

# Denken

## in wechselseitiger Beziehung

Das Spectaculum relationaler Ansätze  
in der Erziehungswissenschaft

Herausgegeben von  
Malte Ebner von Eschenbach und  
Ortfried Schöffter

360 Seiten · broschiert · € 39,90  
ISBN 978-3-95832-245-5

© Velbrück Wissenschaft 2021

MALTE EBNER VON ESCHENBACH &  
ORTFRIED SCHÖFFTER

## Denken in wechselseitiger Beziehung

### Vielstimmigkeit und Vielseitigkeit relationalen Denkens

1. Konjunktur und Belebung  
relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft

Das Nachdenken über Relationalität, die Reflexion auf ein Denken in wechselseitiger Beziehung und die Entwicklung relationaler Denkfiguren erlangen gegenwärtig in vielen Diskursen Aufmerksamkeit. Die gestiegene Beachtung für relationale Theorieentwicklung sowie die zunehmende

Berücksichtigung relationstheoretisch ausgeflaggter Theoreme stützen und erhärten auf wissenschaftstheoretischer Ebene den Eindruck, sich in jüngerer Vergangenheit inmitten der Expansionsdynamik eines *relational turns* zu bewegen.

Die Vielfalt relationaler Theoriefiguren, die Ausgestaltung und Einpassung sowie die Übersetzung und Transformation relationstheoretischer Einsichten in die einzelnen Diskursarenen sind dabei schillernd und beziehen ihre Dynamik aus unterschiedlichen Traditionslinien und Rezeptionssträngen. Aus medienphilosophischer Perspektive spricht beispielsweise Erich Hörl »von einem Durchbruch zu einer relationalen Wissenskultur im 20. Jahrhundert« (Hörl 2016, 38), aus soziologischer Perspektive sei auf die ›Relationale Soziologie‹ (Emirbayer 1997; Fuhse & Mützel 2010) hingewiesen, vonseiten der Psychologie erhalten Verfahren einer ›relationalen Psychotherapie‹ (Sassenfeld 2015) oder einer ›relationalen Psychoanalyse‹ (Belkin & White 2020) Bedeutung, in der Theologie werden Entwürfe einer ›relationalen Seelsorge‹ (Reuter 2012) erarbeitet, in den Technology and Science Studies verstärkt Relationen zum Primat erklärt (Barad 2012), in den Wirtschaftswissenschaften gewinnen Ansätze einer ›Relational Economics‹ (Wieland 2020) Gestalt und in der Auseinandersetzung mit Klimafragen avanciert die Berücksichtigung einer relationalen Perspektive zu einem Eckpunkt ›planetaren Denkens‹ (Hanusch, Leggewie & Meyer 2021, 24–27).

Die an dieser Stelle mehr oder minder unsystematisch versammelte Auswahl gibt lediglich einen kleinen Einblick in die Relevanzzunahme relationaler Theorieentwicklung und zielt mitnichten auf eine vollständige Darstellung. Es ließen sich leicht weitere Hinweise zur Relevanzsteigerung einer relationalen Perspektive versammeln, sofern die vielzähligen auf Beziehungen und Verhältnissen basierenden Denkfiguren, die in unterschiedlichen ›Theoriegewächshäusern‹ herangezogen, wiederentdeckt oder (fort-)entwickelt werden, in ihrer relationalen Qualität erkannt und zur Geltung gebracht werden würden. Die Konjunktur des *relational turns* sollte zudem nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Wurzeln relationalen Denkens bis zur Philosophie der Vorsokratiker zurückführen und begriffsgeschichtlich auf eine wechselvolle Tradition zurückschauen (Erler u.a. 2019).

Von entscheidender Bedeutung der gegenwärtigen Konjunktur relationaler Theorieentwicklung ist, dass bereits die oben aufgeworfene Auswahl nicht nur auf eine schillernde Vielfalt verweist, sondern zugleich auf eine Vielzahl unterschiedlicher Einsatzorte relationalen Denkens. Es wird eine Dynamik diskursiver Auseinandersetzung um relationstheoretische Einsätze erkennbar, die einerseits die bislang ›un-thematische‹ Relationalität bekannter Denkfiguren zu ›ent-selbstverständlichen‹ versucht. Andererseits legt der sogenannte *relational turn* vermehrt Anknüpfungsstellen frei, die explizit Relationstheorien in die jeweiligen

disziplinären Diskussionen einzuspeisen vermögen, was wiederum nicht nur für Erneuerungsbewegungen bereits bekannter, sondern auch für die Anreicherung *mit* und Entwicklung *von* neuen oder bislang wenig bekannten, zum Teil verschütteten relationalen Denkfiguren von erheblicher Bedeutung ist. Zu hoffen ist, dass der Erkenntnisgewinn dieser relationalen Wende nicht pejorativ in seiner vermeintlich aufmerksamkeitsheischenden Attitüde wahrgenommen wird, sondern vielmehr in seiner Öffnungsbewegung für eine In(tro)spektion der jeweiligen relationsphilosophischen Grundbestimmungen Anerkennung oder zumindest Interesse generiert.

Auch für die Erziehungswissenschaft ist eine derartige Konjunktur und Belebung relationaler Theorieentwicklung spürbar und seit einiger Zeit verstärkt zu vernehmen. Immer häufiger lässt sich eine explizite Beschäftigung mit Relationalität, mit einem Denken in Relationen, lassen sich Auseinandersetzungen mit relationsphilosophischen Prämissen, das Aufgreifen und Anwenden von Relationstheorien und deren Weiterentwicklung aus erziehungs- und bildungsphilosophischer Perspektive beobachten. Ohne Anspruch auf Umfänglich- und Vollständigkeit seien exemplarisch folgende Untersuchungen benannt: Redecker (2001), Herzog (2001), Kessler & Reutlinger (2009), Königeter (2009), von Sychowski (2011), Künkler (2011), Schäffter (2012), Schaller (2012), Prengel (2013), Richter (2014), Früchtel, Straßner & Schwarzloos (2016), Meder (2016), Löwenstein & Emirbayer (2017), Krautz (2017), Amos & Böckmann (2019), Clemens (2019), Ebner von Eschenbach (2019), Kraus (2019), Meißner (2019), Alexander (2020), Welti (2020).

Die jeweils eingenommenen oder entworfenen Positionen relationalen Denkens und die damit verbundenen Positionierungen stammen aus unterschiedlichen Rezeptions- und Entstehungszusammenhängen und verweisen auf die vielfältigen Ausgestaltungen relationalen Denkens und damit auf Möglichkeiten des Umgangs mit der zunehmenden gesellschaftlichen Pluralität und Heterogenität und den mit ihnen einhergehenden epistemischen Dynamisierungen. In dieser Hinsicht eröffnen die vielseitigen und vielstimmigen Aus-, Um- und Einarbeitungen relationaler Überlegungen in erziehungswissenschaftliche Zusammenhänge Deutungs- und Diskussionsangebote in Zeiten gesellschaftsstruktureller Transformationsdynamiken (Schäffter 2012). Gleichwohl erhält das Nachdenken über die Potentialität von Relationalität bzw. die Besinnung auf ein Denken in wechselseitiger Beziehung in der Erziehungswissenschaft nicht nur erst in der Gegenwart Aufmerksamkeit, sondern lässt sich im engeren Sinne beim Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik nachlesen.

