

# Pädagogische Beziehungen

---

Angela Bauer & Andrea Bossen

Pädagogische Beziehung ist ein geisteswissenschaftlich geprägter Topos, dem innerhalb der Erziehungswissenschaften eine Art »Universalitätsanspruch« (Behnisch, 2005, S. 74) zugeschrieben werden kann. Ursprünglich geht der Beziehungsbegriff auf das ›Sichbeziehen‹ zurück und beschreibt einen inneren Zusammenhang, ein wechselseitiges Verhältnis zwischen Menschen untereinander oder unidirektional zu etwas oder jemanden (Pfeifer et al., 1993). Beziehungen als *pädagogische Beziehungen* zu denken, verbindet diesen Begriff mit normativ geprägten Ideen und institutionellen Rahmungen, z.B. durch Familie oder Schule, sowie einer grundlegenden erzieherischen (Ziel-)Dimensionierung (Fischer & Richey, 2021) – und ruft damit Konstruktionen generationaler Andersheit und Fragen zu Bildung und Erziehung auf (Richter & Bitzer, 2022). Geläufig wurde der Terminus im 20. Jahrhundert im Anschluss an Nohls (1963) Konzept des pädagogischen Bezugs. Darin rekurriert er auf ein »leidenschaftliches Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen« (Nohl, 1963, S. 134) und arbeitet erstmals eine antinomische Struktur für das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden aus (Liegler, 2017, S. 87). Aus intersektionaler Perspektive lassen sich vor allem kritische Lesarten dieses Konzeptes hervorheben. Demnach ist Nohls Entwurf eine »romantisierte[...]« (Andresen, 2001, S. 291) Vorstellung eines »paternalistischen« (ebd.) Verhältnisses. Die Idee des pädagogischen Bezugs verengt den Gegenstand durch eine »instrumentelle Beziehungsvorstellung« (Lechner, 2024, S. 23) und weist in intergenerationalen Beziehungen vorrangig erwachsenen Personen die Gestaltungshoheit zu. Die »Schärfe und Gewaltförmigkeit des Generationenkonfliktes« (Jergus, 2024, S. 105) wird dabei kaum diskutiert und gesellschaftliche Strukturdimensionierungen (z.B. Geschlecht) vernachlässigt (bspw. Baader, 2012).

Als Erweiterung der Ideen Nohls werden Perspektiven entfaltet, bei denen weniger die Individuen im Zentrum stehen als die Beziehung selbst bzw. deren Qualität. In diesem Zusammenhang entstanden Ansätze, die ein pädagogisches Verhältnis vor allem relational bestimmen (bspw. Prengel, 2019; Zinnecker, 1997; Kron, 1971; Bollnow, 1968/2001). Gleichzeitig wird aber auch die fehlende Diskussion der Verantwortlichkeit gesellschaftlicher Rahmenbedingungen angemerkt (Lechner, 2024,

S. 24). Eine Ausnahme stellt Prengel (2019) dar, die eine Auseinandersetzung mit »hierarchischen gesellschaftlichen Verhältnissen« (ebd., S. 16) über eine menschenrechtliche und demokratische Ausrichtung ihrer Studie vollzieht und die Frage nach Formen der Solidarität in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen zu beantworten sucht.

Fest steht, dass pädagogische Beziehungen immer in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet sind. Wie dies empirisch zum Ausdruck kommt und welche theoretischen Bestimmungselemente anschlussfähig sind, um pädagogische Beziehungen intersektional zu denken, wird im Folgenden entlang exemplarischer Einblicke in den Diskurs herausgestellt.

## Empirische Dimensionierungen

Ausgehend von erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten zur Funktionslogik von (Arbeits-)Beziehungen und zur Art und Weise der Beziehungsarbeit in Partizipationspraxen lässt sich aufzeigen, wie Beziehungen von Interaktionen oder Erziehungspraktiken differenziert werden und wie in diesen Konstruktionen Ungleichheitsmomente und Machtmechanismen aufscheinen.

