

Nähe in pädagogischen Beziehungen gestalten

Von der Notwendigkeit eines integrierten Prozesses von Professionalisierungsstrategien und Organisationsentwicklung für Schulen

Alexandra Retkowski

Nähe in pädagogischen Beziehungen ist ein hochambivalenter Aspekt pädagogischen Handelns. Allein die Thematisierung des Begriffs im Kontext des Lehrberufes kann – insbesondere durch die Verbindung zu Fragen der sexualisierten Gewalt – kontroverse Diskussionen auslösen; bei jenen, die im pädagogischen Feld tätig sind, wie auch bei Eltern und auch unter den Schüler:innen. Gleichzeitig ist *Nähe* ein Alltagsphänomen von pädagogischen Beziehungen in allen beruflichen Feldern der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsystem. Sie ist ein wichtiger Aspekt pädagogischer Arbeit, denn Erfahrungen von Nähe sind konstitutiv für Individuations- und Sozialisationsprozesse (vgl. Kowalski u.a. 2018). Auch aus Perspektive der Professions- bzw. Professionalisierungstheorie umschreiben die Begriffe Nähe und Distanz Kernanforderungen an die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen bzw. von »Arbeitsbündnissen« (vgl. Braun u.a. 2011: 85).

Es geht – wie später noch näher ausgeführt wird – im Kern um das angemessene Verhältnis von Nähe und Distanzierungen zwischen Professionellen und Adressat:innen, also um das Ausfüllen einer formalen Berufsrolle einerseits und vertrauensvolle, affektiv besetzte und nur begrenzt steuerbare Beziehungen andererseits, wobei eine nahe Beziehung ebenso unangemessen sein kann wie eine distanzierte (vgl. ebd.). *Nähe* und ihr Gegenpol *Distanz* sind also ein Begriffspaar, das keine eindeutig bestimmbare Bedeutung hat, allerdings im Hinblick auf mögliche Grenzüberschreitungen, vor allem »in seiner sinnlich-sexuellen Leibdimension« sowie mit Blick auf Gefühle und Affekte

von pädagogisch Tätigen kontinuierlich reflektiert und thematisiert werden muss (vgl. Dörr 2018).

Der Themenkomplex von Nähe und Distanz ist auch im Kontext der Entwicklung von organisationsbezogenen Schutzkonzepten gegen sexualisierte Gewalt (UBSKM 2013; Wolff/Schröer 2018) ein wichtiger Baustein und zwar nicht nur, weil *zu viel Nähe* die Grenze zu sexualisierten Grenzüberschreitungen überschreitet, sondern auch, weil *gute Nähe* Vertrauen, Offenbarungsprozesse¹ und Enttabuisierungen in Bezug auf Sexualität ermöglicht (Christmann/Wazlawik 2018). Um solche Schutzkonzepte umzusetzen, bedarf es für schulische Professionalisierung und Organisationsentwicklung eines fundierten Konzeptes, welches für alle Beteiligten – jedoch besonders für Lehrer:innen – sowohl Orientierungswissen als auch Lern-, Thematisierungs- und Reflexionsräume gewährleistet. Im Folgenden wird zunächst auf Basis eines sprachlich überarbeiteten Interviewausschnitts aus dem berufsschulischen Kontext ein Aspekt möglicher individueller Professionalisierungsbedürfnisse und -bedarfe im Themenbereich *Nähe* vorgestellt. Hieraus werden Konturen für einen dualen bzw. integrierenden Prozesses von Organisationsentwicklung und personalisierten Strategien in der Personalentwicklung skizziert.²