Für Johann Friedrich Herbart lautete die Forderung nach einem Relationsdenken, eine ›Methode der Beziehungen‹ zu entwickeln. In seinem »Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie« schreibt er entsprechend:

»Daher schien es erforderlich, die *Methode der Beziehungen* aufzustellen [...]. Sie verändert nicht bloß die Form, sondern auch die Materie des Grundes; sie tritt mit Notwendigkeit in das Gegenteil des gegebenen Begriffs hinüber; und sie bleibt in demselben, um es näher zu bestimmen. So dient sie, den unvermeidlichen Gang des Nachdenkens über einen gegebenen Widerspruch im Allgemeinen zu bezeichnen« (Herbart 1813, 64; Hervorh. i.O.). Das Erfordernis einer relationalen Betrachtungsweise war für Herbart philosophisch bedeutsam (Cassirer 1999[1920]) und er verstand die ›Methode der Beziehungen‹ dahingehend als eine »theoretische Kompetenz [...], die im Laufe des Bildungsprozesses erworben werden kann« (Stepkowski 2014, 199). Sofern der Einnahme einer relationalen Betrachtungsweise im Sinne Herbarts stattgegeben wird, eröffnen sich Hinsichten, deren Konsequenzen vielversprechende Diskussionen in der Erziehungswissenschaft rund um das Denken in wechselseitiger Beziehung erwarten lassen. Die im vorliegenden Band versammelten Beiträge erschließen dafür erste Einsichten und hoffen damit, weiterführenden Impulse zu geben.

## 2. Spectaculum – Vielstimmigkeit – Denkfigur

Die wachsende Anzahl relationstheoretisch informierter Ansätze in der Erziehungswissenschaft, die auf ein ›Denken in wechselseitiger Beziehung‹ verweisen, auszumachen, sie zu versammeln und in all ihrer Unterschiedlichkeit zueinander ins Verhältnis zu setzen, hat sich der vorliegende Sammelband zur Aufgabe gemacht. Wie dies – methodologisch gefasst – geschehen soll, illustriert sich im Untertitel ›Zum Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft‹.

Der aus dem lateinischen Wort *spectaculum* hergeleitete Begriff Spektakel hat geheimhin keinen guten Leumund. Vor allem für distinktionsorientierte Interessierte steht das Spektakuläre wenig attraktiv für Effekthascherei, für das Oberflächliche, für das bloß Anzuschauende und Zur-Schau-Stellende. Simon Frisch, Elisabeth Fritz und Rita Rieger führen an, dass bei diesem Verständnis des Spektakels »die etymologische Herkunft des Begriffs mit[schwingt]« (Frisch, Fritz & Rieger 2018, 15). Das lateinische Wort *spectaculum* steht für »›Bühne‹, ›Schaustück‹ und ›Anblick‹ [...] [das] Verb *spectare* für ›schauen‹, ›anschauen‹ und auch ›berücksichtigen‹« (ebd.). Spektakuläre Schau- oder Schallereignisse werden damit etymologisch im schroffen »Gegensatz zu höherer Anschauung, Einsicht und Erkenntnis« (ebd., 10) positioniert; Spektakel und Spektakuläres beziehen sich auf »Oberflächlichkeit und Scheinhafte gegenüber Wahrheit und Wirklichkeit« (ebd.). Es sind bisweilen das Laute, das auf das Begehren der Schaulust Eingehende, die Erfüllung

einfacher Bedürfnisse, die Zerstreung und das Aufsehererregende, mit denen das Spektakel verbunden ist.

An diese negativen Konnotationen des Spektakels ist noch ein weiterer Aspekt geknüpft, der das Misstrauen und die Distanz gegenüber dem Spektakulären nährt und zur Vorsicht gemahnt. Das Spektakuläre als ungefährlich und harmlos aufzufassen, wäre nämlich unvorsichtig, denn der »aufsehen erregende() vorfall« (Grimm & Grimm 2021) birgt eine Kraft, die in der immersiven Überwältigung, in der einnehmenden Überraschung und Überrumpelung eines Spektakels zu Tage tritt (Enzensberger 2000[1970], 276f.). Mit anderen Worten: Das Spektakuläre lenkt ab, indem es aufdrängt, es täuscht und verführt und wirft einen effektheischenden Schleier über das ›Eigentliche‹.

In seinem 1967 erschienenen Buch ›La Société du Spectacle‹ prägte Guy Debord den Begriff des Spektakels in seiner Bedeutung der Verhüllung, der Ablenkung und Verblendung. Das Spektakel verschleierte durch seine Inszenierungskraft die kapitalistische Ideologie und manipulierte die auf Konsum hin ausgerichtete Gesellschaft massiv. Für den Filmemacher Debord waren Gesellschaft und Publikum eine passive Masse, reine Zuschauende, die sich dem Spektakel ausgeliefert sahen, von ihm fasziniert und paralytisch wurden durch ideologisch infiltrierte Bilder. In der weithin bekannten These 12 in ›La Société du Spectacle‹ schreibt Debord: »Das Spektakel stellt sich als eine ungeheure, unbestreitbare und unerreichbare Positivität dar. Es sagt nichts mehr als: ›Was erscheint, das ist gut; und was gut ist, das erscheint.‹ Die durch das Spektakel prinzipiell geforderte Haltung ist diese passive Hinnahme, die es schon durch seine Art, unwiderlegbar zu erscheinen, durch sein Monopol des Scheins, faktisch erwirkt hat« (Debord 1996[1967], 17). Das Spektakel war für Debord nicht nur eine politisch forcierte, sondern eben auch eine »medial inszenierte Aufrechterhaltung des Status quo« (Hartmann 2016, 115); es sei synonym für ausbleibende Entwicklungen und bemühe sich darum bzw. unterstütze dabei, bestehende Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse zu perpetuieren.

Dass Debords kulturpessimistische Perspektive wenig sensibel für den Begriff des Spektakels war, diesen mit den negativen Konnotationen des Falschen und des Oberflächlichen kaperte (Crary 1989), entbehrt nicht einer gewissen Ironie. Seine mit Verve vorgetragene Streitschrift vollzieht gewissermaßen einen performativen Selbstwiderspruch, wenn die gezielt gesuchte Kontroverse seiner Thesen wesentlich auf das Moment des Spektakulären setzt (Nancy 2016, 105–115).

Nimmt man die etymologische Wurzel des lateinischen *spectaculum* und des Verbs *spectare* besinnender in den Blick, wird eine Verbindung vom Spektakulären zur ›Einsichtnahme‹, zum ›Berücksichtigen‹ und zum ›An-Schauen‹ sichtbar. In dieser Spur ließe sich der epistemologischen Bedeutung des Spektakels weiter nachgehen: »So ist *Einsicht* schon dem

Begriff nach über Anschauung zu gewinnen, und  $\theta\epsilon\omega\rho\iota\alpha$  (*theoría*) nicht zuletzt der griechische Begriff für ›Anschauung‹ (Frisch, Fritz & Rieger 2018, 12; Hervorh. i.O.). Vor diesem Hintergrund weist das Spektakel über die eingeschliffene Bedeutung des Oberflächlichen und Verblendenden hinaus und steht der Theorie näher, als es zunächst den Anschein macht.

