Margret Dörr (Hrsg.)

Nähe und Distanz

Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität

4. Auflage

BELTZ JUVENTA

Margret Dörr (Hrsg.)
Nähe und Distanz

Margret Dörr (Hrsg.)

Nähe und Distanz

Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität

4., aktualisierte und erweiterte Auflage

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6025-6 Print
ISBN 978-3-7799-5301-2 E-Book (PDF)

4., aktualisierte und erweiterte Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor
Satz: text plus form, Dresden
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort zur erweiterten und aktualisierten 4. Auflage
Margret Dörr 9

In Memoriam Burkhard Müller (1939–2013).
Sich verwenden lassen, den anderen nicht verwenden! 12

Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen
der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder
Margret Dörr, Burkhard Müller 14

Teil I
Entwicklungslinien und -tendenzen pädagogischer Professionalität

Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit
Hans Thiersch 42

Nähe und Distanz aus der Perspektive
der Psychoanalytischen Pädagogik
Volker Schmid 60

Pädagogische Generativität: Nähe, Distanz und Ambivalenz
in professionellen Generationenbeziehungen
Vera King 72

Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn
in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet.
Eine organisationstheoretische Deutung
Thomas Klatetzki 86

Teil II
Professionalität im Spannungsfeld von sozialer und psychosexueller Frage

Geschlechtsspezifische Aspekte von Nähe und Distanz –
zur Sexuierung der Professionalisierungsdebatte
Barbara Rendtorff 100

Sozialpädagogik zwischen sexueller und sozialer Frage.
Zur fortdauernden Ambivalenz eines Grundkonflikts
Christian Niemeyer 112

Professioneller Umgang mit Sexualität als Gestaltung
von Nähe und Distanz
Margret Dörr 130

Teil III
Felder der Vermittlung professioneller Nähe und Distanz

Kontrolle – Markt – Vertrauen. Grundlegende Kategorien
einer Theorie professionellen Handelns?
Das Beispiel der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung
im Umbruch der Neuen Bundesländer
Ursula Rabe-Kleberg 144

„Wenn sich die Szenen gleichen…"
Ausbalancierung von Nähe und Distanz als Aufgabe der Lehrerbildung
und das Konzept psychoanalytisch orientierter Selbstreflexion
Achim Würker 154

Nähe, Distanz, Professionalität.
Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld
Burkhard Müller 171

Nähe und Distanz in der Sozialpädagogischen Familienhilfe
Dominik Petko 189

Alltag, Organisationskultur und beruflicher Habitus.
Zur Kontextualisierung von Nähe und Distanz
im sozialpädagogischen Alltag
Werner Thole, Peter Cloos, Svenja Marks und Julian Sehmer 204

Wenn der Wunsch nach Klarheit zur Krise führt…
Bemerkungen über Nähe und Distanz
in der beratenden Begleitung von Eltern,
die sich mit pränataler Diagnostik konfrontiert sehen
Wilfried Datler, Andrea Strachota 217

Klausenburg oder Cluj – Näher geht's nicht.
Und immer noch weit weg
Reinhold Stipsits 235

Autorinnen und Autoren 247

Vorwort zur erweiterten und aktualisierten 4. Auflage

Margret Dörr

Fast vierzehn Jahre sind seit der ersten Veröffentlichung dieses Sammelbandes vergangen, an dessen Anfang eine gemeinsame Tagung (2004) der beiden DGfE-Kommissionen Sozialpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik (2004) mit dem Thema „Nähe und Distanz in sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern" stand. Burkhard Müller (als ehem. Sprecher der Kommission Sozialpädagogik) und mir (als ehem. Sprecherin der Kommission Psychoanalytische Pädagogik) – war es seinerzeit gelungen, die keineswegs neue, aber in erziehungswissenschaftlichen Reflexionen zu wenig beachtete Chiffre „Nähe und Distanz" als Tagungsthema mit einer ausgesprochen hohen und diskussionsfreudigen Beteiligung von Kolleginnen und Kollegen durchzuführen. Den Erfolg unserer Absicht, über Prozesse der Abstands- und Affektregulierung zwischen Menschen, die zu den wichtigsten kulturellen und sozialen Praktiken gehören, im Kontext professioneller Beziehungsgestaltung produktiv nachzudenken, haben wir sicher mit diesem Sammelband belegen können. Die anhaltende Nachfrage sehe ich als Bestätigung, dass das Profil der Beiträge erfolgreich war und immer noch ist. – Zum einen wird die Problematik von Nähe und Distanz im Licht von verschiedenen Ansätzen aus den beteiligten Fachtraditionen theoretisch und empirisch entfaltet. In dieser Zielrichtung habe ich die bisherigen – teilweise leicht überarbeiteten – Beiträgen mit einem eigenen Artikel zum Thema „Professioneller Umgang mit Sexualität als Gestaltung von Nähe und Distanz" ergänzt. – Zum anderen überzeugen noch immer auch jene Aufsätze, die das paradoxale, mehrdimensionale Spannungsfeld pädagogischer Professionalität anhand von Fall- und/oder Feldstudien oder andersartig gewonnenem kasuistischem, sozialwissenschaftlich rekonstruiertem sowie historischem Material veranschaulichen. Werner Thole, Peter Cloos, Svenja Marks und Julian Sehmer bereichern das bisherige profunde Profil mit ihrem empirischen Beitrag. An Fallportraits aus dem sozialpädagogischen Alltag zeigen sie auf, in welche Modalitäten Nähe und Distanz habituell, organisationskulturell und feldspezifisch eingebunden sind.

Meine Freude über die ungebrochene Nachfrage dieses Bandes und die von mir gerne angenommene Anfrage des Verlages, eine erweiterte und aktualisierte Auflage herauszugeben ist allerdings nicht ungetrübt. Dies aus zwei Gründen: Zum Ersten hat zur ungebrochenen Nachfrage dieses Bandes auch das (skandalös verspätete) Bekanntwerden und Anerkennen von zahlreichen Vorkomm-

nissen sexueller/sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten beigetragen, und der Rede von „Nähe und Distanz“ in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft zu einem Karrieresprung verholfen. Vor diesem Hintergrund ist seit 2010 eine Vielzahl von Beiträgen veröffentlicht, die ebenfalls ein prinzipiell antinomisches Verhältnis zwischen Nähe und Distanz thematisieren und dieses auf ihre (sozial-)pädagogische Bedeutsamkeit – nun ausdrücklicher im Zusammenhang von Macht, Anerkennung, Sexualität und Begehren – befragen.

