



Leseprobe aus Dörr, Nähe und Distanz, ISBN 978-3-7799-6025-6
© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-6025-6](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6025-6)

Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit

Hans Thiersch

Übersicht

Die Frage nach Nähe und Distanz ist in der Praxis der sozialen Arbeit allgegenwärtig im Alltag des Umgangs mit den AdressatInnen und mit den KollegInnen; sie zielt auf eine der zentralen Dimensionen in der Frage nach dem Selbstverständnis der Sozialen Arbeit. Die Frage wird oft zwischen hart entgegengesetzten Polen verstanden und gelebt. Die einen insistieren auf Nähe, also darauf, dass sozialpädagogisches Handeln bestimmt ist durch die Qualität der Beziehungsarbeit, das Sich-Einlassen, den Aufbau von Vertrauen, Beziehungen und Empowerment im Medium des Pädagogischen Bezugs. Die Anderen sehen in der professionellen Fähigkeit zur Distanz das eigentliche Charakteristikum sozialpädagogischen Handelns und machen dies immer wieder auch z. B. in der Auseinandersetzung mit und der Unterscheidung zu Ehrenamtlichen und Aktiven im bürgerschaftlichen Engagement deutlich.

Diese so vielgestaltigen und unterschiedlichen Konzepte von Nähe und Distanz können nicht einfach aus dem Phänomen, also aus dem Alltagsbewusstsein selbst heraus, geklärt werden, sondern nur im Kontext eines interpretierenden und deutenden Theoriekonzeptes. Verschiedene Theorie- und Professionskonzepte in der Sozialen Arbeit thematisieren Fragen nach Nähe und Distanz, also z. B. die Systemtheorie, die Dienstleistungstheorie, die psychoanalytische (Sozial-)Pädagogik oder die hermeneutisch-pragmatische Sozialpädagogik. Ich beziehe mich im Folgenden auf das Konzept einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit.

In ihm sind Fragen von Nähe und Distanz immer wieder im Grundmuster und in unterschiedlichsten Facetten dargestellt worden (z. B. Müller 1986, 1991, Hörster/Müller 1996, Rauschenbach/Treptow 1984, Thiersch 2001, 2005). Dies aber macht eine erneute Diskussion nicht überflüssig. In der Bekanntheit und der Verbreitung eines Konzeptes schleifen sich Hintergründe und Differenzierungen ab, Aussagen gewinnen den Anschein einer unproblematischen Selbstverständlichkeit. Dagegen ist es notwendig, Hintergründe und Differenzierungen immer wieder neu zu vergegenwärtigen. Vor allem aber müssen Konzepte der Sozialen Arbeit – und so natürlich auch das einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit – fortgeschrieben werden; die Zeiten ändern sich im Zeichen der Entbettung der lebensweltlichen Verhältnisse und der Entgrenzung von Gesellschaftsstrukturen und stellen die Soziale Arbeit vor neuen Herausforderun-

gen. Die im Folgenden zu verhandelnden Fragen nach Nähe und Distanz im Kontext einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit sind weitläufig; ich muss mich im Folgenden auf Hinweise und Akzentuierungen beschränken.

Das Konzept einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit geht aus von der Spannung eines zugleich vertrauten und bornierten Alltags und den Chancen einer in ihm angelegten, aber freizusetzenden gelingenderen Praxis. Der nahe, bornierte Alltag muss destruiert werden auch aus der Distanz theoretischer Erörterungen. In dieser Spannung betont das Konzept der Lebensweltorientierung die Notwendigkeit einer Vermittlung oder Relationierung, die gegen institutionelle und professionelle Selbstreferenzialität den Alltag und seine Ressourcen anerkennt und respektiert; die Aktivitäten der Sozialen Arbeit – und also auch die notwendige Destruktion des Alltags – sind gebunden an das Medium einer gemeinsamen Verhandlung.

