

Vortrag zum Fachtag „Sexualität und Macht in pädagogischen Beziehungen“ an der Universität Kassel

„Professioneller Umgang mit Sexualität als Gestaltung von Nähe und Distanz“

Das sexuelle Begehren von Menschen wurde und wird auch aktuell in der Pädagogik sehr argwöhnisch betrachtet. So hat die Aufklärung der jahrzehntelang vertuschten sexuellen Gewalt in angesehenen pädagogischen Institutionen die öffentliche Aufmerksamkeit in den letzten Jahren wieder auf das Thema Sexualität in intergenerationellen Beziehungen gelenkt, wenn auch leider mehr im Fokus einer einseitigen Gefahrenabwehrbewegung. Leider, da die notwendigen und konstruktiven Missbrauchs- und Schutzdiskurse auch eine Schattenseite haben, die darin zu Ausdruck kommt, dass Sexualität als gefährlich zu bekämpfen oder gar kindliche und jugendliche Sexualität gänzlich verleugnet wird, womit Errungenschaften der sexuellen Liberalisierung seit den 1980er Jahren gefährdet erscheinen. Gleichwohl, in Anbetracht der öffentlich gewordenen Missstände in deutschen Bildungseinrichtungen ist der gewachsene Wunsch nach Kontrolle und Transparenz nachvollziehbar. Denn in der Vielgesichtigkeit und Komplexität des Themas offenbart sich die Brisanz einer Konfliktebene jeglicher Erziehung: Völlig unabhängig vom jeweiligen ideologischen wie ökonomischen Hintergrund, vor dem sich die sexuelle und sexualisierte Gewalt ereigneten – ob in der erzkonservativen Klosterschule Ettal in Oberbayern, ob in der reformpädagogischen „Odenwaldschule“ in Hessen oder in Heimen in der ehemaligen DDR –, so dokumentieren diese Orte, wie es in besonderen Abhängigkeitsverhältnissen pädagogischer Art zu sexuellen Entgleisungen durch die verantwortlichen Erwachsenen gekommen ist: „ein intentionaler Akt (Erziehen) wird durch drängendes (unbewusst)-sexuelles Material durchkreuzt.“ (Hock 2010: 1037)

Nun habe ich für den heutigen Tag den Auftrag erhalten, ein Phänomen, das mit Sexualität bezeichnet wird, in eine Gestaltungsfigur zu bringen, die den normativen Ansprüchen an ein „professionelles Handeln“ hinreichend gerecht zu werden verspricht und dabei Anschluss an die zur Zeit gängige Metapher von „Nähe und Distanz“ in pädagogischen Beziehungen findet. Diesem Auftrag nähere ich mich an, indem ich im ersten Schritt das Phänomen, das mit Sexualität begriffen ist, in den Blick nehme (1). Anschließend betrachte ich die derzeit gängige Metapher „Nähe und Distanz“ und lote aus, wie diese für ein Gestalten professionelles Handeln fruchtbar gemacht werden kann (2). Im nächsten Schritt werde ich an ein Proprium der Pädagogik erinnern, womit die Struktur des generationalen Sorgeverhältnisses jeglicher pädagogischen Beziehung angesprochen wird (3). Zum Abschluss wende ich mich der äußeren Rahmung pädagogischer Praxis zu, worüber ich zeigen möchte, dass ein hinreichend professioneller Umgang mit Sexualität davon abhängig ist, dass die unmittelbare pädagogische Beziehung und die jeweiligen Organisationsstrukturen als zwei Seiten derselben Sache zu betrachten sind (4.)

1. Annäherung an das Phänomen Sexualität

Wenn wir von Sexualität sprechen, dann reden wir keineswegs schlicht von biologischen Zusammenhängen: Denn Subjektivität, Körper, Psyche, Begehren - also ausgerechnet dasjenige, was sich als das Intimste und Eigenste anfühlt, erweist sich zugleich als grundlegend sozial konstituiert. „Die mich durchströmende leibliche Existenz (...) stiftet unseren ersten Kontakt

mit der Welt“ (Merleau-Ponty 1966, S. 198), oder wie Sigmund Freud (1923: 253) sagte „Das Ich ist vor allem ein körperliches“. Wie der eigene Körper und mit ihm die körperliche Lust wahrgenommen, wie darauf reagiert wird, prägen unsere Selbstwahrnehmung und unser Selbstverständnis als Subjekt und damit unsere Beziehungsfähigkeit (vgl. Balluseck 2010).

