

Die Beziehungsdimension in Sorgeverhältnissen. Erkundungen einer Pädagogik wider die Grausamkeit

Einleitung

Mit diesem Beitrag möchten wir für einen Aspekt sensibilisieren, der im aktuellen kapitalistischen Konkurrenzsystem ausgeschlossen zu werden scheint: die affektiv-relationale Dimension von zwischenmenschlichen Beziehungen in Sorgerkontexten. Die Frage nach dem Verhältnis von Pädagogik und Sorge aufgreifend, möchten wir aufzeigen, dass Sorge als konstitutives Element von pädagogischen Beziehungen gedacht werden kann. Dafür knüpfen wir an Diskussionen um „Sorge für andere“ (Noddings 2009: 107) an und nehmen das „Beziehungsmoment“ (Hartmann 2022: 179) von Sorgeverhältnissen in den Blick.

Die Beziehungsdimension von Sorge wird aktuell beispielsweise von Anna Hartmann unter dem Stichwort „Entsorgung der Sorge“ (2022, exemplarisch für feministische Ansätze zum Thema Sorgearbeit) thematisiert. Die der neoliberalen Marktlogik folgenden Kommodifizierungsprozesse betreffen nicht ausschließlich, aber hauptsächlich die Beziehungsdimension von Sorge. Denn, mit Hartmann gesprochen, „eine auf Dauer, Berührung und Zuneigung drängende Sorge-Beziehung unterliegt hier einem Kostendruck, der die Sorgenden dazu auffordert, die zwischenmenschliche Dimension zu minimieren und einzuschränken“ (ebd.: 208).

In einem ersten Schritt werden wir einige Aspekte dieser kategorial unverfügbaren Beziehungsebene in feministischen Überlegungen zur Sorge skizzieren. In einem zweiten Schritt möchten wir eine Pädagogik „Wider die Grausamkeit“ (2021) im Anschluss an die lateinamerikanische Anthropologin Rita Segato als mögliche Denkfigur für eine Annäherung an das „Projekt der Bindungen“ vorschlagen. Im dritten Argumentationsschritt wird diese Beziehungsdimension mittels der existenzphilosophischen Figur des sogenannten „Zwischen“ (Buber 1962) als reziproke Beziehungsweise ausbuchstabiert und mit Hannah Arendt im „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten“ (Arendt 2016: 222) verortet. Abschließend wird im Anschluss an Elisabeth Conradi die Verwobenheit dieser reziproken Beziehungsweise mit den herrschaftlichen Bedingungen reflektiert (Conradi 2001: 237). Ziel dieses Beitrags

ist es somit, ein ‚interrelationales Verständnis‘ für pädagogisches Denken und Handeln vorzuschlagen. Aus dieser Perspektive soll die Beziehungsdimension von Sorge als konstitutives Element von pädagogischen Beziehungen nachgezeichnet werden.

1 Annäherungen an das Verhältnis von Pädagogik und Sorge

Der Begriff Sorge, der sich sowohl im Alltagsverständnis von Menschen als auch in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen finden lässt, ist in einem sehr heterogenen und interdisziplinären Diskursfeld eingebettet. Diese Heterogenität steht mit den vielfältigen semantischen Bedeutungen rund um Sorge in Verbindung („Sorge für“, „Sorge um“, „Sorgen machen“, „sorgsam“ oder „sorgfältig sein“ etc.), aber auch mit den Unterschieden in der sprachlichen Genese des Begriffes auf Deutsch, dem englischen Begriff „care“ oder auch dem spanischen „cuidados“ (vgl. Brückner 2010; Ostner 2011; Dietrich/Uhlendorf 2020; Vega/Gutiérrez Rodríguez 2014). Im Bewusstsein um diese Vielfalt möchten wir in diesem ersten Abschnitt den Begriff der Sorge schlaglichtartig pädagogisch verorten. Dazu verbinden wir allgemein- und sozialpädagogische Ansätze mit feministischen Betrachtungsweisen, um so jenen Strang herauszuarbeiten, an den wir unsere Überlegungen anschließen.

Angestoßen wurde der pädagogische Diskurs um Sorge und die damit verbundene Sorgearbeit vor allem von der feministischen Frauenforschung. So kann die „Hausarbeitsdebatte“ (ausgehend von Bock/Duden 1976) der 1970er Jahre als historische Vorläuferin der heutigen Care-Debatte betrachtet werden, die sich etwa seit 2000 auch im deutschsprachigen Raum verbreitet (vgl. Brückner 2010). Entsprechend dieser Theorietradition umfasst die Debatte „den gesamten Bereich familialer und institutionalisierter pflegender, erziehender und betreuender Sorgetätigkeit im Lebenszyklus (Kinder, pflegebedürftige und alte Menschen) sowie personenbezogene Hilfen in besonderen Lebenslagen“ (Brückner 2018: 212). Ausgehend von diesem breiten Verständnis von Sorge richten wir den Blick auf die *Beziehungsebene* in diesen Sorgeverhältnissen.

