

Dörr, Margret

Zur Rede von 'Nähe-Distanz-Regulation' im aktuellen pädagogischen Diskurs um Grenzen (in) der Erziehung

Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem.* Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 219-237



Quellenangabe/ Reference:

Dörr, Margret: Zur Rede von 'Nähe-Distanz-Regulation' im aktuellen pädagogischen Diskurs um Grenzen (in) der Erziehung - In: Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem.* Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 219-237 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-31860 - DOI: 10.25656/01:31860; 10.3224/84742763.12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-31860>

<https://doi.org/10.25656/01:31860>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zur Rede von ‚Nähe-Distanz-Regulation‘ im aktuellen pädagogischen Diskurs um Grenzen (in) der Erziehung

1 Einleitung

Seit der medialen Skandalisierung sexuellen¹ Gewaltvorkommens in verschiedenen pädagogischen Einrichtungen öffentlicher, freier und kirchlicher Träger und der (peinlich) verspäteten Problematisierung in Forschung und Praxis der erziehungswissenschaftlichen Community hat sich im pädagogischen Diskurs und in der professionellen Praxis die Verwendung der Chiffre „Nähe und Distanz“ bzw. „Nähe-Distanz-Regulation“ durchgesetzt. Dies geschieht zwar mit unterschiedlichen Akzentsetzungen, doch gemeinsam ist ihnen der Anspruch, Prozesse der Beziehungsregulierung im Spannungsfeld von leibgebundenen Interaktionen zwischen Adressat*innen und pädagogischen Fachkräften – eingewoben in gesellschaftliche, organisationale und institutionelle Strukturen – produktiv nachzudenken mit dem Ziel, einen verbesserten Schutz vor Integritätsverletzungen von Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten.

Gleichwohl hat sich in der Theorie und mehr noch in der professionellen Praxis der Pädagogik damit eine Begriffsfigur durchgesetzt, die – so meine These – nur bedingt brauchbar ist. Unbestritten gehört die Fähigkeit, das Verhältnis zu anderen Menschen und Objekten regulieren und gestalten zu können, zu den wichtigsten kulturellen und sozialen Praktiken von uns Menschen (vgl. Wulf 2017: 623). Sie stellt geradezu eine anthropologische Konstante dar. Ihre vielfältigen Formen machen zudem historische und kulturspezifische Gesichtspunkte somato-psycho-sozialer Abstandsmarkierungen sichtbar. Beispielhaft erinnere ich mich gut daran, wie mühsam und rigide ich von meinen Eltern noch dazu angehalten wurde, zur Begrüßung eines Erwachsenen einen Knicks zu machen, um ihnen meine Achtung und meinen Respekt zu zollen, was als eine Abstandsmarkierung bezogen auf die generative Ordnung zu lesen ist. Dies zeigt, dass immer dort, wo wir Menschen uns begegnen, sich soziale

¹ Während der in der Pädagogik verbreitete Sprachgebrauch „sexualisierte Gewalt“ unterstellt, die Gewalt bediene sich lediglich der Sexualität als Mittel, das prinzipiell austauschbar wäre, verwende ich grundsätzlich den Begriff „sexuelle Gewalt“. Damit schließe ich mich der Kritik am Mythos des nicht-sexuellen Charakters sexualisierter Gewalt an (Pohl 2004: 508ff., König 2016).

Räume eröffnen, die wir durch mehr oder weniger ritualisierte oder spannungsgeladene Nah- und/oder Distanzverhältnisse gestalten.² Dies gilt auch für eine pädagogische Praxis, die als interaktives, interpersonales Handeln in strukturell asymmetrischen Beziehungen, also als ein ‚relationales Geschehen‘ verstanden wird. Damit ist die Chiffre „Nähe-Distanz-Regulation“ ein Bestandteil pädagogischen Nachdenkens wie Handelns, das je nach theoretischer Ausrichtung, professioneller institutioneller Aufgaben aber auch persönlicher Eigenarten variiert.³

So gesteht beispielsweise Roland Reichenbach (2017) zu, dass diese Begriffe als Raummetaphern geeignet sind, dem Nachdenken über pädagogische Beziehungen eine Orientierung zu geben. Allerdings wird diese untauglich, wenn die Begrenztheit dieser Denkfolie aus dem Blick gerät. In diesem Beitrag wird ein wesentlicher Grund für diese Begrenztheit darin gesehen, dass zentrale Grenzen pädagogischen Handelns, die für ein Verständnis der personalen Dimension des interaktionellen Geschehens zwischen pädagogischen Fachkräften und Adressat*innen wirkmächtig sind, verborgen bleiben (2). Ebenso zeigt sich bei der Suche nach Möglichkeiten, die Begriffsfigur „Nähe-Distanz-Regulation“, wie sie im Kontext des strukturtheoretischen Professionsmodells gebraucht wird, eine Unabgeschlossenheit (3). Im Weiteren werden zwei Dimensionen pädagogischer Beziehungen – die Leibdimension (4) und das Unbewusste (5) – thematisiert, die dazu beitragen können, im Nachdenken über ein Gelingen einer Nähe-Distanz-Regulation im erzieherischen Geschehen Bescheidenheit zu üben.

2 Grenzen in der Rede von Nähe und Distanz in der Theorie und Praxis der Pädagogik

Inzwischen ist von einem weiten Bedeutungsspektrum auszugehen, in dem die Rede von Nähe und Distanz in der Pädagogik verwendet wird. Im Folgenden werden beispielhaft einige Facetten skizziert.

² Zu diesem überaus lohnenswerten Themenfeld von sozialen Ritualen zur Abstandsregulierung und darüber markierte Beziehungsformen (vgl. Wulf et al. 2001).

³ Festzuhalten bleibt aber, dass das Begriffspaar keineswegs dazu geeignet ist, 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 (vgl. Rahmshorn Privitera 2013: 1205).