Diese prinzipielle Spannung von Alltag und Theorie als Spannung von Nähe und Distanz ist der fundierende Rahmen des Konzepts Lebensweltorientierung; es genügt aber nicht, ihn in dieser Allgemeinheit zu konstatieren und zu verhandeln. Nähe und Distanz muss sowohl für den Alltag als auch für die theoretisch, institutionell-professionell praktizierte Position differenziert werden. Ich mache im Folgenden zunächst Bemerkungen zu Lebenswelt und Alltag und dann – im zweiten Teil – zu Fragen der sozialpädagogischen Konstellation von Nähe und Distanz, vor allem im Kontext beruflichen Handelns.

1. Nähe und Distanz in der Lebenswelt

Alltag ist die Wirklichkeit der je eigenen, also subjektiven Erfahrung von Raum, Zeit und sozialen Beziehungen und darin von der Unmittelbarkeit von Bewältigungsaufgaben. Alltag meint die Wirklichkeit des Selbstverständlichen, des Vertrauten, der Nähe, in der Menschen sich herausgefordert und zugehörig wissen. Man verlässt sich so auf den Anderen, wie man weiß, dass er sich auf einen verlässt, man ist untereinander verbunden in gegenseitigen Erwartungen, in Bestätigungen und Enttäuschungen, in positiven und negativen Gefühlen. Man agiert in der Wirklichkeit der geteilten, gemeinsamen – und darin nicht weiter hinterfragten – Erfahrung in pragmatischen Beziehungsmustern und Arbeitsbündnissen. Diese Lebenswelt der vertrauten Nähe aber stellt sich als Geflecht sehr unterschiedlicher lebensweltlicher Konstellationen von Nähe und Distanz dar.

Die Erfahrung von Zeit – und die damit sich stellenden Bewältigungsaufgaben – sind bestimmt durch Nähe und Distanz, also durch die Gegenwärtigkeit des pragmatischen Miteinanderlebens und der nicht thematisierten oder ausdrücklich verdrängten Vergangenheiten und der vertrauten oder offenen Zukunft. Auch Erfahrungen und Gestaltungsaufgaben im Raum sind gegliedert.

Die alltägliche Lebenswelt stellt sich in unterschiedlichen – und unterschiedlich zugänglichen – Räumen dar. Die Jugendtheorie unterscheidet den Nah- vom Streifraum, die Mikro- von der Mesowelt; die Kindheitstheorie rekonstruiert die Nahwelt im Verbund verinselter Erfahrungsräume. Goethe hat in seiner Autobiographie (*Dichtung und Wahrheit*) die Vielfältigkeit der allmählichen Eroberung – und Aneignung – von Räumen im Alltag faszinierend beschrieben: die vielgliedrige, teils offene, teils verborgene Räumlichkeit im eigenen Haus, Garten und Haus der Großeltern, die Welt der Straße, des Unterrichts, die repräsentative Weltläufigkeit der Öffentlichkeit und – dagegen – die geheimnisvoll in sich abgeschlossene Welt des jüdischen Ghettos. Nähe und Distanz charakterisieren vor allem die unterschiedlichen Beziehungsmuster im Alltag. Unterschiedliche Gemengelagen von Nähe und Distanz bestimmen das Profil unterschiedlicher Rollen, z. B. der Eltern – also der Mutter und des Vaters –, der Großeltern, der Verwandten, der Freunde, der Mitschüler und Arbeitskollegen, aber auch der besten Freunde und Bekannten. Unterschiedliche Gemengelagen von Nähe und Distanz bestimmen aber nicht nur das Profil der Rollen nebeneinander, sondern auch das Gefüge einer Rolle in sich: Eltern, Freund oder Freundin und Bekannte repräsentieren unterschiedliche Bereiche, in denen man vertraut, gegeneinander offen und aufeinander angewiesen ist und Bereiche, die in der Beziehung unwichtig, irrelevant sind, ja ausgespart werden. Manche Freundschaften sind gerade darin stabil, dass es eine unausgesprochene, wechselseitige Übereinkunft darüber gibt, was in ihr nicht Gegenstand ist. Gemengelagen von Nähe und Distanz zwischen den Rollen und in den Rollen aber sind nicht ein für alle Mal gegeben, also statisch, sondern müssen in der Entwicklung von Beziehungen und in der Abfolge der Lebensphasen immer wieder neu bestimmt werden; die Veränderungen im Verhältnis zwischen Eltern, Erziehern und Kindern und Heranwachsenden sind hier besonders drastisch. Indem diese Konstellationen von Nähe und Distanz immer Ausdruck subjektiver Deutungen und Handlungsintentionen sind, ergeben sich notwendig Differenzen in der Herstellung des gemeinsamen, die Beziehung fundierenden Verständnisses von Nähe und Distanz. Diese Differenzen können sich zu Konflikten verdichten. Die Nähe, die der eine empfindet, kann dem Anderen peinlich und zudringlich sein. Das Missverhältnis z. B. in der Liebe – lieben und nicht geliebt werden, begehren und kein Begehren wecken – ist seit Urzeiten eines der Grundprobleme aller menschlichen Beziehung. Sich den Erwartungen von Nähe in Situationen der Hilflosigkeit und Verzweiflung zu entziehen, entziehen zu wollen oder auch entziehen zu müssen, schafft Schuld und Verzweiflung.¹