Durch die leibbezogenen und das heißt immer sinnlich-sexuellen Interaktionen in und mit der Welt entstehen Muster der Erfahrung, des Lernens und der Affektivität, die den Körper wiederum zu Handlungen und Interaktionen veranlassen. Sinnliches und damit auch sexuell-erotisches Erleben als Möglichkeit wird dem Körper von Anfang an durch Berührungen, Befriedigung oder Versagung von Bedürfnissen und beginnende Beziehungen eingeschrieben (Quindeau 2008). Anders gesagt: Sexualität entsteht in einem psychosozialen Prozess als Antwort des Kindes auf das vorgängige Begehrtwerden durch die frühen Bezugspersonen. Dieser Prozess geschieht unbewusst, er ist vorsprachlich und beruht auf „senso-motorisch-organismische Interaktionsformen“. In dieser Perspektive wird das Begehren als materiale „Einschreibung“ in den Körper begriffen (Lorenzer 2002).

Die Erfahrungen von Lust und Befriedigung erschaffen allererst den sexuell erregbaren Körper, und die Wünsche des Kindes nach Befriedigung sind damit an grundlegende Körperprozesse und -erfahrungen gebunden. Es sind gerade diese sinnlich-intimen Interaktionen mit bedeutsamen Anderen, durch die wir lernen, unseren sexuell besetzten Körper als Mittel und Zensor zu nutzen, der uns eine hinreichend sichere Auskunft über unsere gefühlten – angenehmen und/oder unangenehmen – Abstände zu anderen Menschen und/oder zu den innerlich gespürten – angenehmen und/oder bedrängenden – Affekten geben kann. Notwendig ist dazu die Erfahrung mit anderen, dass der eigene Leib ein schützenswerter, dem Selbst zugehöriger intimer Bereich ist (Quindeau 2008).

Festzuhalten bleibt, dass sexuell-sinnliche Erfahrungen zwischen Kindern und Erwachsenen eine Bedingung der Möglichkeit der Menschwerdung ist, wobei die Art und Weise, in der dies geschieht geschichts- und kulturabhängig ist. Insofern hat für uns Menschen Sexualität, je nach Lebensalter, Lebenslage und -situation, eine zwar unterschiedliche Bedeutung, aber sie ist immer präsent (ebd.). Als leibliche Wesen können wir weder unserem eigenen Begehren noch dem des/der Anderen entrinnen.

Aber zugleich ist Sexualität ein ambivalent besetzter Teil menschlichen Lebens. Sie hat positive wie negative Gesichter, denn sie ist nicht nur schön, lustvoll, identitäts- und beziehungsfördernd, sondern kann auch schmerzhaft, identitäts- und beziehungszerstörend sein. So müssen wir in unserem Nachdenken über Möglichkeiten der Verhinderung von sexueller Gewalt grundsätzlich von der Ubiquität von Leiblichkeit, Sinnlichkeit und Begehren in pädagogischen generationalen Beziehungen ausgehen, und sind damit zugleich mit einer Schwierigkeit konfrontiert, die in dem Begehren selbst begründet ist, als doch Sexualität – worauf uns Benjamin aufmerksam macht – etwas mit Grenzüberschreitung zu tun hat. Sie berührt immer Ich-Grenzen, denen sowohl etwas Faszinierendes als auch etwas Ängstigendes innewohnt (Benjamin 1993). Dies gilt auch für asymmetrische Beziehungen, wie die zwischen Pädagog_innen und Kindern bzw. Jugendlichen. Denn Sexualität im engeren wie im weiteren Sinne wird für uns Menschen zu einer immer wieder auftretenden Krise, d. h. einem Zwang zu Entscheidungen für andere Bindungen, weil es hier um Kräfte geht, die nicht sicher beherrscht werden können, sondern gestaltet werden müssen.