-
- 1 Der Begriff der Offenbarung wird synonym verwendet mit den Begriffen Disclosure oder Aufdeckung und bezeichnet »Prozesse des Erinnerns, Einordnens und Offenlegens von sexualisierter Gewalt durch Betroffene selbst« (Rieske u.a. 2018: 700).
 - 2 Der Fortbildungsansatz wurzelt in den Forschungsprojekten der in den Jahren 2013-2019 vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) an der Universität Kassel geförderten Juniorprofessur »Professionsethik. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit«, die von Friederike Heinzel, Marianne Leuzinger-Bohleber, Elisabeth Tüder und Werner Thole beantragt wurde. Wichtiger Impulsgeber war auch das aus Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen bestehende Netzwerk »Professioneller Umgang mit Sexualität und Macht im Sozial- und Bildungsektor« (siehe <https://www.professionsethik.de> [Zugriff 16.06.2020]). Hier wurden z.B. mittels kasuistischer Fallarbeit Dimensionen einer möglichst individualisierten, personenzentrierten und an den spezifischen Bedarfen einzelner pädagogischer Professioneller ausgerichteten institutionellen Reflexionskultur in pädagogischen Einrichtungen verfolgt.

Professionalisierungsbedürfnisse und -bedarfe im Kontext des Umgangs mit Nähe im Schulalltag

Viele Lehrer:innen nehmen für sich in erster Linie eine professionelle Identität als Fachlehrer:in in Anspruch, was zur Folge hat, dass sie durch persönliche, teilweise deutlich emotionale und affektive Adressierungen seitens der Schüler:innen stark verunsichert werden können. Wenn diese persönliche Adressierung sexuelle Komponenten aufweist, ist die Verunsicherung häufig besonders groß. Auch in berufsbiografischen Interviews wird dies von Lehrer:innen thematisiert (Hess/Retkowski 2018). Deutet man diese Verunsicherung innerhalb der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie nach Ulrich Oevermann (1996; 2002), in der es im Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis um den Umgang mit asymmetrischen Machtrelationen und der Balancierung von rollenförmigen und diffusen Beziehungsanteilen geht, heißt dies, dass aus der Perspektive der jeweiligen Lehrperson die Asymmetrie aus der Balance geraten und es zu Symmetrisierungsprozessen in der pädagogischen Beziehung gekommen ist (Helsper/Reh 2012).

Persönliche Adressierungen mit erotisch-sexueller Komponente durch Schüler:innen sind für Sozialisationsprozesse in der Schule durchaus üblich (vgl. Schmidt 2014). Lehrer:innen sind in diesen Fällen beispielsweise mit kommunikativen und performativen Handlungen von Schüler:innen konfrontiert, die – sei es in schmeichelhafter oder aggressiver Art und Weise – eine Nähe durch sexuelles Explorations- und Erprobungsverhalten generieren. Solche Verhaltensweisen können allerdings durch ihr verunsicherndes Potenzial das asymmetrische Verhältnis der Lehrkraft zu den Schüler:innen, welches für viele Lehrkräfte immer auch Sicherheit und Selbstwirksamkeit durch bessere Kontrollierbarkeit vermittelt, verschieben und zu symmetrischen, eher außerschulischen Kommunikations- und Interaktionsformaten führen. Lehrkräfte sind dann herausgefordert, mit diesem Verhalten so umzugehen, dass sie die noch nicht entwickelten Persönlichkeitsanteile von Schüler:innen im Rahmen einer »Wissens- und Normenvermittlung dienende[n] kooperative[n] Interaktion« (Oevermann 1996: 154) aufgreifen und zur Reifung bringen.

Es geht mit anderen Worten darum, die sexuell-erotische Ansprache seitens der Schüler:innen als Anlass für eine pädagogische Intervention zu betrachten, die in einer die Schüler:innen nicht beschämenden Weise ein doppeltes Ziel hat: Es geht darum, die Schüler:innen darauf aufmerksam

zu machen, dass es sich (1.) um sexuell-erotisches Verhalten handelt, welches wahrgenommen, als legitimes Bedürfnis von Schüler:innen geachtet wird und für das man im Fall von Wissens- oder Beratungsbedarf als Ansprechpartner:in zur Verfügung steht bzw. Personen kennt, die als geeignete fachliche Ansprechpartner:innen dienen können. Und es geht (2.) darum, den Schüler:innen zu verdeutlichen, dass weder man selbst als Lehrkraft die passende Adresse für erotisch-sexuelle Äußerungen ist noch schulische Unterrichtsprozesse den adäquaten Rahmen hierfür darstellen.