Mit Hegenbart könnte noch weiter gegangen werden – insofern man die Verwandtschaft zwischen Spektakel und dem deutschen Lehnwort ›Spiegel‹ (lat. *speculum*) heranzieht, wodurch ein Spektakel nicht nur etwas anschauen lässt, sondern wir uns auch selbst anzuschauen vermögen, ob »uns das stark affizierende Schauspiel des Spektakels vielleicht sogar eine Form von Selbsterkenntnis, die weniger stark affizierende Ereignisse nicht eröffnen können, [ermöglicht]?« (Hegenbart 2018, 256). Das Spektakel wäre also vorschnell in seinem Erkenntnisreichtum begrenzt, wenn es allein auf das überbordende Schauspiel des Visuellen und des Auditiven bezogen bliebe (Stafford 1998). In epistemologischer Perspektive findet das Spektakel eben auch als *Spectaculum* seinen Platz und verhilft qua Anschauung zur Sichtbarmachung wissenschaftlicher Erkenntnispraxis.

In diesem Horizont das Nachdenken über die strukturelle Wechselseitigkeit pädagogisch lernförmiger Beziehungsgefüge in einen performativen und *spektakulären* Zusammenhang zu stellen, verfolgt daher die Absicht, der Aufführung von unterschiedlichen Entwürfen eines Denkens in wechselseitiger Beziehung zuzuarbeiten und diese in einer Versammlung anschaulich werden zu lassen. Die Anschauungsmöglichkeit gewinnt ihre Eindringlichkeit, Tiefenschärfe und ihren Kontrast vor allem dadurch, dass die tonale Vielstimmigkeit und thematische Vielseitigkeit der zur Aufführung gebrachten Entwürfe und Vorschläge relationaler Ansätze bewahrt bleibt. *Spectaculum* ist in diesem Sinne als performative Wirklichkeitskonstitution zu verstehen und macht – methodologisch gesehen – einen heuristischen Rahmen zur ›Komparatistik reflexiver Figurierungen‹ (Zorn 2016) verfügbar.

Im Diskurs wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion verstehen wir das *Spectaculum* somit als einen aufsehenerregenden Vorfall wissenschaftlicher Erkenntnispraxis, in dem eine sich zunächst verwirrend überlagernde Stimmenvielfalt ihre Bühne findet und eine ihr gemäße ›Orchestrierung‹ erfordert. Erkennbar werden in all der Stimmenvielfalt Entwicklungsmöglichkeiten in Richtung auf das, was Michail M. Bachtin (1981/2011) im kommunikationswissenschaftlichen Konstrukt von Dialogizität als ›Polyphonie‹ konzeptualisiert hat (Tjupa 2013; Pape 2015). Ein derartiger Zusammenklang einer Vielfalt differenter Stimmen und Klanginstrumente läuft bestenfalls auf ein gegen-seitiges Einverständnis auf der Ebene einer ›Trans-Differenz‹ hinaus. Die polyphone Orchestrierung eines turbulent vielstimmigen Klangkörpers kann jedoch

keinesfalls ›Einstimmigkeit‹ anstreben, weil sie den Reichtum ihrer diversen Einzelstimmen preisgeben würde. Andererseits lässt sich aus Anerkennungstheoretischer Sicht ein polyphones Zusammenklingen erst dann in Form eines relationalen Gefüges gestalten und damit produktiv werden lassen, wenn aus sich heraus sich ein Mindestmaß an resonanter Ab- und Übereinstimmung einstellt. Genau eine derartige Ab-Stimmung in Richtung auf ein komplementäres Zusammenspiel ist das Motiv der hier vorgelegten Aufsatzsammlung.

Als gemeinsame Grenzfläche wechselseitig anerkennender Bezugnahme, über die sich die recht unterschiedlichen Ansätze einer relationstheoretischen Deutung pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen oder bildungsphilosophischen Denkens verschränken, wird das Konstrukt einer ›Denkfigur‹ beigezogen. Der performative und das meint wirklichkeits-erzeugende Charakter einer Denkfigur erklärt sich aus einer figurativen Bewegung, in der die Mitvollziehenden sich gezwungen sehen, so die Literaturwissenschaftlerin Caroline Torra-Mattenklott, diese »gedanklich mit zu vollziehen, sodass sie ihre Eigenaktivität nicht nur anregt, sondern fordert« (Torra-Mattenklott 2013, 60). Der Mehrwert der ›Denkfiguren des Relationalen‹, die in den versammelten Beiträgen hiernach zur Aufführung gelangen, liegt darin, unterschiedliche Wissensbezirke erziehungswissenschaftlicher Provenienz in Verbindung zu bringen und sie auf ihre epistemischen Bedingungen zu reflektieren. In dieser Hinsicht betont Tatjana Petzer, dass der »Zugriff auf diese Bedeutungsschichten [...] Transferleistungen bietet [...], auch Wissensspuren nachzugehen, die durch Schnittmengen paralleler diskursiver Entwicklungslinien und un-kritische Verschränkungen erzeugt werden« (Petzer 2016, 21).

Grundsätzlich betrachtet, stellt der Figurenbegriff ein bedeutungsleitend regulatives Prinzip dar: »Figur ist durch Anschaulichkeit, Performativität und Rhythmus bestimmt. Denk-Figuren betonen deren Zusammenhang mit mentalen Prozessen; vor allem geht es um Formen der Medialität zwischen Anschauung und Mentalität, um solche interaktiven Prozesse also, bei denen sich mentale Operationen in Bildern, Schemata, Modellen niederschlagen und diese wiederum auf das Denken wirken bzw. zum Gegenstand seiner Reflexion werden. Denkfiguren sind präkonzeptionell, präsprachlich, sie verweisen auf ein unbegriffliches Denken« (Müller 2013, 29). In Prozessen semantischer Übergänge zwischen zunächst nicht kompatibel erscheinenden Rationalitäten und ihren jeweiligen logischen, rhetorischen, ästhetischen und literarischen Erkenntnisformen (Gabriel 2019) »transportiert die Figur in ihrem performativen Potential nicht nur die Vorstellung von einer (plastischen) Gestalt, sondern auch seine eigene Plastizität – jene bewegliche Dimension, die ›Figur‹ selbst als Szene der Verwandlung erscheinen lässt« (Brandstetter & Peters 2002, 8; Hervorh. n.i.O.).

In Hinblick auf eben diese elastische Medialität lassen sich die Denkfiguren des Relationalen als ein topologisch formbares Feld semantischer

Übergänge auf einem überaus hohen Abstraktionsniveau der Analogiebildung betrachten, auf dem jede Gefahr des Eklektizismus vermeidbar wird.