Im Fokus stehen vor allem erzieherische Generationenverhältnisse (Kramer et al., 2001) als zeitlich begrenzte, zumeist nicht frei wählbare, kontinuierliche und diskontinuierliche sowie institutionell organisierte Beziehungen, die mit Fragen zu pädagogischer Professionalität verknüpft sind (Giesecke, 1997). Oevermann (1996) arbeitet die Struktur eines professionellen Arbeitsbündnisses heraus. Dabei wird eine Interventionsbeziehung skizziert, die Handlungsprobleme von Kindern und Jugendlichen nicht standardisiert, sondern als Einzelfallverstehen denkt und unter Mitwirkung aller Beteiligten im Modus der stellvertreteten Krisenbewältigung bearbeitet. Diese Sozialbeziehung ist nicht widerspruchsfrei, weil sie sich zwischen diffusen und spezifischen Elementen dynamisiert. Vor dem Hintergrund der zugleich asymmetrischen Strukturlogik von Arbeitsbündnissen im Bereich Schule und sozialer Arbeit problematisieren empirische Studien die antinomische Struktur pädagogischer Arbeitsbeziehung(en) (bspw. Bressler, 2023; Cloos et al., 2009; Helsper et al., 2007). Kowalski (2020) zeigt mit Blick auf Entgrenzungen der Nähe-Distanz-Relation auf, wie Beziehungen zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen durch Machtmissbrauch und Instrumentalisierung geprägt sein können. Aus intersektionaler Blickrichtung wäre darüber hinaus zu diskutieren, welche Ausgrenzungserfahrungen (rassistisch, geschlechtsspezifisch, sozial u.a.) vulnerable Gruppen mitbringen und wie diese in der Herstellung von Arbeitsbündnissen zum Tragen kommen (Walgenbach, 2017, S. 85ff.).

Interdependenzen von Subjektpositionen und kategorialen Zuschreibungen finden sich nicht nur in intergenerationalen Beziehungen, sondern auch in ande-

ren institutionell gerahmten Beziehungen pädagogischer Prägung. Mit Blick auf schulische Peers beeinflussen Mitgliedschaften in spezifischen Beziehungsformen die Art und Weise des In-Beziehung-Tretens (Breidenstein, 2018; Krappmann & Oswald, 2011). Im individualisierenden Unterricht werden (Differenz-)Verhältnisse unter Peers relational bearbeitet, indem individuelle Progressionen über Hilfe sozial verantwortet und zwischen Schüler\*innen praktiziert werden (Steinwand, 2024). Ebenso können normative Symmetrieaufforderungen (Handeln auf Augenhöhe, gleichberechtigte Teilnahme usw.) konstitutive Differenzen verschleiern. So scheinen in der Bearbeitung von Schüler\*innenthemen im Klassenrat die Reproduktion sozialer Ungleichheiten (z.B. durch Rollen und Ämter) und die Festschreibung von Geschlechterverhältnissen (Mädchen\*- und Jungen\*freundschaften) auf und begünstigen Diskriminierungen (Bauer, 2013, S. 274ff.). Ebenso prekär sind unterrichtliche Interaktionen zwischen Schüler\*innen in inklusiven Settings. Es finden sich empirische Hinweise darauf, dass sich in Care-Praktiken Beziehungen zwischen Gleichaltrigen als pädagogische Verhältnisse artikulieren können (Petrik, 2024). Auch Beratungsbeziehungen zwischen erwachsenen Personen entkommen den Aporien pädagogischen Handelns nicht (Wrana, 2012). Für die Interaktion zwischen pädagogischen Akteur\*innen und Eltern legt Eunicke (2023) dar, wie in der situativ-kommunikativen Aushandlung von Zuständigkeiten und Positionierungen Normen ›guter Erziehungspartnerschaft‹ aufgerufen werden, die hinsichtlich von Zuschreibungen wie ›schwer erreichbare Eltern‹ eine Problematisierung der Zusammenarbeit implizieren.

