
Einleitung: Koordinaten pädagogischer Beziehungen

Gabriele Strobel-Eisele & Gabriele Roth

Die seit 2010 über die Massenmedien verbreitete Kenntnis über die Fälle sexuellen Missbrauchs und Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in kirchlichen und weltlichen Erziehungsinstitutionen hat in der Bundesrepublik eine öffentliche Diskussion über Grenzen und Qualität pädagogischer Beziehungen ausgelöst. Anfänglich noch vor allem von engagierten Journalisten in allen größeren und kleineren Tages- und Wochenzeitungen geführt, griff allmählich die pädagogische Profession die Thematik auf und begann, Ursachen und Hintergründe zu analysieren und aufzudecken, die das Überschreiten der Grenzen in den pädagogischen Beziehungen begünstigt und möglich gemacht haben. Inzwischen ist das Bemühen um eine rückhaltlose Aufklärung auf den Weg gebracht; der pädosexuelle Missbrauch auch in reformpädagogischen Internaten wird nicht mehr bevorzugt auf individuelles Versagen zurückgeführt, sondern auch auf strukturelle Bedingungen und

Erziehungsideologien. Jürgen Oelkers hat 2011 darüber in seinem Buch »Eros und Herrschaft« eine erste, systematische Analyse vorgelegt, die sich mit reformpädagogischen Schulen, insbesondere den Landerziehungsheimen befasst. Sie stellen jene Teile der Reformpädagogik dar, in denen sich seit den Gründerjahren bis hin zur Aufklärung zu Beginn des 21. Jahrhunderts immer wieder sexueller und emotionaler Missbrauch ereignet hat. Um ihrem Anspruch nachzukommen, in besonderem Maße neue fortschrittliche Erziehungsmodelle zu sein, wurde ihre Praxis über lange Jahre idealisiert (vgl. Füller 2011). Ihre Beschreibungen verschwiegen die negativen Seiten und kolportierten auf diese Weise ein Idealbild, das den verbreiteten sexuellen Missbrauch und die gewaltvollen Übergriffe im Dunkeln ließ.

Die dramatische Aufdeckung und Aufarbeitung dieser besonders schwerwiegenden Fälle von Grenzverletzungen in pädagogischen Institutionen motiviert inzwischen eine Wiederaufnahme des die Pädagogik fundierenden Sachverhalts der pädagogischen Beziehung. Dass das Erziehen Nähe zum Kind ebenso braucht wie Distanz, darf als Konsens betrachtet werden. Wie sich aber diese Beziehung zwischen den Polen Nähe und Distanz konkretisiert im Handeln, und was das »Pädagogische« des erzieherischen Verhältnisses in verschiedenen Kontexten ausmacht, bedarf der weiteren Reflexion und der präzisierenden Bestimmung, vor allem um das Bewusstsein um Grenzverletzungen in beiden Polen zu stärken. In der Rede von der »professionellen Balance« zwischen Nähe und Distanz sind diese Fragen angesprochen, aber noch keinesfalls ausreichend konkretisiert und ausbuchstabiert. Angesichts der vielen bekannten, aber auch der vielen nicht bekannten Missbrauchsfälle liegt die eigentliche Herausforderung für die Pädagogik heute in der Neubestimmung des pädagogischen Bezugs bzw. der pädagogischen Beziehungen in ihren jeweiligen Kontexten und Institutionen.

Eine nachhaltige Antwort auf die Frage nach der Bestimmung des »Pädagogischen« in erzieherischen Verhältnissen gab in den Jahren nach dem ersten Weltkrieg Herman Nohl (1933) im Rahmen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Nohl war eine Bestimmung des Pädagogischen Bezugs gelungen, die zwischen traditionellen und reformpädagogischen Gestaltungsgesichtspunkten zu vermitteln versuchte: Autorität und Liebe markieren die Pole des Pädagogischen Bezugs (vgl. 1933, S. 25), in dem die Persönlichkeit des Erziehers die entscheidende Rolle spielt. Diese verbindende Formel fand über einen Zeitraum von fast 50 Jahren Akzeptanz und hatte den Status einer pädagogischen Leitorientierung inne. Aber es blieben Fragen offen und manche Antworten wurden als problematisch angesehen: So wird auch bei Nohl, ähnlich wie in reformpädagogischen Semantiken, das Ethos des Erziehens vor allem in der richtigen Gesinnung