In allgemeinpädagogischen Diskursen wird Sorge selten als Grundbegriff verhandelt und dementsprechend kaum in allgemeinpädagogischen Wörter- oder Handbüchern aufgenommen (exemplarisch hierfür: Böhm/Seichter 2018; Benner/Oelkers 2010; Rieger-Ladich/Feldmann/Voß/Wortmann 2022; vgl. auch Dietrich/Uhlendorf 2020: 9ff.). Eine Ausnahme stellt das „Handwörterbuch Erziehungswissenschaft“ (Andresen et al. 2009) dar, in dem Nel Noddings (2009: 106–118) einen Überblick über die Entwicklung von Fürsorgetheorien anbietet. Mit ihrer Unterscheidung von direkter Fürsorge (*caring for*)

und fürsorglichem Verhalten (*caring about*) stellt Noddings die theoretischen Weichen für die hier angestrebte Fokussierung der zwischenmenschlichen Beziehungsdimension:

„Die mit Sorgen für (*caring for*) umschriebene Fürsorge erfordert direkte Verantwortung – Aufmerksamkeit für die von einer anderen Person geäußerten Bedürfnisse, manchmal nur bei einer einzelnen Begegnung, manchmal in einer kontinuierlichen Beziehung oder einer Reihe von Begegnungen.“ (ebd.: 107)

Diese Beziehungsdimension wird sowohl von den Bedürfnissen der sorgegebenden (*caregiver*¹) als auch der sorgenehmenden (*caretaker*) Person geprägt, so Noddings. Demnach ist unserer Ansicht nach eine relationale Betrachtungsweise angebracht, die deutlich machen kann, dass „sowohl die Person, die für jemanden sorgt, wie die, der diese Fürsorge gilt, in bedeutsamer Weise zu dieser Beziehung beitragen“ (ebd.: 106). Im Anschluss daran ist festzuhalten, dass die Beziehungsweise von den an der Beziehung beteiligten Personen reziprok hervorgebracht wird.

Diese Denkfigur der Reziprozität verweist auf eine von drei Kernthemen, die Cornelia Dietrich und Niels Uhlendorf (2020: 11f.) in ihrer pädagogisch-anthropologischen Systematisierung von Sorgeverhältnissen heranziehen: Relationalität, Zeitlichkeit und Kulturalität. *Erstens* sei Sorge relational zu betrachten, wobei Sorgeverhältnisse asymmetrisch und dennoch reziprok gefasst werden können, insofern die Beteiligten zwar in einem Machtverhältnis zueinander stehen, jedoch trotzdem aktiv an der Beziehung teilhaben. *Zweitens* seien Sorgebeziehungen immer in eine Zeitlichkeit eingebunden; sie sind nach Dietrich und Uhlendorf auf eine ungewisse Zukunft hin ausgerichtet und *drittens* unterliegen sie kulturellen und historischen Mustern.

Diese drei Komponenten können mit der „Theorie der Beziehungsfürsorge“ (Noddings 2009: 108), die Noddings in ihrem Beitrag ausführt, in Verbindung gebracht werden, um die Reziprozität von Beziehungen zu fokussieren. Eine solche relationale Grundlage eint viele feministische Sorgetheorien, werde aber kaum explizit reflektiert, wie Catrin Dingler kritisch bemerkt (2016: 93). Der „relationale Charakter von Subjektivität“ werde „entweder stillschweigend vorausgesetzt, aus streitbaren, nicht selten religiös konnotierten Normen abgeleitet oder im Namen einer wohlfahrtsstaatlichen Verantwortung nur beschworen“ (ebd.). Das zeigt sich auch in sozialpädagogischen Ansätzen, in denen der Sorgebegriff sowohl für die Berufs- als auch für die Disziplinbildung konstitutiv ist, wie sich anhand des Begriffs der „Armenfürsorge“ (Eßer 2018) oder der „Fürsorgewissenschaft“ nach Ilse Arlt (2010) auch aus einer historischen Perspektive aufzeigen lässt. Dementsprechend wird Sorge in sozialpädagogischen Kontexten zwar aktuell als ein pädagogischer

1 Dass in Sorgebeziehungen auch die Begehren der sorgenden Person relevant sind, stellt auch Jeannette Windeuser unter Verweis auf Jessica Benjamin heraus (vgl. 2022).

Begriff verhandelt und ausgelotet (vgl. Brückner/Thiersch 2005; Bauer 2017), ohne jedoch den relationalen Charakter dieser Tätigkeit explizit zu machen.