### 3. Zur Erzeugung ›unvorwegnehmbarer Ereignisse‹ – Zu den Beiträgen

Die in der Eröffnungsskizze angesprochene ›Konjunktur‹ eines Denkens in wechselseitiger Beziehung und der Belebung relationaler Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft sowie ihre nun anstehende Vertiefung eröffnen unvorhersehbare Einsichten, die daraus entstehen, dass sie zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die in diesem Sinne einberufene Versammlung der Beiträge gewinnt ihre Attraktivität daraus, dass sie der Erzeugung »unvorwegnehmbarer Ereignisse« (Rheinberger 2002, 144) dienlich sind. Um einen Eindruck vom Reichtum des Feldes eines Denkens in wechselseitiger Beziehung in der Erziehungswissenschaft zu erlangen, empfiehlt es sich daher, sich in das Feld der differenten Positionen und Positionierungen zu involvieren (Kogge 2007, 193). Die Provokation des Eintritts zuvor nicht antizipierbarer Erkenntnisse, so könnte Hans-Jörg Rheinbergers Hinweis aufgefasst werden, läge dann in der Dynamik aus dem in Beziehung Gebrachten und Gehaltenem. Jener Halt, den wir in der Sichtbarmachung in Form eines Feldes vorschlagen, schafft zuallererst die Voraussetzungen, das zu erzeugen, was bei Umberto Eco (1987) als umweghaft verlaufende Kreativität in seinem Vortrag »Die Bibliothek« ausgezeichnet ist und er begrifflich mit ›Serendipität‹ erfasst. Das Serendipitätsprinzip meint eine Form der Erkenntnisgewinnung, die auf Praktiken der abduktiven Auswertung von Spuren erfolgt, die beim Umherschweiften aufgefunden werden oder jemandem zufallen. Dabei erweist sich das Zugefallene nicht zwangsläufig als zufällig, sondern ist vielmehr eine unvorweggenommene Einsicht, die in einer spezifischen Konstellation emergierte. Für Eco zeichnen sich daher gut organisierte Bibliotheken dadurch aus, dass sie eine Serendipität fördernde Struktur einrichten und einhalten und dadurch zur Erzeugung von impulsgebenden Zufällen beitragen. Auf das von uns verfolgte Anliegen übertragen, befördern wir getreu dem Serendipitätsprinzip eine Konstellation, in der die differenten Positionen relationaler Ansätze einen Halt bekommen. Damit sich aus diesem serendipen Zusammenhang eine neuartige Ordnung aufzubauen vermag, muss sie sich zunächst einmal zerstreud hin zu einer ›dissipativen Struktur‹ unverbundener einzelner und eigensinniger Elemente auflösen. Der ästhetische Reiz eines derartigen Spectaculum beruht daher auf dem qualitativen Umschlagen von einer lärmigen Vielstimmigkeit hin zur Polyphonie eines überraschend

bedeutungsbildenden Zusammenklangs neuer Figurationen, auf den wir am Ende des Sammelbands eingehen werden.

Ein Aspekt soll an dieser Stelle noch erwähnt werden, bevor es zu den Beiträgen geht. Bei einigen Leser:innen könnte möglicherweise der Unmut darüber gestiegen sein, dass sich die vorgelegte Eröffnungsskizze einer Darstellung des Begriffs oder der Kategorie der Relation enthält. Die damit verbundene Erwartungshaltung, in eine exegetische oder genealogische Auseinandersetzung einzuführen oder aber einen Aufschlag auf der Grundlage vermeintlicher ›Klassiker‹ anzustimmen, um dann anschließend zur heutigen Diskussion der Thematik überzuleiten, entbehrt einer gewissen Plausibilität nicht, führt jedoch an unserem Ansinnen vorbei. Wo sollte eine derartige Einführung zu Relationalität beginnen? Welchen ›Ursprung‹ sollte eine derartige Exegese haben? Welche Differenz vermag zur zentralen erhoben werden? Und welche Deutungsmacht hätte eine derartige einführende Darstellung für die Beiträge?

Und um auch die Erwartungshaltung zu enttäuschen, den vorangestellten vermeintlichen Klassikern und/oder Basistextdarstellungen sei eine besondere ›Richtigkeit‹ zu eigen und die Beiträge seien lediglich als modifizierende und ableitende Auseinandersetzungen einzustufen, verzichten wir auf derlei diskussionshemmendes Potential und steigen *in concreto* in die gegenwärtigen Diskurslagen ein. Dass wir eine Heuristik differenter Positionierungen am Ende des Bands vorschlagen, entfaltet keinen Widerspruch, sondern vermag Anschluss- und Unterscheidungsmöglichkeiten nicht vorwegzunehmen, sondern im Zusammenspiel aller Positionen im Nachgang zu offerieren: Ganz unserem Ansinnen nach verzichten wir darauf, den Beiträgen eine stärkere Gliederung zu geben, weshalb es problemlos möglich ist – und das ist ein nicht unwesentlicher Aspekt des Schönen dieser Versammlung –, mit der Lektüre an beliebiger Stelle einzusetzen sowie sie in beliebige Richtung fortzuführen. Selbstgewählte Streifzüge können wir daher ausdrücklich empfehlen und raten zudem zu mehrmaligen Flanerien durch das Feld der Beiträge. Der Band ist schwach in drei ungleiche Teile gegliedert: Während *Teil I* der einleitenden Eröffnung vorbehalten ist und *Teil III* den Versuch unternimmt, rückblickend sich dem Spannungsfeld der Positionen relationaler Theoriebildung zu widmen, bildet *Teil II* mit seinem Dutzend Beiträgen den inhaltlichen Kernbereich des Sammelbands, über den nunmehr eine knappe Orientierung gegeben wird.

In seinem Beitrag »Ohne Selbst geht es nicht. Pragmatistische und phänomenologische Hinweise auf relationale Identitätsarbeit« setzt sich *Heiko Löwenstein* mit der sozialen Netzwerkanalyse auseinander. Löwenstein geht von der Annahme aus, dass es ›ohne Selbst‹ in Netzwerkanalysen ›nicht gehe‹ und wendet den Blick von einer bislang stark methodischen Auseinandersetzung in der Netzwerkforschung hin zu einer stärker erkenntnistheoretischen Diskussion mit dem Ziel, das

Relationsverständnis Harrison Whites zu reformulieren und für erziehungswissenschaftliche Forschung fruchtbar zu machen. Löwenstein entwickelt einen Vorschlag, der das ›menschliche Selbst‹ als eine relationale Denkfigur zu erneuern und als theoriestrategischen Einsatzpunkt für Netzwerkforschung zu reintegrieren trachtet. Ausgehend von der Einsicht, dass die Netzwerktheorie Whites das ›menschliche Selbst (negiert)‹ und damit eine theoretische Leerstelle besäße, bringt Löwenstein auf der Grundlage der Vorschläge Mustafa Emirbayers, Jeff Goodwins und Ann Misches Netzwerkforschung mit den Überlegungen des Amerikanischen Pragmatismus in Verbindung und nähert sich über deren relationstheoretische Perspektiven seinem Anliegen. Die Aufnahme pragmatistischer und phänomenologischer Einsichten und deren Heranführung an netzwerktheoretische Grundannahmen entfalten ihre Bedeutung erst auf der Grundlage einer relationstheoretisch informierten Einfassung. Die Reintegration des ›menschlichen Selbst‹ in eine relationale Perspektive ermöglicht eine verstärkte erziehungswissenschaftliche Anknüpfung an Netzwerkforschung.