des Erziehers verankert, in seiner inneren Einstellung und der liebevollen Hinwendung zum Kind, weniger in seinen didaktischen Fähigkeiten bzw. seiner Vermittlungskompetenz. Weiterer theoretischer Klärungsbedarf liegt in der Annahme Nohls, das Urphänomen der elterlichen Liebe als natürliche Fortführung und Basis auch für jene pädagogischen Beziehungen zu reklamieren, die von Personen qua Beruf, Amt und Institution ausgeübt werden (vgl. Giesecke 1999, S. 248), also auch in außerfamiliären Erziehungsverhältnissen. Sie werden mehr oder weniger als eine Fortführung der elterlichen Liebe gesehen, ähnlich Pestalozzi, der vom »Vatersinn« und »Muttersinn« des Lehrers spricht und auf die Nähe des Lehrers zum Vater und zur Mutter und deren Liebe zum Kind hindeutet. Bezeichnungen wie »Liebe«, »leidenschaftliches Verhältnis« oder »emotional-fürsorgliche Beziehung« implizieren eine Nähesemantik, die aus theoretischen bzw. professionstheoretischen Überlegungen heraus einer weiteren Klärung bedarf.

»Liebe« und Erziehung

Eine erste Orientierung für das allgemeine Verständnis von »Liebe« sowie für »Liebe« in pädagogischen Beziehungen findet sich bei Max Scheler in seiner Abhandlung über »Wesen und Formen der Sympathie« von 1913. Seinen Ausführungen zum eigentlichen Sinn des Wortes »Liebe« schließt er die Überlegungen zum Zusammenhang von Liebe und Erziehung an, die eine klare begriffliche Unterscheidung beider Bereiche erlauben. Nach Scheler handelt es sich in der alltäglichen Rede um einen unreflektierten Gebrauch des Wortes »Liebe« und er betont, dass vor allem das Motiv des Veränderens von Dingen oder Personen der Liebe entgegenstehe: »Ich setze noch hinzu, dass überhaupt ein Veränderenwollen des geliebten Gegenstandes gar nicht in der Liebe als solcher liegt« (Scheler 1948, S. 171). Es sei mit der Wesensgesetzlichkeit des Phänomens Liebe unvereinbar, ein »Sollen« als Bedingung für die Liebe zu setzen, weil damit ihr Wesen zerstört würde. Bei Liebe handle es sich um eine »totale« Beziehung, die alle Lebensäußerungen umgreift, nicht nur eine Seite eines Gegenstandes bzw. eines Menschen. Wer liebt, ist bereit, jemanden so zu nehmen, wie er oder sie ist, gerade weil er ist, wie er ist. Aus diesem Grund, so könnte man lapidar sagen, haben wir uns ja in ihn verliebt. Will man jemanden erziehen, möchte man ihn oder sie aber anders: besser, klüger, weiser, freundlicher. Sobald aber in eine freie Beziehung wechselseitiger Anerkennung das erzieherische Moment tritt, also die Forderung nach »Andersein«, kommt in die Liebe ein falscher, zumindest ein störender oder eben schulmeisterlicher Ton hinein. Man

möchte um seiner Selbst geliebt und nicht erst in einer Weise erzogen werden, damit man geliebt wird. Scheler macht aber dann darauf aufmerksam, dass der Liebe ein »Bewegungscharakter« eingelegt ist, der eine pädagogische Einstellung dann doch nicht ausschließt: Diese liege nicht in unmittelbaren Sollensvorschriften, da darin der erzieherische Gestus dominiere und Trotz oder verletzten Stolz auf Seiten der Kinder zur Folge hätte (vgl. ebd., S. 172), sondern in einer pädagogischen Einstellung, die darauf gerichtet ist, die im Kind liegenden Anlagen gleichermaßen wertzuschätzen und weiterentwickeln zu wollen. Für Scheler handelt es sich um »gleich-aktuelle«, d.h. gleichermaßen bedeutsame Phänomene, die sich nicht ausschließen. So markiert der Pol »Du sollst so sein« das eine, falsche Extrem, während das einfache Annehmen der Kinder, so wie sie eben empirisch-existentialistisch »sind«, d.h., mit dem, »was wir an ihnen fühlen« (ebd., S. 172), das andere Extrem darstellt. Damit ist ausgesagt, dass ein Kind zu lieben und seine Anlagen entwickeln zu wollen, nicht als unvereinbar anzusehen ist.