Zur Annäherung an dieses Beziehungsmoment schlagen wir eine Verschiebung der Perspektive vor und streben mit Norbert Elias ein Denken in Relationen an, das „von den Beziehungen her auf das Bezogene hin“ (Elias 1970: 126) gerichtet ist. Elias legt dieses Denken nahe, weil er in seinen Werken eine neue „Art von Begriffen“ (ebd.) entwickelt, mit denen Prozesse beschrieben werden können. Mit diesen prozesshaften Begrifflichkeiten – wie bspw. „Figurationen“ (Elias 1997: 13) oder „Interdependenzen“ (ebd.: 70) – lässt sich ein Rahmen abstecken, innerhalb dessen sich die wechselseitige „Beziehung von Individualstrukturen und Gesellschaftsstrukturen“ (Elias 1970: 21) begreifen lässt. Die üblicherweise statisch und getrennt voneinander untersuchten Phänomene ‚Individuum‘ und ‚Gesellschaft‘ stellen vor diesem Hintergrund einen Verflechtungszusammenhang dar. Es wird nicht länger „von der fundamentalen Bezogenheit der Menschen aufeinander“ (ebd.) abstrahiert, sondern die Bezogenheit kann zum Ausgangspunkt des Denkens erhoben werden.

Unter Berücksichtigung dieser Wechselseitigkeit zwischen individueller Ebene und Gesellschaft werden wir ein mögliches Verständnis für das Verhältnis von Sorge und Pädagogik ausarbeiten. Die Konsequenz aus dieser relationalen Perspektive ist, dass die Beschäftigung mit Sorge auch eine Gesellschaftskritik umfasst, in deren „Mittelpunkt Fragen der Gerechtigkeit und Verantwortlichkeit“ (Brückner/Thiersch 2005: 138) stehen – und somit auch zentrale Aspekte pädagogischen Denkens und Handelns. Den gesellschaftskritischen Strang aufgreifend, wird im nächsten Abschnitt daher eine feministische Gesellschaftskritik vorgestellt und im Sinne einer Pädagogik „Wider die Grausamkeit“ (Segato: 2021) zugespitzt.

2 Pädagogik wider die Grausamkeit

Auf Basis von empirischen Forschungsarbeiten zu Fragen der Gewalt gegen Frauen¹ holt Segato zu einer grundlegenden Kritik an den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen im lateinamerikanischen Kontext aus. Aus einer dekolonialen Perspektive diagnostiziert sie eine zunehmende „Strategie der Verdinglichung“, die sie auch als „Pädagogik der Grausamkeit“ (ebd.: 19) bezeichnet. Darunter versteht Segato „alle Handlungen und Praktiken, welche die Subjekte lehren, trainieren und programmieren, das Lebendige und seine Vitalität in Dinge zu verwandeln“ (ebd.: 15). Segato bezieht sich auf Geschichte und Aktualität von systematischer kolonialer Besetzung, Ausbeutung und Unterdrückung durch verschiedene ‚Andere‘. Diesen dekolonialen Rahmen ihrer anthropologischen Forschung versucht sie auch in der akademischen Wissens-

produktion einzufordern, die sich sowohl in ihrer partikularen Sprache und Darstellung des Wissens – im gedanklichen und sprachlichen „Mäandern“ (ebd.: 14) – zeigt wie auch in dem Versuch, sich von eurozentristischen Logiken zu distanzieren und etwas ‚Anderem‘ Sichtbarkeit und Platz zu verschaffen.

In ihren Arbeiten über das Phänomen der Gewalt gegen Frauen thematisiert Segato nicht nur Kolonialität, sondern artikuliert auch eine klare Kritik an neoliberalen Entwicklungen: Eine „Pädagogik der Grausamkeit“ ist auch „das Arretieren von etwas zuvor Schweifenden und Unvorhersehbaren wie es das Leben ist, um an seiner Stelle die Trägheit und Sterilität einer Sache zu implementieren, die messbar, verkaufbar, erwerbbar und anachronistisch ist“ (ebd.: 16). Diese Kritik an der herrschenden patriarchalen Ordnung macht eine allgemeine geschlechterspezifische Kommodifizierung erkennbar, die permanent vorangetrieben wird und sich auch in der „Pädagogik der Grausamkeit“ perpetuiert.

Im Folgenden sollen nun Segatos Ausführungen über die Umstände und Logiken von geschlechterspezifischer Gewalt – die sie später zu einer allgemeinen gesellschaftlichen Analyse erweitert – für die Frage nach dem Zusammenhang von Sorge und Pädagogik fruchtbar gemacht werden. Als eine Art Grundsatzerklärung zeichnet Segato in ihrem Werk einen Gegenentwurf zu diesen Strategien der Grausamkeit, den sie als „Pädagogiken wider die Grausamkeit“ versteht, die sie in vier thematische Bereiche gliedert (ebd.: 21ff.): *Erstens* muss sich eine „Pädagogik wider die Grausamkeit“ als Gegen-Macht zu den herrschenden Logiken der „patriarchalen Ordnung“ etablieren. Damit sollte *zweitens* einer „anderen Art des kollektiven Denkens und Handelns“ Platz gemacht werden, die Segato als „weiblich kodierte Politizität“ identifiziert, die nicht utopisch, sondern pragmatisch orientiert ist und den Fokus auf „das alltägliche Leben“ legt. Diese Veränderungen sollen aber *drittens* nicht nur von Frauen alleine getragen werden, sondern ebenso von Männern, die unter einer anders verstandenen Männlichkeit den patriarchalen „korporativen Pakt“ verweigern können. *Viertens* spricht Segato von zwei „historischen Projekten“, die sich in ihren Auffassungen über menschliches „Glück und Wohlbefinden“ grundsätzlich unterscheiden: Das erste, das „Projekt der Dinge“, konzentriert sich auf zweckrationales Herstellen von Glück und Zufriedenheit; das zweite, das „Projekt der Bindungen“, geht von Reziprozität, also Wechselseitigkeit aus, um menschliches Wohlergehen zu erlangen. Auch wenn beide Projekte im Gegensatz zueinander stehen, ist es nach Segato doch Aufgabe der Menschen, mit beiden „Projekten“ zurechtzukommen:

„Obwohl wir zwangsläufig auf amphibische Art und Weise leben, also mit einem Bein in jeder dieser Welten, verändert eine Pädagogik wider die Grausamkeit das Bewusstsein im Hinblick darauf, dass nur eine Welt der Bindungen und der Gemeinschaftlichkeit einer Verdinglichung des Lebens Grenzen setzt.“ (ebd.: 23)

Diese Denkfigur von einer „Pädagogik wider die Grausamkeit“, welche einer Verdinglichung Grenzen zu setzen vermag, soll nun mit der Frage nach dem

Verhältnis von Sorge und Pädagogik verbunden werden. Zunächst lassen sich die mit Segato dargestellten Zusammenhänge zwischen kapitalistischen Sachzwängen und der Verdinglichung des Lebens ganz allgemein in fast allen pädagogischen Bereichen nachzeichnen. Die Macht von Ökonomisierungsprozessen sowie deren Logiken, die einer „Neuen Steuerung“ (Radtke 2016: 709) entsprechen, greifen in sämtliche Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsphären ein. Gleichzeitig widersprechen die Marktlogiken aber pädagogisch inhärenten Prinzipien. Diese Problematik ist vielfach thematisiert und auch kritisiert worden (bspw. ebd.; Fraser 2023). Insofern lassen sich die Ausführungen zur Verdinglichung und zu der von Segato beschriebenen Grausamkeit durchaus als eine Art dystopische Vorhersage (oder aktuelle Analyse) der Entwicklungen im pädagogischen Denken und Handeln lesen.

Der Gegenentwurf einer *Pädagogik wider die Grausamkeit* lässt sich aus unserer Sicht mit einem Verständnis für die Beziehungsgestaltung in pädagogischen Sorgekontexten konkretisieren. Segatos Argumentationslinie folgend, liegt die Gegen-Macht zur Grausamkeit in der Hinwendung zu „Reziprozität, die Gemeinschaft herstellt“ (Segato 2021: 23), einer Pädagogik also, die den Blick auf die Beziehungsgestaltung lenkt, und die wir im nächsten Abschnitt mit dem Konzept einer reziproken Beziehungsweise veranschaulichen werden. Es geht dabei um eine Pädagogik, die Relationen ins Zentrum rückt und damit versucht, Reziprozität und Gemeinschaftlichkeit unter hierarchischen Bedingungen sichtbar zu machen. Gleichzeitig scheint dies auch die einzige Strategie zu sein, um sich vor drohenden Verdinglichungen und der damit verbundenen Grausamkeit zu schützen.

Ein weiteres Merkmal dieser notwendigen ‚Gegenpädagogik‘ liegt in Segatos Fokus auf die Tätigkeiten des alltäglichen Lebens, die durch eine Art Unbestimmtheit charakterisiert sind, da sie *schweifend* und *unvorhersehbar* sind. Diese Verankerung in der alltäglichen Unbestimmtheit kann als Verweis auf die Eingebundenheit von pädagogischen Beziehungen in eine historisch-gesellschaftlich bestimmte Gesamtpraxis betrachtet werden. Segato macht damit die Unverfügbarkeit dieser Praxis deutlich. Der Grundgedanke, Relationalität als Kernelement einer Pädagogik zu begreifen und dabei die unvorhersehbare Alltäglichkeit zu reflektieren, kann hier auf Sorgeverhältnisse übertragen werden: Das Kernelement von Sorge – die Beziehungsdimension – ist ebenfalls unvorhersehbar, unverfügbar und konstitutiv mit den zwischenmenschlichen Praktiken des Alltäglichen verwoben (vgl. Brückner 2018; Noddings 2009).

Dies alles vertritt Segato aus einer klar feministisch ausgerichteten Perspektive, die „eine andere Art des kollektiven Denkens und Handelns“ (2021: 21) ermöglichen soll. Eine *Pädagogik wider die Grausamkeit* wird somit zur Gegenposition der herrschenden patriarchalen Ordnung. Sorge verstanden als vieldeutige Tätigkeit (Brückner 2018: 212) ist demnach dem „Projekt der Bindungen“ nach Segato verpflichtet. Wird diese so verstandene Sorge in den Mit-

telpunkt von pädagogischen Beziehungen gestellt, kann auf eine bestimmte Qualität der Beziehungsgestaltung verwiesen werden, und zwar auf eine reziproke, die der Verdinglichung etwas entgegenzusetzen hat.