- In der Pädagogik wie der Entwicklungspsychologie werden mit dem Begriffspaar Nähe und Distanz zwei miteinander ringende Gegenpole begriffen. Bereits im Säuglings- und Kleinkindalter etabliert sich durch die Interaktionserfahrungen mit Bezugspersonen eine extrem fein abgestimmte Regulation der Nähe-Distanz-Beziehung (vgl. Bischof 1985), die, abhängig von Reifungsprozessen, Entwicklungsaufgaben sowie gesellschaftlichen Erwartungen immer wieder neu (bewusst und unbewusst) miteinander auszubalancieren sind. Nähe als Geborgenheitssehnsucht versus Distanz als Bedürfnis nach Selbständigkeit und Abgrenzung stehen in einem spannungsreichen Verhältnis. 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. In diesem Zusammenhang wird auch in der Operationalisierten Psychodynamischen Diagnostik und Therapie von Kindern und Jugendlichen (OPD-KJ) die Unterkategorie „Nähe versus Distanz-Konflikt“ im Kontext der Bindungstheorie verwendet⁴ (vgl. Seiffke-Krenke et al. 2014).
- Als Gegenpole begriffen wird Nähe und Distanz als eine operationalisierbare räumliche Figur gebraucht, womit eine klare Raumlehre suggeriert wird. Verbunden mit einem mathematischen Kalkül scheint dieses Begriffspaar gerade wegen des fragwürdigen Versprechens der Kontrollierbarkeit einer Beziehung zwischen den Akteur*innen eine große Anziehungskraft zu haben, mit dem aber emotionaler Eigensinn und lustvoll-kreative Begegnungen zwischen den Beteiligten drohen, erstickt zu werden. In dieser theoriearchitektonisch quantitativ gefassten Perspektive werden Fachkräfte in ein technokratisches Regelwerk gezwängt, mit dem unzweifelhaft wichtigen Ziel (sexuelle) Übergriffe zu vermeiden (vgl. Landeshauptstadt Stuttgart 2013).
- Ebenfalls als Gegenpole verstanden wird das Begriffspaar „Nähe und Distanz“ in der Weise ausgedeutet, dass „Nähe“ mit unmittelbaren Erfahrungen im Feld und „Distanz“ mit Reflexion dieser

⁴ Dieser Konflikt „zeigt sich im aktiven Modus als Angst vor Nähe und Suche nach übersteigter emotionaler Unabhängigkeit und im passiven Modus als Angst vor Trennung und Suche nach engen Beziehungen.“ (Seiffke-Krenke et al. 2014: 13) Dabei wird dezidiert darauf hingewiesen, dass ein „Nähe versus Distanz-Konflikt“ bei Kindern und Jugendlichen nur dann diagnostiziert werden soll, wenn „Bindungen elementar gestört sind“ (ebd.: 13). Dies bedeutet, dass nicht allein die elterliche Bindung relevant ist, sondern der diagnostische Blick muss immer auch die Fähigkeit umfassen, ob alternative, flexible Bindungen zu anderen Personen möglich sind.

Erfahrung (vgl. Schmid 2019) übersetzt werden. Doch wird die Reichweite dieser Perspektive zur Erhellung eines professionellen Tuns aus differenten Blickwinkeln in Frage gestellt und ein konstruktives Potenzial für die Professionalisierung pädagogischer Praxis angezweifelt. In kritischer Absicht verweist Klatetzki (2019: 92) darauf, dass dieses Begriffspaar „keiner spezifischen sozialwissenschaftlichen Theorie“ entstammt, folglich auch keinen originellen theoretischen Grundgehalt aufweist, sondern damit lediglich ein „kognitives Wahrnehmungsschema“ (ebd.) der Alltagswelt aufgegriffen ist. Insbesondere angemahnt wird zudem die Ausblendung der konstitutiven Strukturelemente pädagogisch-professionellen Handelns Macht und Sexualität, die in der Verwendung dieser Chiffre verborgen bleiben, wenn nicht gar verleugnet werden (vgl. u.a. Balluseck 2010; Dörr 2019; 2023; Schmalenbach 2014; Schmid 2019; Sielert 2011).

- Gleichwohl hat die Begriffsfigur Nähe und Distanz im Professionsdiskurs eine breite Verwendung erfahren. Ausgehend von dem strukturellen Handlungsproblem der Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischen Handelns⁵ wird auf die grundlegenden aber widersprüchlichen beruflichen Anforderungen an Pädagog*innen hingewiesen. Auf der Ebene der direkten Beziehung zwischen Pädagog*innen und Kindern bzw. Jugendlichen ist dann die Rede von einer notwendigen „Nähe-Distanz-Balancierung“. Diese Sprachfigur basiert theoriearchitektonisch auf dem soziologischen handlungs- und strukturtheoretischen Professionsmodell (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2016), nach der die Struktur professionellen Handelns als eine *widersprüchliche Einheit* von diffusen Sozialbeziehungen (Nähe) und spezifischen Rollenbeziehungen (Distanz) begriffen wird. Erläutert wird, dass das pädagogische Bemühen als *professionelle* Praxis die Pädagog*innen vor die Herausforderung stellt, einerseits ihre formale Berufsrolle kompetent auszufüllen, andererseits sich zugleich als „ganze Person“ auf persönliche, emotional geprägte und nur begrenzt steuerbare Beziehungen einzulassen. Es ist diese widersprüchliche Einheit, die als eine der konstitutiven, nicht aufhebbaren Antinomien beschrieben wird (vgl. Helsper 2016), die aber – so die folgerichtige Konsequenz – weder gelöst noch verhindert werden kann, sondern im pädagogischen Hier und Jetzt von den Pädagog*innen ständig ausbalanciert bzw. reguliert werden muss. Zwar ist diese Chiffre geeignet, über einen professionelleren Umgang mit

⁵ Damit ist das Merkmal zwar negativ bestimmt, gleichwohl ist damit kein Defizit pädagogischen Handelns beschrieben, wie allzu häufig unter Bezugnahme auf den Terminus „Technologiedefizit“ (Luhmann/Schorr 1979) missverständlich unterstellt wird.

Adressat*innen nachzu-denken, dennoch ist es m.E. notwendig, auf andere umfassendere Wissensbestände zurückzugreifen, um sich der Komplexität und zugleich der Begrenzungen einer möglichen Balancierung oder Regulierung anzunähern.

3 Zur widersprüchlichen Einheit diffuser Sozialbeziehungen und spezifischen Rollenbeziehungen

Wenn ich es recht sehe, dann gilt dieses soziologische handlungs- und strukturtheoretische Professionsmodell im derzeitigen pädagogischen Professionsmodell weitestgehend als Konsens. Hierbei sind zwar universalistische und rollenspezifische Interaktionselemente (Distanz) mit partikularistischen und affektiv geladenen Handlungselementen (Nähe) verbunden, aber gerade die affektiven Handlungselemente werden letztlich im soziologisch gängigen Professionalisierungsdiskurs nicht weiter ausbuchstabiert. Durchaus zeigen ja Ergebnisse zahlreicher qualitativ-empirischer Studien, dass Pädagog*innen zum einen in Beziehungs-Dynamiken involviert, wenn nicht gar verstrickt werden, die von Kindern und Jugendlichen ausgehen, da diese – entwicklungslogisch erwartbar – mehr oder weniger im Modus diffuser Beziehungen auf das Tun von Pädagog*innen antworten (vgl. Drieschner/Gaus 2021) und demnach der Entwicklungsprozess der Kinder/Jugendlichen als Leitschnur für das pädagogische Handeln Geltung habe (vgl. Volmer 2019). Zum anderen verweisen qualitativ-empirische Forschungsergebnisse darauf, dass es auch den Fachkräften ihrerseits oft nicht gelingt, eine hinreichende Nähe-Distanz-Regulierung in den Begegnungen mit den Kindern und Jugendlichen zu finden. In diesem Sinn heben bspw. Werner Helsper und Sabine Reh hervor, dass nicht nur durch eine Vereinseitigung hin zur diffusen Sozialbeziehung, sondern auch aufgrund der „Einnahme einer unflexiblen, routine- und rollenförmigen Distanz [...] die Fallspezifika professionellen pädagogischen Handelns grundlegend“ (Helsper/Reh 2012: 274) verfehlt werden kann.