1 Martin Buber berichtet als eine Grundszene seiner Philosophie der Begegnung im Ich-Du-Verhältnis, dass ihn in jungen Jahren ein Freund aufgesucht habe, als er in eigener Arbeit versunken, ihm zwar zugehört, aber sich nicht wirklich auf ihn eingelassen habe; der Freund, in seiner Verlorenheit bestätigt, setzte in der Nacht seinem Leben ein Ende.

So repräsentiert sich der Alltag in unterschiedlichen lebensweltlichen Konstellationen von Nähe und Distanz in Bezug auf Zeit, Raum und soziale Beziehungen. Selbstverständlichkeiten der Nähe gehen einher mit Erfahrungen des Anderen, Neuen, nicht Vertrauten. In diesem Geflecht erfahren Menschen Nähe als Geborgenheit und Verlässlichkeit und zugleich Distanz als Abstand zum Nahen, als Freiraum, der Chancen zur Erweiterung der Nähe und damit zur Eigensinnigkeit von Lebensbewältigung öffnet. So ist Nähe auf Distanz verwiesen und Distanz auf Nähe. Nähe gelingt, wo auch Distanz gegeben ist, und Distanz, wo sie sich auf Nähe beziehen kann. „Im Atemholen sind zweierlei Gnaden, die Luft einziehen, sich ihrer entladen. So danke Gott, wenn er dich presst und dank ihm, wenn er dich wieder entlässt“ (Goethe).

Diese Balance von Nähe und Distanz im Alltag aber ist nicht selbstverständlich, sie ist immer prekär. Nähe verführt zu Enge und Borniertheit im Wirklichkeitsverständnis und zu von klammernden, okkupierenden Beziehungen. Distanz wiederum verführt zum Nebeneinander von Gleichgültigkeit, Übersehen und Unachtsamkeit, und damit zur Ortlosigkeit im Alltag. Der Bezug – und die Chance zur gegenseitigen Stützung und Erweiterung – von Nähe und Distanz wird so verfehlt.

2. In die Lebenswelt eingelagerte Distanzen

Damit die prekäre Balance von Nähe und Distanz gelingt, braucht es neben dem lebensweltlichen Gefüge von Nähe und Distanz noch einer anderen Dimension von Distanzierung. Zu den bisher beschriebenen Momenten und Möglichkeiten der lebensweltlichen Distanzierung treten die Momente einer gleichsam prinzipiellen Distanz zum Gefüge des Alltags. Der Alltag ist überwölbt von Religion und kulturell-symbolischen Bildern. Heroen, Heilige und Idole markieren Lebenswirklichkeiten jenseits der nahen Verhältnisse im eigenen Alltag. Wissenschaft als andere Form einer prinzipiellen Distanz zum Alltag – fragt hinter Alltagserfahrungen zurück nach Hintergründen und Bedingungen und argumentiert in ihrer eigenen Logik der Wahrheit – und nicht der Unmittelbarkeit der Lebensbewältigung. Solche Formen von Distanz haben natürlich ihren Sinn in sich selbst; das aber ist hier nicht das Thema. Hier geht es um die in ihnen gegebene Chance einer Erweiterung und Relativierung lebensweltlicher Erfahrungen. Gerade in der Konfrontation mit Bildern und Erfahrungen der Distanz – in der „Destruktion des Pseudokonkreten“, wie Karel Kosik (1971) formuliert – eröffnen sich Möglichkeiten, ihre Eigenheiten, Beschränktheit und Enge zu erkennen und dadurch Kräfte zur Bewältigung des Alltags und vor allem zur Neugestaltung von Lebensverhältnissen freizusetzen. Dieser besondere, spezifische Gewinn geht einher mit einer Steigerung der Gefährdung. Die Andersartigkeit von Bildern und Erkenntnissen kann zu Ent-

fremdung und Überforderung lebensweltlicher Erfahrung führen und damit zu ihrer Beschämung oder Verarmung.