Wie durch die bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein sollte, erscheint uns die Denkschablone einer *Pädagogik wider die Grausamkeit* hilfreich, um sich der Beziehungsgestaltung als Kernelement der Pädagogik anzunähern. Nun gehen wir einen Schritt weiter und möchten der *Form* dieser Beziehungsweise näherkommen.

3 Die reziproke Beziehungsweise des Zwischen

Der Aspekt der Reziprozität in Sorgeverhältnissen – die Involviertheit sowohl der Sorgenden als auch der Umsorgten – lässt sich als konstitutiv für eine „Pädagogik wider die Grausamkeit“ herausstellen. Durch den Fokus auf Relationalität kann nämlich „das dynamische Moment der gemeinsamen Erfahrung zum Ausdruck gebracht“ (Dingler 2016: 103) werden, wie Catrin Dingler im Anschluss an Elisabeth Conradi herausstreicht: Beziehungen können sowohl reziproke als auch asymmetrische Momente umfassen (ebd.: 103f.), die wiederum die Qualität von Beziehungsweisen konstituieren. Je nach Gewichtung unterscheiden sich die Beziehungen daher. Diese pädagogischen Beziehungsformen (vgl. Seichter 2014) sollen nun hinsichtlich des Spannungsfeldes von einseitig-verdinglichenden und wechselseitig-aner kennenden Beziehungen vertieft werden.

Der Dialogphilosoph Martin Buber rückte dieses Spannungsfeld am Beginn des 20. Jahrhunderts mit dem Konzept des sogenannten „Zwischen“ (Buber 1962: 406) in den Mittelpunkt. In dieser „Sphäre zwischen den Menschen“ (ebd.: 422) dominiert nach Buber das „Grundwort Ich-Du“ und Menschen existieren als Personen, wohingegen sie sich im „Grundwort Ich-Es die sie umgebende Welt aneignen“ (ebd.: 79). Für Buber stellen die Ich-Du-Relationen zwischen Personen einen Gegenpol zur „Eswelt“ (ebd.: 100) der sog. „Eigenwesen“ (ebd.: 120) dar, doch existieren die Menschen, ähnlich wie bei Segato, ‚amphibisch‘ in beiden Welten. Diese anthropologische „Zweifältigkeit“ (ebd.: 86), wie Buber das nennt, wurde auch für pädagogische Überlegungen herangezogen und kann als Ausgangspunkt für ein relationales Menschenbild in der Pädagogik dienen (vgl. Lechner 2024). Programmatisch ist dafür Bubers Satz „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 1962: 97), womit er besagt, dass sich in dialogischen Beziehungsvorgängen nach und nach das „Ichbewußtsein“ (ebd.) der beteiligten Personen, ihre relationale Subjektivität, aktuiert.

Bubers religiös motivierte Überlegungen vermitteln den Eindruck, dass Menschen ganz unbehelligt von äußeren Umständen und gesellschaftlichen

Verhältnisse ‚am Du zum Ich‘ werden könnten. Doch aus relationaler Perspektive müssen Ich-Du- und Ich-Es-Relationen in ihrem Wechselverhältnis in den Blick genommen werden (Theunissen 1977: X); nur so ist es nach Michael Theunissen möglich, sich der unmittelbaren Erfahrung des ‚Zwischen‘ abseits der bei Buber konstitutiven Glaubenserfahrung anzunähern. Um die Eingebundenheit des ‚Zwischen‘ in die gesellschaftlichen Verhältnisse veranschaulichen zu können, bietet es sich an, mit Hannah Arendt weiterzudenken.

Arendts ‚Vita activa‘ (2016) stellt einen begrifflichen Rahmen zur Analyse dieser historisch-kulturellen Eingebundenheit zur Verfügung; gleichwohl wird das dialogische ‚Zwischen‘ von ihr nur an einer Stelle erwähnt: Im Sinne eines ‚zweite[n] Zwischen, das sich im Zwischenraum der Welt bildet‘, hinterlassen Personen mit ihren Taten und Worten Fäden im Bezugsgewebe, die in ihrer ‚Ungreifbarkeit nicht weniger wirklich [sind] als die Dingwelt unserer sichtbaren Umgebung‘ (ebd.: 225).