Es ist daher notwendig, Machtverhältnisse und Positionen, Ungleichheiten und Marginalisierungen, die den jeweiligen Beziehungen eingeschrieben sind, in ihrer konkreten Praxis zu bestimmen und zu analysieren (Winker & Degele, 2009). Empirische Arbeiten zu pädagogischen Beziehungen lassen deutlich werden, wie Beziehungen gleichzeitig immer auch in Geschlechterverhältnisse, klassistische oder rassistische Diskriminierungsformen, Ableismus oder auch die Reproduktion sozialer Ungleichheit verstrickt sind.

## Heuristische Perspektivierungen

Von der empirischen Diskussion um pädagogische Beziehungen ausgehend, zeigen sich theoretische Modellierungen von Beziehungen innerhalb der Erziehungswissenschaft für intersektionale Fragen unterschiedlich anschlussfähig. Im Folgenden werden prominente Ansätze diskutiert, die Beziehungen eine zentrale Bedeutung zusprechen und darauf fokussieren, dass Beziehungen nicht einfach *da* sind, sondern konstitutiver Ausgangspunkt, Ausdrucksgestalt und Ergebnis sozialen Handelns.

Innerhalb der Netzwerkforschung werden Beziehungen selbst, deren Struktur und Konsequenzen für soziales Handeln in den Fokus der Analyse gerückt (Stegbauer, 2023). Es wird eine relationale Perspektive eingefordert, die von Kategorisierungen und Einordnungen abrückt und »Verhalten und soziale Prozesse [...] mit Referenzen zu den sozialen Relationen erklärt [...], die die Akteure zu Netzwerken verknüpfen, unabhängig von dem Willen, Glaubensvorstellungen oder etwa sogenannten Werten der Akteure« (Clemens, i.E.). Verknüpfungen von Verhalten mit Kategorisierungen wie Alter, Geschlecht oder sozialem Status können eher ein Ergebnis der Analyse sein (ebd., mit Verweis auf Emirbayer & Goodwin, 1994).

Eine weitere Denkart von Beziehungen ist die machtvolle Hervorbringung von Subjekten in Beziehungen. Bereits Buber (1923) wies auf die konstitutive Bedeutung von Beziehungen für das Sein (Der Mensch wird am Du zum Ich) hin. Während bei ihm Beziehungen als Formung der Akteur\*innen dargelegt werden, fokussieren machtanalytische Zugänge stärker (zwischen-)menschliche Beziehungen als soziales Verhältnis, als Relationierung zwischen Subjekten. Machtbeziehungen bezeichnen »ein Ensemble wechselseitig induzierter und aufeinander reagierender Handlungen« (Foucault, 2015, S. 252). Sie bedeuten nicht nur ein Unterworfen-Sein, sondern sind auch insofern produktiv, als dass Machtbeziehungen das, was unterworfen wird, als solches hervorbringen. Eine besondere Form der Unterwerfung stellt dabei das Konzept der Gouvernamentalität dar, welches darauf abzielt, dass sich Subjekte »selbst regieren« (Bröckling et al., 2000) und damit eine Selbst-Beziehung herstellen, wie es bspw. reflexive Formate Neuer Lernkulturen fordern (Bosson, 2020). Daran anschließende subjektivierungstheoretische Ansätze (bspw. Butler, 2001) denken Subjekte auch als in sozialer Interaktion hervorgebracht. Ein Werden in Beziehungen formt sich demnach im Wesentlichen in Adressierungs- und Anerkennungsverhältnissen aus (Ricken, 2013), denen (zumeist) implizite Normen der Anerkennbarkeit zugrundeliegen, die in Beziehungen verhandelt werden (Butler, 2009).

In Ansätzen, die sich im Besonderen auf Relationalität beziehen, verschiebt sich der Fokus von »wer wir sind« hin zu Fragen, in welchen Beziehungsweisen wir leben (wollen) (Scherrer, 2022). Die als relationale Ontologie bekannte Perspektive markiert das Werden und gegenseitige Abhängigkeiten in Beziehungen des Subjekts. Das Bezogene entsteht oder existiert in seiner »spezifischen Form erst durch die [...] vorausgehenden Relationen« (Künkler, 2011, S. 527).