Ein spezifisches Muster der Repräsentanz von Erkenntnissen und Handlungsfigurationen aus der Distanz sind die institutionellen und professionellen Programme von Institutionen. In ihnen werden Lebensprobleme und Aufgaben partikular und damit spezialisiert angegangen, um, vom Alltag entlastet, in der Eigenlogik der Programme zu Lösungen zu kommen, die so im Alltag und seinen Befangenheiten nicht möglich, aber für die Bewältigung der in ihm sich stellenden Aufgaben notwendig sind.

Dieses Gefüge von Nähe und Distanz im Alltag und zwischen Alltag und prinzipiellen und institutionalisierten Formen der Distanz kann nicht nur so allgemein, gleichsam strukturell beschrieben werden; es stellt sich in unterschiedlichen, historischen Konstellationen unterschiedlich dar. Ich beschränke mich auf eine Bemerkung zur gegenwärtigen Situation in der zweiten oder reflexiven Moderne. Lebenswelten werden zunehmend komplizierter und unübersichtlicher und darin auch die Konstellationen von Nähe und Distanz. Traditionelle Zeitstrukturen in der Bestimmung der Lebensphasen mit ihren Bewältigungsaufgaben und vor allem der Horizont des Erwartbaren wandeln sich ebenso, wie sich Lebensräume – in der Nachbarschaft, in den Wohnstrukturen und vor allem in den Arbeits- und Freizeitverhältnissen – öffnen im Zeichen der Multikulturalität und Globalisierung. Traditionelle Rollenmuster in ihrem Profil von Nähe und Distanz – z. B. von Eltern und Heranwachsenden – tragen nicht mehr, die Verhältnisse zwischen den Rollen verschieben sich und die Gemengelage von Nähe und Distanz in ihnen. Ebenso gewichtig aber wie diese Verschiebungen in den lebensweltlichen Mustern von Nähe und Distanz sind die Verschiebungen im Verhältnis von Lebenswelt und prinzipieller Distanz. Die Bedeutung kultureller Bilder nimmt ebenso zu wie die von institutionellen professionellen Programmen. Medien mit ihren Bildern und Kommunikationsmöglichkeiten durchdringen und prägen den Alltag und überlagern ihn zunehmend auch mit einer Vermischung – ja Ersatz – von Erfahrung und Bilderwelt. Auch die Bedeutung der institutionellen Regelungen im Alltag und die Präsenz der Professionellen wachsen, nicht zuletzt im Bereich der den Alltag rahmenden Dienstleistungen. In der Familie z. B. leben Kinder häufig von früh auf in relativ vielfältigen sozialen Konstellationen oft weniger in der weitläufigen Nachbarschaft als in verinselten Lebensräumen, und in der Selbstverständlichkeit präsenter Medien mit ihrer der Familienkultur gegenüber ja eigensinnigen Bildwelt. Professionell strukturierte Institutionen sind spätestens seit dem Kindergarten selbstverständlicher Bestandteil der kindlichen Lebenswelt. Giddens redet im Zusammenhang dieser Neugestaltung von Lebensmustern in den lebensweltlichen Konstellationen von Nähe und Distanz und ihrer Durchdringung mit Bildern und Institutionen, die nicht lebensweltlich verankert und begründet sind, von Entbettung. Das Konzept der „Entgrenzung“

(Beck/Bonß/Lau 2004, Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005), zielt – verallgemeinernd – ebenso auf die Öffnung und Sprengung traditioneller Lebensmuster wie auf die gegenseitige Vermengung von Alltag und Nicht-Alltag, und insistiert zugleich darauf, dass in diesen entgrenzten Verhältnissen neue, tragfähige Lebensstrukturen, also auch neue Bestimmungen von Nähe und Distanz gefunden und gelebt werden müssen. Dass sich in dieser Situation der Entgrenzung die notwendige Konstruktion von Balancen, von Nähe und Distanz kompliziert und die Gefahren der gegenseitigen Entfremdung steigern, ist nahe liegend und bestimmt die gegenwärtigen Bewältigungsaufgaben.