2. Gestaltung von Nähe und Distanz in der professionellen pädagogischen Praxis

Diese Fähigkeit zur Regulierung von Nähe und Distanz ist eine Aufgabe, die wir Menschen bereits in der frühen Kindheit zu meistern haben. Bereits im Säuglings- und Kleinkindalter etabliert sich durch die Interaktionserfahrungen mit Bezugspersonen eine extrem fein abgestimmte Regulation der Nähe-Distanz-Beziehung, die durch zwei miteinander ringende Gegenpole – die Geborgenheitssehnsucht (Sehnsucht nach Nähe) und dem Bedürfnis nach Selbstständigkeit (Wegstreben aus der Nähe des Anderen) – gesteuert wird (Bischof 1985). Nähe- und Distanzregulation bezeichnet demnach jene spannungsreiche Doppelorientierung von Intimität und Abgrenzung, von Abhängigkeitswünschen und Autonomiebestrebungen, die, abhängig von Reifungsprozessen, Entwicklungsaufgaben sowie gesellschaftlichen Erwartungen immer wieder neu (bewusst und unbewusst) miteinander auszubalancieren ist. Das ständige gegenseitige Ringen um die je eigene Selbstbehauptung (Distanz) als ein abgegrenztes Subjekt auf der einen sowie die gegenseitige Anerkennung von Abhängigkeiten (Nähe) auf der anderen Seite kennzeichnen die Dynamik des menschlichen Lebens in Beziehungen, allzeit von Gegenwärtigkeit, Vergangenheit und Zukunft durchdrungen. Diese widersprüchliche Doppelorientierung (Wunsch nach Geborgenheit und zugleich Angst vor Abhängigkeit und Unterwerfung), die bereits in alltäglichen Beziehungserfahrungen präsent ist, heben wir hervor, wenn wir „Nähe und Distanz“ als Begriffspaar verwenden, um die Beziehungsebene zwischen Kommunikationspartnern anzuzeigen.

Was aber bedeutet ein professioneller Umgang mit Sexualität als Gestaltung von Nähe und Distanz? Diese Frage setzt auch die Klärung voraus, was denn gemeint ist, wenn von Gestaltung gesprochen wird. Hierbei kommt der Frage nach den vorausgreifenden Festlegungen als Momente der Situationsherstellung ein wegweisendes Gewicht zu. Dabei bleibt daran zu erinnern, dass ‚Sexualität‘, die bewusst gestaltet werden soll, als ein interaktiv hergestelltes Etwas zu begreifen, das nach sozialen, kulturellen und institutionalisierten Regeln sowie den jeweiligen subjektiven Relevanzen zustande gekommen ist. Unvermeidlich ist das Sexualsubjekt Pädagog_in mit anderen Sexualsubjekten (und deren Problemen), mit Institutionen und Organisationen in je besonderen gesellschaftlichen und kulturellen Deutungsmustern konfrontiert (Dörr/Müller 2012: 14). Die Frage nach der adäquaten Gestaltung dieser leibgebundenen Gefühle, die aus „emotionsgeladenen Themen wenn nicht gar Konflikten“ (ebd.) pädagogischer Praxis entstehen, betrifft also sowohl die daraus resultierenden persönlichen leibgebundenen Beziehungen, als auch die institutionellen Rahmungen, in welchen solche Beziehungen eingebettet sind, und ebenso die Wechselwirkungen zwischen beiden.

In Prozessen der professionellen Gestaltung von Nähe und Distanz fungiert theoretisches Wissen im Hintergrund als Strukturbildner und Kontrollelement für Rahmen, Setting und dem interpersonalen Prozess, der sich im pädagogischen Prozess entfaltet (Haubl 2009).

Zugleich ist die Fähigkeit der Fachkräfte gefordert, theoretisches Wissen und hermeneutisches Können immer wieder neu in den sich ihnen stellenden Aufgaben zu vermitteln. D.h.: Die Fähigkeit, sich emotional auf eine persönliche Begegnung einzulassen und gleichzeitig diese durch Fachwissen und Reflexionshaltung zu transzendieren, stellt in allen Feldern der Sozialen Arbeit eine Aufgabe für die psychosoziale und pädagogische Professionalität dar. Dazu bedarf es eines gekonnten Umgangs mit den Bipolaritäten zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen, Aktivität und Passivität, Assoziieren und Strukturieren (Zwiebel 2013). „(F)ür das Problem, in