Dass solche Situationen für Lehrer:innen eine erhebliche Herausforderung darstellen, illustriert der folgende Interviewausschnitt mit einer 34 Jahre alten Berufsschullehrerin:

»Ich kann nicht gut mit den Anzüglichkeiten der Jungs umgehen. In der Berufsschule habe ich Klassen mit Malern oder Mechatronikern, in denen vor allem junge Männer sind. Die werden schon sehr direkt in ihrem Ton und hauen einem sexistische Sachen um die Ohren, fragen nach der Telefonnummer oder machen anzügliche Bemerkungen über mein Aussehen. Ich werde dann schnell rot im Gesicht und einmal kam es auch vor, dass ich aus der Klasse rausgegangen bin. Die Kolleg:innen raten mir, dass ich selbst einen dummen Spruch raushaue, damit ich zeigen kann, dass mich das nicht trifft und damit ich mich daran gewöhne. Aber ich weiß, dass ich das nicht kann.«³

Auf Basis dieses Interviewausschnittes lassen sich vier Dimensionen der notwendigen Bearbeitung der schulischen Handlungsanforderung herausstellen:

- 1.) Professionalisierungsbedarf der Lehrerin: Die Berufsschullehrerin thematisiert hier Gefühle der Verunsicherung sowie einen Autonomie- und Kontrollverlust über die eigene pädagogische Handlungspraxis. Dieses offene Ansprechen eigener Verunsicherungen ist bereits eine wichtige professionelle Leistung, da es eine gute und hilfreiche Grundlage für die weitere Bearbeitung des Handlungsproblems im schulischen Kontext darstellt.⁴

3 Das Interview stammt aus dem Forschungsprojekt »Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität«, welches im Rahmen der oben genannten vom BMBF geförderten Juniorprofessur entstanden ist und von den wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen Johanna Hess und Martin Grosse durchgeführt wurde.

4 Schwieriger gestaltet es sich, wenn solche Symmetrisierungen des Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnisses von Lehrkräften nicht bemerkt und reflektiert werden. In der wissenschaftlichen Forschung lässt sich dies empirisch etwa durch ethnogra-

- 2.) Hinweise auf Nähe-Entgrenzung durch erotisch-sexuelles Verhalten von Schüler:innen: Es zeichnet sich eine gefühlte oder tatsächliche Symmetrisierung im Lehrer:in-Schüler:innen-Verhältnis oder sogar die Umkehr der Macht-Asymmetrie innerhalb der pädagogischen Beziehung ab, denn die Berufsschullehrerin sieht sich einer kollektiv agierenden Schüler:innen-gruppe gegenüber, die sich vorwiegend aus jungen Männern zusammensetzt, von denen sie als Frau sexualisierend positioniert wird und durch die sie verbale Grenzüberschreitungen erleidet. Dieser sozialen Dynamik im Klassenzimmer fühlt sich die Lehrerin allein und zutiefst verunsichert ausgeliefert, so dass sie »einmal« nur noch die Flucht aus dem Klassenzimmer als Exit-Option habe wählen können.
- 3.) Hinweise auf einen ungenügenden, deprofessionalisierenden und hierarchisch organisierten Reflexionsraum: Über diese Gefühle der Verunsicherung sowie einen Autonomie- und Kontrollverlust in der eigenen Handlungspraxis habe die Berufsschullehrerin Austausch und Beratung im Kollegium gesucht. Ihr sei signalisiert worden, dass ihre Reaktion pädagogisch als deutlich ungeeignet und professionalisierungsbedürftig eingeschätzt werde. Die Empfehlungen hätten in eine Richtung gezielt, die vor allem auf die Notwendigkeit der (Wieder-)Herstellung der Asymmetrie im pädagogischen Verhältnis ausgerichtet waren, wobei ihr eine nicht rollenförmige, auf der Ebene der Peer-Group-Interaktion angesiedelte Reaktion empfohlen worden sei (»selbst einen dummen Spruch raushauen«). Implizit thematisiert die Berufsschullehrerin auch, dass ihr gegenüber eine Auslegung des Umgangs mit grenzüberschreitender Nähe in Form von Sexualisierungen kommuniziert wurde, die diese Phänomene einerseits als pädagogisch und persönlich irrelevant einschätzt (»ich zeigen kann, dass mich das nicht trifft«) und andererseits als normal bewertet (»ich mich daran gewöhne«).
- 4.) Vereinzelung der Berufsschullehrerin: Von dem ihr vom Kolleg:innenkreis eröffneten Lösungsweg distanziert sie sich deutlich: »Aber ich weiß, dass ich das nicht kann«, wobei hier mutmaßlich auf die emotional-körperliche Ebene (z.B. Rot-Werden) abgehoben wird. Daraus ergibt sich eine problematische Vereinzelung der Lehrerin und die Selbstwahrnehmung,