3. Pädagogische Nähe und Distanz

Nähe und Distanz repräsentieren sich in der Sozialarbeit und Pädagogik in einem spezifischen Profil. In den bisherigen Überlegungen habe ich schon auf unterschiedliche pädagogische Konstellationen verwiesen; hier aber will ich versuchen, das in und hinter ihnen liegende Muster zu verdeutlichen, und mich dabei zunächst beispielhaft auf Fragen des direkten Umgangs, des pädagogischen Verhältnisses beziehen.

Sozialarbeit und Pädagogik stützt Kinder und Heranwachsende in ihren Lern-, Bildungs- und Bewältigungsaufgaben, also darin, dass sie den Anforderungen ihrer Lebensverhältnisse gerecht werden können und sich in ihnen zugleich als Subjekte erfahren. Pädagogik ist so engagiert in der Spannung von Gegebenem und Möglichem, also an Aufgaben und Chancen der Entwicklung, des Werdens.

Dieses spezifisch pädagogische Interesse am Werden ist in einem der Gründungsdokumente der Pädagogik – in Platons Symposion (1931) – als pädagogischer Eros beschrieben. Diotima, eine Seherin (also eine weise Frau am Anfang unserer Pädagogikgeschichte), versteht Eros als Dämon, d. h. „als ein Mittelding zwischen Gott und Sterblichem“, das „verdolmetscht und vermittelt den Göttern, was von den Menschen kommt, und den Menschen, was von den Göttern kommt.“ (122) Diese Vermittlung stellt sich dar als „Zeugung im Schönen, sowohl dem Leib als der Seele nach“ (126), sie zielt also nicht unmittelbar auf das Bild des Schönen, sondern auf die „Fortpflanzung“, also auf die Befähigung des Anderen, sich am Wahren und Schönen zu orientieren. Dies kann gelingen, wenn in einem leidenschaftlichen – erotischen – Verhältnis der Eros den Pädagogen gleichsam packt, sich auf den Anderen einzulassen und ihn auf einem Stufenweg über die Lust an der leiblichen Schönheit zur seelischen und geistigen Schönheit zu drängen und darin vom individuell Beschränkten zum allgemein Verbindlichen. Das spezifisch pädagogische Verhältnis ist hier begründet in einem Ungenügen, in einer Unruhe, in einer Sehnsucht, die sich nicht auf ein Werk oder eine Erkenntnis, sondern auf die Chancen eines Anderen zur Er-

kenntnis und zum Werk bezieht, also auf seine Chancen des Werdens. Der Pädagoge lässt sich auf den Anderen ein, bedrängt ihn, ist ihm darin nah; er überschreitet das Gegebene, Nahe, um in ihm Stufe um Stufe das Angelegte und Mögliche freizusetzen und zu befördern.

Zwischenbemerkung: Von heute (2011) aus gelesen, ist eine direkte, alle historischen und kulturellen Differenzen übergreifende Berufung auf Platons Konzept, seine Bilder und seine Begrifflichkeit missverständlich. Die Skandale des sexuellen Missbrauchs in pädagogischen Institutionen, die in der letzten Zeit offenkundig geworden sind, haben das erschreckend deutlich werden lassen. Wenn im pädagogischen Verhältnis die Spannung von Nähe und Distanz aufgehoben wird, kann die Verabsolutierung von Nähe in Verführung, Vertrauensmissbrauch, Nötigung, Verletzung des pädagogischen Inzestverbots und sexuelle Gewalt umschlagen und damit die Heranwachsenden in ihrem Werden und in ihrer Entwicklung ruinieren (Thiersch 2012). Festzuhalten ist aber auch, dass die umgekehrte Auflösung des Spannungsverhältnisses zugunsten von Distanz zu Verhärtung der formalen Rollen und zu Gleichgültigkeit und damit zu Unterdrückungs- und Gewaltverhältnisse führen kann. Das Gelingen von pädagogischen Beziehungen steht und fällt mit der Balance des Spannungsverhältnisses zwischen Nähe und Distanz.