Situationen der Ungewissheit und des Risikos ohne die Möglichkeit einer eindeutigen Abstützung im wissenschaftlichen Wissen und daher ohne technologische Lösung der Aufgabe dennoch handlungsfähig zu bleiben“ (Tenorth 1986: 295) bedarf es einer wesentlichen Fähigkeit, die von Herbart mit dem Begriff „Takt“ bezeichnet wurde. Die „Bewältigung von Ungewissheit“ (Olk 1986), die eine zentrale professionelle Herausforderung in der Spätmoderne geworden ist, verlangt ein besonderes Können, ein Vermögen, das als eine Kunst zu begreifen ist, die nicht standardisierbar ist. Dieser von Herbart bereits 1802 eingeführte einheimische Begriff des „pädagogischen Takts“, kann als Ausdruck für jenen professionellen Balanceakt zwischen einer pädagogisch bedeutsamen Hinwendung zum Gegenüber bei gleichzeitiger respektvoller Zurückhaltung vor dessen Integrität und Personalität verstanden werden, welcher sich aus theoretischem Wissen, hermeneutischem Können und praktischer Haltung ergibt (Suzuki 2014, 296). Skizziert ist damit eine Haltung, die getragen ist von der Fähigkeit zur Anerkennung von Geheimnissen, des ‚abwartenden Zuhörens‘ verbunden mit dem Vermögen Schweigen und Nichtverstehen wie auch bedrängende, irritierende, befremdliche Impulse und (sexuell) erregende Affekte im eigenen Inneren wahrzunehmen (Nähe) und das Vermögen, durch das Einnehmen einer „exzentrischen Positionalität“ (Plessner 1928) zu den eigenen Affekten auf Distanz gehen zu können (Kreuzer 1989). Um auf mich zu blicken, mich also zu sehen, brauche ich einen Abstand. Denn re-flektieren kann ich nur von einem Punkt aus, von dem aus ich mich auf mich zurück-wende.

Aber nicht nur Sexualität/Begehren gehört zu den anthropologischen Struktureigenschaften menschlicher Praxis, sondern ebenso ist Macht grundlegender Bestandteil von Sozialität. Und dieser Sachverhalt erfordert eine Sensibilität dafür, dass der Umgang mit Sexualität als Balance von Nähe und Distanz durch ein – wie es Uwe Sielert (2011) formuliert – gleichzeitig vorhandenes „Oben und Unten“ zum Negativen hin beeinflusst werden kann und ebenfalls entsprechend bewusst kontrolliert werden muss.

Dass ein hinreichendes Gelingen wesentlich davon abhängig ist, ob und in welcher Weise die pädagogischen Fachkräfte seitens der organisationalen Verfasstheit ihrer Institution dazu auch befähigt werden, darauf werde ich später noch zu sprechen kommen.

3. Pädagogische Sorgebeziehung als generationales Verhältnis

Ein Nachdenken über Fragen zur sexuellen Gewalt, in Familien wie pädagogischen Institutionen, gewinnt an Gehalt, wenn sich die Erziehungswissenschaften schärfer auf ein wesentliche Merkmal der Pädagogik besinnen würde. Ich meine damit das pädagogische Generationenverhältnis. Dieses Verhältnis manifestiert sich als – historisch variable – generationale Ordnung des Sozialen (Honig 1999). Der Blick auf das Generationenverhältnis erlaubt, jene leibliche und symbolisch-kulturelle Generationendifferenz der Andersheit (nach Alter, Lebenserfahrung und Kompetenz) in seiner prekären Tiefenschicht freizulegen, in der die ambivalente Spannung von Macht und Sexualität unhintergebar eingewoben ist (Dörr 2012).

An der überlebenswichtigen Aufgabe jeder Gesellschaft, die jüngere Generation beim Heranwachsen in ihre Lebenswelt zu autonomen Mitspielern zu machen, sind biographisch Ältere beteiligt, „die nicht durch eine verwandtschaftliche Abstammungskette mit der jüngere Generation verbunden sind.“ (Winterhager-Schmid 2010: 113) Es gehört zur kulturellen Leistung moderner Gesellschaften, dass Teile des Sorgeverhältnisses, „resultierend aus der

