

## **Die ständige Suche nach der guten Mitte zwischen Nähe und Distanz**

*Ethische Aspekte sozialpädagogischen Handelns im Kontext des Umgangs mit Sexualität*

*Vortrag Universität Kassel am 22.1.2015*

Nur weniges berührt uns in unserem Menschsein derart unmittelbar und nah wie das Erleben von Sexualität. Sexualität stiftet eine exklusive Nähe zwischen Menschen und damit einen äußersten Grad von Intimität. Aufgrund dessen sind wir hier in besonderer Weise wählerisch, sensibel und schließlich auch verletzbar.

Das Verhältnis von pädagogischen Beziehungen auf der einen Seite - insbesondere der pädagogische Umgang mit Kindern - und der sexuellen Ebene auf der anderen Seite ist besonders diffizil. Der Missbrauchsskandal in pädagogischen Institutionen vor wenigen Jahren hat eine Fülle von erschütternden Erlebnisberichten an die Öffentlichkeit gebracht, die zeigen, wie nachhaltig die Verletzungen sind, die Menschen ihr Leben lang begleiten, wenn sie sexuellen Missbrauch erfahren haben. Das Ausleben sexueller Impulse zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen, so jüngst auch die Partei der Grünen in ihrer Aufarbeitung der diesbezüglichen Haltung in ihrer Gründerzeit, verbietet sich vor diesem Hintergrund von selbst. Spätestens seit dem Missbrauchsskandal leben wir in einer Zeit der Ächtung jeglichen sexualisierten Verhaltens zwischen Erwachsenen und Kindern. Fragwürdig bleiben dabei manche Motivationen der aktuellen Ächtungskampagne. Fraglich bleibt auch, wie effektiv solche immer weiter gesteigerte Ächtungskampagnen sein können. Die jüngste Kriminalisierung jeglicher Nutzung von kinderpornographischem Material im Kontext der Edathy-Affäre zeigt, dass es mittlerweile nur noch schwer gelingt, den pornografischen Gebrauch von Fotos abzugrenzen von einem Austausch von Urlaubsfotos, auf dem nackte badende Kinder zu sehen sind.

Denn letztlich wissen wir alle: Sexualität erwacht nicht aus dem Nichts im Jugendalter, sondern durchzieht entwicklungspsychologisch die gesamte Kindheit. Kinder sind sexuelle Wesen. Die Libido, so bekanntlich Freud, führt uns zwar in unauflösbare Konflikte, aber sie bildet erst die Dynamik unserer menschlichen Selbstentfaltung. Die Reformpädagogik entdeckte, wie wir diese

libidinöse Energie pädagogisch nutzen können und sprach dabei von einem pädagogischen Eros. Kinder suchen sich in Erwachsenen Vorbilder, himmeln sie an, entwickeln vorübergehend eine eigentümliche Anhänglichkeit und lernen über diese Identifikation, sich selbst zu entfalten. Nicht nur Gustav Wyneken und Paul Geheeb stellten die Freundschaftsbünde zwischen Jugendlichen und erwachsenen Pädagogen ins Zentrum ihrer Schulversuche, auch Siegfried Bernfeld nutzt dieses Moment in seinem Kinderheim Baumgarten. Es ist bekannt, dass Gustav Wyneken genauso die Grenze zum Ausleben erwachsener sexueller Motive überschritt wie Gerold Becker in der von Geheeb gegründeten Odenwaldschule.

Damit ist ein schier unlösbares Dilemma beschrieben: Sexualisiertes Verhalten ist in hohem Maße gefährlich, es gefährdet in einem unübersehbaren Ausmaß die kindliche Entwicklung, und führt gleichzeitig zur Ächtung der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, wenn sie auch nur in den Verdacht sexueller Übergriffe geraten auf der einen Seite, und lässt sich auf der anderen Seite gleichzeitig aus dem pädagogischen Geschehen nicht eliminieren, ohne dass die pädagogische Beziehung steril und unmenschlich wird. Vor allem männliche Pädagogen vermeiden es oftmals bereits, in eine Situation zu geraten, in der sie Kinder und Jugendliche unter vier Augen sprechen, um auf keinen Fall auch nur in den Verdacht sexueller Übergriffe zu geraten. Institutionen meinen teilweise, sich vor Missbrauchsfällen schützen zu können, indem sie überhaupt keine männlichen Pädagogen mehr einstellen. Wenn wir uns die pädagogische Aufgabe vor diesem Dilemma vergegenwärtigen, können wir eigentlich nur staunen, dass Erziehung durch professionelle Pädagoginnen und Pädagogen überhaupt noch zu gelingen scheint. Das Scheitern pädagogischer Beziehungen liegt viel näher.

