



Leseprobe aus: Dörr/Müller, Nähe und Distanz, ISBN 978-3-7799-2800-3

© 2012 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2800-3>

Margret Dörr, Burkhard Müller

Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder

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“ empfundenen 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:

56ff.) 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 leibhaftig 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 Aufwachsens 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. Professio-

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.

nalität wird vielmehr im wissenssoziologischen Schütz'schen Sinne als Relevanzsystem, das 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 Alltags-handeln 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 hintergebar 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 (Theoriever-

stehen) 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 anheimstellenden 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 u. E. 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. Neue Ansätze dazu gibt es immerhin (Schäfer 2011; Göppel u. a. 2010; Bittner u. a. 2010). Unsere Hypothese ist, 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. 425f.). 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 2011).

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 2005), oder für „therapeutische Milieus“ und „optimalstrukturierte Settings“ (Redl 1971, Bettelheim 1971, Trescher 1985), oder als „Institutik“ 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 2011). 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 Natop’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 2011: 1482). 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 hintergebar.

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 „Junktum von Heilen und Forschen“ ebenso konstitutiv, wie für das sozialpädagogische Sich-Einlassen auf Alltagskontingenz und seine „kritische Aufhebung“ (Thiersch 2005), 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 einzuhaltenen Legitimationspflichten als von „Fall-Lösungen“².

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.

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. Zu den „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 Winner 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-Handbekommens von Nähe-Distanz-Dynamiken bzw. -Konflikten ermöglichen soll? Interessant sind die Unterschiede der teil-disziplinären 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 Lern-

bereitschaften 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 2008; 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 kritische 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) organisatori-

schen Strukturen und dem oft unreflektierten Umstand, gleichzeitig unmit-
telbar selbst Akteure dieser Strukturen zu sein und sie im Handeln zu repro-
duzieren (vgl. Klatetzki 1998, Köngeter 2009). Am meisten aber, so will es
uns scheinen, mangelt es an kultivierte Fähigkeit zur Distanz von der eigen-
en Subjektivität, und somit auch von den eigenen guten Absichten. Insbe-
sondere bleibt der Blick auf die Dialektik von Nähe und Distanz im Ver-
hältnis 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 2011).

Diesbezüglich scheint uns die Tradition der Psychoanalytischen Päd-
agogik 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“ (Lo-
renzer 1972; Leber 1986; Gerspach 2009; Würker 2007) 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 Fin-
gerspitzen; 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 un-
entbehrlich ist. Ohne diese Perspektive gerät die Sozialpädagogik allzu
leicht in Gefahr, in einer Mischung von Benachteiligtensoziologie und hilf-
loser Gerechtigkeitsrhetorik stecken zu bleiben.

Der Gewinn aber wäre insofern gegenseitig, als Übertragung/Gegen-
übertragung mit Interessenkollisionen und Machtstrukturen oft schwer
durchschaubare Gemengelagen bilden, die nur in inter-disziplinärer Dis-
tanznahme zu bewältigen sind. Ohne die Pragmatik und die Institutionen-
kritik der Sozialpädagogik ist eine aufgeklärte psychoanalytische Pädago-
gik, will sie nicht im Blick aufs nur Individuelle, Therapiebedürftige hän-
gen bleiben, nicht vorstellbar.

Ein Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik soll besonders hervorge-
hoben werden. Nämlich die Einsicht, dass „Nähe und Distanz“ nicht ein-
fach auf die bipolare Spannung zwischen der Nähe des engagierten Prakti-
kers und der Distanz des „exzentrischen Beobachtungsstandpunktes“ wis-
enschaftlicher 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 Aktua-
lität und der Potentialität der Zustände“ ermöglicht werden kann. Nicht nur
die psychoanalytische Figuren der „Abstinenz“ oder der „Triangulierung“
(Damasch et.al 2008; Schon 2000, 723), des „Containments“ (Bion 1963/