gegenseitigen Angewiesenheit altersdifferenter Generationen“ (ebd.), über den biologisch-ge-nitalen Ursprung (der Familie) hinaus auf pädagogische Berufe übertragen werden. Dabei ist die kindliche Entwicklung leibgebundener Intimität und mit ihr die psychische Strukturbildung – insbesondere jener Kinder, mit der wir es in stationären Einrichtungen zu tun haben – darauf angewiesen, dass sie zuverlässige und verbindliche Erwachsene und professionell gestaltete Beziehungen in pädagogischen Institutionen erfahren. Auch für sie sind die Pädagoginnen und Pädagogen als elternähnliche Identifikationsfiguren wichtig, sie werden zu generational bedeutsamen Anderen. Auf sie richten sie Gefühle der Identifikation, der Liebe und Abneigung.

Kinder und Jugendliche müssen ‚ihre‘ Erwachsenen „verwenden“ können, ohne befürchten zu müssen, das die Erwachsenen ihren Verführungskünsten erliegen oder sich erschreckt abwenden. Dies bedeutet, darum zu wissen, dass auch Pädagog_innen der öffentlichen Erziehung – eben nicht nur Eltern – es zu tun bekommen mit dem Inzesttabu, dem fundamentalsten „Gesetz“ jeder Subjektwerdung und kultureller Entwicklung (Winterhager-Schmid 2010). Mit einem Konflikt, den Sigmund Freud in seinem Konstrukt der „ödpalen Konstellation“ zu fassen wusste und dem er eine zentrale strukturgebende und -stabilisierende Bedeutung für Kultur und Individuation beimaß. Dies geht einher mit einer Kränkung, die uns Menschen fortwährend mehr oder weniger heftig begleitet, und die bereits kleine Kinder mühsam zu verarbeiten haben: Nicht alles und nicht für immer sein zu können. Diese kulturelle Forderung zur Anerkennung der Geschlechter- und Generationenschränken, mithin die Anerkennung von Differenz und eigener Begrenztheit, und die Fähigkeit zur Zählung von Neid und Eifersucht auf das andere Geschlecht wie auf die andere Generation, verweist zugleich darauf, dass ein stetiges Bemühen, von der eigenen (bedürfnisbefriedigenden) Perspektive abzusehen und dezentrieren zu können, auch von der älteren Generation im Umgang mit der jüngeren geleistet werden muss (King 2004; 20123).

Auch in Einrichtungen der öffentlichen Erziehung ist das Verhältnis zwischen älterer und jüngerer Generation durch die Generationendifferenz begründet. Dieses kann sich sowohl harmonisch als auch konflikthaft gestalten. Schwärmerische Verehrungsliebe, sexuelles Begehren, Kameraderie aber auch erbarmungslose Ablehnung sind mögliche Formen dieses Beziehungsgeflechts. Insbesondere sexualisierte Verwischungen generationaler Andersheit gelten als Beispiel möglicher Verunklarungen generationaler Distanz- und Nähe-Beziehungen. Diese Generationendifferenz, die strukturell mit der sorgetragenden Rolle psychosozialer Fachkräfte einhergeht, ist in symbolischer wie tatsächlicher Form durch die Beachtung und Einhaltung des Inzesttabus anzuerkennen, und dies ist durchaus konkret zu verstehen als Verbot der sexuellen Gewalt (Winterhager-Schmid 2010).

Die im pädagogischen Diskurs gebrauchte Metapher „Nähe-Distanz-Regulierung“ ist – und das möchte ich hier betonen – keineswegs geeignet, die ethischen Prinzipien des Verbots von sexueller Gewalt in professionellen Beziehungen, die sowohl im Berufsethos als auch als juristisch kodifizierte Norm Gültigkeit hat, zu beschreiben. Diese ethische Seite stellt eine Konstante dar, sie ist nicht relativierbar und steht nicht zur Disposition. Das Verbot stellt geradezu eine Vorbedingung für ein generatives Beziehungsgeschehen dar und bezieht seine Geltung aus ethischen Normen, die jenseits von jeglicher Deutungshoheit pädagogischer Theorien in Gesellschaft und Institutionen verankert ist (Rahmshorn Privitera 2013: 1205).