Ausgehend von der Frage, wo der Ort des Wissens seinen Sitz habe, beschäftigt sich *Iris Clemens* in ihrem Beitrag »Wissen und der homo connectus: Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft aus einer relationalen Perspektive« mit der Entwicklung einer relationalen Perspektive auf Wissen. Clemens verabschiedet die Dominanz der Verortung des Wissens im menschlichen Gehirn (›kluger Kopf‹) und die Einstufung des Menschen als ein abgeschlossener und alleiniger ›Wissensträger‹. Mit der Revision dieser absoluten Situierungsvorstellung des Wissens revisibilisiert Clemens die Relationalität von Wissen und eröffnet eine Spur, die Wissen in einem Netz wechselseitiger Bezüge aufspannt und als einen ›Emergenzprozess außerhalb unserer Selbst‹ konzipiert. Ebenso wie Löwenstein setzt Clemens bei der Netzwerktheorie Harrison Whites an und bringt dessen netzwerktheoretische Überlegungen indes mit den Einsichten des agentuellen Realismus bzw. performativen Materialismus Karen Barads in Kontakt. Wissen als relationale Denkfigur zu entwickeln, hat erhebliche Konsequenzen: Ändern sich die Relationen in Netzwerken, ob nun zwischen Menschen oder zwischen anderen involvierten Agentien, ändert sich das Wissen und wirkt wiederum auf die Relationen und die beteiligten Relata des Netzwerks zurück. Vor allem im ›Zeitalter der digitalen Vernetzung‹ – so Clemens' Hinweis in Anschluss an Olaf Breidbachs wissenschaftshistorische Untersuchungen zur ›Materialisierung des Ichs‹ – seien eine Vielzahl intraaktionaler Relationen am Werk, in denen Menschen und Neue Medien in ihrer Lebenswelt mit- und ineinander verflochten seien, bereits selbstverständlich und erfordern es geradezu, diese wechselseitige Dynamisierung mit relationalen Ansätzen aufzuklären. Ein Anliegen, mit dem sich die Erziehungswissenschaft zukünftig verstärkt zu beschäftigen hätte.

Die Verbindung relationalen Denkens mit Ansätzen transformatorischer Bildung erörtert *Kerstin Meißner* in ihrem Beitrag »Vom Mit-Werden zur Veränderung – Überlegungen zur bildungstheoretischen Bedeutung relationaler Transformation am Beispiel von Rassismuskritik« mit dem Ziel, eine Grundlage zu entwickeln, in der das Verständnis einer ›relationalen Bildung‹ Gestalt erhält und Voraussetzungen für eine noch auszuformulierende ›Pädagogik der Dependenz(en)‹ schafft. Im Zentrum der Auseinandersetzung steht für Meißner die Frage, auf ›welche Weise Veränderungen als relationale Bildungsmomente und -ereignisse erfasst werden können, ohne diese auf individualisierte (Krisen-)Erfahrungen zu reduzieren‹. In Anschluss an die relationstheoretischen Überlegungen Karen Barads eröffnet sie eine Spur zum Bildungsdenken, die sich abseits eines souveränen Subjekts ihren Weg bahnt und – in Rückgriff auf die Arbeiten von Jean-Luc Nancy – den Fokus auf das ›Mit‹ verschiebt. Die Entwicklung einer derartigen relationalen Perspektive, in der Meißner Intraaktionen ›priorisiert‹, die das vergemeinschaftende ›Mit-Werden‹ betonen, gestalten sich Bildung immer bereits als Prozess der ›Mit-Bildung‹, der sich durch ›Ver-‹ und ›Entwobenheit‹ auszeichne.

Mit der Präsentation eines theoretischen Rahmens zur Berücksichtigung von Relationen beschäftigt sich *Björn Kraus* in seinem Beitrag »Relationaler Konstruktivismus als Beitrag zu einer Relationalen Bildungs- und Erziehungswissenschaft. Epistemologische Grundlage und interaktionstheoretische Konsequenzen«. Die von Kraus favorisierte epistemologische Fundierung der Diskurse zu Relationalität sei seines Erachtens notwendig, weil erst eine solche Fundierungsbewegung die Voraussetzungen schaffe, der Entwicklung einer relationalen Wende stattzugeben. Vor diesem Hintergrund plädiert Kraus für einen Relationalen Konstruktivismus, der einen Eröffnungszug zu einer Relationalen Bildungs- und Erziehungswissenschaft zu offerieren anstrebt. Entlang einer relationskritischen Lektüre zentraler Annahmen des radikalen und operativen Konstruktivismus u.a. Ernst von Glasersfelds, Heinz von Försters, Francisco Maturanas und Humberto Varelas bewegt sich Kraus in distanter Nähe zu den konstruktivistischen Annahmen und entwickelt seinen Entwurf einer ›spezifischen systemisch-konstruktivistischen Perspektive‹. Ausgehend von diesem Entwicklungsschritt rückt Kraus die Kategorien der ›Lebenswelt und Lebenslage‹ in den Mittelpunkt seines relationalen Ansatzes, wobei er ausdrücklich betont, dass Relationalität nicht mit sozialen Beziehungen zu verwechseln sei. Der dadurch avisierte Fokus auf Subjekte, Umwelten und deren Relationen verweist auf Kraus' Fundierungsabsicht und verdeutlicht, in welcher Form er Relata und Relationen zu berücksichtigen vermag. Am Schluss seines Beitrags gelangt Kraus zu einem Ausblick auf eine ›Relationale Bildungs- und Erziehungswissenschaft‹, indem er Bezüge zwischen seinem relational-konstruktivistischen Entwurf und der Sozialpädagogik Paul Natorps herstellt.

In dem auf seinen relationsphilosophischen Sinn zugespitzten und hier erneut abgedruckten Beitrag »Paideia, Zeit und Beziehung. Bildung zwischen Paradoxie und metaphysischem Restproblem« widmet sich *Christoph von Wolzogen* dem Begriff der Paideia und thematisiert ihn in einem relationalen Horizont. Ziel des Beitrags ist es, aus relationstheoretischer Perspektive Probleme einer Philosophie der Bildung (z.B. Jörg Ruhloff und Jürgen-Eckardt Pleines) zu diskutieren. Dabei stützt sich von Wolzogen auf die beziehungstheoretischen Vorarbeiten seiner Lehrer Julius Jakob Schaaf und Dieter Leisegang und deren Entwicklung relationsphilosophischer Grundbestimmungen. Ausgehend von dieser Verortung widmet sich von Wolzogen einer philosophischen Begründung der Pädagogik, genauer gesagt: einer »philosophischen Zuspitzung der Pädagogik«, und erörtert in dieser Spur die Zukunft pädagogischen Wissens. Der im Jahr 2001 erstveröffentlichte Text setzt sich dabei mit der Adaption systemtheoretischer Terminologie und Prämissen in bildungsphilosophischen Fragestellungen auseinander und verdeutlicht in Anschluss an Ruhloffs transzendental-skeptischen Ansatz sowie in Rückgriff auf die relationstheoretischen Überlegungen Paul Natorps die »blinden Flecke« der Systemtheorie.

In seinem Beitrag »Denkfiguren des ›Zwischen‹. Epistemologische Objekte einer transdisziplinären Forschung zur Erwachsenenbildung« exploriert *Ortfried Schäffter* Wege zu unterschiedlichen Denkfiguren des ›Zwischen‹ aus relationstheoretischer Perspektive und eröffnet Anknüpfungsstellen für Fragen empirischer Forschung in Zeiten gesellschaftsstruktureller Transformationsdynamiken. Schäffter setzt bei den relationstheoretischen Grundbestimmungen Julius Jakob Schaafs, Dieter Leisengangs und Christoph von Wolzogens ein, schlägt jedoch einen alternativen Entwicklungsweg vor, indem er sich vom transzendentalphilosophischen Horizont der »universalen Relationstheorie« Schaafs abwendet und sich stattdessen für das empirische Fruchtbarmachen der relationslogischen Grundbestimmungen interessiert. Dabei vertritt Schäffter die These, »dass Schaafs zunächst formal konsistent gefasstes Konstrukt einer transzendentalen Beziehung weit überzeugender im Medium (kunst-)ästhetischer Denkformen und der ihnen zugänglichen ›Surrationalität‹ (Bachelard) sichtbar zur Erscheinung gebracht und damit auch wissenschaftlich experimentierend beobachtbar wird«. Schäffter schlägt in diesem Zuge der Abzweigungsbewegung von Schaaf eine Unterscheidung vor, die relationstheoretische Ansätze in phänomenologische und formallogische Denkformen ausdifferenziert, was für die Konstitution von Forschungsgegenständen von Gewicht ist und was er mit dem gegenstandskonstituierenden Verfahren des ›Relational Reframe‹ methodologisch untersetzt. Die von Schäffter angestoßene gegenstandstheoretische Diskussion des Relational Reframe stellt – in Anschluss an Gaston Bachelard – einen phänomenotechnischen Ansatz dar, um relationale Analyseperspektiven zu entwickeln, die den Relationen und den Relata eines als Relationsgefüge

verstandenen Untersuchungsgegenstands gerecht zu werden vermögen. Vor diesem Hintergrund richtet Schäffter nun aber nicht sein Augenmerk einseitig auf die Relata oder einseitig auf die Relation, sondern interessiert sich für deren unterschiedliche Verschränkungsdynamiken, die er als ein topologisch gefasstes ›Zwischen‹ verstanden wissen will.