### 1. Das Scheitern der Moral

Was aber soll die Ethik in diesem Kontext leisten? Eigentlich, so meine erste These, hat die Ethik in diesem Zusammenhang längst abgewirtschaftet. Wenn wir nicht der systemtheoretischen Konzeption folgen, die der Ethik den Platz der Reflexion über die Moral zuschreibt und damit eine hierarchische Beziehung zwischen Ethik und Moral annimmt, dann wird bei der Beobachtung des jüngeren Missbrauchsskandals deutlich, dass wir mit einigem Recht sagen können, dass die Konzentration auf moralische Prinzipien nicht unwesentlich zu diesem Missbrauch beigetragen hat. Je höher die Moral, desto abgründiger das Handeln. Wer moralisch reflektiert, konzentriert sich in seinem Denken, Beobachten und Handeln auf die Idee, wie die Welt sein sollte, ordnet alles,

was er oder sie sieht, moralischen Prinzipien und Werten unter. Die Lichtgestalt solcher Werte jedoch überblendet mehr oder weniger die Banalität des alltäglichen Handelns in seinen Niederungen, ganz besonders die Niederungen unserer sexuellen Impulse. Der Moralist wird unfähig zum Umgang mit Alltäglichkeit, seine Welt ist die des Sollens und Wünschbaren, dessen, was aus dem Menschen und der pädagogischen Beziehung werden kann. Nicht von ungefähr waren es diejenigen pädagogischen Institutionen, die sich in hohem Maße moralisch verstanden haben, die im Missbrauchsskandal moralisch katastrophal gescheitert sind. Es waren kirchliche Institutionen, insbesondere katholische Internate mit ihrer allseits bekannten spezifischen Sexualmoral ebenso wie die reformpädagogisch geprägte Odenwaldschule mit ihrem Ideal einer elitären Gegengesellschaft, die den alltäglichen Eros in unseren zwischenmenschlichen Beziehungen vor lauter moralischer Prinzipienorientierung nicht mehr im Blick hatten. Vor diesem Hintergrund brauchen wir im Kontext des Themas Sexualität und Pädagogik eher weniger Moral als mehr. Wenn Ethik etwas zu diesem Thema beitragen soll, dann braucht sie den Kontakt zu den Niederungen des Alltags, muss zur Alltags- bzw. Lebensweltethik werden.

## 2. Lebensweltethik und die sozialpädagogische Situation

Über eine solche lebensweltliche Ethik informiert uns auch nach zwei Jahrtausenden immer noch in herausragender Weise das Denken von Aristoteles. Er schafft es, den Logos einer solchen Ethik in einer Weise von anderen Formen der Vernunft abzugrenzen, dass vieles, was seitdem geschrieben und gedacht wurde über Ethik, nicht an seine Gedankengänge heranreicht. Dieser spezifische ethische Logos ist zunächst ein solcher, der nicht wissenschaftlich strukturiert ist. Wissenschaft konzentriert sich auf universale Gesetzmäßigkeiten, sowohl logische und physikalische als auch biologische, soziale und psychische. Unsere Lebenswelten zeigen sich jedoch nicht in einer solchen strengen Allgemeinheit, sondern als in höchstem Maße veränderlich und schwankend. Der Alltag stellt uns vor ständig wechselnde Situationen, die von uns ein Handeln verlangen, das dieser jeweiligen Situation angemessen ist.

Gleichzeitig unterscheidet sich der ethische Logos vom technischen Logos, der zwar die Dinge nicht so lässt, wie sie sind, aber in seiner Veränderlichkeit lediglich methodisch universale Gesetzmäßigkeiten anwendet. Technisches Denken kann auf Lebenswelt angewandt werden, doch technologisches Denken wird den zentralen Punkt der unvorhersehbaren Einzigartigkeit der jeweiligen

situativen Konstellation nicht gerecht werden. Technologisch gehe ich mit einer Situation um, wie ich immer in ähnlichen Situationen damit umgehe. Ich subtrahiere gerade von der Einmaligkeit.