Genaugenommen verfolgt die Rede von einer „professionellen Gestaltung von Nähe und Distanz utopische Ziele. Sie kann nicht vollständig erreicht werden und gilt daher als ein

anzustrebendes Ziel. Grenzverletzungen durch kollusive (auch sinnlich-sexuellen) Verstrickungen sind unvermeidbar, Beziehungen oszillieren zwischen Gelingen und Scheitern (Zwiebel 2014). Jeder pädagogischen Fachkraft ist die Suchbewegung zwischen Aktivität und Passivität, zwischen Gewähren und Versagen, zwischen kommunikativ handelnder Beteiligung und Zurückhaltung aus der alltäglichen Arbeit vertraut. Das Wissen um die zyklische Bewegung von Zerfall und Wiederherstellung der pädagogischen Beziehung stellt einen wichtigen Erfahrungsfundus der pädagogischen Praxis dar (Benjamin 2006).

Eine begriffliche Nichttrennung zwischen dem Verbot sexueller Gewalt und der Rede von einer professionellen Gestaltung von Nähe und Distanz führt dazu, dass der ethisch begründete normative Gültigkeitsanspruch des Verbots sexueller Gewalt an nötiger Schärfe verliert, während die professionelle Haltung einer hinreichend gekonnten Nähe-Distanz-Regulierung im Kontext aktueller (Entwicklungs-)Aufgaben mit der Dimension ethischer Normverletzung überfrachtet wird. Die intersubjektive und interaktive Seite der sozialpädagogischen Situation als einer wechselseitig sich organisierenden Beziehung kann von Seiten der pädagogischen Fachkraft nur reflektierend und selbstreflexiv angemessen gehandhabt werden, wenn davon ausgegangen wird, dass eine hinreichende Nähe-Distanz-Regulierung verloren gehen aber auch wieder gewonnen werden kann. Nur dann kann darüber auch ohne großen Selbstwert- und Achtungsverlust reflektiert werden, ohne dass damit semantisch die Katastrophe der berufsethischen Verfehlung angesprochen ist. Dann ist ein sachbezogener Austausch über verfehlte Nähe-Distanz-Regulation möglich (Ramshorn Privitera 2013).

Wie aber kann es einer professionellen Fachkraft gelingen, die Affektdimension eigenen Handelns in ein begriffenes Tun zu überführen, d.h. sich sowohl zu identifizieren und gleichzeitig das Geschehen durch Fachwissen und Reflexionshaltung zu transzendieren? Sichtbar wird die in diesem Prozess auferlegte notwendige Vorleistung der sozialpädagogischen Fachkräfte – jenes Oszillieren zwischen unmittelbarer Teilhabe und distanzierender Reflexion – im gemeinsamen Beziehungsgeschehen: Um zu verstehen, muss die Fachkraft den konflikthaften (Übertragungs-)Entwurf ihres Gegenübers annehmen (sich vom intimen Material affizieren lassen) und selbst erst durcharbeiten. Für diesen Prozess schließen Professionelle in erster Linie ein Arbeitsbündnis mit sich selbst (Dörr 2012). Das Spektrum der Antworten wird dann günstig breit sein, wenn die Fachkraft selber über verlässliche innere Selbst- und Objektrepräsentanzen verfügt, die sie zur Identifikation mit ihrem Gegenüber vorübergehend verlassen kann, mit der inneren Sicherheit, die ‚guten Objekte‘ wiederzufinden. Und, um es noch einmal zu betonen: In diesem Prozess geht es um ein Denken im Handeln (Schmid 2012).

Damit ist die methodische Anforderung angesprochen, „hinsichtlich der pädagogisch-professionellen Aufgabe, der eigenen Person ‚als Werkzeug‘ gewahr zu werden, aber sie nicht zu Lasten der AdressatInnen manipulativ zu missbrauchen“ (Dörr/Müller 2012: 18). Hierzu sind „intermediäre Räume“ (Winnicott 1976) in Institutionen wichtig, die eine Auseinandersetzung mit überschießenden Gefühlen ermöglichen.

