

# Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus

von Stefan Dierbach

		<p>KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.</p>

# Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus

von Stefan Dierbach

---

## ABSTRACT

Dieser Text ist eine Einführung in das Thema der pädagogischen Relationalität. Der Modus der pädagogische Relationalität lässt sich als reflexive Perspektive auf soziales Handeln in der Arbeit mit Kindern charakterisieren, was als Grundlage zur bewussten Gestaltung von beruflichen Beziehungen anzusehen ist. Der Begriff der „Relationalität“ ist dabei mit „Verhältnis“ oder „Bezogenheit“ zu übersetzen und setzt bei einer Grundbedingung der menschlichen Existenz an: Als Wesen, die vor allem zu Beginn des Lebens auf andere angewiesen sind, erschließen wir uns die Welt notwendig in und durch die Bezugnahme auf andere und werden dabei beeinflusst von der Art und Weise, wie andere auf uns Bezug nehmen. Für pädagogisches Handeln wird anhand verschiedener theoretischer Bezüge und einer beruflichen Beispielsituation herausgearbeitet, welche Konsequenzen sich daraus für ein professionelles Rollenverständnis ergeben, das sich vor allem auf die Ermöglichung positiver und förderlicher Beziehungserfahrungen richtet. Dadurch sollen die Konturen eines Anforderungsprofils erkennbar werden, in welchem das Nachdenken über die verschiedenen Dimensionen von Beziehungen eine zentrale Rolle einnimmt. Am Ende wird ein Phasenmodell vorgestellt, durch welches der Verlauf von pädagogischen Beziehungen sichtbar und damit der Reflexion zugänglich gemacht wird.

# Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus

von Stefan Dierbach

## GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Theoretische Bezüge pädagogischer Relationalität
  - 2.1 *Die relationale Entwicklung des „Selbst“*
  - 2.2 *Der Begriff der „Pädagogischen Relationalität“*
  - 2.3 *Die pädagogische Beziehung als erste „Methode“*
3. Pädagogische Relationalität in der Praxis
  - 3.1 *Die Beziehung zu sich selber*
  - 3.2 *Die Beziehung zu anderen*
  - 3.3 *Die Beziehung zu den Dingen*
  - 3.4 *Zusammenfassung und Ausblick*
4. Phasenmodell einer pädagogischen Beziehung
5. Fragen und weiterführende Informationen
  - 5.1 *Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes*
  - 5.2 *Literatur*
  - 5.3 *Glossar*

## INFORMATIONEN ZUM AUTOR

**Stefan Dierbach (Dr. phil)**, ist Erziehungswissenschaftler und arbeitete lange Zeit als Sozialpädagoge im Bereich „Menschen mit Assistenzbedarf“ sowie als Lehrer an einer Schule für Kinder mit besonderem Förderbedarf. Seit 2011 ist er Lehrer für Pädagogik, Psychologie und Gesellschaft an der staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik (FSP 2) in Hamburg-Altona und dort mittlerweile als Abteilungsleitung für Koordination, Qualitätsmanagement und Flüchtlingsbeschulung (AVM-Dual) verantwortlich. Neben allgemeinen Fragen der Pädagogik setzt er sich in Veröffentlichungen und Vorträgen mit den Themen Jugend, Gewalt und Rechtsextremismus auseinander.

## 1. Einleitung

Vor wenigen Jahren äußerte der bekannte Familientherapeut Jesper Juul in der ZEIT die Meinung, die Ausbildung der Erzieher\_innen in Deutschland sei im Allgemeinen „schlecht“ (vgl. Juul 2012). Er begründete das mit einem Mangel an fachlichem Wissen: „Die wissen einfach zu wenig. Sie haben zwar Kenntnisse über die sprachliche und motorische Entwicklung der Kinder, sie haben gelernt, mit welchen Aktivitäten sich Kinder beschäftigen lassen, aber sie wissen zu wenig über die Kinder selbst.“ (Juul 2012, 79) Auf die Nachfrage, über welche Kompetenzen Pädagog\_innen unbedingt verfügen sollten, sagte Juul: „Sie sollten sich über ihre eigene Rolle im Klaren sein und über Beziehungskompetenz verfügen.“ (Juul 2012, ebd.) Diese pauschale Kritik unterstellt dem Fachpersonal eine Unkenntnis darüber, dass innerhalb pädagogischer Interaktionen die Ebene der zwischenmenschlichen Beziehung nicht losgelöst von der inhaltsbezogenen Vermittlungsebene angesehen werden kann. Das ist allerdings eine integrale Erkenntnis sowohl innerhalb der Ausbildung sowie der beruflichen Praxis vieler Pädagog\_innen (vgl. Friedrich 1994) als auch in der aktuellen Bildungsforschung (vgl. dazu besonders: Hattie 2014, 24 f) So wird das Thema einer „Beziehungskompetenz“ innerhalb der Ausbildungsgänge zum/zur Erzieher\_in regelhaft etwa unter Rückgriff auf die positiven Grundhaltungen im personenzentrierten Konzept von Carl Rogers (vgl. Rogers 2009) oder den im Anschluss daran entwickelten beziehungsdidaktischen Empfehlungen von Annemarie und Reinhard Tausch (vgl. Tausch/Tausch 1998) behandelt.

Zunehmende  
Anforderungen an  
die Gestaltung von  
Beziehungen in  
pädagogischen Berufen

Trotzdem erscheint es besonders im Hinblick auf die zunehmende Komplexität der Anforderungen im Berufsfeld (vgl. Völkel/Wihstutz, 2014) angebracht zu sein, ein *berufsspezifisches Wissen über Beziehungen* in den Kontext einer erweiterten pädagogischen Perspektive zu stellen, denn Fachkräfte in Krippe und Kita sind tagtäglich gefordert, in vielfältiger Art und Weise unterschiedliche Arten von Beziehungen zu gestalten: zu einzelnen Kindern, zu Gruppen, zu Eltern oder anderen Sorgeberechtigten, zu Kolleg\_innen, zur Öffentlichkeit, zu Personen im fachlichen und im kommunalen Netzwerk sowie nicht zuletzt zu sich selber. Diese Verschiedenartigkeit der Bezüge macht deutlich, dass die Professionalität im pädagogischen Rollenmodus (und damit die Qualität der pädagogischen Arbeit) stark davon geprägt ist, inwieweit diese Beziehungen gelingen. Dieser Text versteht sich als Beitrag dazu, pädagogische Professionalität im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte von *Beziehungsarbeit* zu konturieren. Dabei geht es vor allem um die Entwicklung einer „reflexiven Haltung, die sich auf Beziehungen richtet und dabei den Beobachter mit einbezieht.“ (Schäfer 2013, 118)

Der für diesen Fachtext verwendete Leitbegriff der „Relationalität“ ist bislang innerhalb der pädagogischen Fachdiskussion noch verhältnismäßig wenig im Gebrauch. Es wurde bislang hauptsächlich versucht, ihn im Hinblick auf den Topos

## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus von Stefan Dierbach

des „Lernens“ zu präzisieren (vgl. Künkler 2011). Eine umfassende Grundlegung des Themas legte kürzlich Annedore Prengel (vgl. Prengel 2013) vor. Etwas länger schon wird Relationalität innerhalb der psychoanalytischen Theoriebildung (vgl. Potthoff/Wollnik 2014) diskutiert, hier vor allem im Hinblick auf die Rolle der Objektbeziehungen, sowie in der Theologie (vgl. Oberhammer/Schmücker 2011) als Verhältnis eines gläubigen Menschen zu seiner/ihrer persönlichen Gottesvorstellung. Der Begriffsinhalt weist außerdem Bezüge zur klassischen Soziologie und zur Erkenntnisphilosophie auf (vgl. dazu ausführlich: Prengel 2013). Erkennbar sind zum Teil auch Ähnlichkeiten zur sozialen Feldtheorie und dem systemischen Denken. Ein pädagogischer Zugang zum Begriff der Relationalität geht von der Prämisse eines besonderen Stellenwerts der Intersubjektivität im Prozess der Subjektwerdung aus, d.h. von der Art und Weise, wie sich die Persönlichkeit oder das Selbst eines Menschen in Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt entwickelt: „Wie Kinder sich in Beziehungen erleben, bestimmt die Entwicklung ihres Bildes von sich, von anderen und von der Welt allgemein.“ (Friedrich 1994, 15)

### Die Realität des Aufwachsens im Kontext von Beziehungen verstehen und berücksichtigen

Für pädagogisches Handeln wird der Begriff der Relationalität relevant, weil er die emotionale Relevanz, die Funktion und die Dynamiken von unterschiedlichen Beziehungen anerkennt und diese entsprechend dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag fachlich angemessen zu berücksichtigen versucht. Dafür ist es zunächst notwendig, ausgehend von der konkreten Fachkraft-Kind-Beziehung gedanklich zu „triangulieren“ (vgl. dazu: Dammasch/Katzenbach/Ruth 2008), also die Realität weiterer Beziehungen als bedeutsamen Einflussfaktor im Hinblick auf die aktuelle pädagogische Beziehung miteinzubeziehen: „Es ginge bei Erziehung nicht nur um die erziehende und die zu erziehende Person, sondern auch um ‚Drittpersonen‘ auf welche diese in Relation bezogen sind.“ (Nordström 2009, 300) So kann ein Kind, welches innerhalb des häuslichen Beziehungsrahmens eine Krise erlebt, z.B. eine Trennung der Eltern, in der Regel auch in anderen Umgebungen, z.B. in der Kindstageseinrichtung, auffällige Verhaltensweisen entwickeln, die dann hoffentlich von relational kompetenten Erzieher\_innen als Effekt des inneren Leidens an und durch Beziehungen gedeutet und entsprechend verständnisvoll in Form von haltgebenden Beziehungsangeboten aufgefangen werden können. Dazu muss der grundsätzliche Umfang des Einfluss von Beziehungen auf das subjektive Erleben als „unsichtbare Wirklichkeit“ (vgl. Neumann 2010, 2) aber zunächst anerkannt und realisiert werden.

Wenn man wie Michael Winkler (vgl. Winkler 2006) Pädagogik als besondere Art und Weise des *Nachdenkens* versteht, so handelt es sich bezogen auf pädagogische Relationalität um die Bereitschaft, über die Bedeutung von unterschiedlichen Beziehungen innerhalb des pädagogischen Berufsfeldes nachzudenken. „Relationale Kompetenz“ würde im Anschluss daran verlangen, sich zu den daraus ergebenden Herausforderungen fachlich angemessen ins Verhältnis zu setzen.