fische Beobachtungsprotokolle dokumentieren (Helsper/Reh 2012). In solchen Fällen muss überlegt werden, wie durch Interventionen seitens der Kolleg:innen und/oder der Schulleitung Veränderungs- und Reflexionsprozesse initiiert werden können.

anders als die anderen Kolleg:innen zu sein, die im Kollegium nicht produktiv bearbeitet wird.

Zusammengenommen zeigt sich ein Professionalisierungsdefizit der Berufsschullehrerin. Sie ist isoliert und verunsichert und benötigt Unterstützung bezüglich ihrer professionellen Positionierung gegenüber den Schüler:innen wie auch gegenüber den Kolleg:innen. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich die Problemstellung nicht allein auf diese Berufsschullehrerin begrenzt, sondern auf eine problematische Auffassung im Kolleg:innenkreis verweist, die weder zu einer Professionalisierung der Kolleg:innen beiträgt noch auf ein adäquates pädagogisches Handeln gegenüber den Berufsschüler:innen hinweist.

Betrachtet man diesen Problemkomplex einmal anhand der Oevermann'schen Professionalisierungstheorie, so stellt sich die Frage, wie der Kern der pädagogischen Aufgabe, nämlich ein »Arbeitsbündnis als [...] widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungskomponenten« (Oevermann 1996: 152) durch die Lehrerin in diesem Schulkontext hergestellt werden kann. Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Arbeitsbündnisses ist, dass auch die Lehrkräfte sich selbst komplementär in einer widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Anteilen des Handelns wahrnehmen und dementsprechend am Arbeitsbündnis beteiligen (vgl. ebd.: 155). Demgemäß kann auf der Grundlage der Schilderung der Lehrerin festgehalten werden, dass in diesem berufsschulischen Kontext eine Vereinseitigung der diffusen Komponenten des Lehrer:innenverhaltens im Sinne einer »Verkindlichung« (ebd.: 155) vorliegt – bei der Lehrerin als eine Form regressiven Rückzugs und des Vermeidungsverhaltens und bei ihren Kolleg:innen – gemäß der Beschreibung der Lehrerin – als Form einer Nachahmung jugendlicher Dominanzkultur. Es stellt sich nun die Frage, welcher Unterstützung die Lehrerin bedarf und in welcher Verbindung dies mit komplexen Prozessen der Personalentwicklung im Kontext von Organisationsentwicklungsprozessen steht?

Konsequenzen für ein integratives Konzept von Organisations- und Professionalisierungsstrategien

Schon diese kurze Fallreflexion zeigt, wie eng die Bedarfslagen für individuelle Professionalisierungsprozesse mit komplexen Organisationsentwick-

lungsbedarfen zusammenhängen. Daher wird im Folgenden für einen Ansatz plädiert, der die organisationale Auseinandersetzung mit formalisierten Verhaltensnormen (*codes of conduct*) mit einer personalisierten Personalführung verbindet (Retkowski 2016).