Ausgehend von den relationsphilosophischen Grundbestimmungen einer ›Philosophie der Beziehung‹ Julius Jakob Schaafs entwickelt *Malte Ebner von Eschenbach* in seinem Beitrag »Gegenwendige Anverwandlung. Die Bedeutung der ›Relata‹ im Horizont relationaler Theorieentwicklung« eine Argumentation, die sich den Relata im relationalen Denken zuwendet. Vor dem Hintergrund des von Schaaf bereitgestellten relationstheoretischen Vokabulars problematisiert der Beitrag, dass im Zuge der ›relationalen Wende‹ die Relata allzu schnell verabschiedet und das Moment des In-Beziehung-Setzens überbetont wurde. Die vor-schnelle Verabschiedung der Relata erklärt sich daraus, dass sie dem anti-essentialistischen Fehlurteil einer über ihr Ziel hinauschießenden ›relationalen Wende‹ zum Opfer fallen, in der die Relata ding-ontologisch verkürzt aufgefasst werden. Für relationale Theorieentwicklung ist diese Situation problematisch, weshalb sich im Beitrag der Entwicklung der relationalen Denkfigur einer ›gegenwendigen Anverwandlung‹ gewidmet wird, die den Relata besondere Aufmerksamkeit schenkt. Entlang einer Auseinandersetzung mit den relationstheoretischen Denkfiguren ›Komplementarität‹ und ›Gegenwendigkeit‹ wird eine Hinsicht vorgeschlagen, die die Relata nicht als unabhängige, identische und dauerhafte Entitäten auffasst, sondern ihre Verformbarkeit und Plastizität in den Vordergrund stellt. Diese Qualität der Relata im Horizont wechselseitiger Anverwandlungsbewegungen hervorzubringen, macht relationales Denken lebensweltlich anschlussfähig und für Bildungsfragen attraktiv.

In Anschluss an die relationstheoretischen Arbeiten Julius Jakob Schaafs beschäftigt sich *Carolin Alexander* in ihrem Beitrag »Vermittlung als Relationsgefüge – Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformativ-Wissenschaft« mit der Entwicklung eines relationalen Vermittlungsbegriffs. Vermittlung fasst sie als ›Relationsbegriff par excellence‹ auf, weshalb sie nicht nur das verbindende Moment, sondern auch das häufig un-thematisch bleibende trennende Moment im Vermittlungsgeschehen zu berücksichtigen anstrebt. Dafür werden nicht nur die relationstheoretischen Arbeiten Schaafs herangezogen, sondern Alexander stützt ihren Gedankengang durch Rückgriff auf die Arbeiten von Andreas Arndt. Einen relational gefassten Vermittlungsbegriff transponiert der Beitrag in das pädagogische Praxisfeld der Wissenschaftlichen Weiterbildung, das nun als ein Relationsgefüge verstanden wird, und entfaltet dort wissenschaftsdidaktische Bildungspraxis anhand eines ›intermediären Vermittlungsbegriffs‹. Die Betrachtung wissenschaftlicher Weiterbildung als Relationsgefüge berücksichtigt dabei auf strukturtheoretischer Ebene nicht

nur die Relata und die Relationen, sondern fokussiert auf deren Zusammenspiel als intermediären Prozess eines Trennens und Verbindens. Für diesen Schritt bezieht sich Alexander auf die relationstheoretischen Revisionsvorschläge der universalen Relationstheorie Schaafs durch Schäffter und Ebner von Eschenbach und stützt ihre Argumentation auf das Konzept des ›epistemologischen Bruchs‹ von Gaston Bachelard. Erst durch die Freilegung der relationalen Grundstruktur wissenschaftlicher Weiterbildung wird eine Hinsicht eröffnet, in der sich wissenschaftliche Weiterbildung als eine Transformative Wissenschaft zu entfalten vermag, die nicht nur dem ›Bruch‹ zwischen Alltagsdenken und wissenschaftlicher Erkenntnis ernsthaft Rechnung trägt, sondern auch deren dynamisches Zusammenspiel relationstheoretisch einholt und damit den Zugang zu einer beidseitigen ›Wissenschaftsdidaktik‹ eröffnet.

*Tobias Künkler* legt mit seinem Beitrag »Relationalität und Resonanz. Eine Verhältnisbestimmung« eine relationstheoretische Analyse vor, die dem von Hartmut Rosa eingeführten Begriff der Resonanz auf die Spur zu kommen anstrebt. Die sich selbst als relationale Theorie verstehende Resonanztheorie Rosas ist der Ansatzpunkt für Künklers Kritik, um das Verhältnis von Relationalität und Resonanz systematisch zu bestimmen. Rosa selbst, so Künklers Einsicht, verwendet Resonanz in unterschiedlichen Zusammenhängen und trägt dadurch nicht dazu bei, dem Begriff in seiner relationalen Qualität Rechnung zu tragen. Eine zentrale Herausforderung der Verhältnisbestimmung aus einer relationstheoretischen Perspektive sei daher nicht nur erforderlich, sondern auch erkenntnisreich, um einerseits die relationale Qualität von Resonanz sichtbar zu machen, andererseits Rosas Resonanztheorie stärker in Relationsdiskurse einbinden zu können. Über die im Beitrag vorgestellte relationstheoretische Relektüre Rosas analysiert Künkler nicht nur das relationale Potential des Resonanzbegriffs, sondern eröffnet dadurch Anschlussstellen zur dialogischen Philosophie Martin Bubers. Künkler gelangt nach seiner relationstheoretisch informierten Analyse zu der Einsicht, dass Rosas Resonanzbegriff wesentliche Züge des Begegnungsbegriffs Martin Bubers aufgreift.