## 2. Theoretische Bezüge pädagogischer Relationalität

### 2.1 Die relationale Entwicklung des „Selbst“

Aus relationaler Sicht entsteht das Selbst eines Menschen primär in und durch diejenigen sozialen Erfahrungen, auf die er als Entwicklungstatsache bezogen ist: „Menschen sind soziale Wesen und grundlegend in Beziehungen eingebunden. Das Streben nach Beziehungsaufbau ist in jedem Menschen angelegt und beginnt mit der Geburt.“ (Hörmann 2008, 5) Ob im Zusammenhang mit diesem Streben dann im Verlauf des Lebens gute oder schlechte Erfahrungen mit Beziehungen gemacht werden, hat einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des individuellen Selbstkonzepts und auf die Art, wie Beziehungen empfunden und gestaltet werden. Darauf haben vor allem Forschungen im Anschluss an die Bindungstheorie von John Bowlby aufmerksam gemacht (vgl. Bowlby 1987, Grossman/Grossmann 2000). Auch neurobiologische Erkenntnisse weisen darauf hin, dass sich der innere Aufbau des Gehirns als Resultat der Erfahrungen mit der sozialen Außenwelt herausbildet: „Im Prozess der Repräsentationen von Erfahrungen wirkt sich die Qualität von Bindungsbeziehungen direkt auf die Architektur des kindlichen Gehirns aus.“ (Drieschner 2011, 21)

Das individuelle Selbst  
ist das Ergebnis von  
Beziehungserfahrungen

Im Anschluss an diese Befunde betonen relationale Theorien die Rolle von Inter-subjektivität für die Herausbildung dessen, was wir „Selbst“, „Identität“, „Subjekt“ oder „Person“ nennen. Das soziale Bezogen-Sein auf andere wird dabei in der Form interpretiert, dass sich nicht ein separiertes „Ich“ im Inneren in ein bestimmtes Verhältnis zu einem „Nicht-Ich“ im Außen setzt, sondern dass dieses „Ich“ sich überhaupt erst durch die Art des Kontakts zur äußeren Welt strukturiert. Der psychische Vorgang der Bildung eines Ich-Bewusstseins ist also durch die Erfahrungen innerhalb der Matrix sozialer Beziehungen bedingt: „In Bezug auf die Genese ist das Anderenverhältnis primär, da die Genese des Subjektes eine *intersubjektive Genese* ist. Die Genese des Selbst wird somit nicht als reifungs-, sondern als Interaktions- bzw. Beziehungsgeschichte verstanden, in der sich das Selbst von Anderen her erlernt.“ (Künkler 2014, 31)

Der Frage nach der Identität, d.h. wer oder wie jemand ist, ließe sich demnach nur unter Einbezug der jeweiligen sozialen Beziehungen nähern, in denen er oder sie sich befindet. Zur Verdeutlichung mag folgendes Beispiel dienen: Wenn wir den Charakter eines Flusses beschreiben sollen, werden wir das tun, indem wir den Verlauf des Wassers im Verhältnis zu den Bedingungen des Ufers beschreiben. Dort, wo der Fluss an besonders engen, schmalen oder auch steinigen Stellen entlang fließt, erscheint er uns wild, gefährlich und reißend zu sein. An anderen Stellen des Verlaufs ist er wieder ruhig und plätschernd. Trotzdem handelt es sich immer um denselben Fluss.

## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus von Stefan Dierbach

Aus relationaler Sicht ist die Identität eines Menschen also kein statisches Konzept, sondern eher als ein permanenter und tendenziell offener Prozess zu verstehen, der sich im Kontext von Beziehungen realisiert und sich durch diese auch verändert, denn: „Das Selbst ‚kennt‘ sich nur im Kontext der Erfahrungen, die es in Beziehungen zu Anderen macht.“ (Bacal 1994, 18) Jede neue Beziehung birgt damit die Chance, eine neue Facette unseres Selbst kennen zu lernen. Das hat Konsequenzen für die Professionalität pädagogischer Arbeit, weil diese den Kindern durch eine andere Art von Beziehung neue Gelegenheiten zur Selbstermöglichung bieten kann. Das Selbst eines Menschen ist also als eine *strategische Position* zu verstehen, aus der heraus sich jemand zu seiner/ihrer sozialen Umwelt in spezifischer Art und Weise ins Verhältnis setzt: „Es wird in jedem sozialen Kontext eine Reihe von potentiell praktikablen und relevanten Identitäten geben, die man nach ihrer Annehmbarkeit und relativen Bedeutung bewerten kann.“ (Sen 2006, 43) Anders gesagt: Die Kenntnis über das vermeintliche „Selbst“ eines Kindes ist immer nur ein selektiv und temporär gebundenes Wissen, welches ausschließlich innerhalb einer besonderen sozialen Architektur Geltung beanspruchen kann, auf welche dieses Selbst in verschiedenen Anteilen bezogen ist und von der die pädagogischen Beziehungen ihrerseits ein Teil sind.

### Soziale Beziehungen sind ambivalent zwischen Entwicklung und Gefährdung

Dem subjektiven Erleben der jeweiligen Qualität von Beziehungen kommt bei der Entwicklung des „Selbst“ vor allem im Hinblick auf das Selbstwertgefühl eine besondere Bedeutung zu. So beschreibt die Schriftstellerin und Bürgerrechtlerin Maya Angelou ihre persönliche Erfahrungen diesbezüglich: „I’ve learned that People will forget what you said. People will forget what you did. But people will never forget how you made them feel.“ (Angelou 2003, 263)<sup>1</sup> Die Anerkennung dieser sich aus der Beziehungen zu anderen ergebenden Gefühlsrealität ist der zentrale Schlüssel zum Verständnis der Rolle, die professionellen Beziehungen im pädagogischen Kontext einnehmen. Annedore Prengel (vgl. Prengel 2013) geht davon aus, dass die Realität des Eingebunden-Seins hinsichtlich der damit verbunden Dimension des Angewiesen-Seins als *ambivalent* bezeichnet werden muss: Zum Einen ergeben sich daraus besondere Entwicklungschancen, zum anderen bestehen damit auch Risiken, in Form von seelischen und körperlichen Verletzungen in und durch Beziehungen, nicht zuletzt auch in pädagogischen Kontexten (vgl. dazu: Hafenegger 2011).

Das würde bedeuten, den Blick auf die Qualität der subjektiv relevanten Beziehungen zu richten, weil diese die innere Wirklichkeit des/der Einzelnen zentral beeinflussen. Erst, wenn diesbezüglich ein Verstehen gelingt, kann diese Realität innerhalb von pädagogischen Interaktionen angemessen berücksichtigt werden. Genau das versucht die Perspektive der „Relationalität“ zu leisten: „Mit dem in-

<sup>1</sup> Die deutsche Übersetzung lautet: „Ich habe gelernt, dass die Menschen vergessen werden, was du ihnen gesagt hast, dass sie vergessen werden, was du gemacht hast, aber dass sie niemals vergessen werden, wie sie sich in deiner Anwesenheit gefühlt haben.“



## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus von Stefan Dierbach

terdisziplinären Begriff der Relation können wir einen hoch abstrakten Begriff heranziehen, der es erlaubt, das Phänomen der Relationalität in seine grundlegenden Strukturen zu reflektieren. Dabei geht es darum, die Aufmerksamkeit auf das ‚Zwischen‘, also die Wechselwirkungen, die sich im Zwischenraum zwischen dem *Relata* (*Singular: Relatum*), also Gegebenheiten, die auch ‚Objekte‘, ‚Entitäten‘ oder ‚Substanzen‘ genannt werden und die sich in Beziehungen zueinander befinden, zu lenken. (...) Diese Beziehungen sind in relationstheoretischer Sicht konstitutiv für das, was wir Wirklichkeit nennen.“ (Prenzel 2013, 19/20)

### 2.2 Der Begriff der „Pädagogischen Relationalität“

PädagogInnen als  
„Verhältniswesen“

Neben Annedore Prenzel (vgl. Prenzel 2013) beschreibt der Erziehungswissenschaftler Walter Herzog (vgl. Herzog 2001) einen weiteren Ansatzpunkt für relationales Denken. Er schlägt für die pädagogische Praxis drei mögliche Formen der Bezugnahme vor: Pädagog\_innen stehen ihm zufolge als *Verhältniswesen* stets „in konstitutiven Beziehungen zu den Sachen, die sie vermitteln, zu den Personen, denen sie die Sachen vermitteln, und zu sich selbst als den Akteuren der Vermittlung.“ (Herzog 2001, 541) Für ihn sind alle drei Perspektiven gleichermaßen wichtig für pädagogisches Handeln, ihre analytische Trennung ist allerdings die Voraussetzung für eine reflektierende Bearbeitung. Anhand dieser Setzung wird deutlich, dass „Relationalität“ aus pädagogischer Sicht mehrere Dimensionen umfasst. Zwar geht es grundsätzlich um die Ebene der Beziehung zwischen mindestens zwei Menschen, doch kann der Begriff auch darüber hinaus in einem erweiterten Sinn als Analyse von Verhältnissen, d.h. um gesellschaftliche Positionen, die Menschen (oder Gruppen) untereinander und zueinander einnehmen, verstanden werden und auf die Gestaltung der daraus entstehenden Interdependenzen bezogen sein. Zur Illustrierung dieser Dimension mag ein Beispiel aus der Politik dienen: So stellen bestimmte politische Entscheidungen über den Einsatz von gesellschaftlichen Ressourcen eine deutliche Einflussgröße im Hinblick auf die Kapazitäten von Fachkräften dar, zu jedem Kind eine ausreichend gute Beziehung aufbauen zu können. Das wurde unlängst unter dem Stichwort der „Fachkraft-Kind-Relation“ im Hinblick auf pädagogische Qualität in Kindertagesstätten untersucht und wie folgt kommentiert:

„Das Verhalten von Kindern wird durch die gegebene Fachkraft-Kind-Relation in mehrfacher Hinsicht beeinflusst. In Gruppen mit einer günstigen Fachkraft-Kind-Relation zeigen Kinder häufiger Anzeichen für emotionales Wohlbefinden, kooperieren mehr mit der ErzieherIn/dem Erzieher und sind öfter engagiert und konzentriert im Spiel. Sie zeigen seltener ängstliche und aggressive Verhaltensweisen (...), höhere Vorläuferfähigkeiten im Lesen, weniger internalisierte und externalisierte Verhaltensprobleme und bessere Leistungen im sprachlich-kognitiven Bereich.“  
(Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015, 50/51)



## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus

von Stefan Dierbach

### Relevante institutionelle und gesellschaftliche Kontextfaktoren beachten

Eine „günstige“ Fachkraft-Kind-Relation lässt sich im Hinblick auf die Ermöglichung von geeigneten Bildungsprozessen in und durch professionelle Beziehungen also durch ein „Mehr“ an gut aus- und weitergebildetem pädagogischen Personal bestimmen. Ökonomische und politische Kräfteverhältnisse, die diesen Faktor in seiner positiven Wirkung begrenzen, haben also einen direkten Einfluss auf die Qualität pädagogischer Beziehungen, indem sie diese durch die Setzung von finanziellen und organisatorischen Rahmenvorgaben beschränkend vorstrukturieren. Diese Vorgaben sind aber kein Schicksal, sondern durch Menschen gemacht und somit durch diese auch wieder veränderbar. Das bewusste In-Bezug-Setzen der Fachkraft zu den ihre Arbeit in dieser Form beeinflussenden politischen und ökonomischen Verhältnissen ist deshalb ebenso als ein notwendiger Teil einer „Pädagogischen Relationalität“ anzusehen wie die Gestaltung der einzelnen Fachkraft-Kind-Beziehungen.

Das bedeutet für Pädagog\_innen, bewusst zu „relationieren“ (vgl. Lotz 2008, 218), also die Funktion der verschiedenen Arten von Beziehungen und ihre gesellschaftlichen Kontextbedingungen so wahrzunehmen, zu reflektieren und zu gestalten, dass diese als dynamische Faktoren innerhalb der pädagogischen Arbeit im Sinne einer wechselseitigen Bedingtheit verstanden werden können: „Der Modus der relationalen Professionalität ist dadurch gekennzeichnet, dass die Professionellen als Teil eines sozialen Netzwerkes von Sozial- und Arbeitsbeziehungen zu betrachten sind. Dieses soziale Netzwerk verändert die Arbeitsbeziehungen und wird seinerseits durch die Arbeitsbeziehungen beeinflusst.“ (Köngeter 2009, S. 56) Pädagogische Relationalität beinhaltet es also auch, sich eine Klarheit über die relevanten Interdependenzen, also die eigene relationale Verfasstheit im beruflichen Kontext, zu verschaffen. Das Nachdenken über die Relevanz von Beziehungen soll im Folgenden jedoch dort seinen Anfang nehmen, wo sich der Begriff in Form einer interpersonalen Begegnung konkret realisiert.