Theorien »Neuer Materialismen« differenzieren diese Ansätze weiter aus. Der Fokus liegt auf Materie, die sich »durch Eigensinn und Handlungsmacht aus[zeichnet], die auf menschliche Akteure, deren Interaktionsformen und Selbstverständnis zurückwirk[t]« (Hoppe & Lemke, 2021, S. 10). Im Fokus stehen hier also Beziehungen, die materiell und nicht allein über semiotische Verfahren bestimmbar sind. Barad (2012) geht davon aus, dass Entitäten überhaupt erst in materiell-diskursiven Praktiken und spezifischen Beziehungskonstellationen entstehen und bestimmt

werden. Materielle Beziehungen sind lokal, temporär und erschaffen Wirklichkeiten, die andernorts zu anderer Zeit andere Wirklichkeiten erschaffen. Beziehungen sind damit immer etwas Politisches. Auch Haraway (2016) sensibilisiert für die Kontingenz und Zukunftsorientierung von Beziehungen, die erst durch ein dynamisches Zusammenwirken Entitäten, Körper und Bedeutungen ko-konstitutiv hervorbringen. Mit dieser Perspektive wird ein Netzwerkbegriff ›überwunden‹, der existierende Entitäten miteinander verknüpft. Haraway und Barad verweisen beide auf eine ethische Praxis der Verantwortung, die mit subjektkonstituierenden Beziehungsgefügen einhergeht.

In den hier vorgestellten Heuristiken wird der Moment, in dem pädagogische Beziehungen bedeutsam und/oder hervorgebracht werden, zwar verschieden thematisiert, jedoch wird durch die, in den Ansätzen grundlegend verankerten differenztheoretischen Bezüge, die Relevanz einer intersektionalen Perspektive zentral gesetzt.

## Pädagogische Beziehungen intersektional gedacht

Pädagogische Beziehungen sind durch Differenz- und Abhängigkeitsverhältnisse geprägt und in einer sozialen Relationiertheit immer hierarchisierend und machtgebunden (Reichenbach, 2006). Sie treten aber auch als Dimensionen von Solidarisierungsprozessen und Anerkennungsformen hervor (Prenzel, 2019). Beide Erscheinungen wirken subjektivierend (Reckwitz, 2008) und ›platzierend‹ – damit sind sie produktiv durch die Ermöglichung von Teilnahme an sozialer Praxis und zugleich ausschließend aufgrund machtvoller Rahmungen. Beziehungen sind also als *in situ* hergestellte, auf historisch hervorgebrachte Verquickungen hindeutende sowie zu aktualisierende Zusammenhänge von Individuen und Dingen zu verstehen. Sie lassen sich nicht allein über die »Verschränkung verschiedener Ungleichheit generierender Strukturkategorien« (Küppers, 2014, S. 1) bestimmen.

Rentdorff (2014) markiert das entlang der Sexualisierung der Professionalisierungsdebatte: Entwürfe von Männlichkeit und Weiblichkeit in pädagogischen Konzepten zeigen, dass tradierte kulturtheoretische Geschlechter-Positionierungen sowohl in die Bestimmung als auch Hervorbringung von pädagogischen Verhältnissen hineinwirken. In diesem Zusammenhang wird auf die Notwendigkeit für die Lehrer\*innenbildung hingewiesen, aus stereotypen Beziehungsbildern herauszutreten und »deren Funktion und ihre gegenseitige Abhängigkeit« (ebd., S. 98) zu analysieren und in Relation zu setzen.

Wenn nach pädagogischen Beziehungen gefragt wird, ist es unerlässlich multiple Wechselwirkungen zwischen Struktur-, Repräsentations-, Identitäts- und Interaktionsebene sowie Machtverhältnisse in den Blick zu nehmen (Walgenbach, 2021; Winker & Degele, 2009). Das lässt sich an der Debatte um die Aufarbeitung

des Umganges mit sexualisierter Gewalt innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zeigen (Kleinau & Tervooren 2024). Hier steht ein »beredte[s] Schweigen« (Baader, 2024, S. 17) der Fachgesellschaft zur eigenen Involviertheit in die Thematik sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in der Kritik, Beleg für den machtvollen »Verdeckungszusammenhang« (ebd., 22) in der Geschichte fachlicher Diskurse um reformpädagogische Narrative zu autoritären und gewaltförmigen Beziehungsmodellen sowie einer noch fehlenden Auseinandersetzung zu sein.