Auf die Situation handelnd einzugehen in ihrer jeweiligen Besonderheit, der Praxissituation gerecht werde ich nicht mittels Techniken und Methoden, sondern mit einer eigenen Form von Logos, der dem *Ēthos* gerecht wird. Ethik geht so verstanden nicht, wie so oft behauptet wird, in der Etablierung und Anwendung von Werten und Normen auf, denn auch Werte und Normen bilden nichts als allgemeine Typen, während Ethik die Frage zu beantworten hat, wie ich hier und jetzt in einer spezifischen Handlungssituation gelingend bzw. gelingender handeln kann. Ethik gerät damit epistemologisch in die Nähe des Politischen. Auch im politischen Handeln komme ich mit technischen Anwendungen und dem Etablieren von Standards schnell an meine Grenzen. Gelingend kann ich auch im politischen Kontext nur dann handeln, wenn ich die Situation richtig einschätzen kann und die Optionen ergreife, die der besonderen Handlungssituation gemäß sind. Den Logos, die Situation adäquat einzuschätzen und ihr gemäß zu handeln, nennt Aristoteles *phronēsis* – Klugheit. Diese Klugheit ist anders als die anderen *logoi* eher der Wahrnehmung verwandt. Er beschreibt die Kunst, richtig hinzusehen, Fragen zu beantworten wer was wann wie und womit getan hat.

Doch zu dieser spezifischen Wahrnehmung der Situation muss etwas anderes hinzutreten. Jede Situation ist immer schon durch Neigungen besetzt. Wir bewegen uns in der Praxis in einem Feld widerstreitender Interessen, die uns zur einen oder anderen Handlungsoption drängen wollen. Wir stehen der Praxissituation nicht interesselos gegenüber, sondern sind immer schon involviert – oftmals ohne die zugehörigen Intentionen und Interessen zu durchschauen, sowohl die der Anderen als auch die eigenen. Klugheit versucht im Dickicht dieser Interessen und Intentionen Standfestigkeit zu bewahren und sich nicht zu schnell in eine Richtung drängen zu lassen. Aristoteles widersteht dabei der Versuchung, Ethik stoisch zu verorten auf der Grundlage der *apatheia*. Es geht nicht darum, die Neigungen und Interessen – griechisch *pathē* – loszuwerden und unschädlich zu machen, es geht also auch nicht um eine Haltung der Abstinenz, auf die sich Freud zurückzieht, die man sich aber nur dann leisten kann, wenn wir nicht mehr Handelnde, sondern Zuschauer von Praxis werden. Das aber können sich Pädagoginnen und Pädagogen nicht leisten. Wir brauchen zwar eine gewisse Distanz zu den das Feld bestimmenden Interessen und Intentionen, aber lediglich derart, dass wir mehr als nur ein

Interesse wahrnehmen, und damit möglichst das ganze Feld verschiedenster Neigungen in den Blick nehmen können.

In Bezug auf die Thematik von Nähe und Distanz bedeutet dies, dass in dem Dickicht der Interessen und Intentionen eine Spannung zwischen mindestens zwei Neigungen besteht, die je nach Handlungssituation anders konstituiert ist. Jede methodische Lösung dieser Spannung greift zu kurz, Methoden und andere Routinen können nur punktuell unterstützen, insbesondere wenn wir in immer gleiche Situationsfallen tappen. Beide Pole, Nähe und Distanz, sind durch eine Unzahl von Neigungen besetzt. Wer Studienanfänger pädagogischer Berufe nach ihrer Studienmotivation fragt, erhält immer wieder die Antwort, mit Menschen arbeiten zu wollen oder ähnliches - man könnte auch sagen, Menschen nahe kommen zu wollen. Der Berufswunsch ist oft durch ein Nähemotiv geprägt, das seine spezifische Dynamik entfaltet und leicht zu einem Syndrom gerät, das seinerzeit Wolfgang Schmidbauer als Helfersyndrom analysiert hat. Wir verstricken uns danach mit Adressatinnen und Adressaten in eine spezifische Abhängigkeitsbeziehung. Wir benötigen ihre Bedürftigkeit, um uns selbst bestätigt und gebraucht zu fühlen. Mit Hilfe zur Selbsthilfe hat das nichts mehr zu tun. Ein solches persönliches Nähemotiv von Pädagoginnen und Pädagogen korrespondiert in Praxissituationen immer wieder mit dem Wunsch nach Nähe von spezifischen Adressatinnen und Adressaten pädagogischen Handelns. Insbesondere unter dem Typus des sogenannten Klagenden im Kontext der lösungsorientierten Beratung wird ein bestimmtes wiederkehrendes Adressatenverhalten beschrieben, wobei Menschen ein Gegenüber suchen, bei dem sie endlich ihre Sorgen und Nöte loswerden können und sich verstanden fühlen. Helfende geraten dabei in die Rolle von Erlösern und werden dabei zunehmend den Eindruck nicht mehr los, von diesem Nähemotiv aufgesogen zu werden.