Dient in diesen Kontexten die Rede von Nähe und Distanz vor allem dazu, um über Prozesse der inneren und äußeren Abstands- und Affektregulierung im Spannungsfeld von (auch leibgebundenen) Beziehungen zwischen Menschen, eingewoben in organisationale Strukturen nachzudenken, so droht mit Blick auf die erforderliche Auseinandersetzung über sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in manchen Abhandlungen eine notwendige Differenzierung darüber verloren zu gehen, was pädagogische Nähe ist bzw. sein kann. Es ist aber beunruhigend missverständlich, wenn nunmehr „Nähe“ mit dem Tatbestand sexueller Übergriffe seitens pädagogischer Fachkräfte gegen Kinder und Jugendliche assoziiert wird. Ein Sachverhalt, der unbestreitbar in den Bereich juristisch zu verfolgenden Straftaten einzuordnen ist. Die berufsethische (und juristisch kodifizierte) Forderung eines Verbots von sexueller Gewalt ist eine Konstante, sie ist nicht relativierbar und steht nicht zur Disposition. Das „Inzestverbot“ stellt – auch in öffentlich zu verantwortenden pädagogischen Kontexten – eine Vorbedingung für ein genügend gelingendes generatives Beziehungsgeschehen dar. Und obgleich eine entgrenzte Nähe sexualisierte Interaktionsformen begünstigen kann, so stellt diese keine hinreichende Grundlage für tatsächlich erfolgte Gewalttaten dar. Diese für die betroffenen Kinder und Jugendlichen verheerenden Praxen sexueller Gewalt in pädagogischen Einrichtungen sind mit der Metapher Nähe und Distanz und/oder Nähe-Distanz-Regulation nicht zu erfassen und sollte meines Erachtens auch nicht in diesem Zusammenhang verwendet werden. Denn das Wissen um die zyklische Bewegung von Zerfall und Wiederherstellung einer pädagogischen Nähe-Distanz-Regulation stellt einen wichtigen Erfahrungsfundus der pädagogischen Praxis dar. Darüber immer wieder ernsthaft und angstfrei nachdenken zu können, gehört zum Grundbestand einer professionellen pädagogischen Praxis. Leider firmieren zunehmend technokratisch-pädagogische Schutzkonzepte ebenfalls unter der Flagge einer richtigen Nähe und richtigen Distanz, womit eine klare Raumlehre suggeriert wird, die wegen der Perspektive einer (phantasierten) Machbarkeit und Berechenbarkeit pädagogischer Beziehungen offenbar eine große Anziehungskraft für engmaschige Kontrollsysteme hat. Doch werden damit nicht nur die unhintergehbaren Strukturelemente menschlicher Begegnungen – Sexualität und Macht – sprachlich zum Verschwinden gebracht und damit aus einem notwendigen Reflexionshorizont abgespalten, sondern die einseitig gefürchtete „Nähe“, die so laut als zu bekämpfende in den Vordergrund gerückt

wird, kann allzu leicht von schwerwiegenden, quälerischen Distanzgebaren – wie fachliche Hypokrisie, Beziehungskälte und Negation des eigenen Begehrens – ablenken, die sich zudem bequem als professionell ausgeben kann.

Zum Zweiten: Die Freude darüber, dass ich die Gelegenheit habe, diesen Sammelband in der vierten Auflage fertigzustellen, ist von der stillen Trauer durchmischt, dass dies nicht, wie in den vergangenen Auflagen, mit einem anregenden freundschaftlichen Austausch mit Burkhard Müller verbunden sein kann. Sein überraschender Tod vor sechs Jahren ist mir als schmerzliche Lücke weiterhin präsent. An seine Person zu erinnern, ist mir ein großes Anliegen.

Hervorheben möchte ich schließlich noch meinen besonderen Dank an die Lektorin von Beltz Juventa, Frau Magdalena Herzog, für ihre freundliche und geduldige Unterstützung.

In Memoriam Burkhard Müller (1939–2013)

Sich verwenden lassen, den anderen nicht verwenden![1]

Burkhard Müller wurde 1939 in Tübingen geboren. Er studierte zunächst Evangelische Theologie und promovierte 1971 auch in diesem Fach. Nach einem weiteren Studium der Sozialpädagogik an der Universität Tübingen und seiner wissenschaftlichen Assistentenzeit von 1974 bis 1982 habilitierte er sich am dortigen Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften und erhielt 1983 den Ruf auf eine Professur für Sozialpädagogik an der Universität Hildesheim. Noch über seine Entpflichtung 2004 hinaus lehrte er engagiert an dem Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Stiftung Universität Hildesheim sowie der International Psychoanalytic University, Berlin.

Als begeisterter Sozialpädagoge mit philosophischen Neigungen prägte und bereicherte Burkhard Müller in den vergangenen vierzig Jahren mit seinem unermüdlichen, produktiven Nachdenken über „Professionalisierung sozialpädagogischen Handelns", „Methoden und Kasuistik Sozialer Arbeit", „interkulturelle Jugendarbeit", „Ethnographie der Jugendarbeit" sowie „Psychoanalytische Pädagogik" die Fachdiskurse in der Sozialen Arbeit.

Gegen Machbarkeitsphantasien im (sozial-)pädagogischen Feld setzte er in aller Deutlichkeit die Forderung einer De-Zentrierung des pädagogischen Blicks, wofür ihm die Ethnographie ein wichtiges Instrument war. Mit scharfem Verstand, unentwegtem Forschungsdrang und Praxisverbundenheit beantwortete er aus unterschiedlichen Perspektiven immer wieder neu die Frage, wie Soziale Arbeit sich als Expertenschaft eigener Art in Stellung bringen und dabei – trotz Eingriffscharakter – den „normativen Kern" akzentuieren kann? Beständig hatten seine Ideen ein gewichtiges Anregungspotential für die Klärung der Wechselwirkungen zwischen dem Prozess, der üblicherweise „professionelles Arbeitsbündnis" genannt wird und dem „organisationskulturellen System", das diese Arbeit zu tragen hat bzw. gerade allererst ermöglicht.

Aus der Frage nach der damit verbundenen Gefühlsdynamik bezog er auch seine Begeisterung für die Psychoanalyse und der damit verbundenen Möglichkeiten, mit ihr – und ausdrücklich gegen eine Psychologisierung – verdeckte Zusammenhänge in den Relationen von Arbeitsbündnissen und Organisations-

1 Dieser (leicht geänderte) Nachruf auf Burkhard Müller ist zuerst in der Zeitschrift für Erziehungshilfe ((4) 2013: 202–203) erschienen.

strukturen aufzudecken. So hatte Burkhard Müller mit seinem Scharfsinn für die Berührungspunkte und Unterschiede zwischen einem pädagogischen und psychoanalytischen Verständnis von professionellem Handeln wesentlichen anerkennenden Einfluss auf die Diskurse in der Psychoanalytischen Pädagogik. Ihm gelang es auch in dieser Disziplin stabile Brückenpfeiler zu setzen und darüber die koproduktive Fachentwicklung zwischen Sozialpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik zu bereichern.

In diesem Kontext bewegt sich ja auch der vorliegende Sammelband sowie sein Beitrag „Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld". Auch dieser Text enthält jene wesentliche Anforderung an professionelle Pädagoginnen und Pädagogen, die Burkhard Müller nicht müde wurde, immer wieder aufs Neue in ihr Recht zu setzen, ohne dabei die damit verbundenen Schwierigkeiten und Ambivalenzen zu bagatellisieren: „sich verwenden lassen, den anderen nicht verwenden!"