Zukunftsweisend erscheint die (Re-)Aktualisierung solidarischer Vergemeinschaftung im Diskurs um soziale Transformation. Der normative Bezug auf Beziehungen in Gemeinschaften (Schäfer & Thompson, 2019) wird v.a. mit der Frage diskutiert, in welches Verhältnis sich Individuen setzen wollen (Adamczak, 2019) und was man mit dem Anderen zu tun habe (Ricken, 2006). (Pädagogische) Solidarische Beziehungen zwischen Individuen sind über den Bezug auf Gemeinsames erst einmal performativ herzustellen, was hinsichtlich der Identitätsentwicklung auch problematisiert werden kann. Mit Blick auf Schulklassen sind diese also z.B. nicht per se als Unterrichtsgemeinschaft zu verstehen, sondern werden erst als solche bspw. in Begrüßungspraktiken hervorgebracht (Bossen & Merl, 2021). Über die Teilnahme an vergemeinschaftenden Praktiken arbeitet die lokale Praxis dauerhaft an *der* Beziehung (Bossen, Merl & Bauer, 2023). Das impliziert, dass in dieser »Erarbeitung« Differenzen und Dissens immer in Beziehungsweisen eingelassen sind (Scherrer, 2022), die aus intersektionaler Perspektive mutualistisch anerkannt und organisiert werden sollen/müssen.

## Literatur

- Adamczak, B. (2019). *Beziehungsweise Revolution: 1917, 1986 und kommende*. Suhrkamp.
- Andresen, S. (2001). Rezension zu Dorle Klika: Herman Nohl. *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2), 288–291
- Baader, M. S. (2024). Vom beredten Schweigen der Disziplin Erziehungswissenschaft im Umgang mit sexualisierter Gewalt in Geschichte und Gegenwart. *Erziehungswissenschaft* 35 (68), 15–26.
- Baader, M. S. (2012). Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt. In W.Thole (Hg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 84–99). Budrich.
- Barad, K. (2012). *Agentieller Realismus: Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Bauer, A. (2013). *Erzählt doch mal vom Klassenrat*. Universitätsverlag.
- Behnisch, M. (2005). *Pädagogische Beziehung: Zur Funktion und Verwendungslogik eines Topos der Jugendhilfe: Erziehung, Schule, Gesellschaft*. Ergon.
- Bollnow, O. F. (2001). *Die pädagogische Atmosphäre*. Die blaue Eule.

- Bossen, A. (2020). *Das Artefakt als materialisiertes Netzwerk ›Neuer Lernkulturen‹*. Peter Lang.
- Bossen, A. & Merl, T. (2021). Zur Fragilität von Gemeinschaft und Inklusion. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14 (2), 325–240.
- Bossen, A., Merl, T. & Bauer, A. (2023). Zur Abstimmung gebracht: Herstellung einer Klassengemeinschaft im Klassenrat. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 12, 136–153.
- Bröckling, U., Krassmann, S. & Lemke, T. (2000). *Gouvernementalität der Gegenwart*. Suhrkamp.
- Bressler, C. (2023). *Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung* (Dissertation). DIPF.
- Buber, M. (2020; i.O. 1923). *Ich und Du*. Reclam
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Suhrkamp.
- Clemens, I. (i.E.). What's the difference anyway? In M. Dick, S. A. Adjei Otou & M. Gamper (Hg.), *Bildung und Netzwerkforschung*. Beltz Juventa.
- Cloos, P., Königeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. VS.
- Eunicke, N. (2023). Im Beziehungsgefüge von Familie und Schule: Positionen von Kindern und Lehrkräften zu ›schwer erreichbaren‹ Eltern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16, 235–251.
- Fischer, N. & Richey, P. (2001). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen*. Kohlhammer.
- Foucault, M. (2015). *Analytik der Macht*. Suhrkamp.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung*. Beltz Juventa.
- Haraway, D. (2016). *Das Manifest für Gefährten*. Merve.
- Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G. & Jung, D. (2007). *Autorität und Schule*. VS.
- Hoppe, K. & Lemke, T. (2021). *Neue Materialismen Zur Einführung*. Junius Verlag.
- Jergus, K. (2024). Pädagogische Beziehungen: Zur pädagogischen Signatur der Weitergabe in Generationenverhältnissen. In M. Brinkmann, G. Weiß & M. Rieger-Ladich, *Generation und Weitergabe* (S. 94–114). Beltz Juventa.
- Kleinau, E. & Tervooren, A. (Hrsg). Aufarbeitung des Umganges mit sexueller bzw. sexualisierter Gewalt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Konsequenzen, Desiderata und Ausblicke. In: *Erziehungswissenschaft*. 35 (68).
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen*. VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W. & Busse, S. (Hg.). (2001). *Pädagogische Generationenbeziehungen*. Leske+Budrich.