Die Figur des Interesses am Werden, an der Entwicklung zu den je eigenen Möglichkeiten begründet alles sozialpädagogische (und pädagogische) Handeln. Pädagogen haben so gleichsam konstitutiv eine Zwischenstellung. „Sie verfolgen Metaintentionen in einer Situation und realisieren sie in der Situation.“ (Hamburger 2003: 69) In diesem Zugleich des Darinseins, Dabeiseins und Transzendierens ist die (Sozial-)Pädagogik innovativ.

Die pädagogische Grundfigur hat Konsequenzen für die Gestaltung des pädagogischen Umgangs in der Spannung von Nähe und Distanz. AdressatInnen, Menschen also in Sozialisations- und Bewältigungsaufgaben, brauchen Erfahrungen der Bindung ebenso wie der Zumutung von Selbsttätigkeit. Dies bedeutet eine besondere Ausprägung von Nähe und Distanz. Menschen im Werden sind angewiesen darauf, so wie sie sind akzeptiert, angenommen, geliebt zu sein – gleichsam bedingungslos. „Es ist, wie es ist, sagt die Liebe“ (Erich Fried). Nur darin finden sie Zutrauen zu sich und den Anderen und der Welt. Menschen im Werden aber sind ebenso darauf angewiesen, einen Freiraum für die eigensinnige Gestaltung ihres Lebens, für die Ermöglichung und Ermutigung zur Selbstbildung zu erfahren; darin braucht es Zutrauen in das Werden, Neugier auf seine Entfaltung und Offenheit für Versuche, für Wege und Abwege, also eine gleichsam fördernde Distanz. Die Gestaltung dieses besonders profilierten – gleichsam in Extreme von Nähe und Distanz getriebenen – Umgangs ist prekär. Die Heranwachsenden sind zugleich auf den Pädagogen angewiesen und durch ihn gefährdet. Er ist strukturell in seiner Position in der Vorhand; das verführt zu Macht und Bemächtigung, die den Heranwachsenden in

seiner unterlegenen Position und der Ungesicherheit seiner Suchbewegungen einengt und unterdrückt, aber auch zu realitätsabgewandten Formen der Gegenmacht verführt.

Facetten dieser Konstellation werden deutlich im Gegeneinander zwei klassischer Bilder der Erziehung, der Heimerziehungsszenarien von Pestalozzi (Stanser Brief 1799, 1956) und Bernfeld (Kinderheim Baumgarten 1921, 1996).

Pestalozzi (1956) sieht verwahrloste Kriegskinder in Verhältnissen, die ihre Möglichkeiten blockieren, in Verhältnissen von Macht und Unterdrückung, von Bosheit, Gleichgültigkeit und Verkümmern; er sucht den in ihren Verhältnissen „verrammelten Weg“ ihrer Möglichkeiten freizulegen, um ihnen ein reiches, ganzheitliches, auf Kopf, Herz und Hand bezogenes Leben zu ermöglichen, in dem sie Wohlwollen gegen Andere verbinden mit dem Gefühl „Werk ihrer Selbst zu sein“, also aus der Schwäche ihres natürlichen Wohlwollens hinfinden zur „wissenden, sehenden Liebe“. Diese Aufgabe verlangt in Pestalozzis Konzept den besonderen, gleichsam totalen Einsatz des Pädagogen. Er ist immer bei ihnen, „morgens und abends“, er pflegt und versorgt sie, er ermahnt und tröstet sie, er lehrt sie und deutet ihnen die Welt, er öffnet ihnen ihre Lebensperspektive. Der Pädagoge in diesem Konzept ist in seiner Person der Garant dafür, dass die Kinder ihren Weg finden können „sie waren außer der Welt, ... sie waren bei mir und ich war bei ihnen“. (244) Die Spannung von Nähe und Distanz im pädagogischen Verhältnis ist hier von der Nähe her akzentuiert, ja so emphatisch pointiert, dass darin auch die in ihr angelegte Gefahr der erdrückenden Okkupation (und damit der pädagogischen Anmaßlichkeit) deutlich wird.