So zeigt sich bei der Suche nach Möglichkeiten, dieses Spannungsfeld der „widersprüchlichen Einheit“ zu beschreiben, sowohl in den Fachdebatten als auch in der Forschung eine Unabgeschlossenheit. Bereits die Idee einer schlichten Balancierung der widersprüchlichen Pole, worauf der Terminus „Nähe-Distanz-Regulation“ zielt, muss an ihre Grenzen gelangen, ist doch eine Bewegung in Widersprüchen nur als Konflikt zu haben. Entsprechend spricht ja auch Helsper (2016; vgl. auch Helsper/Reh 2012) von Verknotung, Verwicklung oder Verstrickung, und bereits die Wahl dieser Termini verweist

darauf, nicht von einer schlichten Balancierung oder Vermittlung ausgehen zu können. Offenbar sind in dieser Chiffre noch näher zu bestimmende weitere – bisher verborgene – *konstituierende* Momente konflikthaft wirksam, die es in den Blick zu nehmen gilt.

4 Grenze erzieherischer Praxis – die unteilbare leibliche Dimension

Freilich bewegen sich Fachkräfte nicht schlicht als Personen, sondern als Rollenträger, die bestimmten sach- und fachlichen Standards und gesellschaftlichen Erwartungen zu genügen haben, und doch setzt die Unmöglichkeit, die leibsinnliche Dimension sowie die Affektstruktur von der professionellen Tätigkeit zu trennen, diesen Aufgaben enge Grenzen (vgl. Adorno 1981: 84). So ist doch der Leib nicht nur „unsere Verankerung in der Welt“ (Merleau-Ponty 1966: 174), sondern vor allem „unser Mittel überhaupt eine Welt zu haben“ (ebd.: 176). Sobald wir mit einem anderen Menschen in Kontakt treten, interagieren unsere Körper miteinander, tasten sich fortwährend ab, lösen subtile Empfindungen ineinander aus. Die Akteur*innen geraten in eine Art Kräftefeld, in eine eigenständige Sphäre von Wechselwirkungen, die wir nicht oder jedenfalls nur sehr begrenzt steuern und kontrollieren können (vgl. Fuchs 2004). Diese Sphäre bezeichnet Maurice Merleau-Ponty (1966: 194) als „Zwischenleiblichkeit“ und bringt damit auf den Begriff, dass es sich um ein Geschehen „zwischen zwei Leibern handelt“ (Merleau-Ponty 1994, S. 194), in das beide Partner von vorneherein einbezogen sind. Ein Geschehen, das die Beziehung gleichsam trägt (vgl. Fuchs 2004). Die „Zwischenleiblichkeit“ bildet ein übergreifendes, intersubjektives System, in dem sich von Kindheit an leibliche Interaktionsformen bilden und immer neu aktualisieren. Sie umfasst das Selbst und die Anderen, Bewusstes und Unbewusstes (vgl. Fuchs 2000). Es ist der Begriff des „phänomenalen Leibes“ den Merleau-Ponty als Antwort bereit hält auf die Frage, „wie für uns etwas an sich zu sein vermag“ (Fuchs 2000: 96). Auch im Modus einer spezifischen Rollenbeziehung bleiben wir dieser Sphäre verhaftet, ist doch der eigene Leib nie ganz eigen, nie verfügbar oder vollständig vertraut, sondern er verweist auf Unverfügbares, Nicht-Vertrautes, das erschrecken oder uns überraschen kann. So wäre es ein reflexiver Kurzschluss, von einer Transparenz der leiblichen Bezüge zur Welt und zum eigenen Selbst auszugehen. Auch im Modus der spezifischen Rollenbeziehungen ist diese fremde, vielleicht bedrohliche oder gar geheimnisvolle leibliche Erfahrung wie ein Schatten stets (mit)präsent, sie kann nicht getilgt werden. Denn der Mensch *ist* sein Leib, womit Helmuth Plessner (1928/2003) auf die zentrische Positionalität des Menschen, die er mit dem Tier gemein hat,

aufmerksam macht. Und doch hat er – im Unterschied zum Tier – seinen Leib zugleich als Körper, womit er die Fähigkeit zu einer exzentrischen Positionalität betont. „Der Mensch steht – wie Plessner es nennt – unter dem Gesetz der Expressivität: Er ist nur er selbst, indem er sich verkörpert – in Gestik, Mimik und Sprache, in Kultur und sozialer Rolle, in Sinnentwürfen und Religion.“ (Honnefelder o. J.: 20). Es ist diese exzentrische Positionalität, wonach der Mensch jederzeit in ein reflexives Verhältnis zu seinem Leben treten kann, die eine Vergegenständlichung des eigenen Leibes zulässt und ihr doch – aufgrund der unaufhebbaren Identität von personalem und organischem System – zugleich Grenzen setzt. Damit beschreibt Plessner die *conditio humana*, als Verschränkung von Identität und Nichtidentität (vgl. Giuliani 1997). Deutlich geworden sollte sein, dass Plessner mit „exzentrische Positionalität“ gerade nicht schlicht die Fähigkeit meint, Distanz zur eigenen zentrischen Positionalität zu bekommen, ist doch ein Jenseits der leiblichen Beziehung gar nicht möglich. Entsprechend geht sein Konzept ja auch von einer unauflöselichen Zugehörigkeit zu zwei Ordnungen aus (ebd.). Das Schwierige an der exzentrischen Position besteht dann gerade darin, dass der Mensch, obwohl ohne Wahlfreiheit, doch ein Verhältnis zu beiden Ordnungen finden muss, denn er geht in keiner von beiden Ordnungen auf (ebd.). Auch eine exzentrische Positionalität bleibt eine Positionalität aus der es kein Entrinnen in ein Jenseits gibt. Plessner formuliert seine anthropologischen Grundgesetze als vermittelte Unmittelbarkeit und natürliche Künstlichkeit (ebd.). Sie bestimmen die Weise, in der der Mensch die in seiner Natur gelegene Spannung zu einem Ausgleich bringt, die dann das (nicht) gelungene Leben des Menschen darstellt. In einer pädagogisch-anthropologischen Perspektive wird so die unhintergehbare Grenze einer intentional begriffenen Nähe-Distanz-Regulierung in der professionellen Praxis plausibel, ist doch der Mensch – und so auch die/der Pädagog*in – von Anfang an als leiblich situiert und intersubjektiv konstituiert zu denken und gerade nicht als ein souveränes – d.h. autonomes, sich selbst qua Vernunft ungebunden bestimmendes und sich selbst auch durchsichtiges – Subjekt (vgl. Meyer-Drawe 1984; 2012).