### Pädagogische Beziehungen ermöglichen und gestalten soziale Erfahrungen

Mit dem Topos der „Pädagogischen Beziehung“ wird Pädagogik grundlegend als „Beziehungsarbeit“ (vgl. Lotz 2003) verstanden: „Mit diesem komplexen Begriff sind solche Tätigkeiten gemeint, in denen psychosoziales Handeln im Zusammenhang von Betreuung, Bildung, Beratung und anderer Hilfeleistungen im Rahmen einer unmittelbaren und nicht nur kurzfristigen Beziehung stattfindet, d.h. in denen die Arbeit in und an zwischenmenschlichen Beziehungen im Mittelpunkt steht.“ (Lotz 2003, 16) Jede Pädagogik ist insofern schon immer *relational* gewesen, als dass sie sich als Form der intendierten Bezugnahme zwischen mindestens zwei Personen versteht, also einem spezifischen Verhältnis einer/s Erzieher\_in zu einem/r Zu-Erziehenden, deren Qualität als Basis zur Ermöglichung von Bildung angesehen werden kann: „Gute Beziehungen und ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung und des Vertrauens bieten aus einer integrierten Sichtweise von Bindung und Bildung die beste Grundlage für Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse.“ (Herbst 2012, 436)

### 2.3 Die pädagogische Beziehung als erste „Methode“

Eine Beziehung kann grundsätzlich als Form der zwischenmenschlichen Verbundenheit im Sinne einer „elementaren Einheit der Gesellschaftlichkeit“ (Kappeler 1994, 161) charakterisiert werden. Sie zeichnet sich durch eine gegenseitige Bezugnahme, eine gewisse Dauer, einen eigenen Charakter und eine besondere Relevanz für die daran teilhabenden Personen aus. Da es eine Vielzahl von unterschiedlichen Beziehungen gibt, kann gefragt werden, wodurch sich eine pädagogische Beziehung von anderen unterscheiden lässt. Eine erste Annäherung daran kann anhand des Verhältnisses zu dem fachlich ebenfalls relevanten Begriff der „Bindung“ erfolgen: Zwischen beiden besteht eine grundlegende Verbindung, denn letzterer bezieht sich auf die primären Interaktionserfahrungen zwischen dem Kind und seinen ersten Bezugspersonen, die nach Ansicht der Bindungstheorie von diesem als innere Modelle angelegt werden, auf deren Grundlage sich nachfolgende Beziehungserfahrungen entwickeln: „There is a strong causal relationship between an individual’s experience with his parents and his later capacity to make affectional bonds (...)“ (Bowlby 1987, 58)<sup>2</sup>

Jede Bindung ist eine Form der Beziehung, aber nicht jede Form der Beziehung ist eine Bindung

Im Anschluss daran wird vor allem für den Bereich der Krippenpädagogik verschiedentlich betont, dass die pädagogischen Beziehungen zur Fachkraft eine ähnliche Qualität besitzen sollten, wie sie eine Bindung auszeichnet. Sie werden deshalb als „Bindungsbeziehungen“ (Textor 2010, 2) bezeichnet, obwohl der Begriff der „Bindung“ außer dem Merkmal der prägenden Relevanz für die spätere Entwicklung noch keine spezifische Qualität benennt, sondern eine sogenannte „sichere“ Bindung erst durch die Art und Weise entsteht, *wie* die Interaktion zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen konkret gestaltet wird. Auch besteht ein Unterschied zwischen dem intuitiven und wechselseitigen Bindungsverhaltenssystem von Eltern zu ihren Kindern und dem Setting von Kindern einer Einrichtung und deren Interaktionen mit dem pädagogischen Personal. Dieses Setting ist durch die Verschiedenheit der daran beteiligten Rollen und des sozialen Kontextes geprägt: „Die Beziehungen in organisierten Sozialisationsinstanzen können grundsätzlich nicht nach dem Modell der Eltern-Kind-Beziehung geformt werden, weil sie diesem objektiv nicht entsprechen.“ (Hamburger 2007, 72)

Weiterhin lässt sich feststellen, dass der Bindungsbegriff in seiner Bedeutung als primäre Erfahrung stark konstitutiv ausgelegt wird, der Begriff der pädagogischen Beziehung dagegen allein schon durch die festgelegte Setzung eines Anfangs und eines Endes eher transformativ bestimmt ist. Im besten Fall be-

<sup>2</sup> Die deutsche Übersetzung lautet: „Es besteht eine starke kausale Beziehung zwischen den Erfahrungen, die jemand mit seinen Eltern gemacht hat und seiner späteren Fähigkeit, affektive Bindungen eingehen zu können.“

## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus von Stefan Dierbach

rücksichtigen Pädagog\_innen in ihrer Beziehungsgestaltung die individuell verschiedenen Bindungsarten- und -bedürfnisse von Kindern, indem sie ihnen im Hinblick darauf ergänzende, entlastende, nachholende oder alternative Möglichkeiten der Differenzierung ermöglichen: „Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften haben kompensatorische Bedeutung.“ (Haverkock/Pauli-Pott 2003, 163) Insofern sind diese Arbeitsbeziehungen immer auch relational bezogen auf bisherige Beziehungserfahrungen, indem sie als „Bezugspunkt einer pädagogischen Professionalisierungstheorie grundsätzlich das Lernen im Sinne des Machens von neuen Erfahrungen“ (Dewe/Wagner 2006, 60) ermöglichen.

Neben dieser Funktionsbestimmung besteht ein weiterer Unterschied zum Begriff der Bindung darin, dass sich die an einer pädagogischen Beziehung Beteiligten im Gegensatz zu den primären Bindungsbeziehungen in der Regel nicht in derselben Gefühlsintensität aufeinander beziehen, was gleichzeitig auch als Merkmal ihrer Professionalität gelten kann: Seitens der Fachkräfte ist diese Form der emotionalen Bezugnahme als gesellschaftlich organisierte „Beziehungsarbeit“ der vorgesehene Bestandteil eines vertraglichen Verhältnisses zwischen Arbeitsleistung und Lohn. Dieses ist auf die Umsetzung der Zielvereinbarung bezogen, die z.B. im § 1 des KJHG als Förderung von Eigenverantwortung auf der einen und der Gemeinschaftsfähigkeit auf der anderen Seite verbindlich festgeschrieben ist. Dieses Ziel begründet das Miteinander innerhalb pädagogischer Institutionen und begrenzt es gleichzeitig: So zielen professionelle Beziehungen auf die Ermöglichung von Autonomie (vgl. dazu: Nordström 2012) und sind somit von ihrer Entwicklungstendenz her darauf angelegt, sich überflüssig zu machen. Auf der Ebene der zwischenmenschlichen Interaktion sind sie zwar geprägt von einer gegenseitigen emotionalen Bezugnahme, von ihrem Zweck her können sie aber eher „nüchtern“ als zeitlich gebundene Arbeitsbündnisse angesehen werden.

**Professionelle pädagogische Beziehungen sind temporäre und transparente Arbeitsbündnisse**

Die Professionalität einer pädagogischen Beziehung lässt sich danach auch daran bemessen, inwieweit deren spezifische Funktion im Hinblick auf den gesellschaftlichen Auftrag transparent gemacht wird und sich alle Beteiligten über die daraus resultierende Rollenverteilung im Klaren sind. Die Klarheit über den Charakter einer pädagogischen Beziehung muss auf Seiten der Fachkraft auch deshalb bestehen, damit Kinder das pädagogische Beziehungsangebot realistisch einschätzen können und dieses z.B. nicht mit einer Freundschaft verwechseln. Während die Freundschaft (oder die Liebesbeziehung) keine Begründung außer ihr selbst braucht, so ist das bei einer professionellen Beziehung anders. Dabei mag ein Bezug auf den Begriff der „Rollenbeziehung“ helfen: „Rollenbeziehungen sind soziale Beziehungen, die durch die sozialen Rollen der beiden Bezugspersonen bestimmt sind.“ (Asendorpf/Banse 2000, 7) Die Unterschiedlichkeit der Rollen strukturiert die Art der Fachkraft-Kind-Beziehung und der Grad der Bewusstheit darüber ist ein Bestandteil ihrer Professionalität.

## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus von Stefan Dierbach

In der theoretischen Grundlegung von Annedore Prengel (vgl. Prengel 2013) wird das inhaltlich wie folgt bestimmt: „Pädagogische Beziehungen sind Beziehungen im Generationenverhältnis, in dem die Angehörigen der älteren Generation den Angehörigen der jüngeren Generation Bildung vermitteln.“ (Prengel ebd. 59) Zu der Frage, wie diese Vermittlung pädagogisch sinnvoll gestaltet werden sollte, werden die Elemente *Feinfühligkeit, Responsivität, Fürsorge, Empathie, Wertschätzung, Wohlwollen, Liebe und Achtung* (Prengel 2013, 46 f) angeführt. Diese lassen sich als grundlegende beziehungsförderliche Faktoren im pädagogischen Kontext bezeichnen. Deren positive Effekte sind überall dort empirisch relevant, wo sie von der Ebene der latenten Disposition auf Seiten der Fachkraft zu einer tatsächlichen Performanz auf der Ebene der Interaktion mit dem Kind führen. „Performanz“ meint, dass z.B. ein pädagogischer Begriff wie eine „Wertschätzende Haltung“ genau dann konkret wird, wenn diese Haltung dazu führt, dem/der Anderen ein Gefühl der Anerkennung innerhalb einer vertrauensvollen Beziehung vermitteln zu können. Ansonsten bleibt das ein abstrakter Begriff. Damit ist die Position der Adressat\_innen sowohl der Ausgangspunkt wie auch die letzte Instanz zur Beurteilung eines positiven Effektes von Erziehung, so dass für eine professionelle pädagogische Beziehung die Orientierung am Subjekt von grundlegender Bedeutung ist.

### Die Orientierung am Subjekt als entscheidendes Bestimmungsmerkmal

Eine solche subjektorientierte Verortung des *Pädagogischen* innerhalb professioneller Beziehungen hat eine lange Tradition und lässt sich exemplarisch auf das klassische Konzept des „Pädagogischen Bezuges“ von Herman Nohl aus dem Jahre 1926 beziehen. Dort heißt es: „Die Grundlage der Erziehung ist (...) das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu einem Leben und seiner Form komme.“ (Nohl nach: Klafki 1970, 17 f.) In dieser Bestimmung wird der Zweck von Erziehung in eindeutiger Weise primär aus der Logik des Subjekts heraus begründet, welchem das Engagement des/der Pädagog\_innen zu gelten hat. Der von Nohl gewählte Begriff „Verhältnis“ ist außerdem dazu geeignet, den öffentlichen Charakter pädagogischer Beziehungsarbeit im Unterschied zu privaten Beziehungsformen sichtbar zu machen.

Entscheidender als diese Wortwahl scheint jedoch zu sein, dass Nohl das pädagogische Verhältnis zur *Grundlage* von Erziehungsprozessen erklärt. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass ohne eine Beziehung als Basis auch keine Erziehung möglich wäre. Jede Form der intendierten Einflussnahme im Hinblick auf Lernen und Bildung wäre damit insofern als sekundär zu bezeichnen, als dass die dabei zum Einsatz kommenden methodischen Elemente erst durch die positive Realität der konkreten Beziehung überhaupt erst wirksam werden: „Jede Intervention fließt durch die Qualität der Bindungs- und Beziehungsarbeit, durch den aufrichtig geführten Dialog hindurch und entfaltet darüber seine Wirkung.“ (Weiß 2009, 43) Der Begriff der „Qualität“ lässt sich dabei so verstehen, dass

## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus

von Stefan Dierbach

### Erziehung findet erst auf der Basis einer Beziehung statt

damit all das gemeint ist, was bei einer Sache nicht weglassen werden kann, damit sie gut ist. Der Aufbau einer guten Beziehungsqualität könnte dieser Bestimmung nach als die vorrangige Aufgabe pädagogischer Fachkräfte angesehen werden und ließe sich deshalb als die erste „Methode“ innerhalb eines professionellen Handlungsmodus bezeichnen.