Für die elterliche Liebe markiert die Beschreibung der »Gleich-Aktualität« von liebender Akzeptanz und fordernder Einstellung ein Spannungsfeld. Eltern lieben ihr Kind so, wie es ihnen in die Wiege gelegt wird. Sie lieben es, obwohl sie seine Fehler und Schwächen sehen. Und auch die Kinder dürfen heute davon ausgehen, dass sie von ihren Eltern geliebt werden, als einzigartige Wesen, mit Eigenschaften, individuellen Besonderheiten, mit Stärken und Schwächen, sie müssen sich diese Liebe nicht erst verdienen. Eltern sorgen aber auch dafür, dass die Kinder Laufen und Sprechen lernen, gemeinschaftsfähig und selbstständig werden, ihre Aufgaben und Rollen im Leben wahrnehmen und gestalten können. Zu der natürlichen Elternliebe, die auf das Glück und die Zufriedenheit der kindlichen Gegenwart zielt, gesellt sich eben der zweite Strang, die elterliche, auf die Zukunft bezogene Fürsorge. Hier kommt das pädagogische Moment in die Beziehung hinein, weil Eltern auch bestimmte Lernanforderungen an ihre Kinder stellen, im Blick darauf, was sie unbedingt lernen, aber auch, was sie nicht lernen sollen. Damit entstehen ambivalente Beziehungsstrukturen, insofern sie ihre Kinder, entgegen deren momentanen Neigungen oder Überzeugungen, zu bestimmten Lernprozessen anhalten, gelegentlich auch glauben zwingen zu müssen. Eltern sorgen zwar für eine zufriedene Gegenwart, aber sie haben auch die erfolgreiche Zukunft ihrer Kinder im Blick und achten auf die Entwicklung von Anlagen und Talenten ebenso wie auf die Zurückdrängung ihrer Schwächen und Fehler. Wenn sie ihr Kind kennen, wissen sie sogar in vielen Fällen, was sie tun oder eher lassen sollten. Dieses intuitive Handlungswissen gewinnen sie aus ihren eigenen Lebenserfahrungen und dem Umgang mit ihrem Kind. Sie handeln daher im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Insofern stellt die familiäre Erziehung

für das Kind weitaus mehr ein individuelles »Schicksal« dar als die Erziehung in öffentlichen Institutionen.

Auf diesem Hintergrund betrachtet, erweisen sich Familienbeziehungen als nicht professionalisierungsfähig, weil sich Elternliebe nicht professionalisieren lässt. Man sollte sogar tunlichst vermeiden, aus Eltern Erziehungsprofis zu machen, weil dadurch ihre umfassende Liebe zum eigenen Kind beeinträchtigt werden kann. Um das Spannungsverhältnis zwischen Liebe und Erziehen zu vermindern, ist es daher entlastend für das Eltern-Kind-Verhältnis, wenn der Unterricht, der ja stärker auf Zukunft und Fremderwartung ausgerichtet ist, in andere Hände gelegt wird und man Fechten, Autofahren oder Chemie nicht vom Vater oder der Mutter beigebracht bekommt. Aufgrund der affektiven Bindung wäre das Gesamtverhältnis wahrscheinlich häufiger belastet, wenn das eigene Kind z.B. schlecht lernt und sich dann als »schlechte« Tochter oder »schlechter« Sohn fühlen würde. Schon aus diesem Grund war es klug, bestimmte Erziehungsaufgaben an außerfamiliäre Instanzen abzugeben.

Diese Auslagerung, die natürlich noch weitere Gründe hatte, hat die öffentliche Erziehung und damit die pädagogische Professionalität begründet und verlangt eine Antwort auf die Frage nach dem professionellen Zuschnitt von Nähe und Distanz.