Diese Haltung war ihm selber geradezu auf den Leib geschrieben. Ich hatte das Glück, und dafür bin ich unendlich dankbar, dass auch ich ihn über mehr als siebzehn Jahre angstfrei verwenden durfte. Mit seinem Humor, menschliche Offenheit und anerkennender Streitlust eröffnete er mir die Möglichkeit, von seinen Ideen zu lernen, mich daran abzuarbeiten, sie als Orientierung zu nutzen und schließlich – gemeinsam mit ihm – an einigen Facetten seiner vielfältigen Argumentationsstränge mitzuwirken.

Burkhard Müller ist am 23. Mai 2013 völlig unerwartet verstorben. Sein plötzlicher Tod hat in vielen seiner Kolleginnen und Kollegen und mir eine tiefe Trauer und Bestürzung ausgelöst. Wir werden seine kreative, sprühende und streitbare Leidenschaft für die Sozialpädagogik und die Psychoanalytische Pädagogik vermissen, die er in zahlreichen Büchern, Buchartikeln, in Zeitschriften sowie Projektberichten beeindruckend manifestiert hat.

Unsere Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Burkhard Müller werden uns weiterhin freudig unvergessen bleiben.

Margret Dörr

Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder

Margret Dörr, Burkhard Müller

Mit den Worten „Nähe“ und „Distanz“ steht ein Begriffspaar zur Debatte, welches metaphorisch auf Bewegung im Raum (und in der Zeit) verweist. Prozesse der Annäherung an oder Distanzierung von andere(n) Menschen sind bildhafte Vorstellungen, die sich auf gelingende oder auch misslingende Interaktionsprozesse beziehen. Es geht nicht um Nähe und Distanz an sich, sondern um ein jeweils als „richtig“ empfundenes Maß von Nähe und Distanz. Sie sind hier als subjektive und intersubjektive Raum- und Zeiterfahrung, nicht als objektive berechenbare Kategorien zu verstehen, sie sind interpretierbar, veränderbar. So ist es der jeweilige Ort, von dem aus geblickt wird – von „weit weg“ oder „nahe dran“/„zu nahe dran“, der das Phänomen „Nähe/Distanz“ mit konstituiert.

Dabei verweisen im sozialen Kontext Nähe und Distanz genuin auf den Leib, ist doch „für jeden von uns sein eigener Leib und dessen habituelles Funktionieren der erste fraglos gegebene Erfahrungskomplex“ (Schütz 1971: 213 f.). „Die mich durchströmende leibliche Existenz (…) stiftet unseren ersten Kontakt mit der Welt“ (Merleau-Ponty 1966: 198). Durch die leibbezogene und das heißt immer auch sinnlich-sexuell getönten Interaktionen in und mit der Welt entstehen Muster der Erfahrung, des Lernens und der Affektivität, die den Körper wiederum zu Handlungen und Interaktionen veranlassen. So lernen wir auch, unseren libidinös besetzten Körper als Mittel und Zensor zu nutzen, der uns eine hinreichend sichere Auskunft geben kann über unsere gefühlten – angenehmen und/oder unangenehmen – Abstände zu anderen Menschen und/oder zu den innerlich gespürten – angenehmen und/oder bedrängenden – Affekten sowie zu den gelebten vielschichtigen Räumen der Lebenswelt. Der Leib verkörpert daher im wörtlichen Sinn das Wissen um räumliche An- und Abgrenzungen, Verortungen, Vernetzungen und ist somit für den Menschen die wesentliche Instanz, die zwischen Innen und Außen, Nahem und Fernem, hier und dort entscheidet. Dabei sind die Räume der lebensweltlichen Erfahrungen keineswegs nur reale soziale Räume. Denn tatsächlich verlängert bzw. verlagert sich der Raum, von dem im Begriffspaar Nähe und Distanz implizit die Rede ist, immer auch ins Virtuelle. Was uns nahe und vertraut ist (vgl. Schütz 1971: 56 ff.) muss uns nicht physisch nahe sein. Andererseits erfahren wir, dass „eine unvertraute Erfahrung uns sich gerade wegen ihrer Unvertrautheit aufdrängt“

(ebd.: 58), sich als „auferlegte Relevanz" (ebd.) unmittelbar als physische Bedrängnis eines „zu nahe Kommenden" erlebt werden kann, unabhängig davon, ob die Ursache dieser Erfahrung uns leibhaft nahe ist, anonym und fern von uns ist, oder auch nur in unserer Phantasie existiert. Bedrohlich ist, was uns zu sehr ‚auf den Leib rückt', und doch wird es uns als Subjekten mittels der Brückenfunktion der „befreienden Kraft der symbolischen Formgebung" möglich, im Prozess „vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck" (Habermas 1997), eine Distanz vom unmittelbaren Druck des Bedrohlichen zu gewinnen, dieses zu begreifen und darüber konstruktiv zu bearbeiten.

Bezogen auf physische Orte gilt für uns Menschen eine Ausschließlichkeit. Niemand kann gleichzeitig in Wien und Berlin sein, Innen und Außen, da und dort sein. Und doch gebrauchen wir ein Bild räumlicher Nähe, wenn wir sagen, dass uns eine abwesende, ferne Person (erst recht wenn wir sie vermissen), ganz ‚nahe steht'. In unseren von solchen Sprachbildern geprägten Vorstellungen erzeugen wir Modalitäten von Präsenz und Abwesenheit, die jene Widersprüche in sich bewahren.[1]

Offenbar handelt es sich bei Nähe und Distanz um ein Begriffspaar, das eine paradoxe Struktur in sich birgt. Eine Struktur, die bereits in alltägliche Beziehungserfahrungen präsentiert ist. Bereits das Kind muss in seinem Prozess des Aufwachsen lernen, das Gemengelage von Nähe und Distanz, von Intimität und Abgrenzung, von Abhängigkeitswünschen und Autonomiebestrebungen in vielfältigen Situationen, abhängig von Reifungsprozessen, Entwicklungsaufgaben sowie gesellschaftlichen Erwartungen jeweils neu (bewusst und unbewusst) miteinander zu vermitteln. In der Weise stellen Nähe und Distanz zwei Pole eines Kontinuums dar, auf die das alltägliche Leben, oft in schwierig zu balancierender Weise, immer zugleich verweist. Insofern kennzeichnet das Ringen um die eigene Selbstbehauptung als ein abgegrenztes Subjekt auf der einen sowie um gegenseitige Anerkennung von Abhängigkeiten auf der anderen Seite die Dynamik des menschlichen Lebens in nahen persönlichen Beziehungen.

