Pädagogik der Übergänge“ (Hof u.a. 2014), der Übergang *als pädagogisches Handlungs- und Forschungsfeld* in den Blick. So wird auf den Sachverhalt geantwortet,

„dass es in vielen Fällen Übergänge im Lebenslauf sind, die Anlässe für pädagogisches Handeln sind, sei es die Vorbereitung auf einen anstehenden Übergang, sei es die Begleitung desselben oder die Kompensation der Auswirkungen im Falle eines Scheiterns an den herrschenden Normalitätsstandards.“ (Meuth u.a. 2014, 7)

Walther (2016, 134) sieht in (sozial-)pädagogischem Handeln gleichsam den „zentralen Modus der Gestaltung von Übergängen“.

Eine solche Gestaltung von Übergängen und Beziehungen im Kontext von Übertritten scheint auch deshalb relevant zu sein, als an solchen biographischen Schnittstellen selektive Praktiken und soziale Benachteiligungsmechanismen besonders wirksam sind. Übergänge werden damit zu „sozial strukturierte[n] Verteilerpunkte[n] [...], an denen bestehende soziale Ungleichheiten (verstärkt) wirken, Inklusions- und Exklusionsprozesse stattfinden und die soziale Selektion vorangetrieben wird“ (Fasching 2017, 19). Außer Acht gelassen darf dabei jedoch nicht, dass einerseits die pädagogische Bearbeitung von Übergängen diese selbst als Schwellen oder Hürden klassifiziert und damit auch Übergänge erschafft und dass andererseits Selektions- und Benachteiligungsmechanismen stark verwoben sind mit den organisationsspezifischen Aspekten pädagogischer Institutionen und damit Pädagogik selbst dazu neigt, Hierarchisierungen und Ungleichheiten zu (re-)produzieren. In diesem Sinne sei auch auf die Grenzen pädagogischen Handelns verwiesen.

Gerade deshalb gelte es im Zuge bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Übergangsforschung, Übergänge nicht als vermeintlich natürliche Gegebenheiten auszulegen, um sie dann von dieser Perspektive aus als ‚gelingen‘ oder ‚nicht-gelingen‘ einzuordnen und Verzögern oder Scheitern als individuelles Versagen zu deuten. Vielmehr „muss sich das Programm einer sich als reflexiv verstehenden erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung dadurch auszeichnen, dass sie Übergänge nicht als selbstverständlich gegeben ansieht, sondern ihre Herstellung selbst zum Forschungsgegenstand macht“ (Walther 2016, 127). Sowie Übergänge im Kontext der Pädagogik als heuristische Forschungsstrukturen (vgl. ebd.) vor allem in ihrem Prozesscharakter gefasst werden können, um vorschnellem Klassifikationismus entgegenzuwirken, kann dies auch für die Erforschung von Beziehungen geltend gemacht werden.

In diesem Sinne wird beim Ein- und Austritt in und aus Bildungsinstitutionen und pädagogischen Arbeitsfeldern sowie an institutionellen, aber auch lebens-

geschichtlich-biographischen Schnittstellen professioneller pädagogischer Arbeit und Beziehungsgestaltung eine wesentliche, bedeutsame Rolle zuteil.

4 ...über die Lebensalter

Pädagogische Arbeitsfelder und damit auch pädagogische Beziehungen und Übergänge, die innerhalb und zwischen ihnen bewältigt werden müssen, orientieren sich an Lebensaltern. So wie etwa die Arbeitsbeziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen nur im Kontext der Schulzeit derjenigen Schüler*innen aufrecht ist, besteht etwa auch die professionell-pädagogische Beziehung zwischen Pflegepersonal und den Pflegebeziehenden Personen nur im zeitlichen und örtlichen Rahmen der Pflege und zumeist nur in einer bestimmten Lebensphase bzw. ab einem bestimmten Alter. Meuth u.a. (2014, 7) verzeichnen dabei, dass „neben der Kindheit und Jugend zunehmend auch das jüngere, mittlere und höhere Erwachsenenalter in den Blick pädagogischer Institutionen kommen.“ Wie Beziehungen auch im Kontext von Übergängen im hohen Alter im Besonderen vom Changieren zwischen Autonomie und Abhängigkeit betroffen sind und inwiefern diese pädagogisch bearbeitbar sein können, ist dabei eine zentrale Frage.

Böhnisch (2012, 64) sieht Lebensalter und Übergänge im Besonderen durch die heutige Industriegesellschaft geprägt und verwoben. Demnach würden bestimmte Lebensalter oder -phasen nicht nur bestimmte Übergänge notwendigerweise mit sich bringen, sondern auf einer tieferliegenden Ebene auch eine „Entgrenzung der Lebensalter“ mit einer „Freisetzung von Übergängen“ korrespondieren. Dies meint, dass in heutigen Gesellschaften „traditionalisierte Rollenübernahmen“ weitgehend abnehmen und Lebensverläufe damit prekärer oder zumindest unvorhergesehener werden. Dies wird auch unter Entstandardisierung oder Entstrukturierung des Lebenslaufes gefasst. Insofern, als Übergänge auch als soziale Brennpunkte für Inklusion und Exklusion oder Segregation gesehen werden können, betont Böhnisch (2012, 63), dass sich eine „Integrations- und Desintegrations-thematik durch alle Lebensalter zieht.“

Nichtsdestotrotz (oder mehr denn je) sehen sich Individuen dadurch im Laufe ihres Lebens damit konfrontiert, ihre Beziehungen und Rollen im Zuge von Übergängen zu modifizieren. Eine wesentliche pädagogische Bearbeitungsmöglichkeit von Beziehungen im Kontext früher Übergänge sehen Drieschner & Gaus (2013, 136) in der „schrittweisen Lösung personaler Beziehungen und des sukzessiven Aufbaus rollenförmiger Beziehungen“. Ein solcher Aufbau rollenförmiger Beziehungen wird jedoch dadurch erschwert, dass durch die „Entstrukturierung des Lebenslaufes bei bleibender Spannung von Individualisierung und Standardisierung

[...] das biographische Steuerungsmedium [...] nun die Selbstthematizierung und nicht mehr die traditionalisierte Rollenübernahme [ist]“ (Böhnisch 2012, 60).

Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass Übergänge nicht nur über alle Lebensalter hinweg bedeutsam sind und prekär sein können, sondern dass an Übergängen auch Menschen in verschiedenen Lebensaltern beteiligt sind und es im Kontext der Gestaltung von Übergängen und professionell-pädagogischen Beziehungen auch oftmals um die Modellierung von Generationenverhältnissen geht (vgl. Böhnisch 2012; Prengel 2013).

Die Gestaltung von Beziehungen im Allgemeinen wie professionell-pädagogischer Beziehungen im Besonderen ist schließlich nicht nur im Lichte der Bewältigung von lebensgeschichtlichen Übergängen, sondern im Sinne bildsamer Übergänge zu betrachten. Den Zusammenhang von Bildung und Beziehung über die Lebensspanne erörtern etwa Niesel & Griebel (2013, 215): Auch, wenn sich die Beziehungsmerkmale aufgrund von Alter und Geschlecht verändern, bleibe „die Beziehungsqualität [...] für Bildungsprozesse jedoch bedeutsam“.

Diese einführenden Bemerkungen stellen einen Problemaufriss dar und können die Bandbreite der Thematik nur andeuten. Im Rahmen des hier Skizzierten setzen die einzelnen Beiträge spezifische Schwerpunkte und beleuchten Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern oder Beziehungen im Kontext von Transitionen zwischen pädagogischen Arbeitsfeldern unter einem bestimmten Blickwinkel.

Literatur

- Biewer, G. (2017): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhnisch, L. (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Dörr, M. & Müller, B. (2012): Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: dies. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim und München: Beltz Juventa, 7-31.
- Drieschner, E. & Gaus, D. (2013): Grenzen im Erziehungsprozess: Nähe und Distanzregulationen an Übergängen im Bildungssystem. In: G. Strobel-Eisele & G. Roth (Hrsg.): Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 131-146.
- Fasching, H. (2017): Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In: H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung und Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-28.
- Giesecke, H. (2010): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim und München: Juventa.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2017): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.
- Harding, S. (1990): Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht. Hamburg: Argument Verlag.

- Hoyer-Neuhold, A. & Sorge-Grace, M. (2015): Pädagogische Beziehungen. In: A. Czejkowska, R. Ortner & M. Thuswald (Hrsg.): Facing differences. Materialien für differenzsensible Vermittlung in pädagogischer Aus- und Weiterbildung. Wien: Löcker, 59–74.
- Krautz, J. & Schieren, J. (2013): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Zur Einführung. In: dies. (Hrsg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim: Beltz Juventa, 7-28.
- Meuth, M., Hof, Ch. & Walther, A. (2014): Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. In: dies. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim: Beltz Juventa, 7-13.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2013): Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 215-231.
- Prange, K. (2014): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pregel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Singer, M. (2010): Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie: Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In: R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 292-301.
- Strobel-Eisele, G. & Roth, G. (2013): Einleitung: Koordinaten pädagogischer Beziehungen. In: dies. (Hrsg.): Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 9-22.
- Walther, A. (2014): Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In: C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim: Beltz Juventa, 14-36.
- Walther, A. (2016): Pädagogik als Gestaltung und Gestalterin von Übergängen im Lebenslauf. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 61. Jg., H. 2, 121-138.

Pädagogische Beziehungsverhältnisse bilden oftmals die Grundlage für erfolgreiche Bildungsprozesse und stellen einen bedeutenden Interaktionsrahmen dar. Das Aufbauen, Gestalten und Verstehen von zwischenmenschlichen Beziehungen ist somit zentraler Bestandteil pädagogischer Praxis. Gerade beim Ein- und Austritt in und aus Bildungsinstitutionen sowie an institutionellen, aber auch lebensgeschichtlich-biographischen Schnittstellen kommt professioneller pädagogischer Arbeit und Beziehungsgestaltung eine wesentliche Funktion zu. Deren Bedarf hängt nicht zuletzt mit Regeln von Institutionen und damit verbundenen Segregations-, aber auch Integrations- und Inklusionsmechanismen zusammen. Im Kontext pädagogischer Forschung treten Beziehungen auch auf unterschiedlichen methodischen und methodologischen Ebenen hervor und stellen einen wesentlichen Bestandteil des Forschungsprozesses und dessen Reflexion dar. Der inhaltliche Bogen dieses Sammelbandes spannt sich von pädagogischen Beziehungen im Bereich der Frühförderung über den Eintritt in den Kindergarten und umfasst Übergänge in, aus und innerhalb von Schulsystem, Beruf oder Tertiärbereich bis hin zu Transitionen im beruflichen Kontext und im hohen Alter.

Die Herausgeberin

Mag. Dr. Helga Fasching, Jahrgang 1970, ist Assoziierte Professorin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Inklusiven Pädagogik mit Schwerpunkt auf Bildungsübergangsforschung (SEKI in SEK II oder Beschäftigung) und Beratungsforschung.

978-3-7815-2297-8



9 783781 522978