Zugespitzt für pädagogisches Denken und Handeln kann somit festgehalten werden: Subjektivität geht aus der Summe wechselnder Beziehungserfahrungen hervor (Ich-Du-Relationen), diese Erfahrungen hinterlassen potentiell Spuren im Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten (Geschichten), das wiederum verortet ist im Zwischenraum der Welt (Ich-Es-Relationen). Diese drei Ebenen machen deutlich, dass die Beziehungsdimension in historisch-gesellschaftliche Verhältnisse eingebunden ist und auf eine offene Zukunft verweist. Damit eröffnet sich eine Perspektive, die wir als *interrelationale* Weiterentwicklung der reziprok gedachten dialogischen Beziehungsweise verstehen und hinsichtlich eines relationalen Verständnisses von Subjektivität konkretisieren möchten. Die Taten und Worte folgen zwar meist einer Intention, sind in ihren Konsequenzen aber unberechenbar und entziehen sich jedweder Kontrolle. Sie konstituieren trotzdem das ‚Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten‘, indem sie wie Fäden ‚in ein bereits vorgewebtes Muster geschlagen werden und das Gewebe so verändern, wie sie ihrerseits alle Lebensfäden, mit denen sie innerhalb des Gewebes in Berührung kommen, auf einmalige Weise affizieren‘ (ebd.: 226). Arendt räumt der reziproken Beziehungsweise des ‚Zwischen‘ einen ‚Vorrang [...] vor dem objektiven Bezug‘ (ebd.: 192) zur Welt ein, weil sie das Bestehende potentiell verändert, verschiebt und erweitert.

Mit dem ‚zweiten Zwischen‘ rückt Arendt Beziehungsweisen in den Fokus, die Geschichte(n) hervorbringen. Diese Geschichten werden nach Arendt zwar von Menschen gemacht, nicht jedoch intendiert, denn in reziproken Beziehungsmomenten enthüllt sich vor anderen die personale Einzigartigkeit, die – wenn sie ‚im Gedächtnis der Generationen wieder und wieder nacherzählt und in allen möglichen Materialien vergegenständlicht‘ (ebd.: 227) wird – ins ‚unendlich erweiterbare[] Geschichtenbuch der Menschheit‘ (ebd.: 228) eingehen kann. Geschichte ist daher ‚natürlich ihrem Wesen nach politisch, was heißt, daß sie nicht aus Ideen oder Tendenzen oder allgemeinen, gesellschaftlichen

Kräften entsteht, sondern aus Handlungen und Taten, die als solche durchaus verifizierbar sind“ (ebd.: 230). Doch es macht einen Unterschied, aus *welchen* Beziehungsweisen die Geschichten hervorgehen.

Ähnlich wie Segato kritisiert auch Arendt die vorherrschende Tendenz der Verdinglichung: Die ihre „*Vita activa*“ bestimmende Kritik der modernen Arbeitswelt läuft darauf hinaus, dass zwischenmenschliches Handeln durch die Tätigkeit des Herstellens ersetzt und überflüssig gemacht wird (ebd.: 278) und so, mit Segato gesprochen, eine „Pädagogik der Grausamkeit“ oder „Strategien der Verdinglichung“ gefördert werden. Übertragen auf pädagogische Kontexte kann im Anschluss an diese Kritik die gesellschaftlich-politische Relevanz der Beziehungsdimension betont werden. Es zeigt sich deren pädagogische Tragweite, denn im zwischenmenschlichen Handeln und Sprechen konstituiert sich die relationale Subjektivität von Personen – ihr Ichbewusstsein. Diese Subjektivität wird „immer wieder neu und anders“ (Dingler 2016: 109) hervorgebracht, und zwar sowohl auf Seiten der umsorgten Adressat*innen von Erziehung und Bildung als auch auf jener der pädagogischen Fachkräfte. Auch sie zeigen in Momenten des „Zwischen“ ihre Einzigartigkeit. Das vollzieht sich wiederum nur in bestimmten Beziehungserfahrungen, die es daher in ihrer Qualität zu reflektieren gilt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Menschen ihre personale Identität in Beziehungen zueinander gestalten und in diesem Miteinander einzigartige Geschichten hervorbringen. Diese können abhängig von den Bedingungen auf gesellschaftlich-politischer Ebene von anderen wahrgenommen und weitererzählt werden und wirken sich wiederum auf diese Bedingungen aus. Indem also „die konstitutive Qualität sozialer Kontexte“ (Conradi 2001: 175) in ein Konzept von reziproken Beziehungsweisen überführt wurde, haben wir versucht, die Beziehungsdimension – die auch in Sorgeverhältnissen konstitutiv ist – auszuleuchten. Deren Relevanz scheint nämlich unterschätzt zu werden, obwohl mit Arendt davon ausgegangen werden kann, dass reziproke Beziehungserfahrungen nie vollkommen aus dem Bewusstsein der Menschen verschwinden (Arendt 2016: 293).