Diese doppelte Näheneigung von Adressaten- als auch von pädagogischer Seite lässt sich im öffentlichen Raum oftmals noch einigermaßen regulieren, sie eskaliert jedoch fast unabwendbar, wenn der berufliche Auftrag zusätzlich noch die Schwelle der öffentlichen Erscheinung durchbricht und in die privaten Angelegenheiten eindringt und damit in besonderer Weise zudringlich wird. Doch gerade dies beschreibt den sozialpädagogischen Auftrag in vielen Praxisfeldern. Es beginnt bei ökonomischen Schulden, die nur thematisiert werden können, wenn Menschen bereit werden, ihre private ökonomische Situation offenzulegen und damit einer helfenden Person Einblick in ihre finanzielle Situation zu gewähren. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter

jedoch, die Andere dazu auffordern, ihre persönlichen Angelegenheiten offenzulegen, greifen in deren Privatsphäre ein und heben die uns Menschen eigene Distanz auf, die uns im Allgemeinen unsere Handlungsfreiheit garantiert und vor affektiven Verstrickungen bewahrt. Wir greifen auf schwerwiegende Weise ständig in die intime Privatsphäre Anderer ein. Das gilt besonders für psychosoziale Themen, die die Intimität menschlicher Befindlichkeit berühren, die schließlich noch einmal insbesondere dann zu einer gesteigerten Nähe führen, wenn durch Hausbesuche die materielle Privatsphäre anderer Menschen überschritten wird. Wir verstricken uns in sozialpädagogischen Handlungsfeldern unwillkürlich in die ganze Palette der Affektlandschaften, die uns Menschen in unserem Innersten durchziehen. Wir verlieren die schützende Distanz, die uns im Allgemeinen die Grenzen des Privattraumes garantieren. Es wäre vermessen zu meinen, solchen Verstrickungen zu entkommen, und es wäre schlichte Verleugnung, wenn wir meinen, dass erotische bzw. sexuelle Impulse dabei außen vor bleiben können.

Professionelle Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sind sich der Gefahren solch einer Näheorientierung in aller Regel durchaus bewusst und nehmen vor diesem Hintergrund verschiedenste Distanzierungsstrategien in den Blick. Oftmals gilt dabei die Näheorientierung als eine subjektiv-persönliche Neigung, während die Distanz als professionell reklamiert wird. Unter professioneller Distanz wird dann insbesondere die Handhabung professionellen Wissens und dessen Anwendung verstanden, die das persönliche Nähemotiv in seine Schranken weist. Diagnostik wird dann insbesondere als Versuch verstehbar, sich das Klientel auf Distanz zu halten und die Fälle nicht zu nahe an sich herankommen zu lassen. Ebenso distanzieren uns Techniken von dem Feld der Verstrickungen und geben uns die Kontrolle über die Situation zurück. Wir müssen uns dann nicht mehr wirklich einlassen, sondern nur noch der Logik der Methode folgen und verhindern so ein affektives Nahekommen. Besonders populär in der Praxis sind immer noch systemische Techniken, nicht nur weil die sehr übersichtliche Palette systemischer und lösungsorientierter Fragen eine leichte Handhabung verspricht, sondern auch die eigene Rolle als Irritierender eingefahrener Handlungsmuster und Provokateur neuer Strategien dazu verführt, sich nicht mehr auf die Handlungssituationen mit ihren Herausforderungen handelnd einzulassen, sondern zum manipulativen Beobachter zu werden, der lediglich die Puppen tanzen lässt. Oftmals empfehlen die Methodenhandbücher verschiedenster Herkunft eine wilde Mischung aus nächststiftendem, empathischem Beziehungsaufbau, der dann in die Anwendung einer Methode mündet. Wir sollen damit Menschen durch

Empathie dazu verführen, sich zu öffnen und uns einen Einblick in ihr Inneres zu bieten, um die dadurch entstandene Offenheit und Nähe durch methodische Kontrolle schamlos auszunutzen.