5 Grenze erzieherischer Praxis – Das dynamische Unbewusste und die Affektregulation

Die Unterscheidung zwischen einem bewussten und einem unbewussten Bereich der Psyche des Menschen, einschließlich Termini wie Verdrängung, Übertragung und Abwehr sind m.E. inzwischen in der Alltagssprache wie in der Pädagogik so sehr zum Allgemeingut geworden, dass ihre Herkunft aus der Psychoanalyse fast vergessen scheint. Auch, dass unbewusste Regungen in den

generativen Begegnungen zwischen Pädagog*innen und Kindern/Jugendlichen wirkmächtig beteiligt sind, wird in der Pädagogik abstrakt allgemein zugestanden. Dies insbesondere unter Bezugnahme auf Bernfelds Diktum: „Und so steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln, wie er dieses erlebte“ (Bernfeld 1925: 141). Bernfeld verweist damit eindringlich auf das Übergewicht der Vergangenheit, und damit auf die sich auch in der psychischen Struktur der Pädagog*innen sedimentierten biografischen Belastungen und Kränkungen, die sich hinter ihrem Rücken in den Interaktionen mit dem Gegenüber durchsetzen und zeigt so eine der Grenzen eines planmäßigen pädagogischen Tuns auf.⁶ Obgleich er damit unmissverständlich auf die Dynamik des Unbewussten zielt, bleibt gerade dieses wirkmächtige Kraftfeld, das jeglicher Erziehung Grenzen setzt, in der pädagogischen Theorie und in den Reflexionen der Praxis eine weitestgehende Leerstelle.

Für eine psychoanalytisch-pädagogische Sicht gehört dagegen die Annahme eines „ubiquitären dynamischen Unbewussten“ zur zentralen Prämisse fachlichen Denkens und Handelns. Diese besagt, dass wir uns beständig mit Erlebnisinhalten konfrontiert sehen, die wir unbewusst als sehr bedrohlich erleben und die wir deshalb aktiv, mit Hilfe verschiedener Formen von unbewussten Abwehr- und Sicherungsaktivitäten, vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten versuchen (vgl. Datler 2003). Bereits „spontane Übertragung“ (Racker 1968: 14) ist ein ubiquitärer Prozess und gründet darauf, dass wir Menschen „in der Gestaltung unserer Beziehungen und dem zugehörigen Subtext von Bedeutungen immer auch mit beeinflusst sind durch unsere Erfahrungen als je subjektive Niederschläge unserer Lebensgeschichte“ (Schmid 2019: 63). Nun ist eine pädagogische Praxisgestaltung nicht selten geprägt von einer Auseinandersetzung mit affektiv belastenden Erfahrungen von und mit Kindern und Jugendlichen und so ist auch davon auszugehen, dass pädagogische Fachkräfte sich nicht nur mit unerträglichen Anteilen der ihnen Anempfohlenen konfrontiert sehen, sondern sie selber sind darin – oft unheilvoll – verstrickt. Folglich ist unsere innere (subjektive) Realität als Wirkungshintergrund der Übertragung⁷ wesentlich stärker von Widersprüchen und heftigen

⁶ Neben dieser ‚Grenze im Erziehenden‘ beschreibt Bernfeld im Sisyphos (1969 [1925]) die ‚Grenze im Kind‘, die in der Pädagogik als anstößige Begebenheit hinreichend erörtert wird, da diese Grenzsetzung die Erziehenden mit der eigenen Ohnmacht konfrontieren, und die allzu regelmäßig als Verteidigungsrede zur Ehrenrettung erhalten muss, falls die Erziehung misslingt. Und mit der ‚sozialen Grenze‘ benennt Bernfeld die Tatsache, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse die Erziehung maßgeblicher beeinflussen als alle intentionalen Erziehungsbemühungen.

⁷ Das psychoanalytische Konzept „Übertragung“ wird hier in Anlehnung an Bittner (2012) nicht durch den Terminus „Gegenübertragung“ ergänzt. Folglich werden nicht zwei verschiedene Gefühlsrealitäten konstruiert (Übertragung auf Seiten der Adressat*innen; Gegenübertragung auf Seiten der Professionellen), sondern das interpersonale Geschehen wird als ein „Ping-Pong-Spiel der beiderseitigen Unbewussten“ (ebd.: 67) begriffen.

Ambivalenzen geprägt als sich dies einem Blick auf das manifeste Geschehen zeigt und dies in aller Regel umso stärker, je konflikthafter und belasteter das bisherige Leben der Adressat*innen (aber auch der Fachkräfte) verlaufen ist (vgl. Dörr 2023). Das psychoanalytische Konzept der Übertragung ermöglicht einen vertiefenden Zugang zur Erschließung der Sinnstrukturen und Bedeutungen dieser keineswegs konsistenten inneren Realität, und damit in die unter logischer Perspektive oft widersprüchlichen Affekte und Gefühle,⁸ die im Hier und Jetzt der Beziehung ihre Wirksamkeit entfalten. Denn Übertragung erhält einen Teil ihrer Kraft daraus, dass sie zugleich von dem ihr inhärenten Abwehranteil nicht ablösbar ist (vgl. Schmid 2019). Die Dynamik des Unbewussten, mithin Prozesse positiver und/oder negativer Übertragung im professionellen interaktionellen Geschehen, durchsetzt eine bewusste Nähe-Distanz-Balancierung nicht selten auf eine unheilvolle Art und Weise. Demnach kann beispielsweise eine konsequente, distanzierte Beziehungsvermeidung von Kindern zu Erwachsenen (negative Übertragung) auch in der Abwehr des drängenden unbewusst sehnsüchtigen Wunsches nach einer liebevollen Beziehung begründet sein, in der sich zugleich die unbewusste Furcht vor Zurückweisung oder Beschämung dauerhaft Bahn bricht. Zumindest in der Pädagogik mit Adressat*innen, die eine entbehrensreiche, leidvolle Lebensgeschichte mitbringen, muss in einer ausgeprägten Weise mit diesen widersprüchlichen Verwicklungen in ihrer je inneren Realität gerechnet werden. Eine Dynamik, die mit einer schlichten Rede von „Nähe-Distanz-Regulation“ nicht hinreichend gehaltvoll auf den Begriff gebracht werden kann. In einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive sind Nähe und Distanz auf „komplexe und nicht-auf lösbare Weise aufeinander verwiesen und miteinander verknüpft“ (Schmid 2019: 169). Daraus gibt es auch mittels einer analytischen Trennung von „diffusen Sozialbeziehungen“ und „spezifischen Rollenbeziehungen“ kein Entkommen, bleibt doch auch in dieser ‚Zweikomponententheorie‘ „letztlich im Dunkeln, nach welchen Kriterien die beiden Beziehungsformen unterschieden werden können“ (Dörr 2018: 184). Zumindest wird niemand im Ernst bestreiten, dass auch im Modus spezifischer Sozialbeziehungen „mit der Möglichkeit von Befriedigung infantiler Triebabkömmlinge zu rechnen ist, auch dieses Handeln kann eine verführerische oder entwürdigende Wirkung entfalten.“ (ebd.)