4 Ein interrelationales Verständnis von Reziprozität

Die konstitutive Dimension der gesellschaftlich-politischen Aspekte in solchen reziproken Beziehungsmomenten macht aus unserer Perspektive die Rede von einer *Pädagogik wider die Grausamkeit* angemessen: Abhängig von der Qualität pädagogischer Beziehungsweisen verändert sich das Muster im Bezugsgewebe. Daher müssen Beziehungsweisen hinsichtlich ihrer Form reflektiert werden, also „ob sie engere oder weitere Netze bilden, mehr oder weniger Akteurinnen miteinander verbinden, ob sie dynamischer oder statischer,

harmonischer oder egalitärer sind und von welcher materiellen und affektiven Qualität sie gekennzeichnet sind“ (Adamczak 2017: 246). Die Qualität von pädagogischen Beziehungen hängt somit von vielfältigen Zusammenhängen und Verhältnissen ab, die im Anschluss an Elisabeth Conradi „mit dem Begriff der ‚Interrelationalität‘ besser zum Ausdruck gebracht“ (Conradi 2001: 104) werden können:

„Der Begriff der Interrelationalität betont nicht nur, daß Menschen in sozialen Beziehungen stehen, sondern versucht darüber hinaus auch gesellschaftliche Aspekte einzubeziehen. Es sollen verschiedene Formen des Angewiesenseins von Menschen und ihre Bezogenheit aufeinander sowie ihre Einbindung in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse in ein systematisches Verhältnis gesetzt werden.“ (ebd.: 175)

Mit ihrem Vorschlag von „Interrelationalität“ entwickelt Conradi ein „neues Verständnis von Reziprozität“ (ebd.: 178). Darin wird die „Einsicht in die grundlegende Angewiesenheit von Menschen aufeinander“ (ebd.) zum Ausgangspunkt genommen und zwischenmenschliche Beziehungen werden „als eingebettet in und strukturiert durch gesellschaftliche Verhältnisse betrachtet“ (ebd.:179). Damit geht eine spezifische Vorstellung von Reziprozität, d.h. Wechselseitigkeit in Beziehungen einher, die Conradi folgendermaßen fasst: Aus einer Kritik an der oben ausgeführten reziproken Auffassung von Beziehungen im Sinne eines symmetrischen Verhältnisses (vgl. Buber 1962) entfaltet sie – unter anderem in Abgrenzung zu Nel Noddings (2009: 107), die mit der Unterscheidung von *caregiving* und *caretaking* eine Zuschreibung von Rollen tradiert (Conradi 2001: 52) – eine interrelationale Perspektive auf Reziprozität: Sie geht von einer Praxis aus, die im Spannungsfeld von Macht und Ohnmacht bzw. Sorge für andere und Selbstsorge verortet werden kann.

Schaut man durch diese Linse auf pädagogische Beziehungsformen, wird sichtbar, dass jede Beziehung sowohl in Gewalt münden als auch Strategien der Ermächtigung eröffnen kann (ebd.: 20). Aus dieser Perspektive ist nicht immer die gleiche Person in einer Macht- bzw. in einer gebenden Position: Machtunterschiede zwischen pädagogischen Fachkräften und ihren Adressat*innen sind daher beweglich. Vor diesem Hintergrund wird die Frage, „inwiefern es gelingen kann, Machtdifferenzen konkret wahrzunehmen und zu begrenzen, um sie nicht auf andere Bereiche der Beziehung oder der Person zu verabsolutieren“ (ebd.: 54), zur zentralen Frage in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In einem Ringen um „Handlungsspielräume“ (ebd.), in denen Menschen in ihrer Einzigartigkeit akzeptiert werden und ein ‚Miteinander des Verschiedenen‘ Platz bekommt, wird ein relationales Menschenbild erkennbar, das auf Conradis „Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit“ (2001) aufbauen kann. Damit kann die Beziehungsdimension auch im Kontext gesellschaftlich-politischer Bedingungen wahrgenommen und es kann verhindert werden, dass eine „Dynamik der Macht“ (ebd.: 53) herrschaftliche Verhältnisse verstetigt (ebd.: 54).

An diese ethisch begründete Care-Praxis nach Conradi lässt sich (pädagogisch) anknüpfen: Im Bewusstsein um die gesellschaftlich-politische Dimension von pädagogischer Praxis kann aus interrelationaler Perspektive der Versuch unternommen werden, einen „sozialen Transformationsprozess zu konzipieren, in dessen Zentrum nicht die Destruktion der herrschenden Gesellschaft steht, sondern die Konstruktion einer herrschaftsfreien“ (Adamczak 2017: 225) bzw. -freieren Gesellschaft. Diese Utopie lässt sich nach den Dimensionen Relationalität (Beziehungsebene), Zeitlichkeit (offene Zukunft) und Kulturalität (Veränderungen des Musters) beschreiben, bearbeiten und beweglich halten.