»Liebe« und Professionalität

Wie es denn mit »Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung« stehe, fragen Drieschner/Gaus 2011 in ihrem die gegenwärtige Professionalisierungsdebatte akzentuierenden Buchtitel. Als »Spannungsfeld pädagogischer Professionalität« interpretierten Dörr/Müller schon 2007 das Verhältnis von Nähe und Distanz in der pädagogischen Beziehung, deutlich vor dem Bekanntwerden der vielen Missbrauchsfälle in den reformpädagogischen und kirchlichen Internaten. Professionelle Pädagogen sollen »hinreichend fähig sein, ... Nähe und Distanz zu ihren Adressaten und deren Probleme auf kunstvolle Weise zu verschränken und zu vermitteln ...«, fordern Dörr/Müller (2007, S. 8). Beide Schriften bewegen sich im Rahmen einer Semantik, in der von Spannungsfeldern, aber auch von einer prinzipiellen Gegensätzlichkeit der Pole Emotionalität und Professionalität gesprochen wird. Letztere Position findet sich im strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz expliziert, wie er von Oevermann (1996) und Helsper (1996) vertreten wird. Pädagogisches Handeln hat ihrer Beschreibung nach eine antinomische Grundstruktur, in der sich das

berufssrollenspezifische Handeln und das persönliche, emotional geprägte Beziehungshandeln entgegenstehen. Attribute wie »technologisch«, »routinisiert« und »rational« kennzeichnen die eine Seite, »persönlich«, »ganzheitlich« und »emotional« die andere. Ein Defizit in Sachen pädagogischer Professionalität wäre beispielsweise bei einem Lehrer gegeben, der sein Handeln berufsrollenförmig begreift und entsprechend spezifische Ziele und Lernerwartungen an den Schüler richtet. Sofern er diese nicht zurücknimmt, wenn der Schüler sich nicht freiwillig darauf einlässt, gilt die Beziehung als krisenhaft und schädlich für die psychosoziale Gesundheit des Schülers (Oevermann 1996, S. 155).

Für eine pädagogische Profession ist diese Annahme fatal, weil selbst das kompetente, berufsrollenförmige Handeln eines Lehrers pejorativ gedeutet und unterstellt wird, dass diese Form der pädagogischen Beziehung dem Lernen des Schülers nicht förderlich sei. Der Grund für diese Deutung liegt darin, dass hier das therapeutisch-prophylaktische Professionsideal das pädagogische dominiert und aufgrund seiner Neutralität gegenüber spezifisch thematischen Lernanforderungen und bestimmten sozialen Erwartungen die pädagogische Beziehung geradezu schwächt. Man gewinnt den Eindruck, einer konfliktfreien, symmetrischen Beziehung dürfe nichts im Wege stehen und sie habe ihr Ziel darin, beiden Seiten, Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern, erfreuliche gemeinschaftliche Nähe-Erlebnisse zu verschaffen, wozu vor allem die Erfahrung gehört, so sein und bleiben zu dürfen, wie man ist. Je weniger Normen und Vorgaben sich von außen dazwischendrängen, desto besser. Diese Sicht marginalisiert letztlich die pädagogische Beziehung, die in einem grundlegenden Sinne darauf zielt, das Lernen der Kinder und Jugendlichen auch sachlich-thematisch zu bestimmen und zu fördern (vgl. Prange 2005, Prange/Strobel-Eisele 2006).

In der gegenwärtigen Diskussion bleiben die sicherlich richtigen Forderungen nach einer Balance von Nähe und Distanz im professionellen Handeln noch etwas blass: Dieses soll zwar sachgemäß, rational und nach wissenschaftlich geprüften Regeln erfolgen, aber dann doch keinesfalls »zu« rational, bürokratisch, zu wenig emotional, lieblos oder verständnislos. Es schwingt die immer wieder belebte, aber falsche Entgegensetzung von *Emotionalität* und *Rationalität* mit, so als hätten beide nichts gemein. Das ist aber nicht der Fall. Das emotionale Handeln erschöpft sich keineswegs im bloßen Mitfühlen, sondern schließt auch rationale Überlegungen mit ein. Wer jemandem helfen will, versetzt sich auch kognitiv in die Lage des anderen, um ihm aus dieser Situation herauszuhelfen. Eine zu starke Mitleidsempfindung blockiert sogar die Entwicklung rationaler Strategien, die jemandem hilfreich sein können, um seine Lage zu verbessern und zu überwinden. So ist