- Krappmann, L. & Oswald, H. (2011). Beziehungsgeflechte und Gruppen von Gleichaltrigen Kindern in der Schule. In A. Ittel, H. Merkens & L. Stecher, (Hg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 319–370). VS.
- Kron, F. (1971). *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*. Klinkhardt.
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relativität in Lernprozessen*. transcript.
- Küppers, C. (2014). Intersektionalität. In *Gender Glossar/Gender Glossary* (5 Absätze). <http://gender-glossar.de> [29.04.2024].
- Lechner, T. (2024). *Zwischen – Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen*. Beltz.
- Liegle, L. (2017). *Beziehungspädagogik: Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*. Kohlhammer.
- Nohl, H. (1963). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Schulte-Blumke.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Petrik, F. (2024). Care, Geschlecht und Inklusion. In C. Dietrich, N. Uhlendorf & J. Windheuser (Hg.), *Sorge – Bildung – Erziehung* (S. 141–156). Velbrück.
- Pfeifer, W. et al. (1993). *Beziehung: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache*. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Beziehung> [29.04.2024].
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Budrich.
- Reckwitz, A. (2008). *Subjekt* (3. Aufl.). transcript.
- Reichenbach, R. (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. In C. Quesel & F. Oser, (Hg.), *Die Mühen der Freiheit* (S. 39–61). Rüegger.
- Rendtorff, B. (2014). Geschlechtsspezifische Aspekte von Nähe und Distanz – zur Sexuierung der Professionalisierungsdebatte. In M. Dörr & B. Müller, *Nähe und Distanz*. Beltz Juventa.
- Richter, S. & Bitzer, A. (2022). *In Beziehung sein* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Ricken, N. (2006). Erziehung und Anerkennung: Anmerkungen zur Konstitution eines pädagogischen Problems. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82, (2), 215–230.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. In T. Alkemeyer/, G. Budde & D. Freist (Hg.), *Selbst-Bildungen* (S. 65–95). transcript.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2019). *Gemeinschaft*. Ferdinand Schöningh.
- Scherrer, M. (2022). Relationalität. In Feldmann et al. (Hg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft: Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 357–363). Beltz Juventa.

- Stegbauer, C. (2023). *Superschwache Beziehungen: Was unsere Gesellschaft kulturell zusammenhält*. VS.
- Steinwand, J. (2024). *Lola, du musst mir helfen«: Differenzverhältnisse in aufgabenbezogenen Bezugnahmen zwischen Schüler\*innen in der Planarbeit individualisierten Sekundarschulunterricht: Erziehungswissenschaftliche Studien 14*. Universitätsverlag.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Budrich.
- Walgenbach, K. (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Butschi (Hg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit* (S. 41–59). Klinkhardt.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität*. transcript Verlag.
- Wrana, D. (2012). Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand. In D. Wrana, Daniel & C. Maier Reinhard (Hg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen* (S. 17–67). Budrich.
- Zinnecker, J. (1997). Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 199–227). Suhrkamp.