Die Anführungsstriche markieren allerdings, dass der hier verwendete Begriff der „Methode“ nicht ganz passgenau ist, was daran liegt, dass mit methodischem Handeln in der Regel die Anwendung eines bestimmten Verfahrens oder einer Handlungstechnik assoziiert ist. Dadurch wird nahe gelegt, dass sich durch eine spezifische Fertigkeit eine pädagogische Beziehung *herstellen* lassen könnte. Es handelt sich dabei aber eher um eine Grundhaltung, die Otto Friedrich Bollnow 1968 etwas umständlich als „gefühlsmäßige Gestimmtheit als Voraussetzung von Erziehung“ (Bollnow 2001, 11) bezeichnet hat. Damit ist die Einstellung gemeint, dem/der Anderen grundsätzlich offen, positiv und optimistisch gegenüber zu treten und das durch die persönliche Ausstrahlung zu vermitteln. Es handelt sich dabei quasi vor allem zu Beginn der Kontaktaufnahme um eine Art Bereitschaftsmodus, der von einer ungerichteten Zugewandtheit geprägt ist, einer emotionalen Vorleistung, die nicht auf eine bereits reale Beziehung bezogen ist, sondern die sich als freischwebendes allgemeines Interesse an Beziehungen beschreiben lässt, welches erst in der konkreten Begegnung dann zu einem speziellen wird. Durch dieses eigentümlich freischwebende Interesse entsteht eine besondere Atmosphäre, in welcher von Kindern das pädagogische Angebot „*Ich nehme dich wahr und ich bin für dich da, wenn du es willst*“ als glaubhafte, d.h. ernstgemeinte Botschaft erkennbar wird.

Ob und in welchem Umfang dieses Angebot dann angenommen wird, hängt in der Folge nicht nur davon ab, ob die Persönlichkeit des/der Pädagog\_in von den Kindern als ausreichend sympathisch, aufmerksam, zugänglich, verstehend, geduldig, belastbar und unterstützend erlebt wird, sondern natürlich auch, wie und ob der/die Pädagog\_in sich unter den bestehenden Rahmenbedingungen in seiner/ihrer beruflichen Rolle engagieren kann. Das bedeutet nicht nur, ob er/sie sich auf die verantwortliche Gestaltung der Beziehung einlässt, sondern ob er/sie sich auch darauf einlässt, in dieser Verbindung die spezifisch pädagogische Funktion zu übernehmen: „Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die Erzieherin auch eine interessante Person ist, interessant dadurch, dass sie dem Kind neue Weltzugänge eröffnet. Es reicht also nicht aus, nur eine sozial empathisch bezogene Person zu sein, sondern diese Empathie wäre u.a. auch dafür einzusetzen, Felder des Interesses zu erschließen, die für das Kind bedeutsam genug sind, um die Beziehung zu dieser Person aufrecht zu erhalten.“ (Schäfer 2003, 136)



## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus von Stefan Dierbach

Eine pädagogischen  
Beziehung soll der  
individuellen Entwicklung  
des Kindes dienen

Es geht also darum, Kindern ein/e ausreichend *relevante/r Andere/r* zu sein, der/die im Kontakt zu ihnen seine/ihre pädagogischen Grundhaltungen in konkrete Handlungen münden lässt, aufgrund derer er oder sie sich langsam eine Interventionsberechtigung erwirbt. Dieser „Erwerb“ ist kein methodisch bedingter Effekt, sondern das Resultat eines lebendigen, komplexen und wechselseitigen Beziehungsgeschehens, das von einer eigentümlichen Dynamik bestimmt ist und von der Fachkraft ein sensibles „Oszillieren zwischen Nähe und Distanz, zwischen unmittelbarer Teilhabe und distanzierender Reflektion des gemeinsamen Beziehungsgeschehens.“ (Trescher 1993, 187) erfordert. Dabei muss es in der Reflexion auch darum gehen, ob, wie und wozu der/die Andere die Beziehung zu mir als Pädagog\_in *verwenden* kann zur Bearbeitung seiner/ihrer Bedarfe, Interessen, der inneren und äußeren Konflikte oder der individuellen Ziele und Aufgaben (vgl. dazu: Körner 1996, 79) Daraus folgt: Wenn ich als Pädagog\_in in einer Situation (oder im späteren Nachdenken darüber) nicht angeben kann, welche ausgeführte Handlung oder deren Unterlassung innerhalb einer Arbeitsbeziehung zu einem Kind diesen/s bei seiner/ihrer Entwicklung unterstützt, dann ist es fraglich, ob ich in diesem Moment überhaupt „pädagogisch“ gehandelt habe. Auf welche verschiedenen Dimensionen sich eine solche Reflexion richten muss, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

### 3. Pädagogische Relationalität in der Praxis

In diesem Kapitel soll nun im Vordergrund stehen, welche Konsequenzen sich aus dem Konzept der Pädagogischen Relationalität für das konkrete berufliche Handeln ergeben. Zu diesem Zweck wird ein Fallbeispiel aus der Praxis vorgestellt und im Hinblick auf die verschiedenen Beziehungsrealitäten anhand der drei Dimensionen von Herzog (vgl. Herzog 2001) exemplarisch ausgewertet.

Eine Situation beim  
Mittagessen wird  
zum pädagogischen  
Entscheidungsfall

*Es ist Mittagszeit in der Gruppe „Sonnenkäfer“ Die Praktikantin Sarah ist mit den Kindern zum ersten Mal seit zwei Wochen alleine am Tisch, weil die Erzieherin Melanie heute ein Elterngespräch hat. Sie hat Sarah morgens mitgeteilt, dass sie heute in der Essenssituation alleine sein wird und ihr eingeschärft, unbedingt auf die Einhaltung der Regeln zu achten, da die Kinder sie bestimmt ‚austesten‘ würden und sie sich deshalb unbedingt erst einmal „Autorität“ verschaffen solle, damit die Kinder sie in ihrer Rolle als Erzieherin ernst nehmen.*

*Da Sarah die Regeln kennt, verläuft das Essen wie immer: Alle fassen sich an den Händen, es wird ein Essensspruch gesagt, und danach tut sie den Kindern das Essen auf die Teller. Als die dreijährige Charlotte das Essen sieht, wird diese traurig. Sarah hält einen Moment inne und spricht sie daraufhin an. Das Mädchen erwidert: „Das ist, weil es*

## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus von Stefan Dierbach

*Labskaus gibt, den mag ich nicht!“ Dann fragt es: „Kann ich nicht stattdessen meinen Nachtisch haben? Das ist nämlich Apfelmus und den mag ich!“ Sarah zögert, denn die Regel in der Gruppe besagt, dass die Kinder ihren Nachtisch erst bekommen, wenn sie ihre Portion vom Hauptgericht vollständig aufgegessen haben. Sie entscheidet sich dann aber dafür, dem Vorschlag des Kindes zuzustimmen und gibt dem Mädchen das Apfelmus an Stelle des Labskaus. Die anderen Kinder protestieren laut und sagen: „Das darf man nicht, man muss erst das Essen vorher aufessen!“ Sarah überlegt, was sie antworten soll. In diesem Moment kommt die Kollegin vom Elterngespräch zurück und fragt irritiert und leicht genervt, was los ist und warum sie nicht einfach die Anweisungen befolgt hat.*

### 3.1 Die Beziehung zu sich selber

Das aufgeklärte Verhältnis zu sich selber kann als Basisanforderung an ein professionelles Rollenverständnis angesehen werden: „Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstklärung – also Klarheit über sich selbst zu bekommen – gehört zur Grundvoraussetzung für pädagogische Kompetenzentwicklung und die Gewinnung von Berufsidentität. Dazu brauchen PädagogInnen auch die Kompetenz, sich selbst mit ihren Zielen, Wünschen, Werten, Enttäuschungen oder Ängsten sensibel wahrzunehmen und diese reflexiv zu verarbeiten.“ (Teml/Teml 2011, 119) Dabei gilt: Sich zu *sich selber* in ein denkendes, analytisch reflektierendes und regulierendes Verhältnis zu setzen, der Vorgang also, sich als Subjekt zum Objekt von Wahrnehmung und Erkenntnis zu machen, erfordert es bereits, dieses nicht als Einheit zu denken, sondern als eine Vielzahl von Anteilen, die miteinander in einem Zusammenhang stehen. Zur Veranschaulichung der dynamischen Verhältnisse der Selbstanteile zueinander hat Sigmund Freud 1921 das grundlegende Modell des *Ich*, des *Über-Ich* und des *Es* entworfen (vgl. Freud 2015). Seitdem wird innerhalb der Psychologie des „Selbst“ zumeist von dieser oder einer ähnlichen Form der inneren Dynamik ausgegangen (vgl. Berne 2003, Rogers 2009). Deutlich wird, dass der Anspruch einer „Beziehung zu sich selber“ davon abhängig ist, welche Theorie vom „Selbst“ man dabei für sich zu Grunde legt.

Walter Herzog plädiert als Grundlage für eine professionelle Beziehung zu sich selber vor allem für eine bewusste und erhöhte Aufmerksamkeit dem eigenen emotionalen *Erleben* gegenüber. Er begründet das mit dem Effekt, dass eine Pädagog\_in vor allem durch seine Person Wirkungen erzeuge (vgl. Herzog 2001, 538). Das pädagogische Handeln ist damit immer notwendig mit der Frage verbunden, ob und inwiefern es anderen als Beispiel für einen geeigneten Umgang mit sich und anderen dienen kann.



## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus

von Stefan Dierbach

Notwendigkeit, eigene  
Gefühle wahrzunehmen  
und zu regulieren

Das erscheint vor allem in Hinblick auf starke Emotionen wie Angst oder Ohnmacht relevant zu sein, denn wenn ein/e Pädagog\_in beispielsweise auf die Aggressionen eines Kindes diesem gegenüber spontan ebenfalls mit Ärger oder Wut reagiert, wächst die Gefahr, dass die pädagogische Handlungsplanung und -ausführung stark von diesem emotionalen Impuls dominiert zu werden droht: „Die Ungewissheit über mögliche Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten macht viele Erwachsene hilflos und ärgerlich. Und weil wir Erwachsenen daran gewöhnt sind, lediglich das äußere Verhalten zu beachten, wehren wir die eigene Hilflosigkeit – den eigenen inneren Konflikt – ab und lassen unter Umständen dem eigenen Ärger freien Lauf – eben auch der inneren Balance wegen.“ (Neumann 2006, 4) Die Frage, was genau an solch einer rein affektiven Reaktion denn hilfreich ist für den anderen, z.B. ob und wie es ihm für eine bessere Regulation seiner/ihrer Affekte nützlich sein kann, ist damit noch gar nicht gestellt. Die Beantwortung dieser Frage ist aber eine notwendige Bestimmung zur Kennzeichnung einer Handlung als *pädagogisch*. Im schlechtesten Fall erlebt das Kind zusätzlich zu seiner eigenen emotionalen Problematik das Ohnmachtsgefühl eines Erwachsenen, der ebenfalls nicht in der Lage ist, seine Affekte angemessen zu regulieren. Solch einen wenig kompetenten Umgang mit dem eigenen Erleben kennt das Kind aber bereits von sich selbst.