Das Paradoxe dieser Struktur wird aber in zugespitzter Weise sichtbar, wenn man – wie wir im Weiteren – den Versuch macht, „Strukturen der Professionalität" unter dieser Perspektive zu lesen. Sie betrachtet Professionalität nicht im Parsons'schen Sinne (Parsons 1939) als durch besondere Merkmale (Wissenschaftlichkeit, Privilegien etc.) beschreibbares, rationales und spezifisches Handlungssystem; auch nicht als „Funktionssystem" (Stichweh 1996) einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft. Professionalität wird vielmehr im wissenssoziologischen Schütz'schen Sinne als Relevanzsystem begriffen, das

1 Dies wird auch sichtbar an der Verbreitung und zunehmende Nutzung von Kommunikationsmedien, mit denen Nähe, Intimität und soziale Beziehungen im Alltag hergestellt werden können, so dass Globales und Lokales sich miteinander vermischen.

von Professionellen und Laien als „Verweisungswissen“ (Sprondel 1979) gemeinsam interaktiv hergestellt wird, wobei „professionell“ zu sein den Anspruch einschließt, dies Wechselverhältnis hinsichtlich seiner Bedingungen und Folgen systematisch reflektieren zu können. Die Metapher von Nähe und Distanz verweist somit auf einen mehrdimensionalen Spannungsbereich, auch virtueller Räume (in Bewegung), der sich im laienhaften Suchen von, Angewiesensein auf, sich verstanden oder sich bedrängt Fühlen durch professionelles Handeln ebenso zeigt, wie im professionellen Handeln selbst, das darauf antwortet.

Dieser Spannungsbereich ist demnach nicht symmetrisch angelegt. Denn professionelles Handeln sollte sich gerade auch in der Weise von Alltagshandeln unterscheiden, dass Professionelle hinreichend befähigt sind, Nähe und Distanz zu ihren Adressaten und deren Problemen auf kunstvolle Weise zu verschränken und zu vermitteln (siehe unten). Nicht nur im Blick auf Rollen und Erwartungen an technisch verfügbare Kompetenzen, sondern auch hinsichtlich der Gestaltung wechselseitiger „Beziehungen“ hat professionelles Handeln eine asymmetrische, komplementäre Struktur. Die Vermittlung von beidem vor allem ist diejenige Aufgabe professionellen Handelns, welche nicht mittels einer technisch verfügbaren Wissens- und Handlungsorganisation sondern nur unter der Bedingung der Akzeptanz nicht hintergehbarer Ungewissheit bewältigt werden kann (Helsper u. a. 2003).

„Nähe und Distanz“ in diesem Sinn zu vermitteln gilt als eine unausweichliche Aufgabe insbesondere in sozialen und pädagogischen Feldern professionellen Handelns. Dies ist der Kern der „Professionalisierungsbedürftigkeit“ (Oevermann 1996) solcher Berufe, sofern sich in ihnen unvermeidlich die Herausforderung stellt, einerseits formale Berufsrollen kompetent auszufüllen, andererseits sich zugleich auf persönliche, emotional geprägte und nur begrenzt steuerbare Beziehungen einzulassen. Bewältigung von Ungewissheit wird hier zur zentralen Aufgabe professionellen Handelns. Ausgangspunkt dieses Anspruchs ist die Prämisse, dass wirksame Assistenz in Problemsituationen für jeweilige Klienten nur dann zustande kommt, wenn die Sozialberuflerin nicht allein auf der Basis eines generalisierten und routinisierten Fach- und Fallwissens rollenförmig handelt, sondern ihre intuitive und persönliche Erfahrung und Urteilskraft einsetzt, um einen lebenspraktischen Problemfall der Adressatin kommunikativ auszulegen. In einem solchen Zusammenhang wirken neben spezifischen und explizit geäußerten Interessen und Situationsdeutungen auch diffuse und insbesondere affektiv getönte und teilweise unbewusste Sozialbeziehungen ein und entscheiden mit über mögliches Gelingen von „Arbeitsbündnissen“ (vgl. Oevermann 1996: 152 ff.). Unterstellt wird folgerichtig die Notwendigkeit eines beruflichen Habitus der Professionellen, in welchem es ihnen möglich wird, die beiden widersprüchlichen Elemente der professionellen Orientierung – die jeweils relevante allgemeine Wissensbasis (Theorieverste-

hen) und ein kunstvoll beherrschtes Verfahren eines hermeneutischen Zugangs zum Fall – auch unter Handlungsdruck in Einklang zu bringen (Becker-Lenz u. a. 2009, 2011). Zurecht hat Ulrike Nagel (2000: 366 ff.) in ihrer instruktiven Studie zu dem biographischen Prozess der „Aneignung von Professionalität" hervorgehoben, dass eine Sozialarbeiterin die Problemsituation der Klientin nur dann zu begreifen in der Lage sei, wenn sie nicht rollenförmig agiert, sondern ihre intuitive und persönliche Erfahrungskraft („Nähe") einsetzt, um ein „diffuses Verstehensangebot" zur Verfügung zu stellen, das aber gleichzeitig von einer distanzierenden Akzeptanz durch die Gegenseite anheim stellenden Haltung getragen ist („Distanz"). Dabei ist es gerade die „*gelebte* Übereinstimmung von Reflexionspotentialen mit dem Habitus der vermittelnden Person" (Dewe 2002: 117, herv. M. D./B. M.), die eine „entscheidende Bedingung für die Vermittlung von Einsichten und Erkenntnissen" (ebd.) in einer sozialwissenschaftlichen Berufspraxis darstellt.

Bei der Planung dieses Bandes und der an seinem Anfang stehenden Tagung (2004) gingen wir davon aus, dass dies Thema auch geeignet sei, unterschiedliche pädagogische Fachtraditionen gleichsam quer zu lesen. Wir meinten, dass der gegenwärtig herrschende Zustand nicht sonderlich befriedigend sei, in dem die Erziehungswissenschaft, gerade auch infolge ihrer Etablierung und Expansion in den letzten Jahrzehnten, sich immer mehr in Subdisziplinen zerfasert, die ihre je eigenen Diskurse bilden aber sich wenig gegenseitig zur Kenntnis nehmen. Änderungsbedürftig schien uns dies besonders im Verhältnis zwischen Sozialpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik, deren koproduktive Fachentwicklung nach der Weimarer Zeit (Böhnisch u. a. 2005: 68 ff.) weitgehend verloren gegangen ist. Aber auch die Stränge zu anderen Teildisziplinen, etwa zur Pädagogik der frühen Kindheit, zur Schulpädagogik oder zur Allgemeinen Pädagogik können unseres Erachtens gestärkt werden, wenn man sie unter der Frage betrachtet, wie in ihnen dieser paradoxe mehrdimensionale Spannungsbereich von Nähe und Distanz in Theorie und Praxis bearbeitet wird (vgl. Göppel 2010; Bittner u. a. 2010; Schäfer 2011, Finger Trescher/Eggert-Schmid Noerr u. a. 2014).