Für das konkrete Fallbeispiel bedeutet dies, dass es bedeutsam wäre, einerseits klare normative Setzungen schulintern zu kommunizieren: So wäre dies die für die Berufsschule deutlich gewordene Notwendigkeit, verbale sexualisierte Grenzüberschreitungen – in diesem Fall mutmaßlich seitens der Schüler:innen – nicht mehr länger zu normalisieren, sondern als Gegenstand eines kommunikativen schulischen Selbstverständigungsprozesses über Verhaltensregeln anzusehen. Daran anschließende weiterführende Fragen der schulinternen Auseinandersetzung wären etwa: Welche Normen setzt die Schule im Umgang mit Nähe und Intimität? Wie werden diese pädagogisch begründet, kommuniziert und institutionalisiert? Wie werden die Schüler:innen von Seiten der Lehrer:innen in Bezug auf Sexualität und Geschlecht angesprochen, wie wird das Verhältnis von Nähe und Distanz gestaltet? Was erwartet wer in diesem Kontext (z.B. die Eltern) und welchen Erwartungen muss wie entsprochen werden? Wie ist die Kommunikationskultur innerhalb des Kollegiums allgemein hinsichtlich Vertrauen, Vertraulichkeit und dem Ausdruck von Gefühlen?

Diese Fragen können auf unterschiedlichen Ebenen der schulischen Organisation – möglichst unter Beteiligung der Schüler:innen – bearbeitet werden, und ebenso können unterschiedliche Mittel und Formate in den Blick genommen werden, die von der Gründung schulinterner AGs zur Ausarbeitung von Richtlinien und Leitbildern über Handouts und andere schriftliche Formen der Handlungsempfehlungen bis hin zu Supervision und Fortbildungsangeboten reichen. Damit einhergehend sollten gleichzeitig die Normen der pädagogischen Zuständigkeit für Fragen von Sexualität, Emotion und Nähe sowie das normative Ziel einer diversitätsorientierten Professionskultur, welche in einem ersten Schritt unterschiedliche Umgangsweisen der Lehrer:innen ernst und als Ausgangspunkt weiterer fachlicher Reflexionen nimmt, etabliert werden. Für den geschilderten Fall bedeutet dies, dass eine komplexe Handlungsnotwendigkeit besteht: Ebenso wie die Berufsschullehrerin sich damit auseinandersetzen müsste, dass sie sich – auch mit der Begründung des Rot-Werdens – nicht ihrer pädagogischen Zuständigkeit entziehen kann, müssten bei den Kolleg:innen Reflexionsprozesse dahingehend initiiert werden, dass auch ihre Ratschläge nicht die Norm der pädagogischen Hand-

lungspraxis erfüllen, weil sie zur Normalisierung sexuell diskriminierenden Verhaltens beitragen.

Andererseits sollte parallel zu diesen allgemeinen normativen Setzungen eine personalisierte Personalentwicklungsstrategie verfolgt werden. Demnach sollte der Berufsschullehrerin (wie auch den Kolleg:innen) ein individualisiertes Konzept der Unterstützung angeboten werden, welches ihr die Möglichkeit eröffnet, die individuellen Dimensionen ihrer beruflichen Handlungsblockade, die häufig berufsbiografische Ursachen haben (vgl. Hess/Retkowski 2018), in den Blick zu nehmen und zu bearbeiten. Eine solche personalisierte Personalentwicklungsstrategie könnte beispielsweise dabei ansetzen, ihr eine körperorientierte Weiterbildung zur Bearbeitung des Rot-Werdens anzubieten.