Ausgehend von der Feststellung, dass in vielen gesellschaftlichen Bereichen Ethiken vorliegen, z.B. Medizinethik oder Umweltethik, konstatiert *Annedore Prengel* in ihrem Beitrag »Relationentheorien und ihre Bedeutung für die Pädagogikethik«, dass eine derart vergleichbar gearbeitete Ethik in der Pädagogik fehle. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen und biografischen Bedeutung des Heranwachsens und der damit verbundenen intergenerationellen Aufgaben gelte es daher, Abhilfe zu schaffen und der Frage ›nach ethisch begründetem Handeln der Angehörigen pädagogischer Berufe‹ verstärkt Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Als Grundlage für die Entwicklung einer Pädagogikethik seien nach Prengel relationentheoretische Wissensbestände und Erkenntnisse

heranzuziehen, weil sie für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen erhebliche Bedeutung besäßen und immer bereits aus einer Position eines aufeinander Verwiesenen operieren. In einem Streifzug durch die abendländische Geistesgeschichte erinnert Prengel eindrücklich an die Erkenntniskraft relationalen Denkens und markiert deren reichhaltigen Erträge für die Relevanz pädagogischer Beziehungsarbeit. Die postulierte Bedeutung pädagogischer Beziehungen systematisiert Prengel unter Rückgriff auf die Theorie ökosystemischer Entwicklungen Urie Bronfenbrenners, um die vielschichtigen Wechselwirkungen und Effekte pädagogischer Beziehungsarbeit empirisch fruchtbar werden zu lassen. In diesem Zuschnitt erweitert Prengel ihre Perspektive auf pädagogische Beziehungen, indem sie sie als ›anerkennende‹ Beziehungen in pädagogischen Kontexten qualifiziert und einfordert. Aus diesem Zusammenhang bespricht Prengel Prinzipien einer relational begründeten Pädagogikethik und konkretisiert sie in Leitlinien für Erwachsene und Regeln für Kinder.

Bildung ›rein relational‹ zu beschreiben und theoretisch grundzulegen, markiert das Ziel des Beitrags »Bildung als Korrelation von Sich-Bestimmen und Bestimmt-Werden« von *Norbert Meder*. Eine Theorie der Bildung kann für Meder nur eine relationale sein, zeichnet sich doch Bildung für ihn als paradoxe Übergangsbewegung zwischen einem Sich-Bilden und einem Gebildet-Werden aus, mit deren Bedingungen der Möglichkeit er sich auseinanderzusetzen beabsichtigt. Eine Theorie der Bildung umfasse daher Meder zufolge immer bereits das Moment der Selbstbestimmung und das Moment der Fremdbestimmung nicht als zwei voneinander getrennte, sondern als wechselseitig korrelational aufeinander verwiesene. Ausgehend vom Neukantianismus und dort insbesondere im Rückgriff auf die Arbeiten zu einer Theorie der Korrelation Richard Höningswalds setzt Meders Vorschlag einer rein relationalen Beschreibung von Bildung ein. Meder stellt heraus, dass die Korrelation in Anschluss an Höningswald eine besondere Relation sei, in der die Relata ›nur zusammen vorkommen und dennoch Entgegengesetztes bedeuten‹. So wie für Höningswald alles Erleben immer bereits Fremd- und Sich-Erleben zugleich bedeutet, so könne eine relationale Theorie der Bildung analog als eine Reflexionsmöglichkeit entwickelt werden, die die Beziehung von Sich-Bilden und Gebildet-Werden als ›realen Zusammenfall‹ unterschiedlicher Momente ein und derselben Sache zu begreifen vermag. Dieser Vollzug beider korrelativer Momente erweist sich für Meder als Konstituens für die Entwicklung eines relationalen Bildungsbegriffs.

Dass die Grundlage pädagogischen Rasonierens paradoxal und dass sich dieser ernsthaft und mit Nachdruck zu widmen sei, diskutiert *Christian Swertz* in seinem Beitrag »Korrelationale und retorsive Grundlagen der Realdialektik. Eine Erörterung des Ansatzes der relationalen Medienpädagogik«. Mit der performativen Retorsion wird auf einen Widerspruch aufmerksam gemacht, der auf eine doppelte

## Literatur

Mitteilungsfunktion von Sprechakten oder Behauptungen hinweist, wonach ein Satz im Vollzug zum Widerspruch wird. Das von Swertz vorgelegte Erkenntnisinteresse zielt – vor dem Hintergrund der Arbeiten des Neukantianers Richard Höningwald zu einer Theorie der Korrelation und deren Entwicklung zu einer relationalen Bildungstheorie (N. Meder) – auf die Prüfung, inwieweit die in diesem Zuge von Meder entwickelte und als ›Realdialektik‹ ausgewiesene relationale Medienpädagogik auf Argumenten basiert, die mittels performativer Retorsion begründet werden können. In Hinblick auf die Begründung einer relationalen Medienpädagogik verweist Swertz' Beitrag nunmehr darauf, dass ein realdialektischer Ansatz nicht als ›besser ausgewiesen‹ zu verstehen sein soll, aber durchaus mit Freude als ›schöner empfunden werden‹ könnte.

Nach dem Durchgang durch die unterschiedlichen zu einem *Spectaculum* versammelten Ansätze und Entwicklungsperspektiven eines Denkens in wechselseitiger Beziehung in *Teil II* widmet sich *Teil III* mit dem Beitrag »Relationstheorie ›under construction‹. Skizze einer historisch-epistemologischen Entwicklungsperspektive« von *Malte Ebner von Eschenbach* und *Ortfried Schächter* der Vielstimmigkeit und Vielseitigkeit der zur Anschauung gelangten Ansätze. Aus der Vielstimmigkeit, so die dargelegte Behauptung der Autoren, bildet sich im Verlauf einer Genealogie zunehmend eine in Anschluss an Michail Bachtin verstandene ›Polyphonie‹ heraus, die als Heuristik ein Deutungsangebot vorschlägt, einer zukünftigen Verständigung über relationale Ansätze zuzuarbeiten.

\*\*\*

Es waren viele Beteiligte, die sich an unterschiedlichen Stellen der Anfertigung des vorliegenden Buches eingebracht haben: An erster Stelle danken wir allen Autor:innen, die unserer Idee aufgeschlossen gegenüberstanden und sofort bereit waren, einen Aufsatz beizusteuern. Darüber hinaus geht ein großes Dankeschön an Laura Rosinger, deren sorgfältiges und gewissenhaftes Lektorat und Korrektorat ein Gewinn für das Buch darstellen. Schließlich möchten wir dem Verlag Velbrück Wissenschaft, namentlich Marietta Thien und Thomas Gude, unseren Dank aussprechen für die Aufnahme in das Verlagsprogramm sowie für die kooperative Zusammenarbeit und Geduld, die uns entgegengebracht wurde.

Berlin, im Sommer 2021  
M. Ebner v. Eschenbach

Frehne, im Sommer 2021  
O. Schächter

- Alexander, C. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationalen Perspektive. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv, 63–78.
- Amos, K. & Böckmann, L. (2019). Relationalität, Kollektivität, Konvivialität, Wissenschaft. Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlich relevanten Zusammenhang. In M. Rieger-Ladich, A. Rohstock & K. Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück, 94–119.
- Bachtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas.
- Bachtin, M. M. (2011). *Zur Philosophie der Handlung*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Barad, K. (2012). *Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*. Berlin: Suhrkamp.
- Belkin, M. & White, C. (Hrsg.) (2020). *Intersectionality and Relational Psychoanalysis. New Perspectives on Race, Gender, and Sexuality*. London/ New York: Routledge.
- Brandstetter, G. & Peters, S. (2002). Einleitung. Figura I: Aufriß der Szene. Figura 2: Umriss der Beiträge. In G. Brandstetter & S. Peters (Hrsg.), *de figura. Rhetorik – Bewegung – Gestalt*. München: Fink, 7–32.
- Cassirer, E. (1999[1920]). *Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit*. Bd. 3. Hamburg: Meiner.
- Clemens, I. (2019). Der relationale Akteur in Bildungsorganisationen. Navigieren in sozialen Netzwerken. In S. M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: VS, 65–73.
- Crary, J. (1989). Spectacle, Attention, Counter-Memory. *October*, 50, 97–107.
- Debord, G. (1996[1967]). *Die Gesellschaft des Spektakels*. Berlin: edition TIAMAT.
- Enzensberger, H. M. (2000[1970]). Baukasten einer Theorie der Medien. In C. Pias, J. Vogl, L. Engell, O. Fahlé & B. Neitzel (Hrsg.), *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 264–278.
- Ebner von Eschenbach, M. (2019). *Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück.
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a Relational Sociology. *American Journal of Sociology*, 103(2), 281–317.
- Erler, M.; Mojsisch, B.; Baum, M.; von Wolzogen, C. & Steiner, H.-G. (2019). Artikel ›Relation‹. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 8: R-Sc. (Sonderausgabe). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Spp. 578–611.