Dennoch wird in theoretischen Diskursen als auch in qualitativ empirischen Forschungen in der Pädagogik die Wirkmächtigkeit unbewusster Dynamiken

⁸ Auch wenn es keine allgemein anerkannte terminologische Abgrenzung gibt, wird hier unter „Affekt“ eine heftige Gefühlsaufwallung verstanden, die bereits vor der bewussten Wahrnehmung auftritt, dabei oft überwältigend und drängend ist sowie von körperlichen Reaktionen (z.B. unbewusster nonverbaler Ausdruck – Mimik, Körperhaltung) begleitet sein kann. Ein „Gefühl“ bezeichnet eine persönliche Erlebnisqualität, derer das Subjekt (intim-leiblich) bewusst gewahr wird, die weniger drängend ist und relativ gut von dem/der Fühlenden kontrolliert werden kann. Emotion wird in dieser Perspektive als Oberbegriff verwendet (vgl. Schmid Noerr 2003; Datler/Wininger 2018).

zwischen den Protagonist*innen im pädagogischen Geschehen eher marginal thematisiert, wenn sie nicht gar völlig ausgeblendet werden (vgl. Dörr/Müller 2005). Vielmehr lassen sich Begriffe wie Reflexion (vgl. Helsper 2001), Habitus (vgl. Helsper 2018), Habitussensibilität (vgl. Sander 2014) und auch Biografie (vgl. Völter 2018) finden. Dagegen ist vom Unbewussten oder, in dem Bild von Bernfeld, dem eigenen verdrängten (verletzten, erniedrigten, liebenden und aggressiven) Kind in der/dem Pädagog*in oder der/dem Forscher*in – außerhalb dezidiert psychoanalytisch-pädagogischer Veröffentlichungen – keine Rede.⁹

Dass diese Zusammenhänge zu den vergessenen Aspekten pädagogischer Professionalität aber auch qualitativ empirischer Forschung in der (Sozial-)Pädagogik gehört, haben Burkhard Müller und ich (2005) angemahnt und betont, dass zur professionellen (Forschungs-) Kompetenz auch die Fähigkeit gehört, die affektiven Elemente und deren Bedeutung nicht bloß bei anderen, ggf. sedimentiert im empirischen Material, sondern auch bei sich selbst wahrzunehmen.

„Und genau dies ist der Grund, weshalb eine in diesem Sinn ‚psychoanalytische‘ Orientierung nach unserer Auffassung keine beliebige (oder gar besonders verdächtige) Variante, sondern eine der konstitutiven Bedingungen für eine entfaltete sozialpädagogische Professionalität ist.“ (ebd.: 235)

Unter Bezugnahme auf George Devereux (1967) haben wir darauf hingewiesen, dass die professionelle, also die praxisunmittelbare Erkenntnis- und Handlungsmethode und die wissenschaftlichen Methoden und Techniken hinsichtlich ihrer Abwehrfunktion parallelisiert werden können.

„Die professionelle Haltung kann, wie auch die wissenschaftlichen Methoden und Techniken, nur dann effektiv genutzt werden, wenn man versteht, dass sie auf der Ebene des Unbewussten auch als Abwehrstrategie gegen die Angst, die die eigenen Daten erregen, funktioniert. Leugnet man ihre Abwehrfunktion, so werden sie bald in erster Linie für Abwehrzwecke gebraucht und zwar gerade dann, wenn ihre „Wissenschaftlichkeit“ besonders betont wird“ (Devereux 1967, zit. n. Dörr/Müller 2005: 237).

⁹ Nach Fertigstellung dieses Manuskripts lese ich bei Marian Kratz und David Zimmermann (2024: 134ff) „fünf (selbst)reflexive Verstehensangebote“, mit denen sich die beiden Autoren dem „Phänomen der Nicht-Beachtung oder nur verschämt-versteckten Bezugnahme auf psychoanalytische und psychoanalytisch-pädagogische Wissensbestände“ annähern: 1.) Das differenzierte Fachvokabular der Psychoanalyse; 2.) (Selbst)Marginalisierung durch Veröffentlichungen in Publikationsorganen der eigenen Subdisziplin; 3.) das sich Einlassen auf die Rede vom Unbewussten „ist per Definitionem eine emotional ungemütliche Angelegenheit“; 4.) der damit einhergehende Widerstand verführt dazu, „allzu vorschnell eine Verortung der Komplexität von Bildungsprozessen in die Triade Lehrkraft, Schüler:in und Gegenstand“ zumal sich ohne die „Thematisierung innerer Tabus und Widersprüche“ die Forschungsergebnisse „deutlich leichter kommunizieren“ lassen; 5.) die Sorge vor einer Therapeutisierung des Pädagogischen.

Nun würde auch Devereux sicherlich einer Betonung der unterschiedlichen Gütekriterien von unter Handlungsdruck stehenden Erkenntnissen (auch während der Datenerhebung in Forschungsprozessen) und Erkenntnissen aus handlungsentlasteter Auswertung von Datenmaterial zustimmen. Dennoch sind sowohl in Berufs- als auch Forschungspraxen idiosynkratische Verzerrungen nicht wegzudenken, die in subjektiven Identitäten, in Interaktionen und d.h., ebenso in kognitiven Modalitäten – wie in spezifischen Auswertungsmethoden – enthalten sind. Es ist ja Devereux' These, dass gerade das notwendige wissenschaftliche Instrumentarium *gleichzeitig* die Funktion der Angstabwehr habe und, dass der Erkenntnisgewinn eben durch die Verleugnung dieses Tatbestandes, sprich die Verleugnung der unbewussten Dynamik menschlicher Praxis bedroht sei (ebd.).

Doch das Unbewusste entzieht sich einer rein kognitiven Auseinandersetzung mittels zahlreicher, spezifischer Verführungen des Bewusstseins, worauf Freud bereits 1900 hinzuweisen wusste: „Aber es ist das viel mißbrauchte Vorrecht der bewußten Tätigkeit, daß sie uns alle anderen verdecken darf, wo immer sie mittut“ (Freud 1900: 618). Mit dieser Bekundung aus der „Traumdeutung“ formulierte Freud seine Kritik der traditionellen Vernunft und warnte davor, dem Bewusstsein ungeprüft Gewissheiten zu unterstellen (vgl. Gekle 1992b). Denn das Ich ist eine verdrängende Instanz, gleichsam ein „schwacher und gefährlicher Verbündeter im Kampf mit den Mächten des Unbewussten, wetterwendisch und charakterlos“ (Gekle 1992a: 514). Seine zentrale Funktion besteht gerade darin, alles Mannigfaltige, Fremde und Bedrohliche zu synthetisieren und es unter die intellektuelle Zensur des Cogito zu zwingen. So schafft sich das Ich – das Bewusstsein – seine Einheitlichkeit und Eindeutigkeit dadurch, dass ihm vieles entgeht, worin sich die von Freud destruierte Autonomie des Ich offenbart (vgl. Gekle 1992b: 919f.).