es nicht hilfreich, wenn ein Lehrer einen Schüler beim Lösen einer schwierigen Mathematikaufgabe emotional bestärkt und ermuntert, ihm aber nicht die nötigen Lösungsstrategien zeigt, ohne die er die Aufgabe nicht bearbeiten kann. Ähnlich verhält es sich bei der Frage, wie weit ein Erzieher z.B. dem Anlehnungsbedürfnis von Kindern oder Schülern entgegenkommen darf. Antworten darauf sind ohne Bezug auf das pädagogische Erziehungs- und Entwicklungswissen nicht zu entscheiden. Aktuell befassen sich vor allem Kinderpsychologen und Therapeuten mit den Fragen zur gelungenen Ablösung von emotionalen Bindungen, die heute offenbar neben manchen Eltern auch zunehmend vom professionellen pädagogischen Personal nicht mehr zufrieden stellend bearbeitet werden (vgl. Winterhoff 2008).

So wichtig das Bemühen auch ist, Beziehungen aufzubauen und den zu Erziehenden die nötige emotionale Unterstützung und persönliche Wertschätzung zu zeigen, so sehr gilt es auch, das Bewusstsein darüber zu schärfen, dass Nähe auch emotionale Abhängigkeiten erzeugt. Man gewinnt Menschen, vor allem Kinder, durch Lob und weckt ihre Bereitschaft zu lernen, aber auch, einem zu Willen zu sein. Derjenige, der weiß, dass ein anderer ihn sehr schätzt, fühlt sich möglicherweise nicht frei, eine gegenteilige Meinung zu vertreten. Die Formen, in denen eine persönliche Wertschätzung zum Ausdruck gebracht wird, sind insofern immer auch in einem heimlichen Sinne autoritär. Wie subtil Nähebeziehungen emotionale Abhängigkeiten bewirken können, zeigen die Berichte der Opfer der Odenwaldschule eindrücklich (Dehmers 2011), weil es darum geht, sich die Wertschätzung des Anderen zu erhalten. Daher kann es für einen Schüler sogar besser sein, wenn Lehrer mit Wertschätzungen sparsam umgehen und Schüler nicht erfahren, dass sie von einem Lehrer hoch eingeschätzt werden – was im Falle von niederer Wertschätzung ja üblicher ist. Nähe als Mittel der Erziehung kann leicht zur Instrumentalisierung eigener Zwecke eingesetzt werden.

Wendet man die Forderung nach einer »kunstvollen« Balance von Nähe und Distanz (Dörr/Müller 2007) konstruktiv an, verlieren manche Antinomien an Substanz. »Kunst«, verstanden als *ars* oder *artes* im Sinne der ärztlichen Kunst und nicht als spontane Eingebung oder Idee, weist auf die rationale Implikation der Künste hin. Im Wort »Kunst« verbirgt sich ein Regel- und Anwendungswissen über ein Sachgebiet, das erworben werden muss und auf dessen Hintergrund dann das kreativ-intuitive Handeln entsteht. D.h., es gibt nicht das rollenförmige Handeln und daneben oder darüber noch das intuitive, den jeweiligen Fall angemessen bearbeitende Handeln. In diesem Sinne sieht J. F. Herbart Nähe (Liebe) und Autorität (Distanz) lediglich als zwei Dimensionen, die aber synchronisierbar sind und nur gemeinsam das Fundament der Erziehung abgeben (vgl. Herbart 1806).

Die Anwendung des Wissens erfolgt entsprechend der rationalen Urteilskraft in der jeweiligen Situation, d.h., es sind stets die situativen Bedingungen der einzelnen Fälle zu berücksichtigen. Professionelle Routinen basieren auf professionellem Können (vgl. Luhmann 2002, S. 104f.) und auf professionellen Haltungen, d.h., sie drücken nicht aus, dass man gleichgültig und ohne Interesse dem Einzelfall begegnet. Gerade in jenen Fällen, in denen die Kinder den Erziehern das Erziehen nicht leicht machen, ist eine professionelle Haltung besonders wichtig.