- Eco, U. (1987). *Die Bibliothek*. München: Hanser.
- Frisch, S.; Fritz, E. & Rieger, R. (2018). Perspektiven auf das Spektakel. In S. Frisch, E. Fritz & R. Rieger (Hrsg.), *Spektakel als ästhetische Kategorie. Theorien und Praktiken*. München: Fink, 9–34.
- Früchtel, F.; Straßner, M. & Schwarzloos, C. (Hrsg.) (2016). *Relationale Sozialarbeit. Versammelnde, vernetzende und kooperative Hilfeformen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fuhse, J. & Mützel, S. (Hrsg.) (2010). *Relationale Soziologie. Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS.
- Gabriel, G. (2019). *Präzision und Prägnanz. Logische, rhetorische, ästhetische und literarische Erkenntnisformen*. Leiden/Boston: mentis.
- Grimm, J. & Grimm, W. (2021). »Spektakel, m.«. In *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm*. [digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, V. 1/21 unter: <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB?lemid=S33799>].
- Haraway, D. (2018). *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt/M.: Campus.
- Hartmann, F. (2016). *Medienmoderne. Philosophie und Ästhetik*. Wiesbaden: VS.
- Hanusch, F.; Leggewie, C. & Meyer, E. (2021). *Planetar denken. Ein Einstieg*. Bielefeld: transcript.
- Hegenbart, S. (2018). Spektakel und Introspektion. Christoph Schlingensiefs African Twintowers. In S. Frisch, E. Fritz & R. Rieger (Hrsg.), *Spektakel als ästhetische Kategorie. Theorien und Praktiken*. München: Fink, 251–268.
- Herbart, J. F. (1813). *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*. Königsberg: Unzer.
- Herzog, W. (2001). In Beziehung zu sich selbst. Relationales Denken in der Pädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(3), 529–545.
- Hörl, E. (2016). Die Ökologisierung des Denkens. *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, 14(1), 33–45.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2009). Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In A. Mörchen & M. Tolksdorf (Hrsg.), *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv, 195–204.
- Königter, S. (2009). *Relationale Professionalität. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kogge, W. (2007). Spurenlesen als epistemologischer Grundbegriff: Das Beispiel Molekularbiologie. In S. Krämer, W. Kogge & G. Grube (Hrsg.), *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 182–221.
- Kraus, B. (2019). *Relationaler Konstruktivismus – Relationale Soziale Arbeit. Von der systemisch-konstruktivistischen Lebensweltorientierung zu einer relationalen Theorie der Sozialen Arbeit*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Krautz, J. (Hrsg.) (2017). *Beziehungsweisen und Bezogenheiten: Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik*. München: koopaed.
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript.
- Löwenstein, H. & Emirbayer, M. (Hrsg.) (2017). *Netzwerke, Kultur und Agency. Problemlösungen in relationaler Methodologie und Sozialtheorie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Müller, E. (2013). Denkfigur. In R. Borgards, H. Neumeyer, N. Pethes & Y. Wübben (Hrsg.), *Literatur und Wissen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 28–31.
- Meder, N. (2016). Philosophische Grundlegung von Bildung als einem komplexen Relationengefüge. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: VS, 179–210.
- Meißner, K. (2019). *Relational Becoming – mit Anderen werden. Soziale Zugehörigkeit als Prozess*. Bielefeld: transcript.
- Nancy, J.-L. (2016). *singular plural sein*. Zürich: diaphanes.
- Pape, C. (2015). *Autonome Teilhaftigkeit und teilhafte Autonomie. Der Andere in Michail M. Bachtins Frühwerk*. München: Fink.
- Petzer, T. (2016). Einleitung. Begriff und Denkfigur der Synergie. In T. Petzer & S. Steiner (Hrsg.), *Synergie: Kultur- und Wissensgeschichte einer Denkfigur*. Paderborn: Fink, 9–30.
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Redecker, A. (2001). *Korrelation und Kontinuität: Zur Genese und Kritik der Erkenntnispsychologie Richard Höningwalds vor dem Hintergrund der Theoriekonzepte des Marburger Neukantianismus*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rheinberger, H.-J. (2002). *Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas*. Göttingen: Wallstein.
- Reuter, W. (2012). *Relationale Seelsorge: Psychoanalytische, kulturtheoretische und theologische Grundlegung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, B. (2014). *Bildung relational denken. Eine strukturtheoretische Präzisierung des transformatorischen Bildungsbegriffs anhand von Robert Kegan's Entwicklungstheorie*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/17589/richter.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sassenfeld, A. (2015). *Relationale Psychotherapie. Grundlagen und klinische Prinzipien*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schäffter, O. (2012). Relationale Weiterbildungsforschung. *Tätigkeitstheorie – Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland*, 7, 141–158.
- Schaller, F. (2012). *Eine relationale Perspektive auf Lernen: ontologische Hintergrundannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität*. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress.
- Stafford, B. (1998). *Kunstvolle Wissenschaft: Aufklärung, Unterhaltung und*

- der Niedergang der visuellen Bildung*. Amsterdam/Dresden: Verlag der Kunst.
- Stępkowski, D. (2014). Die ›einheimischen Begriffe‹ und die ›Methode der Beziehungen‹. Zu transzendental-phänomenologischen Voraussetzungen Herbarts philosophischen und pädagogischen Denkens. In R. Coriand (Hrsg.). *›Einheimische Begriffe‹ und Disziplinentwicklung*. Jena: Garmond, 187–200.
- Torra-Mattenklott, C. (2013). Denkfiguren. In J. Küpper, M. Rautzenberg, M. Schaub & R. Strätling (Hrsg.). *The Beauty of Theory. Zur Ästhetik und Affektökonomie von Theorien*. München: Fink, 59–78.
- Tjupa, V. (2013). »Dialog des Einverständnisses« als Bachtins neorhetorisches Projekt. [<http://dialogical-humanities.uni-goettingen.de/de/2013/10/23/dialog-des-einverstaendnisses/>].
- von Sychowski, G. (2011). *Geschlecht und Bildung. Beiträge der Gender-Theorie zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik im Anschluss an Judith Butler und Richard Höningwald*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Welti, G. (2020). Verständigung, nicht Optimierung. Kulturtheoretische Alternativen der Problemstellung am Beispiel neukantianischer Ansätze. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 96(3), 381–394.
- Wieland, J. (2020). *Relational Economics. A Political Economy*. Wiesbaden: VS.
- Zorn, D.-P. (2016). *Vom Gebäude zum Gerüst: Entwurf einer Komparatistik reflexiver Figuren in der Philosophie*. Berlin: Logos.