### 3. Ansätze zu einem gelingenderen Verhältnis von Nähe und Distanz

Damit soll ein Einblick in typische Konstellationen von Nähe und Distanz beschrieben werden, die das situative Feld pädagogischer Praxis so oft durchziehen. Die Lösung in Form der Ausbeutung von Offenheit der Adressatinnen und Adressaten durch Empathie vor dem Hintergrund der Distanzierung von Professionellen durch sozialtechnologische Strategien zeigt sich dabei als eine ebenso unkluge wie unmoralische. Klugheit markiert dagegen nach Aristoteles diejenige Vernunftkompetenz, die beide Neigungen derart verbindet, dass beide ihr positives Potential entfalten können und in eine Passung finden. Erst dann wird der pädagogische Alltag zu einem *eu zēn*, einem guten Leben bzw. einem gelingenden Alltag. Doch auch Aristoteles weiß um die außerordentliche Schwierigkeit, eine solche Passung in einer beliebigen Situation zu erreichen. Das wird die Ausnahme bleiben. Realistischer ist das Ziel eines gelingenderen Alltags, der gelingende Anteile hat, aber niemals die Perfektion des Gelingens erreicht.

Nähe wird affektiv erlebt. Wir können Nähe nur gestalten, wenn wir zulassen, dass wir uns emotional nahe kommen können und über diese Affekte zumindest zeitlich begrenzte Bindungen eingehen. Die damit verbundene Offenheit ist ein Wagnis, das immer enttäuscht werden kann, das aber, wenn es gelingt, reich belohnt wird und zur Grundlage wird für Begegnungsmomente, die unser bisheriges Leben nachhaltig verändern können. Solche Begegnungsmomente hat Daniel Stern insbesondere für den psychotherapeutischen Prozess analysiert, sie durchziehen aber auch pädagogische Beziehungen, insofern in einer dadurch ermöglichten persönlichen Begegnung eine spontane emotionale Stimmigkeit erzeugt wird, die psychische Weiterentwicklungen ermöglichen, ohne dass diese Veränderungen verbalisiert werden müssen. Persönliche Weiterentwicklung vollzieht sich weniger durch explizites Durchsprechen von Problematiken als vielmehr durch implizites Erleben in intersubjektiven Kontakten. Was jemand in einer besonderen Situation gesagt und getan hat, kann über Jahre, manches Mal ein Leben lang von herausragender Bedeutung bleiben, ohne dass diese Bedeutung jemals analysiert werden muss. Im Umgang mit diesem Erleben und Ermöglichen solcher Begegnungsmomente zeigt sich eine hochgradig professionalisierte Form von Nähe.

Doch ebenso wie der Nähe-Impuls seinen guten d.h. gelingenden Sinn hat, so hat auch die Distanz ihre besondere Bedeutung. Die Höchstform affektiver Begegnung stellt die sexuelle Liebesbeziehung dar und das damit verbundene Erleben affektiver Verschmelzung. Doch zahlen wir einen hohen Preis für diese intensiviertere Form der Begegnung: sie löscht, wie Hannah Arendt verdeutlicht, den Zwischenraum zwischen beiden Partnern aus und damit denjenigen Freiraum, der es uns erst ermöglicht, frei zu handeln. Ähnliches gilt tendenziell auch für andere affektoffene zwischenmenschliche Beziehungen. Eine allzu starke Betonung des Beziehungscharakters helfenden Handelns ist gefährlich für die pädagogische Praxis. Der Begriff der Empathie in pädagogischen Kontexten kann leicht dazu verführen, im Sinne von Rogers nicht mit Anderen zu sein, sondern sich in ihnen aufzuhalten, zu ihrem - wie Rogers es formuliert - alter ego zu werden und ihnen die emotionalen Inhalte ihrer Aussagen so widerzuspiegeln, dass sie dadurch eingeladen werden, sich emotional noch mehr zu öffnen. Das Konzept der klientenzentrierten Beratung ist überhaupt nur durchzuhalten, wenn die Fähigkeit zur Empathie mit einer spezifischen Kongruenz einhergeht, die mit einer außergewöhnlichen Kompetenz im Umgang mit Emotionalität in der eigenen Person korrespondiert. Jahrzehntlang ist das therapeutische Modell von Rogers als Grundlage der Gesprächsführung in der Sozialpädagogik genutzt worden. Doch mit diesem Modell wird die Einseitigkeit einer dyadischen Begegnung favorisiert, die vielleicht dem psychotherapeutischen Prozess entspricht, nicht aber der pädagogischen Praxis. Klientenzentrierung macht die Beteiligten tendenziell handlungsunfähig und zudem sexuell verwundbar. Denn die solcherart affektiv aufgeladene Zweierbeziehung erzeugt unwillkürlich auch erotische Impulse auf beiden Seiten.