Von dieser Gefahr her lässt Bernfelds (1996) Darstellung sich geradezu als Entgegnung lesen. Er analysiert, dass dem Pädagogen das Kind in dreifacher Gestalt begegnet, als das reale Kind, als das Kind, das er selbst früher war und, schließlich, als das Kind, das er gern hätte sein und werden mögen und versteht dies als unterschiedliche Formen einer Projektion, unter der in der Nähe des pädagogischen Bezugs die Eigenheiten des Kindes und seine Chancen des Werdens verdeckt bleiben. Bernfeld setzt ein neues Verständnis des Pädagogen dagegen. „So ist des neuen Erziehers Tun vielmehr ein Nichttun, viel mehr Beobachten, Zusehen, Leben als ein stetes Mahnen, Strafen, Lehren ... Wir würden immer mehr zu erzählen haben, was die Kinder taten“ (107f.). Pädagogisches Handeln ist also zunächst Distanz, Achtsamkeit, damit die Kinder die Chance haben ihren eigenen Weg zu finden. Diese spezifische Pointierung in Bernfelds Darstellung geht damit einher, dass Pädagogen in einem Feld von Regeln leben und sie repräsentieren, also als Beispiel leben muss, damit die Kinder – auf dem Weg der Initiation, der Identifikation und der Überzeugung, Stufe um Stufe Möglichkeiten eines kultivierten, freundlicheren und gerechteren Umgangs miteinander erkennen und so zu ihren eigenen weiterführenden Interessen finden. Der Pädagoge agiert in der Vermittlung zwischen dem Gegebenen und

dem Möglichen und Sinnvollem im „pädagogischen Kompromiss“. Der aber ist geprägt durch die Angst vor einengender Nähe und erfordert eine fördernde Distanz, die mit der selbstkritischen Reflexion der strukturellen Probleme im pädagogischen Umgang einhergeht.

Schließlich: Pädagogischer Eros als Unrast im Dazwischensein, Nähe der Verlässlichkeit und des Zutrauens und Distanz in der Freisetzung zur Eigenheit des Werdens. Diese Figurationen im pädagogischen Umgang verweisen auf etwas, das sich als Authentizität bezeichnen, aber nur schwer umschreiben lässt. Der Pädagoge muss für die auf ihn Angewiesenen erkennbar sein, er muss in der pädagogischen Haltung, in seinem Interesse am Werden und in seiner Balance von Nähe und Distanz, in seinen Problemen also von Hoffnung, Enttäuschung, Entscheidung und Kämpfen glaubwürdig sein. Es ist beeindruckend zu sehen, wie gerade diese Authentizität in allen Selbstzeugnissen von Heranwachsenden (in Romanen ebenso wie in empirischen Untersuchungen) (JULE 1998) als entscheidendes Moment für das Gelingen des pädagogischen Umgangs herausgestellt wird. Ich skizziere die hier sich stellenden heiklen Fragen noch einmal an einem klassischen Bild, an Makarenkos (1967) Darstellung seines ersten großen Konflikts in der Gorki-Kolonie. Die Gruppe der wilden, in den Revolutionswirren verwahrlosten und verrohten Jungen hatte sich – im strengen Setting der Erziehungskolonie – in die Verweigerung jeder Kooperation mit den Erziehern hineingesteigert; sie agieren provozierend herausfordernd und gelassen. Schließlich explodiert Makarenko – aus aufgestaunter Ohnmacht und Verzweiflung heraus – er verliert, wie er selbst schreibt, die Kontrolle und attackiert einen Jungen; aus der total perplexen Gruppe heraus wird er in seiner Wut gebremst, festgehalten und reagiert sich – zur Rettung des Attackierten und seiner Selbst an einem Holzklotz ab. Nachmittags ziehen dann alle in den Wald zum Baumfällen, er, Makarenko allein unter vielen und alle haben Äxte. Man arbeitet effektiv und kooperativ, man scherzt. Makarenko verzweifelt über den Vorfall am Morgen an sich, er hadert und beschuldigt sich; seine Kollegin ist fassungslos über seinen alle pädagogischen Prinzipien desavouierenden Rückfall in eine alte Pädagogik der nackten Macht und Bedrohung. Trotzdem aber kann Makarenko nicht umhin, die Verwandlung der Szene zu konstatieren. Die jungen Männer haben ihn in seiner Verzweiflung um ihrer selbst willen erfahren und dies bricht offenbar bei ihnen das Eis, sie lassen sich auf Makarenko als Person und darin auf ihre eigenen Möglichkeiten von Entwicklung und Werden ein.