In der Zwischenzeit hat insbesondere die Verunsicherung der Erziehungswissenschaft im Zusammenhang der 2010 (verspätet) öffentlich skandalisierten sexuellen und sexualisierten Gewaltvorkommnisse in Internatsschulen, Heimen, Knabenchören und Sakristeien der katholischen Kirche, der reformpädagogischen Odenwaldschule sowie zahlreicher Sportvereine mit dazu beigetragen, dass sich eine verstärkte Sensibilität für Gewaltphänomene in den unterschiedlichen Teildisziplinen entwickelte. In Folge darauf hat sich die Verwendung der Chiffre „Nähe und Distanz" – auch im pädagogischen Nachdenken über einen verbesserten Schutz vor Integritätsverletzungen von Kindern und Jugendlichen – deutlich ausgeweitet, und dies mit unterschiedlichen Akzentsetzungen, denen es gemein ist, dass pädagogische Beziehungen und Bildungsprozesse mit

der Dialektik von Nähe und Distanz verstanden werden können (bspw. Abrahamczik u.a. 2013; Andresen/Heitmeyer 2012; Andresen/Tippelt 2018; Dörr 2018; Helsper 2012; Rauh 2017; Retkowski 2018; Thole u.a. 2012; Schröder 2017, Seichter 2017; Wulf 2017). Gleichwohl ist es unsere Hypothese, dass sich in diesen unterschiedlichen Fachsträngen der Pädagogik dazu zwar je eigene Diskurstraditionen entwickelt haben, die aber sowohl interessante Gemeinsamkeiten als auch interessante Unterschiede aufweisen und sich deshalb gegenseitig befruchten könnten.

1. Gemeinsamkeiten

Eine Gleichartigkeit in den differenten pädagogischen Fachsträngen scheint zunächst in der Bereitschaft zu bestehen, sich auf die oben skizzierte widersprüchliche Einheit von Theoriewissen und Fallverstehen im jeweiligen Arbeitsfeld einzulassen, und damit auf ein Verständnis von Expertenschaft zu verzichten, welches die Paradoxien der mehrdimensionalen Begriffsfigur „Nähe und Distanz" durch eine vereinseitigende Distanznahme zum Verschwinden bringen würde.

Freud sprach in seinem Vorwort zu Aichhorns „Verwahrloste Jugend" von den drei „unmöglichen" Berufen des „Erziehens, Kurierens und Regierens". Das jeweils „Unmögliche" oder, wie Thomas Olk (1986) einst formulierte, „Bewältigung von Ungewissheit" als zentrale professionelle Herausforderung, wäre demnach der Kern des Gemeinsamen. Nämlich jene von Michael Wimmer (1996) beschriebene „antinomische Grundstruktur" des Pädagogischen, „die insbesondere auf der Ebene pädagogischer Interaktion zur Geltung kommt, nämlich durch Erziehung eine Intention verfolgen zu wollen, es aber eigentlich nicht zu können, weil, was gewollt wird, nur vom Anderen selbst hervorgebracht werden kann" (ebd.: 425 f.). Pädagoginnen erreichen ihre Ziele immer nur bedingt, weil sie mit lebendigen Subjekten zu tun haben, nicht mit Gegenständen. Daher haben Niklas Luhmann und Eberhard Schorr (1979) der Pädagogik ein prinzipielles Technologiedefizit bescheinigt. Pädagogisches Handeln ist grundsätzlich „bisubjektives Handeln" (vgl. Winkler 1990). Die Adressatin hat den Status einer „aktiven (Co-)Produzentin" (Gross 1983) und die Professionelle ist immer Teil der Situation, auf die sie reagieren soll. Allzu häufig auf verstrickte Weise, partiell unvermeidlich und in mancher Hinsicht sogar notwendig, hat sie selbst an den Problemen teil, bei deren Bewältigung sie helfen soll (Köngeter 2009). Die Pädagogin als Professionelle trägt folglich zur Konstitution eines Falles als Fall aktiv bei und gerade dieser Sachverhalt erfordert umso mehr eine perspektivische Distanz der Pädagogin gegenüber der subjektiven und der sozialen Wirklichkeit ihrer Adressaten (Müller 2011a). Es ist dies aber nicht nur die Grundstruktur des Pädagogischen, sondern auch des Therapeutischen, sofern

man dessen psychoanalytischer Lesart der „talking cure“ folgt – und allemal die der psychoanalytischen Pädagogik (Dörr 2018a, 2018b; Rauh 2017).

Wenn wir jedoch auch das „Regieren“ in der Perspektive dieser „antinomischen Grundstruktur“ betrachten, dann muss es sich um ein Verständnis von „Regieren“ handeln, wie dasjenige, das Dirk Baecker als Definition von „Management“ formuliert hat: „Management“ heiße, in Systemen Ressourcen zu mobilisieren, die sie befähigen „auf konfligierende Erwartungen zustandsändernd zu reagieren“ mittels der Fähigkeit „… die Organisation mit einem Sinn für die Differenz zwischen der Aktualität und der Potentialität ihrer Zustände auszustatten, ohne die aktuellen Zustände als so unzureichend zu markieren, daß jede Hoffnung fahren gelassen wird, potentielle Zustände zu erreichen“ (Baecker 2003: 257). Setzen wir an die Stelle der Formulierung „die Organisation … auszustatten“ Varianten wie: „die Klienten auszustatten“, „die Kinder auszustatten“, oder „die sozialpädagogischen Einrichtungen auszustatten“ oder gar, „die lebensweltlichen Milieus auszustatten“, ergeben sich interessante und sich komplementär ergänzende Verschiebungen der Definition, welche die unterschiedlichen Fachstränge der Pädagogik sich nicht nur im Einzelnen, sondern vielleicht gerade in ihrer Verknüpfung als Gemeinsames zu eigen machen könnten.

Jedenfalls verweisen diese Varianten auf eine weitere Gemeinsamkeit: Nämlich auf die Annahme, dass jene Grundstruktur keineswegs nur „auf der Ebene pädagogischer Interaktionen zur Geltung kommt“, sondern auch auf der Ebene der Herstellung von strukturierenden Bedingungen für solche Interaktionen. Und zwar unabhängig davon, ob dies genannt wird: Herstellung von Arrangements für einen „gelingenderen Alltag“ (Thiersch 2014), oder für „therapeutische Milieus“ und „optimalstrukturierte Settings“ (Redl 1971, Bettelheim 1971, Trescher 1985), oder als „Instituetik“ als reflektierend-rahmende Ermöglichung „… der autopoetischen Eigenbewegung kindlicher Bildungsprozesse“ (Honig 2002: 191), um nur einige Spielarten „virtueller Räume“ zu nennen.