Wird pädagogische Praxis im Bewusstsein über dieses interrelationale Spannungsfeld gestaltet, wird sichtbar, dass die Beziehungsdimension von Sorge ein konstitutives Element von pädagogischem Denken und Handeln darstellt. Deshalb hat sich Pädagogik dem Problem der „Entsorgung der Sorge“ zu stellen und eine Gegen-Macht zur fortschreitenden Grausamkeit mitzugestalten. Das erfordert nicht nur eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der Komplexität gesellschaftlicher und kultureller Muster, sondern auch eine Beschäftigung mit dem ‚Unverfügbaren‘ – der Beziehungsdimension. Wir halten nun ein ‚Mäandern im Denken‘ (Segato 2021: 25) für sinnvoll, in dem sich pädagogische und feministische Ansätze ergänzen können. Die in diesem Beitrag skizzierten Erkundungen verstehen wir als ein daraus resultierendes Bild für das ‚Unverfügbare‘, das es zu bedenken gilt. Es stellt ein Verständnis von relationalen Subjektivierungsprozessen in ihrer Verschränkung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen zur Verfügung, das im Sinne einer interrelational gedachten Pädagogik einen ‚weiblich kodierten‘ Gegenentwurf zur fortschreitenden Grausamkeit bieten soll.

Literatur

- Adamczak, Bini (2017): *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende*. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabine/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2009): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Arendt, Hannah (2016): *Vita activa. oder Vom tätigen Leben*. 18. Aufl. München: Piper.
- Arlt, Ilse (2010): *Wege zu einer Fürsorgewissenschaft*. Herausgegeben von Maria Maiss. Münster: Lit Verlag.
- Bauer, Petra (2017): *Sorge und Fürsorge*. In: Kessler, Fabian/Krusez, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder*. Opladen: Barbara Budrich, S. 211–221.
- Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2010): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

- Bock, Gisela/Duden, Barbara (1976): Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit: zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In: Frauen und Wissenschaft: Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen.
- Böhm, Winfried/Seichter, Sabine (2018): Wörterbuch der Pädagogik. 18. überarb. Aufl. Paderborn: Brill/Schöningh.
- Brückner, Margit (2010): Entwicklungen der Care-Debatte – Wurzeln und Begrifflichkeiten. In: Apitzsch, Ursula/Schmidbaur, Marianne (Hrsg.): Care und Migration. Die Ent-Sorgung menschlicher Reproduktionsarbeit entlang von Geschlechter- und Armutsgrenzen. Opladen: Barbara Budrich, S. 44–58.
- Brückner, Margit (2018): Care – Sorgen als sozialpolitische Aufgabe und soziale Praxis. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt, S. 212–218.
- Brückner, Margit/Thiersch, Hans (2005): Care und Lebensweltorientierung. Bemerkungen zum Vergleich von Arbeitskonzepten in der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner/Cloos, Peter/Ortmann, Friedrich/Strutwolf, Volkhardt (Hrsg.): Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–149.
- Huber, Martin (1962): Werke. Band 1. Schriften zur Philosophie. München: Kösel.
- Conradi, Elisabeth (2001): Take Care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit. Frankfurt a.M.: Campus.
- Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels (2020): Einleitung. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–15.
- Dingler, Catrin (2016): Relationale Subjektivität – Zur Theoriegeschichte der Care-Ethik. In: Conradi, Elisabeth/Vosman, Franz (Hrsg.): Praxis der Achtsamkeit. Schlüsselbegriffe der Care-Ethik. Frankfurt a.M.: Campus, S. 93–114.
- Elias, Norbert (1970): Was ist Soziologie? München: Juventa.
- Elias, Norbert (1997): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eßer, Florian (2018): Fünf Jahrhunderte Geschichte – Ein kurzer Überblick. In: Eßer, Florian (Hrsg.): Geschichte der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15–32.
- Fraser, Nancy (2023). Der Allesfresser. Wie der Kapitalismus seine eigenen Grundlagen verschlingt. Berlin: Suhrkamp.
- Hartmann, Anna (2022): Entsorgung der Sorge. Geschlechterhierarchie im Spätkapitalismus. 2. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Lechner, Theresa (2024): Zwischen – Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Noddings, Nel (2009): Care. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 106–117.
- Ostner, Ilona (2011): Care – eine Schlüsselkategorie sozialwissenschaftlicher Forschung? In: Evers, Adalbert/Heinze, Rolf G./Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch Soziale Dienste. Wiesbaden: Springer, S. 461–481.
- Radtke, Frank-Olaf (2016): Konditionierte Strukturverbesserung. Erziehungswissenschaft flankiert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unter Anleitung der

- OECD verwirklicht von der Kultusministerkonferenz. In: Zeitschrift für Pädagogik 62/H5, S. 707–731.
- Rieger-Ladich, Markus/Feldmann, Milena/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (2022): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.
- Segato, Rita Laura (2021): Wider die Grausamkeit. Für einen feministischen und dekolonialen Weg. Wien: Mandelbaum.
- Seichter, Sabine (2014): Pädagogische Beziehungsformen. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer, S. 227–236.
- Theunissen, Michael (1977): Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart. 2., um eine Vorrede vermehrte Aufl. Berlin: Walter de Gruyter.
- Vega, Christina/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2014): Nuevas aproximaciones a la organización social del cuidado. Debates latinoamericanos. Presentación del Dossier In: Íconos. Revista de Ciencias Sociales 50, S. 9–26.
- Windheuser, Jeannette (2022): Erziehung feministisch denken. Eine unzeitgemäße Aktualisierung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 98/H2, S. 185–201.