Im Kontext des Empathie-Konzeptes helfender Beziehungen wird vergessen, dass es auch Affekte gibt, die Nähe stiften, ohne in eine dyadische Beziehung zu münden. Adam Smith spricht in diesem Zusammenhang von der Fähigkeit zur Sympathie. Dieses Mitfühlen ist nicht identisch mit dem Mitleid, das sich einseitig auf das Leiden einschränkt, es fühlt sich auch nicht in Andere hinein wie die Empathie, vielmehr wahrt es einen spezifischen Abstand zur Emotionalität Anderer. Dennoch bleibt es affektiv kompetent und zieht sich nicht auf eine affektive Abstinenz der angeblichen Sachlichkeit zurück. Der Affekt der Sympathie betrifft jedoch anders als die Empathie nicht die unmittelbare Person des Anderen, sondern deren Situation, und gewinnt gerade dadurch Handlungskompetenz zurück. Der Sympathetiker ist in der Lage, nicht nur rational bzw. klug sich die Lebenssituation Anderer vorzustellen



mit den verschiedensten situativen Umständen, die diese Situation kennzeichnen, sondern sich auch affektiv auf diese andere Situation einzulassen, um für sich die Frage zu beantworten, wie es einem selbst gehen würde, wenn man an der Stelle des Anderen wäre.

Der Unterschied zwischen Empathie und Sympathie scheint minimal, zeigt sich aber bei näherem Hinsehen als zentral. Denn das Einfühlen in die Situation des anderen muss nicht zur gleichen Gefühlslage führen wie die der Betroffenen. Das Verstehen bleibt bewusst partiell, die Distanz bleibt erhalten. Dadurch eröffnet sich ein ganzes Ensemble von Standpunkten, die nacheinander eingenommen werden können, um aus diesen vielfältigen Perspektiven die Situation zu betrachten. Die Dyade öffnet sich in Richtung einer weltoffenen Gemeinsinnigkeit. Das hört sich alles furchtbar künstlich an. Beschrieben ist jedoch ein alltäglicher Prozess in supervisorischen Fallbesprechungen. Die reflektierende Distanz zu den Handlungszwängen der Handlungssituation in Supervisionen und Fallbesprechungen ermöglicht es uns, uns von unserer Befangenheit und der damit verbundenen Borniertheit, alles aus unserer eigenen Warte heraus zu beurteilen, zu befreien, und die Dinge gemeinsinnig zu beurteilen, wie verschiedenste beteiligte oder beobachtende Standpunkte die Angelegenheit betrachten würden. Im Spiel der verschiedensten Standpunkte, die nicht nur durchdacht, sondern auch affektiv erlebt werden, zeigt sich eine spezifische Klugheit wirksam, die dazu führt, der Handlungssituation angemessen zu agieren.

Auch die Sympathie kann ein Erleben von Stimmigkeit zur Folge haben, Akteure können sich affektiv nahekomen, doch diese Stimmigkeit weist immer über die Dyade hinaus. Wer sich sympathisch Handlungssituationen nähert, hat immer mehr als eine andere Position im Blick, weil in eine Handlungssituation immer mehr als zwei Partner involviert sind oder involviert sein können. Auch die Einzelfallhilfe hat es so gesehen nie mit Einzelnen zu tun, sondern mit Situationen, in die viele involviert sind, und deren vielfältige Perspektiven entsprechend wichtig sind für ein gelingenderes Handeln in der Situation. Nur wer offen dafür ist, sich auf diese Perspektivenvielfalt affektiv einzulassen, wird der Situation angemessen handeln können. Eine solche nicht-dyadische affektive Nähe ist aber nicht erotisch aufgeladen. Denn die affektive Nähe betrifft die Situation, die geteilt wird, und nur indirekt die Person und diese nie in der Einzahl. Immanuel Kant spricht in diesem Zusammenhang von dem Vollzug des Gemeinsinns als von einer erweiterten Denkungsart. Wer gemeinsinnig denkt und agiert, befreit sich aus der Enge der eigenen

Borniertheit ebenso wie aus dem Universum einer helfenden Einzelbeziehung mit den in ihr angelegten Verstrickungen und nimmt den Standpunkt der Welt ein. Ein solches Denken und Agieren kann als in höchstem Maße lustvoll erlebt werden, eine Lust, die jedoch gar keine sexuelle Komponente hat, sondern sich aus der Freude daran speist, sich in einer Welt lebendiger Vielfalt zu bewegen.