Die paradoxe Grundstruktur von Nähe und Distanz betrifft also auch die Handlungsrahmen. „Die Menschen haben eine Auffassung von dem, was vor sich geht; auf diese stimmen sie ihre Handlungen ab, und gewöhnlich finden sie sie durch den Gang der Dinge bestätigt. Diese Organisationsprämissen – die im Bewußtsein und im Handeln vorhanden sind – nenne ich den Rahmen des Handelns.“ (Goffman 1974: 274). Rahmen ordnen Erfahrungen zu sinnvollen Einheiten; aber das Vertrauen in die jeweiligen Rahmungen kann auf vielfältige Weise erschüttert werden. Alltagswissen sucht solche Erschütterungen nach Kräften von sich fern zu halten. Im sozialpädagogischen wie im therapeutischen Handeln dagegen ist solche Erschütterung und ein „Kampf um den Rahmen“ – um die Definition „was ist hier eigentlich los?“ (Körner 1996) – nicht nur unvermeidlich, sondern zugleich der Ort und die „Affektstätte“ (Bernfeld 1974) wo Arbeitsbündnisse gelingen oder scheitern (Müller/Dörr 2013; Müller 2018). Die Arbeitsbündnisse selbst, genau wie die settings in denen sie verortet sind

(Müller/Schwabe 2009) müssen daher als je spezifische Verankerungsverfahren verstanden werden, die einerseits sicherstellen, dass ein angestrebter Sinn des Rahmens und sein tatsächlicher, den realen Lebensverhältnissen entsprechender Sinn tendenziell zur Deckung gebracht werden können, andererseits aber Klienten ermöglichen, diesen Sinn nicht als Oktroi zu erleben, sondern als Chance, ihrerseits neue Rahmungen dessen, was „mit ihnen los ist" experimentierend zu erfinden, selbst dann, wenn dies im zumindest partiellen Dissens zu den guten Absichten ihrer Helfer geschieht. Hörster fasst dies als Grundprinzip des Sozialpädagogischen im Natorp'schen Sinn: „Indem das Arbeitsbündnis zwischen Sozialpädagogen und Adressaten gleichzeitig als Bildungsbedingung und soziale Bedingung des Lebens begriffen wird, ist der Fluchtpunkt dieses sozialpädagogisch-kasuistischen Dissensmanagements die Selbststeuerung der Arbeitsbeziehung durch die Adressaten" (Hörster 2018: 1569). Solche sich selbst zur Disposition stellende Verankerungsverfahren sind also ihrerseits Rahmenbedingungen von „Rahmen" im Sinne Goffmans, die Gelegenheitsstrukturen für solche Erfindungen schaffen – egal ob man dabei von „Hilfe zur Selbsthilfe" oder von „Bildsamkeit", von „Beratung" oder von „Therapie" redet. In jedem Fall ist das „Herstellen" von geeigneten Rahmenbedingungen, die organisationspädagogische Seite, wie wir sie nennen wollen, weder als Herstellen im mechanisch-technischen Sinn aufzufassen, noch darf sie als bloß kontingente Außenbedingung behandelt werden, die einer bürokratischen oder ökonomischen oder gewerkschaftlichen Eigenlogik überlassen bleiben kann. Rahmenbedingungen können nur in der Auseinandersetzung mit solchem „anderen Anderen" der Pädagogik von diesem selbst (mit) hervorgebracht werden. Für das pädagogische Selbstverständnis heißt das: Sich abarbeiten an den Außenmächten, die als objektiv fördernde oder belastende Umwelt, wie auch in den subjektiv-lebensweltlichen Selbstdeutungen real oder virtuell mit am Verhandlungstisch sitzen, ist ebenfalls nicht hintergehbar.

Wenn das die pädagogische „Grundstruktur" ist, so folgt daraus aus unserer Sicht notwendig eine kasuistische Struktur der Entwicklung von professionellem Wissen. Damit ist nicht die Beschränkung des Wissens auf normative Lösungsmuster im Sinne einer Handwerkslehre gemeint. Ganz im Gegenteil. Gemeint ist eher das, was schon Schleiermacher als eigene „Dignität" praktischer Erkenntnis bezeichnet hat, die ein Spannungsverhältnis zwischen theoretischer und praktischer Erkenntnis unterstellt: Dieses Spannungsverhältnis ist für das psychoanalytische „Junktim von Heilen und Forschen" ebenso konstitutiv, wie für das sozialpädagogische Sich-Einlassen auf Alltagskontingenz und seine „kritische Aufhebung" (Thiersch 2014), wie für jede nicht triviale Variante einer „Pädagogik vom Kinde aus" oder eines „Situationsansatzes". „Kasuistisch" heißt in all diesen konzeptionellen Bezügen, a) dass praktische Schritte zu Lösungen grundsätzlich nicht aus theoretischem Wissen abgeleitet werden können, sondern aus der Singularität des einzelnen Falles in jeweiligen Konstellation

gewonnen werden müssen; dass aber b) theoretisches Wissen gut begründete Beobachtungstandpunkte dafür liefern muss. Letzteres muss, wie Gildemeister/Robert (1997) sagen „Hervorbringungsmuster" herausdestillieren, als „Typen und Logiken der Strukturierung des jeweiligen Falles" (1997: 35); deren Funktion aber eben ist, die Beobachtungschancen zu erweitern und nicht schon die normativen Muster für praktische Lösungen zu liefern. Dies schließt die praktische Orientierung an normativen Mustern nicht aus und auch nicht die theoretische Aufgabe, sie rekonstruktiv bzw. induktiv zu generalisieren. Aber auch die daraus sich entwickelnden Interventions-„Methoden" haben weit mehr den Charakter von Beobachtungshilfen, von „Suchstrategien" (Meinhold 1986; Müller 2011b) und den von einzuhaltenden Legitimationspflichten als von „Fall-Lösungen"[2].

Diese haben vielmehr, jedenfalls in unserer pädagogischen Perspektive, den Charakter von „Antworten", wie Jürgen Körner (1993) formuliert hat. Sie speisen sich immer und wesentlich auch aus anderen als wissenschaftlichen, zum Teil auch aus unbewussten Quellen. Die Pädagogin ist als Person mit anderen Subjekten (und deren Problemen), mit Institutionen und Organisationen in je besonderen gesellschaftlichen und kulturellen Deutungsmustern konfrontiert. Dies macht es geradezu erwartbar, dass sie mit emotionsgeladenen Themen wenn nicht gar Konflikten zu tun hat, in denen sowohl Zuneigung, Zärtlichkeit, Sexualität, als auch Macht, Ohnmacht, Hass, Aggressionen, personale und strukturelle Gewalt mit im Spiel sind. In der Wahrnehmung und Handhabung dieser affektiven Handlungselemente wird die Dringlichkeit umso offensichtlicher, dass erst angemessene Fähigkeit zur Distanznahme die handlungslogisch notwendige Einheit der Erzeugung und der Verwendung der Erkenntnisse, Deutungen etc. ermöglicht. Das heißt: Pädagogische Handlungsoptionen werden unverantwortlich oder doch laienhaft, wenn sie nicht, ohne die eigene Beteiligung auszublenden, aus der Distanz von „exzentrischen Standpunkten" (Körner 1993) aus beobachtbar, selbstreflexiv kontrollierbar und damit revidierbar gemacht werden. Und solche „exzentrischen Standpunkte" können und sollten jedenfalls von den Fachdiskursen so beobachtungsscharf wie möglich, aber auch so horizontereich wie möglich entfaltet werden. So erhält der theoretische Standort von dem aus der Blick auf das soziale und/oder pädagogische Geschehen gerichtet wird, ein besonderes Gewicht. Perspektiven der theoretischen Verortung sind Abstraktionsmedien zur Ordnungsgewinnung, sie erzeugen Wissen und bilden nicht nur Informationen ab.