Dass bei der Regulierung von Nähe und Distanz Grenzen verletzt werden und Fehler passieren, ist abzusehen und Thema der professionellen Reflexion. Kunstfehler oder Komplikationen treten ein, auch wenn die Entscheidungen auf fachlichen Standards und rationalen Schlüssen basieren. Professionelles Handeln ist ein Handeln, bei dem in Unkenntnis eines sicheren Ausgangs ein Regelwissen kontextsensitiv angewendet wird und wo das Urteilsvermögen eines Professionellen verantwortlich ist für den konkreten Fall.

In diesem Sinne von pädagogischer Kunst zu sprechen, bewegt sich auf der Ebene des pädagogischen Takts, wie Herbart ihn formuliert hat, und erweist sich als eine grundlegend rationale Angelegenheit. Wann Nähe wichtig oder Distanz nötig wird, ist rational entlang pädagogischer Wissensbestände zu analysieren, um dann mit Augenmaß oder kontextueller Klugheit entschieden zu werden – durchaus in Unkenntnis des Ausgangs, aber auf der Basis fachlicher Standards und Routinen. Weder Routinen noch Technologie sind unpädagogisch oder unzulänglich. Jedem Erzieher kann man zumuten, sich um ein Kind zu kümmern und es mit Verstand zu fördern, ohne ihm zu nahe zu kommen. Die sachlich kompetente Anleitung zum Lernen, basierend auf den anthropologischen, pädagogisch-didaktischen Standards des Faches, steht der auf generellem Wohlwollen und Engagement basierenden Beziehungsebene jedenfalls nicht entgegen.

Abschließend werden gemeinsame Ausgangspunkte zusammenfassend angeführt, die die Systematik des Buches begründen und den Rahmen der Einzelbeiträge bilden. Es liegt dabei in der Natur der Sache, dass nicht jeder Beitrag sich an allen Punkten orientiert.

Gemeinsame Ausgangspunkte

1. Pädagogische Beziehungen stehen im »Fadenkreuz« verschiedener Bedingungen: Das Alter der Kinder, die Themen und Sachverhalte der Erziehung und ihre jeweiligen Kontexte bzw. institutionellen Systeme begründen und bestimmen die Diversität pädagogischer Beziehungen. Dabei spielt

selbstverständlich auch die Geschichte eine Rolle, wie sich an den »Pädagogiken« (Paschen) ablesen lässt, deren jeweilige Praxen stets unterschiedliche Artikulationen von Nähe und Distanz nach sich zogen. Es gibt somit nicht »den« Pädagogischen Bezug, wie Nohls allgemeine Formel noch impliziert. Der Kontext Schule bedeutet, dass der pädagogische Bezug eine Gestalt annehmen muss, die für das Verstehen von kulturell bedeutsamen Themen und Wissensbereichen sorgt. Solange die Schüler sich diese selbstständig bzw. an Beispielen aneignen können, kann der Lehrer die Rolle des Moderators einnehmen; brauchen sie aber Hilfe, muss der Lehrer ihnen diese zeigen und vermitteln. Die schulischen Beziehungen zielen darauf, die Anschlussfähigkeit der Heranwachsenden an gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen sicherzustellen.

2. Wer erzieht, stellt in jedem Falle eine soziale Beziehung her, weil er mit dem zu Erziehenden kommunizieren muss. Wie diese Beziehung dann aber zu beschreiben ist, wenn sie »pädagogisch« sein soll, hat in der Disziplin zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt. Häufig wird diese Beziehung mit »kommunikativ«, »demokratisch«, »symmetrisch«, »human« oder »partnerschaftlich« näher bestimmt. Als »pädagogisch« wird eine Beziehung bezeichnet, wenn sich das erzieherische Handeln ausdrücklich auf das Lernen der Kinder und Jugendlichen bezieht und diese dann selbst zeigen können, was sie gelernt haben (vgl. Prange 2005). Die folgenden Beiträge gehen von einer Koppelung von Lernformen und pädagogischen Handlungsformen aus.