Doch gilt ebenso die Umkehrung: „Nichts geht ohne das Ich“ (Gekle 1992a: 514). Alle Sinngewebungen haben sich an das wahrnehmende Bewusstsein zu wenden, und dies kann durchaus zu Selbsterkenntnis und Selbstermächtigung führen, so dass ein bewussteres Verhältnis zu sich eingenommen werden kann. Jede Beziehung, die ein Subjekt eingeht, enthält eine emotionale Bewertung und ohne Gefühle ist eine Bewertung einer Situation nicht möglich. „Gefühle sind nicht kognitivistisch zu reduzieren (etwa auf Verstandesdeutungen körperlicher Erregungszustände), sondern sind eigenständige Verarbeitungsformen der sozialen Wahrnehmung, zugleich aber mit der Verstandestätigkeit derart verflochten, dass Gefühle ohne Vernunft (Intentionalität, Analysieren, Schlussfolgern) unmöglich sind wie Vernunft ohne Gefühle (Wertungen, Entscheidungsfindungen)“ (Schmid Noerr 2003: 48).

So steigt gerade in krisenhaften, beängstigenden Interaktionen die Wahrscheinlichkeit, dass Subjekte, also auch Professionelle, psychosoziale Arrangements in und mit ihren Interventionen herstellen. In solchen Situationen lösen sie zum Beispiel entweder Spannungen und Irritationen mittels Projektion

einseitig auf, machen Ambivalenzen durch Spaltungen scheinbar eindeutig und somit erträglich, und/oder vermeiden gar durch Verleugnung die Wahrnehmung unangenehmer beziehungsweise anstößiger Affekte. In einschlägigen qualitativ empirischen Forschungen gibt es dazu einige anschauliche Belege (vgl. u.a. Kommission Sozialpädagogik 2018; Niemeyer 1999; Helsper/Reh 2012; Schweppe 2003).

Eine psychoanalytisch-pädagogische Theorie, Praxis und Forschung ist, wie übrigens auch Bernfeld, davon überzeugt, dass psychoanalytische Reflexionen eine selbstkritische Annäherung an unbewusste Dynamiken ermöglichen, und dies gilt sowohl für das Nachdenken über Prozesse direkter pädagogischer Interaktionen als auch für die Rekonstruktionsanstrengungen von qualitativ-empirischem Datenmaterial (vgl. u.a. Bauer/Harter et al. 2018, Dörr/Spiegler 2022; Kratz/Jung 2022; Spiegler/Dörr 2023; Spiegler et.al 2023; Zimmermann 2022). Damit Fachkräfte sowie Forschende der Pädagogik sich in ihrer Wahrnehmung und ihrer Reaktion nicht von den eigenen aufgeführten Affekten bestimmen lassen und somit in eine Beziehungs- und Denkfalle tapen, müssen sie ihrer Affekte gewahr werden, indem sie in sich hineinspüren (das ist mehr als „reflektieren“).

Um Ambivalenzen und Widersprüche in den Beziehungen zu den Adressat*innen wahrnehmen und kommunizieren zu können, bedarf es der *Befähigung*, das Abgespaltene anzuschauen, ohne den Verlust der eigenen inneren Haltung und professionellen Position zu befürchten. Dafür sind institutionell verankerte „intermediäre Räume“ (Winnicott 1976) wichtig, die eine Auseinandersetzung mit überschießenden Gefühlen ermöglichen. In der qualitativ empirischen Forschungspraxis ermöglicht die tiefenhermeneutische Methode (vgl. Lorenzer 1986) als allgemeine Methode des Sinnverstehens, die auf der materialistischen Sozialisationstheorie Alfred Lorenzers (1970) basiert, einen Blick auf das, was ein Text oder eine Äußerung unabhängig von – auch konträr zu – dem bewusst kommunizierten Inhalt und den damit verbundenen Absichten bildhaft-szenisch mitteilt. „Tiefenhermeneutisch Interpretierende lassen die Bilder, die die Sprache malt, in sich wirken und sich entfalten, lassen sich affektiv-emotional auf sie ein, lassen sich irritieren und verstricken, bis sich ihnen eine latente Sinnstruktur erschließt.“ (Dörr/Spiegler 2022: 198) So erfolgt ein

„Verstehen der latenten Sinnstrukturen, welche in den Sprachsymbolen präsentativ enthalten, nicht aber bewusst verfügbar und somit auch nicht diskursiv symbolisiert sind. Der Schlüssel zu den latenten Sinngehalten der Narrationen liegt in den Irritationen, die sich bei der Fokussierung auf die Bildhaftigkeit in den interpretierenden Personen unwillkürlich einstellen. Sie sind Hinweise auf latente Sinnebenen, die hinter den manifesten, diskursiv vermittelten Sinnebenen verborgen liegen“ (ebd.).

So schließt das Wissen um die soziale Erzeugung professioneller Praxen das Element ein, dass immer auch unbewusste Dynamiken einen oftmals

störenden Anteil daran haben. Formelemente solcher Herstellungsprozesse sind somit neben der biopsychosozialen Geschichtlichkeit der Adressat*innen, die relativ fixierten institutionellen (Abwehr)Strukturen,¹⁰ in denen sich die Professionellen und Adressat*innen im Zuge dieser Prozessierung begegnen und sie gemeinsam (re)produzieren und eben auch die je unterschiedlich fundierten Ängste der Fachkräfte wie der Forschenden vor ihrem ‚Gegenstand‘. Der Gewinn einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive würde darin bestehen, sich vom Schrecken, dass wir alle von diesen Begrenztheiten betroffen sind, nicht abzuwenden, sondern ihn auszuhalten. Dies ermöglicht, das bisherige Wissen um die Wirksamkeit der Dynamik des Unbewussten einschließlich der Bedeutung des sexuellen Leib/Körpers für die Subjekte zu verwenden, um – im Sinne von Devereux – Wege zu bahnen, Ambivalenzen und Widersprüche in pädagogischen Konstellationen und Konflikte unaufgeregt(er) und somit differenzierter (selbst)reflexiv zu entziffern.

6 Epilog

Jede organisierte Pädagogik erfährt ihre Grenze durch das Spannungsfeld zwischen der historisch-sozialökonomischen Verfasstheit der Gesellschaft, der Struktur und Dynamik ihrer Institutionen, den Gruppen, den Intentionen der Pädagog*innen und der Selbsttätigkeit ihrer Adressat*innen (Dörr/Müller 2019). Folglich ist die pädagogische Praxis verwiesen auf das Wissen, dass sie es mit sozialen und psychischen Faktoren zu tun hat, die mächtiger sind als sie selbst. Dies zu berücksichtigen ist wichtig, um (sich als) Pädagog*in/nen in den pädagogischen Möglichkeiten nicht zu überschätzen.