2 Inzwischen ist diese Einsicht selbst bis in die juristische Kasuistik der Sozialen Arbeit vorgedrungen (z. B. Burghardt 2001, Deichsel 2009), die traditionell eher einem rechtspositivistischen Denken verpflichtet war.

2. Zu der „interessanten“ Unterschieden

War bisher von den Gemeinsamkeiten insbesondere im Hinblick auf die Grundstruktur pädagogischen Handelns die Rede, so wollen wir im Weiteren der Spur folgen, die auf mögliche Differenzen in den jeweiligen Diskurstraditionen der Subdisziplinen im Umgang mit dem Begriffspaar Nähe und Distanz hinweisen. Wir beschränken uns dabei auf das Verhältnis der Psychoanalytischen Pädagogik zur Sozialpädagogik und klammern allgemeine Fragen zur Rezeption der Psychoanalyse in der Pädagogik (dazu Winninger 2011) aus. Was sind die „interessanten“ Unterschiede im symbolischen Begreifen dieser „Bewegung im Raum“? Was macht die jeweilige Originalität des Sehens aus, die eine spezifische Weise des In-die-Hand-Bekommens von Nähe-Distanz-Dynamiken bzw. -Konflikten ermöglichen soll? Interessant sind die Unterschiede der teildisziplinären pädagogischen Fachdiskurse unseres Erachtens unter dem Aspekt, dass sie es ermöglichen, die „blinden Flecke“ in den jeweiligen Theoriekonstruktionen und kasuistischen Zuschnitten offensiv zu beleuchten, um daraus wechselseitige Lernbereitschaften zu entwickeln. Es geht also um mehr als um den Abbau wechselseitiger Vorurteile, etwa der (sozialpädagogischen) Vorstellung, die Psychoanalytische Pädagogik kultiviere einen klinifizierenden, auf Vergangenes fixierten Blick auf Klienten, oder der (unter psychoanalytisch orientierten Pädagogen nicht ungewöhnlichen) Vorstellung, Sozialpädagogik sei mehr an den sozialen Umständen ihrer Klienten als an deren eigener Handlungslogik interessiert. Wir meinen vielmehr, dass sich die fachlich-diskursiven Profile von Psychoanalytischer Pädagogik und Sozialpädagogik komplementär ergänzen: Beide treffen sich in den genannten Gemeinsamkeiten ihres pädagogischen Selbstverständnisses, legen dies aber mit unterschiedlichen Akzentuierungen aus, die von übergreifender Bedeutung sind und nicht auf die Unterschiede der Anwendungsfelder von „Bindestrich-Pädagogiken“ reduziert werden können, so dass sie im jeweils anderen Feld vernachlässigt werden könnten. Wir meinen, dass dies gerade unter dem Gesichtspunkt der Nähe-Distanz-Thematik gezeigt werden kann.

Sozialpädagogik hat, wie kaum eine andere pädagogische Fachkultur „Nähe“ programmatisch aufgewertet: Nähe zum subjektiven Standort der Klienten, zu seiner Lebenswelt, seinen Alltagsproblemen, solidarisches Handlungsverständnis statt auf Zuständigkeitsmonopole bedachte Abgrenzung betonend (Grunwald/Thiersch 2016; Rosenbauer 2008). Andererseits auch kämpferische wie klug taktierende Nähe zu den Machtstrukturen, welche auf die realen Lebenschancen der Klienten mehr Einfluss haben, als jede noch so engagierte sozialpädagogische Intervention – mit dem oft unvermeidlichen Risiko, entweder selbst von diesen Strukturen in Dienst genommen, oder von ihnen marginalisiert zu werden.

Sozialpädagogik hat, auf der andern Seite, den Zug ins Weite, die ‚Entgrenzung‘ (Böhnisch u. a. 2005) in die kritische Distanz: Eben nicht mehr nur kriti-

sche Distanz bezüglich der Differenz zwischen Aktualität und Potentialität der Lebensführung von Klienten (darauf sich zu konzentrieren wurde eher unter den Verdacht moralisierender Ideologie gestellt), sondern bezüglich der Differenz zwischen Aktualität und Potentialität der gesellschaftlichen Verhältnisse, als deren logische Folge jene Lebensführung erscheint: Strukturelle Gewalt (Galtung 1975) als die wohl zentralste Hintergrundkategorie einer sozialpädagogischen Theoriepolitik der Distanznahme, welche die sozialpädagogische Aufgabe selbst zur politischen macht.

Es ist wohl eine Stärke der Sozialpädagogik, den Bogen zwischen Nähe und Distanz so weit zu spannen, vielleicht aber auch eine Schwäche. Denn wer weiß, ob der Bogen wirklich trägt. Es hat ja manchmal den Anschein, als ob die Sozialpädagogik die kleineren Spannungsbögen, die dazwischen liegen und den großen tragen könnten, vernachlässigt hätte. Damit ist die schon erwähnte fachliche und ethische Spannung zwischen solidarischer Akzeptanz und kritischer Distanz gegenüber Klienten und ihren Lebenswelten vielleicht noch am wenigsten gemeint. Wichtiger noch erscheint uns die Spannung zwischen der kritischen Distanz zu (mangelhaften) organisatorischen Strukturen und dem oft unreflektierten Umstand, gleichzeitig unmittelbar selbst Akteure dieser Strukturen zu sein und sie im Handeln zu reproduzieren (vgl. Klatetzki 1998, Köngeter 2009). Am meisten aber, so will es uns scheinen, mangelt es an kultivierte Fähigkeit zur Distanz von der eigenen Subjektivität, und somit auch von den eigenen guten Absichten. Insbesondere bleibt der Blick auf die Dialektik von Nähe und Distanz im Verhältnis der Handelnden, auch der Professionellen wie der Forschenden zu sich selbst, also auf die eigene Verstricktheit in den Gegenstand, sowie die Angst vor dem Gegenstand eher blind und aus den sozialpädagogischen Diskursen ausgegrenzt (Dörr/Müller 2005; Müller 2018, Niemeyer 2015).

Diesbezüglich scheint uns die Tradition der Psychoanalytischen Pädagogik reicher zu sein. Damit ist weniger das Studium und die Bearbeitung von neurotischen Phänomenen bei Klienten angesprochen, als die Abwehr- und Gegenübertragungsphänomene bei Helfern und helfenden Strukturen (Mentzos 1988). Zudem sind die Methode des „szenischen Verstehen“ (Lorenzer 1972; Leber 1986; Gerspach 2009; Würker 2007, Würker 2016) interaktionellen Geschehens zu nennen, einschließlich eines geschärften Blicks auf leibliche Spontanphänomene im Sinne einer „kinetischen Semantik“ (Leikert 2007), die dem sprachlich-diskursiven Deuten fremden Verhaltens vorausgehen, gemäß Freuds Satz: „Wessen Lippen schweigen, der schwätzt mit den Fingerspitzen; aus allen Poren dringt ihm der Verrat“ (Freud 1905: 250). Dies sind unseres Erachtens wichtige Bereiche, in dem eine Zusammenschau von psychoanalytisch-pädagogischer und sozialpädagogischer Perspektive unentbehrlich ist. Ohne diese Perspektive gerät die Sozialpädagogik allzu leicht in Gefahr, in einer Mischung von Benachteiligtensoziologie und hilfloser Gerechtigkeitsrhetorik stecken zu bleiben.