3. Die Tatsache der Abhängigkeit in der Erziehung wird als vereinbar mit dem Ziel der Mündigkeit gesehen. Pädagogische Beziehungen sind asymmetrisch, aber ausdrücklich darauf gerichtet, diese Asymmetrie aufzuheben und überflüssig zu machen. Wer erzieht, führt Operationen des direkten oder indirekten Zeigens aus, d.h., der eine gibt an, führt vor, erinnert, ermahnt, leitet Üben an, lehrt und kontrolliert, der andere agiert entsprechend mit Lernen. Gleichheit ist ein Thema, das am Ende des Erziehungsprozesses diskutiert werden kann. Beim Erziehen geht es immer auch um das Aufzeigen von Grenzen in Form von Regeln und Vorgaben oder von Dingen, die ausgeschlossen sind, weil sie nicht gelernt oder wieder verlernt werden sollen. Symmetrische Beziehungen würden die gesellschaftliche Realität ignorieren, in der es Primär- und Komplementärrollen gibt, auf die die jüngere Generation vorbereitet werden muss.

4. Für die elterliche Liebe und für den Kontext Familie bleibt die Bezeichnung Liebe und die entsprechende Bindung grundlegend. Die Bezeichnung wird reserviert für die familiäre Beziehung und vergleichbare Basisgruppen bzw. therapeutische Einrichtungen, die darauf abzielen, dass Menschen (Kinder und Erwachsene) lernen, Bindungen aufzubauen und zu

lösen. Aufgrund der immer früher einsetzenden Übergänge in außerfamiliäre Erziehungseinrichtungen (KITAS) sind angepasste Formen der Bindung nötig, die die Bindungsbedürftigkeit von Kleinkindern berücksichtigen.

5. In professionell-pädagogischen Kontexten geben Leitbegriffe wie Achtung, Fürsorge oder Wohlwollen die nötige pädagogische Orientierung. Die Bereitschaft von Erziehern und Lehrern, sich für das Lernen von Kindern und Jugendlichen zu engagieren und bei der Vermittlung der Sachverhalte und Themen eine solidarische Haltung zu den Kindern bzw. Schülern zu zeigen, stellt eine wesentliche Ausgangsbasis dar, um die Entwicklung der zu Erziehenden zu fördern und Lernhemmungen zu überwinden. Um schon in der Semantik eine prekäre Nähe zum Kind auszuschließen, ist von Bezeichnungen wie Liebe oder pädagogischem Eros künftig abzusehen. Auch in professionellen Kontexten dürfen Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler erwarten, dass ihre Lehrer die Bereitschaft zeigen, sich um ihr Lernen zu bemühen und eine lernförderliche, angstfreie Atmosphäre zu schaffen. Die dafür nötigen Beziehungskompetenzen sind bei einer grundsätzlichen Bereitschaft und Anstrengung erlernbar.

Zur Systematik des Buches

Im Teil 1 des Buches werden Begriffe und Semantiken dargestellt und diskutiert, über die versucht wird, Grenzverletzungen bereits durch einen sensiblen Sprachgebrauch zu erkennen.

Mit der Unterscheidung »Liebe als Passion und Liebe als Aufgabe« plädiert **Klaus Prange** für eine Schärfung pädagogischer Begrifflichkeiten und der ihnen zugrunde liegenden Sachverhalte. Gerade weil sich nicht nur in pädagogischen Kontexten »Liebe« als eine Semantik mit unscharfen Rändern zeigt und unter »Liebe« sehr differenzierte Konzepte wie »Eros«, »Caritas« oder »Amor« firmieren, denen wiederum jeweils unterschiedliche Praxen anhängig sind, erweist sich das Ethos der Liebe als problematische Orientierung. Wenn es um die Beschreibung pädagogischer Erziehungsverhältnisse geht, ist das Ethos der Achtung die zu bevorzugende Leitidee.

Analyse und Rekonstruktion des »Pädagogischen Bezugs« bei Herman Nohl ist das Thema des Beitrags von **Dorle Klika**. Dabei stehen die relevanten Strukturmerkmale sowie sein Denken in den unaufhebbaren erzieherischen Antinomien wie Liebe – Autorität, Gegenwart – Zukunft oder Selbstbewahrung – Widerstand im Mittelpunkt. Insbesondere wird auf die klare Absage Nohls an sexuelle Motive auf Seiten der Erzieher und auf die Gefahren von Grenzverletzungen in Form sexuellen oder emotionalen