Die intersubjektive und interaktive Seite der pädagogischen Situation, die ja eine sich wechselseitig organisierende Beziehung ist, kann von Seiten der pädagogischen Fachkraft nur reflektierend und selbstreflexiv gehandhabt werden, wenn davon ausgegangen wird, dass eine Nähe-Distanz-Regulierung verloren gehen aber auch wieder gewonnen werden kann. Beziehungen oszillieren zwischen Gelingen und Scheitern (vgl. Zwiebel 2013) und das Wissen um die zyklische Bewegung von Zerfall und Wiederherstellung einer pädagogischen Beziehung stellt einen wichtigen Erfahrungsfundus der pädagogischen Praxis dar (vgl. Benjamin 2006). Aber nur dann kann darüber auch ohne großen

¹⁰ Unbewusste Prozesse der Affektregulation haben nicht nur intrapsychische Abwehr- beziehungsweise (Selbst-)Stabilisierungsfunktion für je einzelne Subjekte. Diese Phänomene können ebenso nachhaltige interpersonale und institutionalisierte Auswirkungen erzeugen und als psychosoziale Arrangements – Kollusionen – erhebliche Barrieren für professionelles Handeln entfalten (vgl. Mentzos 1988).

Selbstwert- und Achtungsverlust reflektiert werden, wenn damit semantisch nicht gleich die Katastrophe der berufsethischen Verfehlung angesprochen ist.

Bernfeld (1969) hatte als vehementer Kritiker einer idealistischen Vorstellung von Erziehung, die „Grenzen der Erziehung“ den Pädagogiker*innen vor Augen geführt und dabei auch seine Skepsis gegen die psychoanalytische Pädagogik betont, denn „[A]uch die Psychoanalyse hilft [...] der Pädagogik nicht“ (ebd.: 146f.). So kann auch eine Berücksichtigung der Dynamik des Unbewussten keine Rettung aus dem pädagogischen Dilemma anbieten. Auch die psychoanalytische Theorie verfügt nicht über detaillierte Angaben über Möglichkeiten der Beeinflussbarkeit des Kindes und kann auch keine prognostischen Aussagen über konkrete Wirkungen bestimmter Erziehungsmaßnahmen auf bestimmte konkrete Kinder machen (vgl. Göppel 2022). Doch in Bezug auf die theoretischen Einsichten in die verwickelten Grenzen der Erziehung, auf ihre Antinomien und Ambivalenzen bietet die Psychoanalyse durchaus einen gewissen Erkenntnisfortschritt. Dies bedeutet auch, dass für die so vielfältig verwendete Chiffre „Nähe-Distanz-Regulation“ in der professionellen Praxis und gleichermaßen in der Theorie wie im Kontext qualitativ empirischen Forschungsprozessen die Einbeziehung einer psychoanalytischen Theorie des Unbewussten sicherlich geeignet wäre, die Begrenzungen dieser Redewendung offen zu legen und darüber zu einer ihrer Handlungsmöglichkeiten im Modus der Bescheidenheit reflektierenden Erziehungswissenschaft beizutragen (vgl. Bilstein 2007).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969). Tabus über dem Lehrberuf. In: Ders.: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 68-84.
- Balluseck, Hilde (2010): Macht und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. <https://www.erzieherin.de/macht-und-sexualitaet-in-paedagogischen-beziehungen.html>. [Zugriff 08.05.2023]
- Bauer, Petra/Harter, Katharina/Henn, Sarah/Keitsch, Patricia/Wiezorek, Christine (2018): Thematisierungsweisen und Bearbeitung von Gefühlen in Fallbesprechungen. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 112-127.
- Bernfeld, Siegfried (1969 [1925]): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bilstein, Johannes (2007): Ohnmacht als Programm. In: Brumlik, Micha/Merkens, Hans (Hrsg.): bildung macht gesellschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 31-42.
- Bischof, Norbert (1985): Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonfliktes von Intimität und Autonomie. 5. Auflage, München: Piper.

- Bittner, Günther (2012): Der Gegenübertragungstraum – oder: Das Ping-Pong-Spiel der beiderseitigen Unbewussten. In: Hierdeis, Helmwart (Hrsg.): Der Gegenübertragungstraum in der psychoanalytischen Theorie und Praxis. Göttingen: V. & R., S. 51-73.
- Datler, Wilfried (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, Margret/Göppel, Rolf (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen: Psychosozial, S. 241-264.
- Datler, Wilfried/Wininger, Michael (2018): Zur Entwicklung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 313-333.
- Devereux, Georg (1967): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München: Hanser.
- Dörr, Margret (2018): Nähe-Distanz-Verhältnisse und sexualisierte Gewalt. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch. Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 178-186.
- Dörr, Margret (2019): Professioneller Umgang mit Sexualität als Gestaltung von Nähe und Distanz. In: dies. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4. aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 130-143.
- Dörr, Margret (2023): Morsche Grenzen in der Rede von „Nähe und Distanz“ im Kontext pädagogischer Professionalität. In: Heinemann, Alisha/Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Tobias/Rose, Nadine/Sturm, Tanja (Hrsg.): Ent|grenz|ungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich, S. 273-284.
- Dörr, Margret/Spiegler, Lara (2022): „Also, wir unterhalten uns über Vieles nicht, ne?“ Affekte und Abwehr in der sozialpsychiatrischen Praxis. In: Dörr, Margret/Schmid Noerr, Gunzelin/Würker, Achim (Hrsg.): Utopie und Zwang – Das Potenzial des Unbewussten. Zum 100. Geburtstag von Alfred Lorenzer. Weinheim: Beltz Juventa, S. 197–211.
- Dörr, Margret/Müller, Burkhard (2005): „Emotionale Wahrnehmung“ und „begriffene Angst“. Anmerkungen zu vergessenen Aspekten sozialpädagogischer Professionalität und Forschung. In: Schweppe, Cornelia/Thole, Werner (Hrsg.): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Weinheim und München: Juventa, S. 223–251.
- Dörr, Margret/Müller, Burkhard (2019): Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: Dörr, Margret (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4. aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 14-39.
- Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (2021): Paradoxien, Antinomien und Duale. Balancen der Erziehung und Bildung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung sowie Nähe und Distanz. In: Binder, Ulrich/Krönig, Franz Kasper (Hrsg.): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa, S. 52–66.
- Freud, Sigmund (1900a): Die Traumdeutung. G.W. 2/3. Frankfurt am Main: Fischer.