Eine andere Strategie wäre, Reflexionsräume zu schaffen, in denen sich die Lehrerin mit ihren eigenen Selbstbestimmungsrechten und -bedarfen im Verhältnis zu den pädagogischen Anforderungen hinsichtlich Nähe und Distanz auseinandersetzen kann. Dies könnte zu einem Klärungsprozess darüber führen, dass auch erwachsene und im Berufsfeld der Pädagogik tätige Menschen nicht immer in der Lage sind, die eigenen persönlichen Grenzen zu schützen, sondern hinsichtlich der (sexuellen) Selbstbestimmungsrechte vulnerabel sein können, was – wie in diesem Fall – zu veränderten Asymmetrien im pädagogischen Verhältnis führt. Zielperspektive eines solchen Reflexionsprozesses müsste sein, dass die Lehrerin nicht an ihrer Eignung als Lehrerin zweifelt, sondern Unterstützung und Beratung erhält, wie sie sich weiterhin als pädagogisch Handelnde verstehen kann und welche Bedingungen notwendig sind, damit sie auch im Fall der Unsicherheit oder gar des Verlusts der asymmetrischen Beziehungsrundlage gegenüber den Schüler:innen ihre eigene Position im Dienste der »Wissens- und Normenvermittlung dienende[n] kooperative[n] Interaktion« (Oevermann 1996: 154) mit den Schüler:innen realisieren kann.⁵ Ein pädagogisches Sprechen und Handeln auch in

5 Der bei der Berufsschullehrerin in den Worten »aber ich weiß, dass ich das nicht kann« sichtbar werdende Professionalisierungsbedarf lässt sich bei Lehrkräften auch im Kontext von Offenbarungsprozessen sexualisierter Gewalt finden und geht oftmals mit der Gefahr einer Professionalisierungsverweigerung einher (vgl. Retkowski 2018). Dies illustriert das folgende Segment aus einem berufsbiografischen Interview mit einer älteren Grundschullehrerin: »Smalltalk mit Kindern machen, um so was rauszukitzeln, können andere Leute ja unheimlich gut, aber ich denke, das liegt einfach auch an meiner Persönlichkeit, weil ich das generell irgendwie nicht kann, ich kann das mit Erwachsenen auch nicht gut.« Diese Lehrkraft spricht aus, dass sie einer fachlichen oder

schulischen Situationen, die mit dem Gefühl eigener Unsicherheit und Ohnmacht verknüpft sind, kann gegebenenfalls durch Rollenspiele eingeübt und gefestigt werden – bedarf aber in jedem Fall der reflexiven Auseinandersetzung und der Anerkennung und Unterstützung durch Schulleitung und Kolleg:innen.

Ausblick: Wer ist zuständig?

Der vorliegende Beitrag zeigt auf Basis eines Fallbeispiels die Notwendigkeit der Integration von Organisationsentwicklungsprozessen mit einer differenzierten Personalentwicklungsstrategie auf. Dies gilt insbesondere für den Umgang mit den vielfältigen Erscheinungsformen von *Nähe* als einer der Herausforderungen pädagogischen Handelns, die widersprüchliche Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganzer Person umzusetzen. Wichtig ist, dass solche Prozesse nicht als Topdown-Prozess, sondern dialogisch gemeinsam mit den Lehrer:innen umgesetzt werden. Dies bedeutet, dass es wichtig ist, die Heterogenität der Lehrer:innen-Persönlichkeiten als Ressource zu betrachten, die nicht zuletzt für die Autonomisierungsprozesse der Schüler:innen einen wichtigen Resonanzraum darstellt. Jedoch wurde im Beitrag bis dato die Frage ausgeblendet, wer die Akteur:innen eines solchen dualen Prozesses sind. Neben engagierten und reflexionsoffenen Lehrkräften ist es wünschenswert, wenn sich dieser komplexen Aufgabe der Integration von Personal- und Organisationsentwicklung die Schulleitungen verstärkt annehmen. Blickt man in den organisationspädagogischen Diskurs um Führung, so zeigt sich bereits seit einigen Jahren eine Abkehr von eigenschaftstheoretischen Ansätzen der Führungsperson zu Gunsten eines Bedeutungszuwachses von aufgaben- und mitarbeiterorientiertem Führungsverhalten als zentrales Element, um Personalentwicklung und die Gestaltung lernförderlicher organisationaler Kontexte umzusetzen (vgl. Weber u. a. 2011). Wichtig ist, den Schulleitungen entsprechende Ressourcen – wie die Möglichkeit der Nutzung externer Fachberatungen – für diesen Schulentwicklungsweg zur Verfügung