4. Anforderungen an Organisationsstrukturen, die einen professionellen Umgang mit Sexualität als Gestaltung von Nähe und Distanz wahrscheinlicher werden lassen

Gerade in sozialpädagogischen Aufgabenstellungen wie etwa der Heimerziehung zeigt sich die überragende Rolle der institutionellen Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Nähe und Distanz in den Beziehungen - wie etwa die Organisation der Arbeitszeiten, der Betreuungsschlüssel oder die Möglichkeiten zur Reflexion der Praxis durch Supervision u.a. (Müller, 20123). Eine professionelle Nähe-Distanz-Regulation kann daher konsequent nur als Qualität eines organisationskulturellen Systems gedacht werden (Klatetzki 2012). Deshalb ist auch ein intensiver Blick auf eine schwierige Nähe-Distanz-Regulierung der Pädagog_in in der unmittelbaren Beziehungspraxis immer auch ein Blick in den Spiegel einer „schwierigen“ Organisation, die zugleich – allzu häufig verdeckt – in gesellschaftliche Machtstrukturen verwoben ist. Zu den dringlichen Aufgabe von Organisationen gehört es – so Schrödter/Ziegler (2007: 24ff.) –, durch haltgebende und sichernde Strukturen die pädagogischen Fachkräfte zu einem professionellen Umgang mit Sexualität als Gestaltung von Nähe und Distanz zu befähigen: dazu bedarf es z.B. Organisationsstrukturen, die den Fachkräften professionelle Autonomie ermöglichen, ausgedrückt durch Anforderungsvielfalt, Ganzheitlichkeit und Orientierung durch Rückmeldung; die Bindung an die Organisation, die durch ein hinreichendes Passungsverhältnis von Wertvorstellungen zwischen Mitarbeiter_in und Einrichtung und/oder der Identifikation mit der Einrichtung bestimmt wird; eine Organisationskultur und Machtverteilung, die bestimmt werden durch Kommunikationskultur, Organisationsklima, Teamklima, Formen der innerorganisatorischen Aushandlungsstrategien oder Strategien der Macht- und Einflussnahme. Ein hinreichend gelingender professioneller Umgang mit Sexualität (und Macht) als Gestaltung von Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit braucht pädagogische Einrichtungen, die beim Organisations- und Personalmanagement sowohl sensible Kontrollmechanismen etablieren als auch im Kontext von Qualitätsmanagements eine sexuelle Bildung von Personal (und ggf. der Adressat_innen) sowie das Einrichtungsprofil und die gelebte Kommunikations- und Sexualkultur ins Auge fassen (Sielert 2005).

„Die Implementierung einer von allen MitarbeiterInnen an den Orten pädagogischer Praxis mitgetragene und -verantwortete (nicht technisierte, M.D.) Aufmerksamkeitskultur, die gegenüber der subjektiven Instrumentalisierung von Macht sensibel und organisationskulturell verankert ist, stärkt die professionelle Widerständigkeit gegenüber Praxiken, die die soziale, körperliche und emotionale Integrität von Kindern und Jugendlichen missachten.“ (Retkowski/Thole 2012: 311).