Emotionen und mentale  
Zustände beeinflussen  
Verhalten

Eine pädagogische Beziehung zu *sich selber* muss also in Form eines inneren Dialoges das eigene Handeln im Rollenmodus daraufhin kritisch befragen, inwieweit es den Kriterien einer pädagogischen Handlung – definiert als positive Funktion für die Entwicklung des Anderen – tatsächlich genügt. Dieser innere Dialog könnte sich das Konzept der „sensitiven Responsivität“ (vgl. Remsperger 2011) zu Nutze machen, indem die dort formulierten Empfehlungen für einen feinfühligsten Umgang auf sich selber bezogen werden: Erst das, was ich bei mir selber sensibel wahr- und annehme, kann ich angemessen bearbeiten und regulieren. Die Kompetenz zur Selbst-Reflexion ist damit eng verbunden mit dem Konzept der „Mentalisierung“ (vgl. Uhl 2012), womit die Fähigkeit gemeint ist, das Handeln von sich und anderen als bedingt und beeinflusst durch innere Prozesse zu verstehen: „Die Fähigkeit zur Selbstreflexion basiert sowohl auf der Theorie des Mentalen – der gesicherten Erkenntnis, dass der andere ein denkendes und fühlendes motivationales Wesen ist – als auch der Fähigkeit, innerlich einen Perspektivwechsel vornehmen zu können, sich also mit dem eigenen Selbst und dem Objekt wechselseitig identifizieren zu können.“ (Dammasch/Katzenbach/Ruth 2008, 10)

Zurück zum Beispiel: Die Praktikantin Sarah darf während der Essenssituation zum ersten Mal eigenverantwortlich handeln. Eine Vorbereitungszeit gab es für sie nicht, da sie erst morgens davon erfuhr. Das könnte Sorgen oder Ängste aktivieren, dem kommenden Geschehen unter Umständen nicht gewachsen zu sein. Da sie jedoch keine Einwände erhoben hat, ist anzunehmen, dass sie zur

## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus

von Stefan Dierbach

Bewältigung auf ihre bisherigen Erfahrungen mit selbstständigem Handeln zurückgreift. Wurde sie bislang in ihren nahen Beziehungen und während ihrer Ausbildung dabei unterstützt und ermutigt, so ist es wahrscheinlich, dass sie sich als ausreichend selbstwirksam erlebt hat und daher ein realistisches Verhältnis zu ihren Fähigkeiten besitzt. Durch Beobachtungen hat sie außerdem die Gestaltung der Beziehungen der Kinder zur Gruppe, zu ihr und der Kollegin beim Essen gut kennen gelernt und fühlt sich nun relativ sicher, die damit verbundenen Anforderungen meistern zu können.

Ihr „Selbst“ lässt sich dabei in Anlehnung an die Unterscheidung von Rogers (vgl. Rogers 2009) in ein *Rollen-Selbst* und ein *Personales Selbst* unterscheiden. Der professionelle Modus des „Rollen-Selbst“ wird auch als *berufliches Selbst* (vgl. Bauer 2000, 63) bezeichnet und besteht aus dem Umgang mit den Erwartungen, die aus der Umwelt an sie „als Pädagogin“ herangetragen werden, ihrem pädagogischen Wissen und berufsbezogenen Erfahrungen sowie aus ihren begründeten Ansichten darüber, was für eine Pädagogin sie sein möchte. Aus dieser Position heraus hat sie die Übertragung der Verantwortung für das Mittragen sowie die Weisungen der Kollegin angenommen, die Tischregeln gemäß ihrer bisherigen Erfahrung umzusetzen. Es beinhaltet also das Arbeitsethos, gegebene Zusagen umsetzen zu wollen, eine fachliche Meinung zum Sinn und Zweck der existierenden Tischregeln, dem Sinn ihrer Einhaltung und darüber, wie Kinder solche Regeln lernen.

Eigenen Erziehungserfahrungen wirken sich aus

Ihr personales Selbst kommt hingegen in ihrer privaten Einstellung zum angemessenen Verhalten bei Tisch und ihren persönlichen Erfahrungen mit dem Lernen von Regeln zum Tragen. Dabei ist die Art und Weise, wie Menschen solche Erfahrungen als Einstellungen übernehmen, ihrerseits relational konzipiert: Ein Teil des personalen Selbst von Sarah wären z.B. ihre integrierten oder abgewehrten Erlebnisse mit Maßnahmen ihrer Eltern im Hinblick auf ihre eigenes Aufwachsen. Wurde ihr z.B. rigide und unter Androhung von Strafen verboten, eine Regel nicht zu beachten, so hat sie vielleicht daraus den Schluss gezogen, dass man nur geliebt wird, wenn man gehorcht und sich anpasst. Wenn das so wäre, würde sie auf das Nicht-Einhalten von Regeln seitens der Kinder unter Umständen ihrerseits möglicherweise aggressiv mit Liebesentzug oder Strenge reagieren. Diese Form der Wiederholung in Beziehung zu seiner eigenen Erziehung hatte Siegfried Bernfeld im Blick, als er 1925 im Klassiker „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ den Satz formulierte: „So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden und dem verdrängten in ihm.“ (Bernfeld 2000, 141) Man könnte also sagen: Die Bindungstheorie sagt nicht nur etwas aus über die verschiedenen Typen von Bindungen bei Kindern. Auch die eigenen Bindungserfahrungen beeinflussen die fachliche Fähigkeit zur Selbstreflexion in dem Maße, ob und in welcher Form sie selber zum Gegenstand der bewussten Reflexion gemacht werden können.

## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus von Stefan Dierbach

Durch einen guten Kontakt  
zu sich selber wird ein  
innerer Raum des Dialogs  
möglich

Das Verhalten der Praktikantin legt es allerdings nahe, dass sie ausreichend gute Erfahrungen mit Feinfühligkeit gemacht hat, denn sie nimmt den unglücklichen Ausdruck des Kindes wahr, interpretiert diesen richtig und interveniert prompt und angemessen: Sie fragt das Kind, was los ist. An dieser Stelle ist nun der Übergang zur zweiten Dimension nach Herzog markiert, nämlich der Beziehung zum anderen. Doch zuvor muss deutlich gemacht werden, dass ich jemanden nur dann fragen kann, was los ist, wenn ich mich das vorher selber gefragt habe. Dazu muss ich diese Frage auch zulassen, also in einem guten Kontakt zu mir selber sein, so dass ein innerer Raum des Dialogs entsteht, der seinerseits eine Voraussetzung ist für den Dialog mit dem anderen. Ich muss außerdem aktiv *mentalisieren*, also das Handeln von anderen als durch Gefühle und innere Zustände motiviert anerkennen.

Das zeigt sich auch bei der Entscheidung von Sarah, dem Vorschlag des Kindes, den Nachtisch anstelle des Essen zu essen, schließlich zuzustimmen: Dieses erfordert ebenfalls das Führen eines inneren Dialogs, den die Praktikantin im Modus des beruflichen „Rollen-Selbst“ führt: Sie wägt dabei das Bedürfnis des Kindes nach Anerkennung und dem Aspekt der Einhaltung der Gruppenregeln gegeneinander ab, indem sie die Verhältnismäßigkeit der einen und der anderen Möglichkeit durchspielt und deren Effekte durch dieses gedankliche Probehandeln antizipiert und bewertet. Aus relationaler Sicht könnten das vor allem Aspekte der vermuteten Auswirkungen sein, welche die eine oder die andere Entscheidung für die Beziehung zum Kind, der Beziehung zur Gruppe, der Beziehung zur Kollegin oder zu ihrem Rollen-Selbst mit sich bringen.

Die sich aus diesem Verhältnis zu sich selber ergebende Nachdenklichkeit und das Zögern der Praktikantin sind somit als wichtige berufliche Handlungen im „Innen“ anzusehen, weil sie einen Raum der Aufmerksamkeit erzeugen, der impulsgesteuerten Affekthandlungen im „Außen“ vorbeugt. Vor diesem Hintergrund ist das Empfinden von Handlungsunsicherheit auf Seiten der Fachkraft eine Ressource dafür, dass Kinder Sicherheit erlangen können, nämlich die Sicherheit, dass menschliches Handeln sich nicht strikt an Regeln orientiert, sondern am Nachdenken über deren praktischen Sinn (oder Unsinn) für den Einzelnen.

Eine feinfühlig  
Resonanz unterstützt  
das Sicherheitsgefühl  
in Beziehungen

### 3.2 Die Beziehung zu anderen

Um zu klären, was sich aus einer relationalen Sicht aus dem Verhalten der Praktikantin auf die Beziehungen im Umfeld ergibt, ist zu fragen, welche pädagogisch relevante Bedeutung dieses Verhalten aus Sicht der anderen haben könnte.

Im Hinblick auf das Mädchen Charlotte lässt sich vermuten, dass sie nach dem inneren Empfinden einer Verunsicherung („*Oje, was mache ich denn nun, es gibt Labskaus und den mag ich nicht*“) ein wohlthuendes Gefühl der Sicherheit erlebt, weil ihre Gefühlsäußerungen wahrgenommen und richtig interpretiert und darauf angemessen reagiert worden ist. Das ist ein wichtiger Beitrag zur Selbstwirksamkeit innerhalb sozialer Beziehungen: Die Erfahrung, dass andere auf meine geäußerten Gefühle feinfühlig reagieren, ich dadurch also etwas bewirken kann. Das wirkt sich insofern positiv auf die Qualität der pädagogischen Beziehung aus, als dass das Empfinden einer „sicheren Basis“ ein wichtiger Einflussfaktor im Hinblick auf das Explorationsverhalten darstellt. Das Gesehen-Werden ist dabei ein wesentliches Element zum Aufbau von intersubjektivem Vertrauen und das bezieht sich eben nicht nur auf das äußerlich sichtbare Verhalten, sondern auch auf subtile Signale wie Mimik oder Körperhaltung.

Im weiteren Verlauf des Geschehens erlebt das Mädchen, dass die Praktikantin über ihren Vorschlag, den Nachtisch an Stelle des Essens zu essen, tatsächlich nachdenkt und ihn schließlich sogar annimmt. Hierbei findet ein wichtiger Prozess der Resonanz statt, der sich positiv auf die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse auswirkt: Durch ihre Reaktion hat die Praktikantin anerkannt, dass das Empfinden des Mädchens Ausdruck eines inneren Konfliktes ist und dass dieses Empfinden es wert ist, berücksichtigt zu werden. Das stärkt ihr Vertrauen in ihre Empfindungsfähigkeit: *Das, was ich fühle, ist richtig!* Daneben erhält sie eine positive Rückmeldung im Hinblick auf ihre kognitiven Fähigkeiten und ihre sozialen Kompetenzen: *Ich kann durch vernünftige Argumente und Lösungsvorschläge einen Kompromiss herbeiführen!* Gleichzeitig macht sie eine wichtige Erfahrung auf der Beziehungsebene: *Hier werde ich mit meinen Problemen, aber auch mit meinen Interessen wirklich ernst genommen!* Dadurch erlebt sie eine Erwachsene, die ihr als Modell für soziales angemessenes Verhalten dienen kann. Diese Erfahrung wird sie vermutlich darin bestärken, sich weiterhin auf die Beziehung zu Sarah einlassen zu wollen.