- Fuchs, Thomas (2000): Das Gedächtnis des Leibes. *Phänomenologische Forschungen* 5, S. 71-89.
- Fuchs, Thomas (2004): Non-verbale Kommunikation: Phänomenologische, entwicklungspsychologische und therapeutische Aspekte. In: Lang, H. (Hrsg.) *Was ist Psychotherapie und wodurch wirkt sie?* Würzburg: K & N, S. 85-100.
- Gekle, Hanna (1992a): Das Arbeitsbündnis ist der Stephansdom. Erkenntnistheoretische Überlegungen bei der Lektüre von Heinrich Deserno „Die Analyse und das Arbeitsbündnis“ (1990). In: *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 46, 6, S. 499-533.
- Gekle, Hanna (1992b): Dummer August. Freuds „Traumdeutung“ als Kritik der traditionellen Vernunft. In: *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 46, 10, S. 897-922.
- Göppel, Rolf (2022): Siegfried Bernfeld. In: Dörr, Margret/Kratz, Marian (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Fachgebiet Psychoanalytische Pädagogik. Zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik.* DOI 10.3262/EEO19220465
- Giuliani, Regula (1997): Im falschen Körper geboren? Kritisches zu einer Studie von Gesa Lindemann. *Freiburger FrauenStudien*, 1, S. 39-47.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1, 3, 7-15.
- Helsper, Werner (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung.* Stuttgart: Klinkhardt-UTB, S. 61-71.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln.* Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.
- Helsper, Werner/Reh, Sabine (2012): Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. In: Thole, Werner/Baader, Maïke/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson Christiane (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik.* Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 265-290.
- Honnfelder, Ludger (o.J.): *Gesundheit als hohes Gut – die anthropologische Perspektive.* https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=957f15c4-065d-4495-72ea-c2d934723c0d&groupId=252038 [Zugriff: 08.05.2023].
- Klatetzki, Thomas (2019): Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. Eine organisationstheoretische Deutung. In: Dörr, Margret (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität.* 4. erweiterte und überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 86-97.
- Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.) (2018): *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- König, Julia (2016): Wer jagt wen ‚um der Kinder willen‘? Das Präventionsparadigma als Folie für gesellschaftliche Kämpfe um Sexualität. In: *Widersprüche* 36, (139), S. 71-86.

- Kratz, Marian/Jung, Jessica (2022): Emotionaler Hunger oder: Beziehungsgestaltung im Jugendstrafvollzug. In: Hierdeis, Helmwart/Würker, Achim (Hrsg.): Praxisfelder der Psychoanalytischen Pädagogik. Pädagogische Interaktionen verstehen und förderlich gestalten. Gießen: Psychosozial, S. 85-102.
- Kratz, Marian/David Zimmermann (2024) Reflexionsräume als soziale Gebilde. Die „Lorenzer-Seminare“. In: Kratz, Marian, Finger-Trescher, Urte (Hrsg.): Jahrbuch Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 30. Gießen: Psychosozial, S. 119-140.
- Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt (2013): Fachkräfte in der besonderen Verantwortung. Verbindlicher Leitfaden zur Prävention von und Umgang mit sexualisierter Gewalt und Grenzverletzungen durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendamtes. Stuttgart: Eigenverlag.
- Lorenzer, Alfred (1970): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Ders. (Hrsg.): Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur. Frankfurt am Main: Fischer, S. 11-98.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mentzos, Stravros (1988): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Erweiterte Neuauflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, Maurice (2011 [1966]): Die Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949-52. Hrsg. B. Waldenfels. München: Fink.
- Mentzos, Stravros (1988): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käthe (1984): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, Käthe (2012): „Liebe ist ein schönes Wort“. 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, S. 129-137.
- Niemeyer, Christian (1999): Heimerziehung als Forschungsfeld des Praktikers. In: Colla, Herbert et al. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied: Luchterhand, S. 813-827.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Plessner, Helmuth (2003 [1928]): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. In: Gesammelte Schriften, Bd. 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pohl, Rolf (2004): Feindbild Frau. Männliche Sexualität, Gewalt und die Abwehr des Weiblichen. Hannover: Offizin.
- Racker, Heinrich (1968): Transference and Countertransference. London: Hogarth.

- Ramshorn Privitera, Angelika (2013): Die Abstinenzregel in der psychoanalytischen Behandlung. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 67, 12, S. 1191-2111.
- Reichenbach, Roland (2017): Anstand ist Abstand: Zur Kritik des regulativen Ideals der Authentizität. In: *Pädagogische Rundschau* 71, 6, S. 645-658.
- Sander, Tobias (Hrsg.) (2014): *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmalenbach, Bernhard (2014): Nähe und Distanz – Dimensionen pädagogischen Handelns. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/205/214> (online), S. 37-56 [Zugriff: 08.05.2023].
- Schmid Noerr, Gunzelin (2003): Moralische und unmoralische Gefühle. In: Dörr, Margret/Göppel, Rolf (Hrsg.): *Bildung der Gefühle*. Gießen: Psychosozial, S. 40-76.
- Schmid, Volker (2019): Nähe und Distanz aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Dörr, Margret (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. 4. erweiterte und überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 60-71.
- Spiegler Lara/Beeck, Felicitas/Dörr, Margret (2023): Phänomene der Entgrenzung und ihre Bedeutung für professionelle Beziehungen. In: *Zeitschrift psychosozial* 46, 172, S. 10-21.
- Spiegler, Lara/Dörr, Margret (2023): „Mir geht’s [...] genau wie immer eigentlich“ – Die vergessene Krisenhaftigkeit innerer und äußerer Räume (auch) jenseits der Pandemie. Tiefenhermeneutische Erkundungen zu den Erfahrungen einer Nutzerin der Gemeindepsychiatrie. In: Göppel, Rolf/Gstach, Johannes/Wininger, Michael (Hrsg.): *Aufwachen zwischen Pandemie und Klimakrise. Pädagogische Arbeit in Zeiten großer Verunsicherung*. Gießen: Psychosozial, S. 127-150.
- Schweppe, Cornelia (2003): Wie handeln SozialpädagogInnen? Rekonstruktion der professionellen Praxis der Sozialen Arbeit. In: dies. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik*. Opladen: Leske, Budrich, S. 145-167.
- Seiffke-Krenke, Inge/Dietrich, Heiko/Adler-Corman, Petra/Timmermann, Helene/Rathgeber, Maiko/Winter, Sibylle/Röpke, Christine (2014): *Die Konfliktachse der POD-KJ-2. Ein Fallbuch für die klinische Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- 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> [Zugriff 08.05.2023]
- Volmer, Jan (2019): Taktvolle Nähe. Vom Finden des angemessenen Abstands in pädagogischen Beziehungen. Gießen: Psychosozial.
- Völter, Bettina (2018): Biographie und Professionen. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer, VS, S. 473-484.
- Winnicott, Donald W. (1976): *Vom Spiel zur Kreativität*. 11. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, 2006.
- Wulf, Christoph (2017): Rituale. Praktiken der Regulierung von Nähe und Distanz. In: *Pädagogische Rundschau* 71, 6, S. 623-630.

- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin et al. (2001): Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske und Budrich.
- Zimmermann, David (2022): Pädagogische Beziehungen im Jugendstrafvollzug. Tiefenhermeneutische Einsichten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zwiebel, Ralf (2013): Was macht einen guten Psychoanalytiker aus? Grundelemente professioneller Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.