Literatur

- Balluseck, Hilde (2010): Macht und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. <http://www.erzieherin.de/macht-und-sexualitaet-in-paedagogischen-beziehungen.html>. (Abruf: 08.02.2018).
- Benjamin, Jessica (1993): Die Fesseln der Liebe: Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt/M.: Fischer.
- Benjamin, Jessica (2006): Tue ich oder wird mir angetan? Ein intersubjektives Triangulierungskonzept. In M. Altmeyer, Martin, Thomä, Helmut (Hrsg.): Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta, 65-107.
- Bischof, Norbert (1985): Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonflikts von Intimität und Autonomie. München: Piper Serie, 2001
- Dörr, M, Müller, B. 2012³: Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: dies. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim, München, 7-30
- Dörr, Margret (2012): Intime Kommunikation in professionellen pädagogischen Beziehungen – Konsequenzen für die professionelle Nähe- und Distanz-Regulation. In: Thole, Werner, Baader, Maike, Helsper, Werner, Kappeler, Manfred, Leuzinger-Bohleber, Marianne, Reh, Sabine, Sielert, Uwe, Thompson, Christiane (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 174-185.
- Freud, Sigmund (1923): Das Ich und das Es. In: ders.: GW XIII, Frankfurt/M. Fischer, 235-289.
- Haubl, Rolf (2009): Psychoanalytisch inspirierte Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Eggert-Schmid Noerr, Annelinde, Finger-Trescher, Urte, Heilmann, Joachim, Krebs, Heinz (Hrsg.): Beratungskonzepte in der Psychoanalytische Pädagogik. Gießen: Psychosozial, 19-34.
- Herbart, Johann Friedrich (1802/1997): die erste Vorlesung über Pädagogik. In: ders.: Systematische Pädagogik. Bd.1 (hrsg. von D. Benner). Weinheim: Dt. Studienverlag
- Hock, Udo (2010): Die infantile Sexualität und die moderne Seele. Kommentar zu Martin Dornes. In: *Psyche – Z Psychoanal* - 64, 2010, 1034-1039.
- Honig, Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- King, Vera (2004): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden: VS-Verlag.
- King, Vera (2012): Pädagogische Generativität: Nähe, Distanz und Ambivalenz in professionellen Generationenbeziehungen. In: Dörr, Margret/ Müller, Burkhard (Hrsg.), 62-75.
- Klatetzki, Thomas (2012): Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. Eine organisationstheoretische Deutung. In: Dörr, Margret/ Müller, Burkhard (Hrsg.), 76-87.
- Kreuzer, Ursula (1989): Der Therapeut und das Intime. Zur Dialektik des professionellen Umgangs mit intimen Material. In: Buchholz, Michael, B. (Hrsg.) Intimität. Über die Veränderung des Privaten. Weinheim, Basel: Beltz, 261-286.
- Lorenzer, Alfred (2002): Die Sprache, der Sinn und das Unbewusste. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften. Hrsg. von Ulrike Prokop. Stuttgart: Klett Cotta.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966/2011⁶): Die Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter.
- Müller, Burkhard (2012³): Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hrsg.), 145-162.
- Olk, Thomas (1986): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim: Juventa.
- Quindeau, Ilka (2008): Verführen und Begehren. Die psychoanalytische Sexualtheorie nach Freud. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ramshorn Privitera, A. (2013): Die Abstinenzregel in der psychoanalytischen Behandlung. *Psyche – Z Psychoanal* 67 (12), 1191–2111.
- Retkowski, Alexandra, Thole, Werner (2012): Professionsethik und Organisationskultur. In: Thole, Werner/Baader, Maike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 291-314.
- Plessner, Helmuth (1928/1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin/New York: De Gruyter.
- Schmid, Volker 2012³: Nähe und Distanz aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Dörr/Müller (Hrsg.), S. 50-61
- Schrödter, Marc, Ziegler, Holger (2007): Was wirkt in der Kinder- und Jugendhilfe? Internationaler Überblick und Entwurf eines Indikatorensystems von Verwirklichungschancen. Wirkungsorientierte Jugendhilfe, Bd. 2, München: Schriftenreihe der ISA.
- Sielert, Uwe (2005): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim: Beltz
- Sielert, Uwe (2011): Zur Bedeutung des aktuellen Diskurses über sexuelle Gewalt in pädagogischen Institutionen für die Erziehungswissenschaft. <https://www.sozialpaedagogik.uni-kiel.de/de/professur/downloads/sexualitaet-und-macht-in-der-paedagogik> (Abruf 08.02.2018).

- Suzuki, Shoko (2014): Takt. In: Wulf, Christoph, Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer, 295-301.
- Tenorth, H.-E. (1986): „Lehrerberuf s. Dilettantismus“. In: Luhmann, N., Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 275-322.
- Winnicott, Donald W. (1976): Übergangsobjekte und Übertragungsphänomene. In: ders.: Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. München: Kindler, 293-311.
- Winterhager-Schmid, Luise (2000): »Groß« und »klein« – Zur Bedeutung der Erfahrung mit Generationendifferenz im Prozess des Heranwachsens. In: dies. (Hrsg.): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim: Dt. Studienverlag, 15–37.
- Winterhager-Schmid, Luise (2010): Von Generation zu Generation: Die »ödpale Konstellation.« – Wo hat sie ihren Ort in der Allgemeinen Pädagogik? In: Bitter, Günther, Dörr, Margret, Fröhlich, Volker, Göppel, Rolf (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 109-124.
- Zwiebel, Ralf (2013): Psychoanalytisches Denken im pädagogischen Kontext. In: Dauber, Heinrich, Zwiebel, Ralf (Hrsg.): Professionelle Selbstreflexion aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 87-108.
- Zwiebel, Ralf (2014): Was macht einen guten Psychoanalytiker aus? Grundelemente professioneller Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.