Etwas ganz ähnliches passiert in der Gruppe der anderen Kinder, die aus der Perspektive der Beobachter\_innen dieses Beziehungsgeschehen verfolgen. Im Sinne eines exemplarischen Lernens sind für sie im Grunde dieselben Schlussfolgerungen möglich, wie sie aus Perspektive des betroffenen Mädchens beschrieben worden sind. Durch die Reaktion der Praktikantin erfahren sie etwas darüber, wie diese ihr Rollen-Selbst als Pädagogin gestaltet. Dadurch, dass das

## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus von Stefan Dierbach

Handeln der Praktikantin im Hinblick auf der Einhaltung der Gruppenregeln von bisherigen Erfahrungen der Kinder abweicht, erleben sie etwas Neues und dabei wird eine wichtige Realität professioneller Rollenidentitäten deutlich, nämlich dass pädagogische Handlungen mit den Menschen variieren, die sie ausführen und dass man/frau je nach Situation und fachlicher Einschätzung z.B. entweder den Regeln den Vorrang geben kann oder den Bedürfnissen einzelner. Dadurch wird für alle eine neue Facette des komplexen Charakters beruflicher Beziehungsarbeit erkennbar.

Ihr engagierter Protest gegen die aus ihrer Sicht unzulässige Abweichung von der Gruppenregel macht allerdings deutlich, dass sie in ihrer Einstellung zu der Rolle und Funktion von Regeln ausschließlich auf deren Aufrechterhaltung fixiert sind, denn die Unterordnung eigener Bedürfnisse scheint ihnen weniger Angst zu machen als die Änderung des Verfahrens zugunsten einer individuellen Bedürftigkeit. Deshalb wiederholen sie den Wortlaut der Regel, als würden die anderen den Inhalt nicht kennen. Das deutet darauf hin, dass sie die Regel nicht von ihrem Sinn her verstanden haben, weil sie keinen Hinweis auf eine plausible Beeinträchtigung vorbringen können, die durch deren Übertretung entsteht. Dahinter ist eine starke Identifikation mit dem Prinzip der Regeltreue zu vermuten, weil die Kinder zur Verteidigung der Regel ausschließlich mit dem „Tatbestand“ ihrer Verletzung argumentieren. Sie entsolidarisieren sich dadurch von Charlotte, obwohl ihnen ja durch die Regelverletzung kein persönlicher Nachteil droht.

**Konflikte und Irritationen im Alltag zur pädagogischen Beziehungsgestaltung nutzen**

Das weist auf ein besonderes Abhängigkeitsverhältnis hin: Die Regel kann durch die Art der Beziehung, welche die Kinder zu ihr haben, keine soziale Funktion im qualitativen Wortsinn erfüllen, da durch den rigiden Umgang mit ihr innerhalb der Gruppe nicht Anerkennung und Solidarität untereinander ermöglicht werden, sondern das Gegenteil. Das macht aus pädagogischer Sicht eine Differenzierung erforderlich im Hinblick auf das Verhältnis der Kinder untereinander: So könnte mit den Kindern zusammen beratschlagt werden, was sie an der Essensregel so wichtig finden, wie Regeln überhaupt zustande kommen, wozu sie dienen, ob Regeltreue immer gut ist und unter welchen Umständen sich Regeln auch in partizipativer Art und Weise ändern lassen. Somit wäre ein Anlass zum gemeinsamen Austausch gegeben, der wiederum einen positiven Einfluss haben könnte auf die Beziehung zwischen der Praktikantin und den Kindern. Sie sollte auf den Protest daher nicht mit moralischer Ablehnung reagieren, sondern mit ehrlichem Interesse.

**Unterschiedlichen Klärungsbedarf in Beziehungen wahrnehmen**

Im Hinblick auf die Beziehung zur Kollegin Melanie zeichnet sich allerdings in mehrfacher Hinsicht ein Klärungsbedarf ab. Schon zu Beginn wurde zwischen ihr und der Praktikantin ein nicht unbedingt kooperativer Stil deutlich, indem Sarah von Melanie die Situation beim Mittagessen nur als Information auf der

## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus von Stefan Dierbach

Sachebene mitgeteilt worden ist. Feinfühlicher wäre es von der Kollegin gewesen, zu fragen, ob das für die Praktikantin in Ordnung ist und wie sie sich dabei fühlt. Da es dabei auch um einen Vorgang der Delegation der Aufsicht geht, erscheint eine solche Rückversicherung unbedingt angemessen zu sein. Das hätte auch ein Anlass sein können, gemeinsam über die anstehende Situation und die jeweiligen Gefühle und Gedanken dazu nachzudenken. Die knappe fachliche Empfehlung an die Praktikantin, sich einen Status als „Autorität“ zu verschaffen und das durch die Einhaltung der Regeln zu erreichen, deutet zudem auf eine Beziehung zum Begriff der „Autorität“ hin, der auf die Fähigkeit zur „Durchsetzung“ beschränkt ist und nicht das Ergebnis eines komplexen Beziehungsgeschehens wechselseitiger Anerkennung reflektiert.

Die Kollegin scheint außerdem ein besonderes Verhältnis zum Stellenwert der unbedingten Einhaltung von Regeln zu haben, denn die vorgenommene Abweichung durch Sarah kann sie offenbar schlecht aushalten. Das könnte ein Hinweis auf einen stark ausgeprägten Kontrollwunsch sein, der innerhalb ihres beruflichen „Rollen-Selbst“ unabhängig einer realen Notwendigkeit besteht. Dafür spricht auch die Warnung an Sarah, dass die Kinder die Praktikantin wahrscheinlich „testen“ würden, was für sie offenbar eine Bedrohung darstellt. Auch wäre es möglich, dass Melanie sich durch das eigenständige Handeln von Sarah in ihrer Position als „Alteingessene“ oder „Höhergestellte“ angegriffen fühlt, was auf eine Sicht auf von beruflichen Beziehungen als hierarchisch strukturierte Konkurrenzverhältnisse schließen lässt.

Dafür spricht auch, dass sie die Situation des Essens ausschließlich auf der organisatorischen Ebene verhandelt hat. Das Setting, in welchem das Elterngespräch als Sachzwang wirkt, wird von ihr nicht thematisiert, obwohl der Termin zur Mittagszeit von Menschen im Kontext ihrer gegenseitigen Beziehungen gewählt wurde. Wie es zu diesem Termin kam und wie es der Kollegin damit in der Situation geht, wird jedoch nicht zum Thema und entzieht sich damit tendenziell der Reflexion. Die Empfehlungen an die Praktikantin berücksichtigt deren Perspektive nur hinsichtlich des Themas der Kontrolle zur Vermeidung von Ohnmachtsgefühlen innerhalb von Beziehungen: *Pass auf, sonst kannst du dich bei den Kindern nicht durchsetzen!*

**Ungeklärte kollegiale Beziehungen wirken negativ auf das Betriebsklima und damit auf die Kinder**

Deutlich wird, dass der pädagogische Rollenmodus der Kollegin in wesentlichen Aspekten stark abweicht von dem der Praktikantin. Beide müssen deshalb transparent und offen an ihrer Arbeitsbeziehung arbeiten, um eine tragfähige Basis des gegenseitigen Verstehens und Vertrauens herstellen zu können. Das ist nicht nur unter dem Aspekt der Erhöhung ihres eigenen Wohlbefindens wichtig. Auch im Hinblick auf die Auswirkungen, die eine solche Störung der Betriebsklimas für die Kinder bedeutet, ist es „sinnlos, zu fordern, dass die kollegialen Beziehungen das Verhältnis zu den Kindern und Eltern nicht negativ beeinflussen



## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus

von Stefan Dierbach

dürfen. Das kommt in Abständen auch in den besten und vorbildlich geführten Institutionen vor. Vernünftigerweise kann man erwarten, dass die Konfliktparteien oder die Leitung die Initiative ergreifen und sich dafür verantwortlich erklären, dass Streitfälle bereinigt werden und dass die Personen, die diese eventuell ausbaden mussten, eine Erklärung bekommen.“ (Juul/Hensen 2012, 157)

Dafür müssten beide von einer Metaposition aus ihr Verhältnis zu ihrem „Rollen-Selbst“, ihr Verhältnis untereinander, zu den Kindern und zum Thema ihres Konfliktes klären. Die Leitungskraft der Kindertageseinrichtung sollte deshalb für solche Fälle (oder besser noch präventiv regelhaft) einen angemessenen Rahmen zur Reflexion und Klärung bieten, z.B. durch integrierte Super- oder Interventionsformate. Das Thema „Umgang mit Regeln“ könnte darüber hinaus im gesamten Team oder auf einem Elternabend besprochen werden. Diese Überlegungen machen bereits den Übergang zu der Dimension einer „Beziehung zu den Dingen“ deutlich.

### 3.3 Die Beziehung zu den Dingen

Der Begriff der „Dinge“ meint im Kontext pädagogischer Relationalität alles, was im Hinblick auf die Ermöglichung von Bildung und Entwicklung thematisch eine Rolle spielt und damit ein Objekt pädagogischer Vermittlungstätigkeit darstellt. Dabei geht es auch um das Kennenlernen der Logik sozialer Verhältnisse, wie sie sich etwa im Aufstellen von Essensregeln ausdrückt.

Die im Fallbeispiel aufgestellte Regel besagt, dass es keinen Nachtisch geben darf, wenn nicht vorher das Hauptgericht aufgegessen worden ist. Es handelt sich also nicht nur um eine Regel, sondern um die Kopplung einer Regel mit einer negativen Konsequenz, die als Strafe bei Nichteinhaltung droht. Solche und ähnliche „wenn-nicht, dann ...“-Strategien gehören zum Alltag vieler pädagogischer Einrichtungen. Dazu ist zunächst einschränkend anzumerken, dass es sich im Fall des Einsatzes solcher Regeln speziell beim Essen dem Grunde nach *nicht* um eine pädagogische Stilfrage handelt, sondern darum, ob hinsichtlich des pädagogischen Handelns auf Seiten der Fachkräfte ein angemessenes Grenzbewusstsein existiert.

**Regide Essensregeln  
verkennen Rechts-  
beziehung zwischen den  
Eltern und der Kita**

Der Grund dafür wird deutlich, wenn geschaut wird, von welchen Vorgängen auf welcher Ebene das gemeinsame Essen anhängig ist: Die Bereitstellung einer Mahlzeit in pädagogischen Institutionen resultiert in der Regel aus dem vertraglichen Verhältnis zwischen den Eltern und der Einrichtung. Es handelt sich also um eine Rechtsbeziehung, die das Erbringen bestimmter Dienstleistungen regelt, worin das Essen meistens in Form eines Pauschalbetrags eingeschlossen ist. Den Kindern steht dadurch ein individueller und zivilrechtlich begründeter



## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus von Stefan Dierbach

Anspruch auf die Erbringung der Dienstleistung „Essen“ zu. Zwar liegt die Art der Gestaltung der Mahlzeiten im pädagogischen Ermessen, aber am grundsätzlichen Anspruch darauf ändert sich dadurch nichts. Wenn Pädagog\_innen diesen Anspruch (der keine Pflicht darstellt!) nun mit Hilfe selbst ausgedachter „wenn-nicht, dann ...“-Bedingungen mit der Drohung versehen, Teile des Essens an ein Kind nicht auszugeben, obwohl dieses ja bereits vollständig bezahlt worden ist, dann setzen sie sich zu den im Hintergrund bestehenden Rechtsbeziehungen nicht angemessen ins Verhältnis, weil das Versagen des Bedürfnisses nach Nahrung (oder ihr Pendant, die erzwungene Einnahme) einen unzulässigen Eingriff in diese Beziehungen bedeutet. Davon abgesehen wäre zu fragen, ob Kinder durch solche Maßnahmen tatsächlich einen genuss- und lustvollen Umgang mit Essen lernen, der sie befähigt, ausgehend von einem Gespür für ihre Bedürfnisse eigenverantwortlich zu entscheiden, wovon sie etwas in welcher Menge zu sich nehmen möchten und wann sie das tun wollen (vgl. dazu besonders: Hoch 2015).