Diese Bestimmungen müssen näher konkretisiert werden und – vor allem – bezogen auf die spezifischen Herausforderungen unserer gesellschaftlichen Situation im Zeichen von Entgrenzung. Diese Fragen aber will ich später – im Kontext der Sozialen Arbeit und ihrer professionalisierten Praxis – aufnehmen und weiter verfolgen.

4. Nähe und Distanz in professioneller Sozialer Arbeit

Nähe und Distanz im pädagogischen Handeln gewinnen eine neue, eigene Qualität in den Projekten einer institutionellen, professionellen Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit ist auch dann bestimmt durch die Eigensinnigkeit der institutionellen und professionellen Programme, durch Wissen und Erfahrung und durch die Organisation des eigenen beruflichen Alltags, wenn sie programmatisch lebensweltliche Konzepte vertritt. Professionelle sind in der Regel nicht Mitglied der Lebenswelt ihrer AdressatInnen, sie haben Arbeitszeiten und werden bezahlt. Sie sind – so jedenfalls die Intention – freigestellt, um nicht durch die unmittelbaren Bewältigungszwänge des Alltags genötigt zu werden und nicht abhängig zu sein von den positiven und negativen Gratifikationen, die die Alltagsverhältnisse strukturieren; sie sind insofern – und ich bleibe damit weiter in der idealtypischen Konstruktion – unabhängig von Bestätigung, Lob und Kränkung durch die AdressatInnen, ihre Leistung bestimmt sich nach den professionellen Standards.

Diese professionelle Distanz erlaubt es, das lebensweltliche Geflecht von Nähe und Distanz, von Sicherheit und Offenheit unbefangen zu sehen; es gelingt, Nähe, Verlässlichkeit und Zutrauen zu befördern, wo sie in den Lebensverhältnissen nicht gegeben ist, es gelingt ebenso, wo Nähe Menschen in ihren Möglichkeiten erdrückt, sie aufzusprengen und zu öffnen und in solcher Freiheit zu den Notwendigkeiten und Möglichkeiten von Nähe und Distanz zu finden. In der Jugendarbeit z. B. können Heranwachsende sich jenseits der Zwänge und Erwartungen in den Familien, in der Schule oder in Ausbildung und Beruf in ihren eigenen Lebens- und Bewältigungsproblemen kennen lernen und in neuen, offeneren Optionen erproben und stabilisieren. In den Erziehungshilfen können Potentiale der Heranwachsenden deutlich werden, die in überlasteten, chaotischen, gleichgültigen oder verhärteten Familienkonstellationen blockiert und pervertiert waren. In der sozialräumlich orientierten Gemeinwesenarbeit können jenseits der Verflechtungen und des Clinchs der Interessen zwischen Nähe und Gleichgültigkeit im Nebeneinander unterschiedlicher Alltagswelten und Kulturen Möglichkeiten eines transparenteren, offeneren Miteinandergierens im Horizont einer Politik des Sozialen freigesetzt werden. Dieser Status der institutionellen und professionellen Programme der Sozialen Arbeit ist eine der Voraussetzungen dafür, dass Soziale Arbeit sich auf die Chancen wie die Blockaden des Werdens ihrer AdressatInnen da einlässt, wo sie sich in auffälligen, für die einzelnen und die Gesellschaft problematischen Verhaltensmustern artikulieren. Sie vertritt die Aufgaben und Gelegenheiten für das Werden in der Freiheit ihrer professionellen, institutionellen Position gegen die lebensweltlichen Zwänge und gesellschaftlichen Erwartungen, die die Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten der Adressaten einschränken, blockieren oder verhindern.