Der Gewinn aber wäre insofern gegenseitig, als Übertragung/Gegenübertragung mit Interessenkollisionen und Machtstrukturen oft schwer durchschaubare Gemengelagen bilden, die nur in interdisziplinärer Distanznahme zu bewältigen sind. Ohne die Pragmatik und die Institutionenkritik der Sozialpädagogik ist eine aufgeklärte Psychoanalytische Pädagogik, will sie nicht im Blick aufs nur Individuelle, Therapiebedürftige hängen bleiben, nicht vorstellbar.

Ein Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik soll besonders hervorgehoben werden. Nämlich die Einsicht, dass „Nähe und Distanz" nicht einfach auf die bipolare Spannung zwischen der Nähe des engagierten Praktikers und der Distanz des „exzentrischen Beobachtungsstandpunktes" wissenschaftlicher Reflexion reduziert werden darf, wenn die Spannung fruchtbar werden soll. Schlüsselfrage ist dabei, wie innerhalb der Nähe Raum für Neues entstehen kann, unter welchen Rahmenbedingungen und an welcher Art von Orten jener „Sinn für die Differenz zwischen der Aktualität und der Potentialität der Zustände" ermöglicht werden kann. Nicht nur die psychoanalytische Figuren der „Abstinenz" (Rauh 2017) oder der „Triangulierung" (Dammasch et al. 2008; Schon 2000: 723), des „Containments" (Bion 1963/1992), der „Mentalisierung" (Fonagy et al. 2004; Gingelmaier et al. 2018), sondern auch Konzepte wie „intermediärer Raum", „potentieller Raum" (Winnicott 1989) oder „Virtualisierung" (Körner/Müller 2004) und „Fiktionalisierung" (Körner 2004) sind in diesem Kontext entwickelt worden.

Diese Konzepte reflektieren auf unterschiedlichen Ebenen, dass Psychoanalytische Pädagogik ihren Fokus nicht auf die Person des Gegenübers, sondern auf die Interaktion zwischen Adressatin und Pädagogin in den jeweiligen Organisationsstrukturen hat (Dörr 2016). Sie ermöglichen das, was Volker Schmid den Blick auf die „Innenseite einer Instituetik" genannt hat, „mit der die institutionellen Strukturen untersucht und dadurch veränderbar werden" (2004: 278). Solche Veränderung kann sich eben nicht auf die Optimierung einer Balance zwischen Nähe zur Lebenswelt der Klienten und gutem Behandlungssetting beschränken. Sie muss vielmehr zeigen können, wie der Begegnungsort von beiden als „dritter Ort", als virtueller Raum, Eigengewicht gewinnen kann. Dafür genügt es nicht, rationale Schiedsstelle für konkurrierende Lebensentwürfe und Bewältigung von Zwangslagen sein zu wollen; das „Verhandlungsmodell" hat Grenzen. Das jeweilige sozialpädagogische Arrangement muss auch ein eigener Ort für das werden können, was Bernfeld „Affektstätte" nennt, oder besser: Aushandlungsfeld der Affekte. Dazu gehört Distanz nehmende Dezentrierung des Blicks vom unmittelbar Auszuhandelnden, wie auch vom Kränkenden oder moralisch Empörenden, hin auf das Narrative, die „Erzählungen" (Dörr 2004; Körner/Ludwig-Körner 1997) (die „Familienromane" wie die „Einrichtungsromane"); auch auf das Theatralische, das auf „dritte Orte" angewiesen ist, und sie selbst konstituiert. All das ist inzwischen Reflexionswerkzeug der Psychoanalytischen Pädagogik und all das scheinen uns Beobachtungsperspektiven – und

dies keineswegs nur im Bezug auf die paradoxe Struktur des Begriffspaars Nähe und Distanz – zu sein, von deren noch viel genauerer Rezeption jedenfalls die Sozialpädagogik nur profitieren kann. Wie sinnvoll dies möglich ist, zeigen die psychoanalytisch-pädagogischen Beiträge (z. B. Dörr 2001; Dörr u. a. 2011; Eggert-Schmid Noerr u. a. 2009; Körner 1996, Krebs/Müller 1998, Schmid 2001, Niemeyer 2019) die die Verschränkung mit der sozialpädagogischen Perspektive immer schon einbeziehen.

Aus der Sicht einer „Lebensweltorientierten Sozialer Arbeit" (Grunwald/Thiersch 2016; Thiersch 2015) kann man die Aufgabe angemessener Balancen von Nähe und Distanz, wie schon angedeutet auf drei ineinander verschränkten Ebenen verorten:

- als Balance von persönlicher Nähe und Distanz zwischen Professionellen und den Lebenswelten und Lebenslagen von Klientinnen;
- als Balance von Nähe und Distanz zur Eigenlogik der Interessen und selbstwertdienlichen Kognitionen und Bedürfnisse der professionell Handelnden;
- als Balance von Nähe und Distanz zur Eigenlogik und zu den Interessen der organisatorischen, infrastrukturellen und ökonomischen Voraussetzungen der professionellen Intervention.

Auf allen drei Ebenen kann die Psychoanalytische Pädagogik wichtige Beiträge leisten, auch jenseits spezieller (etwas „heilpädagogischer") Felder, soweit es um die psychodynamischen Aspekte geht, die auf allen drei Ebenen relevant sind. Auf allen drei Ebenen kann Psychoanalytische Pädagogik aber auch Opfer einer spezifischen Kurzsichtigkeit werden, bei deren Überwindung die Orientierung am sozialpädagogischen Blick hilfreich sein kann.

- Die „Beziehungsebene" als professionelle Aufgabe beschränkt sich eben nicht auf die Empathie für und die distanzierende Verarbeitung von lebensweltlichem „Agieren" von Klienten; sie muss sich zu den Lebenslagen und Bewältigungs-Konstellationen (Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005) ins Verhältnis setzen, welche Klienten belasten. Insbesondere das Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit hat hierfür „Strukturmaximen" und eine reiche Kasuistik (Grunwald/Thiersch 2016) entfaltet, die freilich in ihrer Differenz zu klinischen Konzepten von Diagnose und Intervention weiter konkretisiert werden muss (vgl. Müller 2005a).
- Die Methodik einer selbstreflexiven Vergewisserung hinsichtlich der Aufgabe, der eigenen Person „als Werkzeug" gewahr zu werden aber sie nicht zu Lasten des Klienten manipulativ zu missbrauchen wird durch psychoanalytisch-pädagogische Konzepte (insbesondere der (Gegen-)Übertragung) zweifellos bereichert. Aber sie kann darauf nicht beschränkt werden. Die Entfaltung von Konzepten einer selbstreflexiven und „rekonstruktiven" So-