### Regeln benötigen transparente Anbindung an eine soziale Funktion

Zur pädagogischen Begründung von Sanktionen wird oft das Argument angeführt, dass diese notwendig seien, weil Kinder dadurch lernen würden, Regeln einzuhalten. Das ist als pädagogische Begründung irritierend, weil dabei ausschließlich mit dem Vorgang der sozialen Anpassung argumentiert wird. Der eigentliche Charakter von Regeln, der in ihrer funktionalen Anbindung an einen sozialen Sinnkontext besteht, gerät dadurch nahezu komplett aus dem Blick. Doch es besteht in der Sache ein gewaltiger Unterschied, ob ich Regeln befolge, weil ich die negativen Sanktionen im Fall ihrer Nicht-Befolgung fürchte, oder ob ich mich an eine Regel halte, weil ich ihren Sinn verstanden habe, diesen aufgrund eines eigenen Urteils nachvollziehen kann und ich vielleicht sogar an der Formulierung der Regel sowie der Konsequenzen ihrer Verletzung beteiligt worden bin! Im ersten Fall unterwerfe ich mich einer Regel als passives Objekt und lerne dadurch, mich unterzuordnen. Im zweiten Fall verhalte ich mich dazu aktiv als gestaltendes Subjekt in einer produktiven Beziehung zu anderen Subjekten und erlange soziale Kompetenz im Umgang damit: „Unter der Voraussetzung, dass Normen ausgehandelt werden, geht auch noch die Geschichte solcher Prozesse in das Bewusstsein des Subjekts von Normen ein.“ (Geulen 2005, 229)

Aus relationaler Sicht sind soziale Regeln das Ergebnis von interaktiven Prozessen zwischen Menschen, auf welche diese sich auf Grundlage ihrer gemeinsamen Interessen und auf Basis ihrer Beziehungen zueinander geeinigt haben. Als Produkt von sozialen und kulturellen Vorgängen sind sie deshalb tendenziell temporäre Ordnungselemente, die keinen Selbstzweck darstellen, sondern die ausschließlich zweckrational bestimmt sind: Sie sollen den Menschen helfen, sich zu orientieren und damit das Miteinander vereinfachen und verbessern. Deshalb ändern sie sich mit den Interessen und Bedürfnissen derer, für die sie gemacht worden sind. Diese grundlegende Erkenntnis wird durch den Einsatz

## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus

von Stefan Dierbach

**Regeln und die damit verbundenen Sanktionen sind keine Naturgesetze**

von pädagogischen „wenn-nicht, dann ....“-Strategien jedoch tendenziell erschwert, indem das Prinzip der logischen Konsequenz (vgl. dazu: Dreykurs/Grey 2007) aus dem Bereich der Naturgesetze auf den Bereich des sozialen Miteinanders übertragen wird, ohne zu realisieren, dass es sich im Sozialen um eine andere Form der Logik handelt, die eben nicht immer „logisch“ im Sinne einer prinzipiellen Kausalität ist.

Zwischen einer natürlichen und einer sozialen Form der Konsequenz existiert ein fundamental wichtiger Unterschied: Wenn es regnet und ich gehe ohne Schirm vor die Tür, dann werde ich nass. Die erlebte Nässe ist somit eine logische Folge des Umstandes, dass ich bei Regen ohne Schirm hinausgegangen bin und durch die Anerkennung dieser Logik lerne ich den Zusammenhang von Regen und Nässe kennen. Dieser Zusammenhang ist universell, weil ihn jeder Mensch zu jeder Zeit in jeder Kultur genau so (oder sehr ähnlich) erfahren kann. Wenn auf die Übertretung einer sozialen Regel eine soziale Sanktion erfolgt, so liegt diesem Vorgang hingegen keine naturgesetzliche Kausalität zu Grunde, sondern er lässt sich ausschließlich auf Entscheidungen und Vereinbarungen zurückführen, die sich Menschen ausgedacht haben, weil sie anscheinend fürchten, dass sonst niemand diese Regeln befolgen würde. Hinter der Kopplung einer Regel an eine negative Sanktion besteht also im Grunde ein spezifisches Verhältnis des Misstrauens innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen.

Die Begründung einer Regel mit sich selber, z.B. indem gesagt wird: „*Weil das hier so ist*“ oder „*Weil man das nicht darf*“ unterschlägt das tendenziell gestaltbare Verhältnis zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt: Jede soziale Regel kann mitsamt ihrer dazugehörigen Sanktion durch eine neue soziale Übereinkunft verändert oder sogar abgeschafft werden. Wird diese grundlegende Erkenntnis innerhalb pädagogischer Beziehungen nicht ermöglicht, dann wird sowohl das Bildungsziel der Eigenverantwortung wie auch das einer sozialen Kompetenz im demokratischen Sinn systematisch verfehlt: „Faktisch Gestaltbares erscheint nicht mehr als solches. Die Dinge gewinnen an Eigendynamik, nehmen ihren Lauf, ohne dass jeweils ersichtlich ist, wer diesen Lauf entschieden hätte. Man ist daran gehindert, zu sehen, dass die eigenen Verhältnisse gestaltbar sind. Prozesshaftes wird als Statisches interpretiert.“ (Günther 2014, 261)

Aus Sicht einer pädagogischen Relationalität wäre eine professionelle Beziehung zu den Dingen daher immer als ein transparenter und diskursiver Prozess im Sinne einer gemeinsamen *Aneignung von Welt* (vgl. Holzkamp 1999) zu verstehen und zu organisieren.

Relationale Kompetenz  
entsteht im Prozess  
der reflexiven  
Auseinandersetzung  
mit verschiedenen  
Dimensionen von  
Beziehungen und  
Verhältnissen

### 3.4 Zusammenfassung und Ausblick

Ausgehend vom Begriff der „Beziehungskompetenz“ wurde die erweiterte Perspektive einer „Pädagogischen Relationalität“ anhand theoretischer Bezüge und einer praxisbezogenen Reflexion als komplexe Form des Nachdenkens über Beziehungen eingeführt. Dabei zeigte sich, dass sich *relationale Kompetenz* vor allem im Hinblick auf ihre subjektbezogene Funktionalität bestimmen lässt. Mit Blick auf die Gesamtheit der Interdependenzen von sozialen Beziehungen im Berufsfeld wird deutlich, dass die Entwicklung einer Kompetenz, die alle der dabei relevanten Faktoren in einer professionellen Art und Weise zu berücksichtigen und umzusetzen versucht, ein Prozess darstellt, der sich durch einen permanenten Modus der Reflexivität auf mehreren Ebenen auszeichnet: „Relationalität umfasst sowohl die Selbstbezüglichkeit als auch die mitmenschlich-soziale, die sachliche und die ethische Dimension, die jeweils unterschiedliche Bereiche des pädagogischen Handelns betreffen.“ (Weigand 2013, 131) Das bedeutet zugleich, dass das Konzept einer pädagogischen Relationalität in dieser Einführung nur im Hinblick auf einige wenige Aspekte ausformuliert worden ist und eine weitergehende differenzierte Bearbeitung notwendig erscheint. Für den Anfang wird das nachfolgende Phasenmodell als Strukturhilfe zum Nachdenken über die Gestaltung von Beziehungen zu Kindern im Kontext sozialer Arbeit vorgeschlagen. Dabei wird ein „typischer“ Verlauf pädagogischer Beziehungen im Berufsfeld systematisiert, um die Zugänglichkeit für eine Reflexion zu erhöhen.

## 4. Phasenmodell einer pädagogischen Beziehung

Die Idee einer Unterteilung eines pädagogischen Beziehungsgeschehens in verschiedene Phasen ist der sozialen Gruppenforschung entnommen, wie sie z.B. von Bernstein und Lowy (vgl. Bernstein/Lowy 1988) entwickelt worden ist. Analog dazu werden bestimmte Charakteristika während des Verlaufes modellhaft chronologisiert und die sich daraus ergebenden Dynamiken analytisch skizziert.

### **Phasenmodell einer pädagogischen Beziehung**

1. Latenzphase (Sondierung)
2. Klärungsphase (Orientierung)
3. Stabilisierungsphase (Performanz)
4. Vertiefungsphase (Differenzierung)
5. Ablösungsphase (Distanzierung)

## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus

von Stefan Dierbach

Die fünf Phasen  
einer Beziehung  
können unterschiedlich  
lange dauern

### 1. Latenzphase (Sondierung)

In dieser Phase findet der Erstkontakt statt und das ist insofern sensibel, als dass den Kindern die erste Zeit dazu dient, den/die Pädagog\_in ausreichend genug einzuschätzen, um auf dieser Grundlage für sich zu entscheiden, ob aus dem Kontakt ein gegenseitiges Kennenlernen erfolgt oder ob es bei einer höflichen Distanz bleibt. In dieser Phase sollte deshalb der Angebotscharakter einer pädagogischen Beziehung im Vordergrund stehen, was manchmal viel Geduld erfordert, da einige Kinder schlechte Erfahrungen damit gemacht haben, sich auf andere einzulassen.

### 2. Klärungsphase (Orientierung)

Nachdem aus dem Kontakt eine wiederholte Begegnung geworden ist, geht es in der zweiten Phase um die gemeinsame Verständigung darüber, um welche Art der Beziehung es sich handelt. Neben einer erhöhten Motivation, die sich dabei entwickeln kann, steht die Frage, wie belastbar die Beteiligten die Beziehung erleben. Vor allem ist die Kompetenz des/der Pädagog\_in gefordert, erste Konflikte und negative Emotionen auszuhalten, und als Vorbild Klärungs- und Regulatorhilfen anzubieten.

### 3. Stabilisierungsphase (Performanz)

Ist die Beziehung geklärt und haben sich alle von ihrem Funktionieren durch positive Erfahrungen überzeugen können, steht in der dritten Phase das gemeinsame Erleben der Beziehung als sichere Basis im Vordergrund, von der aus verschiedene Formen der Exploration möglich werden: Die Durchführung von Aktivitäten und Projekten wird jetzt wichtig. Der/die Pädagog\_in steht als verlässliche/r Begleiter\_in der individuellen Entwicklung zur Verfügung, was auch den Einsatz von dosierten Zumutungen beinhaltet. In dieser Phase wird die pädagogische Beziehung ausgiebig als Ressource für die Bearbeitung persönlicher Themen und Bedürfnisse genutzt.

### 4. Vertiefungsphase (Differenzierung)

Wurden auf Basis der gesicherten Beziehung angemessene Explorationen ermöglicht, kann es sowohl zu einer Intensivierung oder auch einem scheinbar paradox wirkenden Rückzug kommen. Manchmal geraten Beziehungen in dieser Phase an einen Tief- oder einen Höhepunkt, weil bestimmte Entwicklungsthemen unerwartet im Vordergrund stehen: Eine besonderes Ziel oder das unvermutete Auftreten existentieller Nöte. Die zuvor bestandene Stabilität reicht dann eventuell nicht mehr aus, so dass der/die Pädagog\_in die Beziehung unter Umständen im Hinblick auf einen bestimmten Aspekt intensivieren oder auch relativieren muss.