schulkulturellen Norm nicht entsprechen und für sich selbst keinen Weg erkennen kann oder will, dies zu verändern. Auch hier bedarf es einer dualen Prozessorientierung: der klaren Kommunikation der Norm der pädagogischen Zuständigkeit, kombiniert mit diversen individualisierten und kollektiven Strategien zur Ermöglichung der Erfüllung derselben.

zu stellen. Im besten Fall sollte allerdings eine Aufmerksamkeit für diese Verschränkungen von Professions- und Organisationsperspektive bereits in der hochschulischen Ausbildung von zukünftigen Lehrer:innen verankert werden.

Literatur

- Christmann, Bernd/Wazlawik, Martin (2018): Disclosure in schulischen Settings. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 729-736.
- Dörr, Margret (2018): Nähe-Distanz-Verhältnisse und sexualisierte Gewalt. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 178-187.
- Helsper, Werner/Reh, Sabine (2012): Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen: Herausforderung pädagogischer Professionalität und Möglichkeitsräume sexualisierter Gewalt in der Schule. In: Thole, Werner/Baader, Maike/Helper, Werner/Keppeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Verlag Budrich, S. 265-290.
- Hess, Johanna/Retkowski, Alexandra (2018): Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität. In: Wazlawik, Martin/Voß, Hans-Jürgen/Retkowski, Alexandra/Henningsen, Anja/Dekker, Arne (Hg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 231-247.
- Kowski, Marlene/Hildebrand, Julia/Marks, Svenja/Retkowski, Alexandra/Schäfer, Dorothee/Behnisch, Michael (2018): Pädagogische Intimität. Zur Untersuchung von Mustern der Gestaltung pädagogischer Beziehungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention, 21(2), S. 188-201.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arne/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-183.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotz-

- ki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-63.
- Retkowski, Alexandra (2016): The Crisis of Pedagogy and the Potentials of Professional Ethics. In: Brand, Cordula (Hg.): Dual-Process Theories in Moralpsychologie: Interdisciplinary Approaches to Theoretical, Empirical and Practical Considerations. Wiesbaden: Springer VS, S. 411-432.
- Retkowski, Alexandra (2018): Professionelle, organisationale und schulöffentliche Selbstverständigungsprozesse im Kontext schwebender Verdachtsfälle auf sexualisierte Gewalt. In: Andresen, Sabine/Tippelt, Rainer (Hg.): Zeitschrift für Pädagogik. Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend. Theoretische, empirische und konzeptionelle Erkenntnisse und Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 162-171.
- Rieske, Thomas Viola/Scambor, Elli/Wittenzellner, Ulla (2018): Aufdeckungsprozesse – Dimensionen und Verläufe. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 700-708.
- Schmidt, Renate-Berenike (2014): Schule als Ort sexueller Sozialisation. In: Hagedorn, Jörg (Hg): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 249-264.
- UBSKM (2013): Handbuch Schutzkonzepte sexueller Missbrauch: Befragungen zum Umsetzungsstand der Empfehlungen des Runden Tisches »Sexueller Kindesmissbrauch«. Unabhängiger Beauftragter der Bundesregierung für Fragen des sexuellen Missbrauchs. Berlin.
- Weber, Susanne/Göhlich, Michael/Schiersmann, Christiane (2011): Organisation und Führung – Organisationspädagogische Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang (2018): Schutzkonzepte – Schutz und Stärkung persönlicher Rechte. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 589-599.