Pädagog\_in als  
Begleiter\_in für  
Explorationen

---

**Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus**  
von Stefan Dierbach

**Abschied nicht  
unterschätzen**

**5. Ablösungsphase (Distanzierung)**

Diese Phase ist vom bevorstehenden Abschied geprägt und wird in ihrer Bedeutung von vielen unterschätzt. Dabei geht es darum, diesen Punkt der gemeinsamen Entwicklung bewusst zu erleben und durch eine sensible Vorbereitung und begleitende Reflexion zu verstehen. Dafür ist auch die kreative Gestaltung des Übergangs hilfreich, wie ein persönliches Geschenk, eine Abschiedsreise oder ein Festakt. Gefühle von Trauer und Verlust sind dabei nicht zu unterdrücken oder zu bagatellisieren, sondern in ihrer Funktion zu würdigen. Auch ein gelegentlicher Kontakt (z.B. ein Besuch in der Einrichtung) kann nach der „offiziellen“ Ablösung eine erfolgreiche Bewältigung unterstützen.

## 5. Fragen und weiterführende Informationen

### 5.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



#### AUFGABE 1

---

Beschreiben Sie die Beziehung der Begriffe der „Bindung“ und der „Pädagogischen Beziehung“ zueinander, indem Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede erläutern.



#### AUFGABE 2

---

Benennen und beschreiben Sie die drei Dimensionen, die sich im Konzept der „Pädagogischen Relationalität“ analytisch voneinander unterscheiden lassen. Finden Sie dazu jeweils passende Beispiele aus der beruflichen Praxis.



#### AUFGABE 3

---

Versuchen sie, Ihr pädagogisches „Rollen-Selbst“ anhand einer Mind-Map zu strukturieren. Welche Überzeugungen, Werte und Inhalte sind Ihnen in Beziehungen wichtig und wie lassen sich diese aus der Perspektive von Kindern begründen?

## 5.2 Literatur

- Angelou, M. (2003): Zitat In: Kelly, B. (2003). *Original: More than 5.000 classic and contemporary quotes*. USA: Kregel Inc, S. 263
- Asendorpf, J. / Banse, R. (2000): *Psychologie der Beziehungen*. Bern u.a.: Verlag Hans Huber
- Bacal, H. A. (1994): Vorwort und Ausblick. In: Bacal, H.A. / Newman, K.M. (1994): *Objektbeziehungstheorien – Brücken zur Selbstpsychologie*. Stuttgart: problemata fromman-holzboog, S. 17-33
- Bauer, K. O. (2000): *Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit*. In: Bastian, J. u.a. (Hrsg.) (2000): *Professionalisierung im Lehrerberuf. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 12*. Opladen: Leske und Budrich, S. 55-72
- Berne, E. (2003) *Die Spiele der Erwachsenen*. Reinbeck: rororo
- Bernfeld, S. (2000): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bernstein, S. / Lowy, R. (1988): *Untersuchungen zur sozialen Gruppenarbeit in Theorie und Praxis*. Freiburg: Lambertus
- Bollnow, O. F. (2001): *Die pädagogische Atmosphäre*. Essen: Die Blaue Eule
- Bowlby, J. (1987): Attachment. In: Gregory, R. L. (1987): *The Oxford Companion to the Mind*. Oxford: Oxford University Press, S. 57-58
- Damasch, F. / Katenbach, D. / Ruth, J. (Hrsg.) (2008): *Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht*. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel
- Dreikurs, R. / Grey, L. (2012): *Kinder lernen aus den Folgen. Wie man sich Schimpfen und Strafen sparen kann*. Freiburg: Herder
- Dewe, B. / Wagner, H.-J. (2006): *Professionalität und Identität in der Pädagogik*. In: Rapold, M. (Hg.) (2006): *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51-76
- Drieschner, E. (2011): *Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik. WIFF-Expertisen Nr. 13*, Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), München: DJI
- Friedrich, H. (1994): *Beziehungen zu Kindern gestalten. Einsichten und Übungen für den Alltag*. Freiburg: Herder
- Freud, S. (2015) *Das ICH und das ES*. Hamburg: Severus
- Geulen, D. (2005): *Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjektes in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt*. München: Juventa
- Grossmann, K. / Grossmann, K. (2000): *Bindung, Exploration und internale Arbeitsmodelle – der Stand der Forschung*. In: Parfy, E. u.a. (Hrsg.) (2000): *Bindung und Interaktion. Dimensionen der professionellen Beziehungsgestaltung*. Wien: Facultas, S. 13-38
- Hafeneger, B. (2011): *Strafen, Prügeln, Missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel
- Hamburger, F. (2007): ‚Ich werde dir helfen.‘ Über Macht und Ohnmacht von Pädagogen in den alltäglichen Auseinandersetzungen der ‚Hilfen zur Erziehung‘. In: Brumlik, M. / Merckens, H. (Hrsg.) (2007): *bildung.macht.gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der DgFE*. Opladen: Barbara Budrich, S. 59-76
- Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren



## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus

von Stefan Dierbach

- Haverkock, A./ Pauli-Pott, U. (2003): Bindungs- und Beziehungsstörungen. In: Becker-Stoll, F. / Textor, M. R. (2003): Die ErzieherInnen-Kind-Beziehung. Berlin: Cornelsen-Scriptor, S. 147-165
- Herbst, T. (2012): Bindung und Beziehung, In: Psychologie in Österreich Ausgabe 5/2012, S. 436-442. Verfügbar unter: [http://www.sicherebindung.at/download/PIOe\\_05\\_12\\_Herbst.pdf.pdf](http://www.sicherebindung.at/download/PIOe_05_12_Herbst.pdf.pdf). Zugriff am 18.12.2015
- Herzog, W. (2001): In Beziehung zu sich selbst. Relationales Denken in der Pädagogik. In: Schweizerische Zeitung für Bildungswissenschaften Nr. 23 (2001), S. 529-545. Verfügbar unter: [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3779/pdf/SZBW\\_2001\\_H3\\_5529\\_Herzog\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3779/pdf/SZBW_2001_H3_5529_Herzog_D_A.pdf). Zugriff am 12.10.2015
- Hoch, V (2015): Die kindorientierte Gestaltung von Essenssituationen. Verfügbar unter: [http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_Hoch\\_Essenssituationen\\_2015\\_01.pdf](http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Hoch_Essenssituationen_2015_01.pdf). Zugriff am 18.12.2015
- Hörmann, K. (2014): Die Entwicklung der Fachkraft-Kind-Beziehung. Verfügbar unter: [www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_hoermann\\_2014.pdf](http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_hoermann_2014.pdf). Zugriff am 11.12.2015
- Holzcamp, K. (1999): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus
- Juul, J. / Jensen, H. (2012): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim: Beltz
- Juul, J. (2012): Interview mit Jeanette Otto in der ZEIT vom 15.11.2012. Hamburg: Zeit Verlag Bucerius, S. 78/79
- Kappeler, S. (1994): Der Wille zur Gewalt. Politik des persönlichen Verhaltens. München: Frauenoffensive
- Klafki, W. (1970): Der ‚Pädagogische Bezug‘ bei Hermann Nohl. In: Bubolz, G. (1995) Erziehungswissenschaftliches Lesebuch. Berlin: Cornelsen S. 66
- Köngeter, S. (2009): Relationale Professionalität. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Körner, J. (1996): Zum Verhältnis pädagogischen und therapeutischen Handelns. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 780-809
- Künkler, T. (2014): Relationalität und relationale Subjektivität. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur Beziehungsforschung. In: Prengel, A. / Winklhofer, U. (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bad 2: Forschungszugänge. Opladen: Barbara Budrich, S. 25-44
- Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: Transcript
- Lotz, W. (2008): Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz und die Struktur der Triangularität. In: Dammasch, F. u.a. (Hrsg.) (2008): Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel, S. 217-232
- Lotz, W. (2003): Sozialpädagogisches Handeln. Eine Grundlegung sozialer Beziehungsarbeit mit Themenzentrierter Interaktion. Mainz: Grünewald
- Neumann, U. (2010): Wie gehen wir miteinander um? Über Beziehung und Bindung. In: Rieder-Aigner, H. (Hg) (2010): Zukunftshandbuch KITA. Abschnitt VIII.3, Regensburg: Walhalla

## Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus von Stefan Dierbach

- Nordström, K. (2009): *Autonomie und Erziehung. Eine ethische Studie*. Freiburg: Karl Alber
- Oberhammer, G. / Schmücker, M. (Hrsg.) (2011): *Die Relationalität des Subjektes im Kontext der Religionshermeneutik*. Wien: ÖAW
- Potthoff, P. / Wollnik, S. (Hrsg.) (2014): *Die Begegnung der Subjekte. Die intersubjektiv-relationale Perspektive in Psychoanalyse und Psychotherapie*. Gießen: Psychosozial
- Prenzel, Annedore (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich
- Remsperger, R. (2011) *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag
- Rogers, C. R. (2009) *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. München: Ernst Reinhardt
- Schäfer, G.E. (2013): *Grundzüge einer Theorie der Erziehung und Bildung in der Frühpädagogik*. In: Winniger, M. u.a. (Hrsg.) (2013): *Psychoanalytische Pädagogik. Schriftenreihen der DGfE-Kommission Band 4*, Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 117-144.
- Sen, A. (2007): *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)
- Tausch, A. / Tausch, R. (1998). *Erziehungspsychologie*. Hofgreffe: Verlag für Psychologie.
- Teml, H. / Teml, H. (2011): *Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern*. Innsbruck: Studien Verlag
- Textor, M. (2010): *Die Fachkraft-Kind-Beziehung. Von der Notwendigkeit und Begrenztheit individueller Interaktionen in KITAs*. In: Rieder-Aigner, H. (Hg) (2010): *Zukunftshandbuch KITA. Abschnitt 4.14*, Regensburg: Walhalla
- Trescher, H.-G. (1993): *Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik*. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.) *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*. Mainz: Matthias Grünewald Verlag, S. 176-201
- Uhl, C. (2013): *Frühprävention durch Förderung von Mentalisierungsprozessen. Psychoanalytisch verstehen – pädagogisch handeln*. Kassel: University Press
- Viernickel, S. / Fuchs-Rechlin, K. (2015): *Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen*. In: Viernickel, S. (Hrsg.) (2015): *Qualität für alle. Wissenschaftliche begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Herder, S. 11-130
- Völkel, P. / Wihstutz, A. (Hrsg.) (2014): *Das berufliche Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte*. Köln: Bildungsverlag Eins
- Wiegandt, G (2013): *Person und Schulentwicklung*. In: Krautz, J. / Schieren, J. (Hrsg.) (2013): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 128-142
- Winkler, Michael (2006): *Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer

### 5.3 Glossar

**Pädagogische Relationalität** bezieht sich in umfassender Perspektive auf die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen im Verhältnis zu den sozialen Kontextbedingungen und deren Auswirkungen auf das subjektive Erleben von Menschen. Das bedeutet, die verschiedenen Beziehungsrealitäten innerhalb des pädagogischen Berufsfelds als Einflussfaktor anzuerkennen und hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Dynamiken und Interdependenzen fachlich so zu berücksichtigen, dass die Ermöglichung von Bildung und Entwicklung des/der Einzelnen im Mittelpunkt steht.

**Relationale Kompetenz** meint die Fähigkeit, sich zu anderen Personen, zur Umwelt sowie zu sich selber in ein reflexives Verhältnis zu setzen und aus seinem/ihrer beruflichen Rollenmodus heraus zu handeln. In der direkten Interaktion ist damit die Fähigkeit zur „Mentalisierung“ und zur Umsetzung beziehungs-förderlicher Elemente wie Feinfühligkeit, Empathie etc. gemeint. Dafür ist ein Verständnis der Funktion einer pädagogischen Beziehung als temporäres „Arbeitsbündnis“ sowie eine subjektorientierte Grundhaltung unerlässlich.

*KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: [www.kita-fachtexte.de](http://www.kita-fachtexte.de)*

**Zitiervorschlag:**

Dierbach, S. (4.2016): Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am TT.MM.JJJJ