

# De leider als erotische tegenspeler

## Overpeinzingen bij een 'heel normale' realiteit

Hermann Kügler  
Vertaling: Phien Kuiper

*Eigenlijk zouden leidinggevendenden, teamleiders en ook leiders van TGI-groepen speciaal opgeleid moeten worden om, bij alle nabijheid die ze met hun groep of in een cursus beleven, leider dan wel begeleider te blijven en geen erotische of seksuele partner te worden. Maar de praktijk klopt niet altijd met hoe de theorie het wil.*

Kent u de situatie dat u ofwel zelf een leraar, een professor, een baas of teamleider 'superaantrekkelijk' vond, ofwel dat iemand uit uw groep of team verliefd werd op de leider, of omgekeerd? Hierover straks meer, maar eerst enkele opmerkingen vooraf.

Ten eerste: dit artikel schrijf ik als man vanuit een manlijk gezichtspunt. Het vrouwelijke gezichtspunt vraagt om een eigen exposé die ik als man begrijpelijk-kerwijze niet kan leveren.

Ten tweede: ik heb het in dit artikel steeds over asymmetrische situaties, dus situaties die door afhankelijkheid - van welke soort dan ook - worden gekenmerkt. Daarbij denk ik ook aan opleidingssituaties in TGI-cursussen: als een opleidingskandidaat met mij als geïmagineerde cursusleider aan een aanbeveling wil werken bevinden we ons in een asymmetrische verhouding tot elkaar. Symmetrische verhoudingen zoals die in besturen of groepen van gelijken ideaaltypisch voorkomen, heb ik in wat volgt niet op het oog.

### Ervaringen

Daniël, midden 20, heeft kort geleden zijn studie pedagogiek afgesloten en is juist begonnen aan zijn eerste baan in een jeugdcentrum<sup>1</sup>. Hij is daar verantwoordelijk voor verschillende projecten. Hij brengt het bedrijf, dat ten tijde van zijn voorganger een beetje ingedut was, weer echt in beweging en heeft altijd een open oor voor de jeugdleidsters die als vrijwilligers werken, vooral voor Anne, die altijd met haar pedagogische en persoonlijke problemen bij hem terecht kan. Al gauw is hij stapelverliefd op haar omdat hij zijn rol als pedagoog en zijn persoonlijke behoefte aan nabijheid en aan een verhouding niet uit elkaar kan houden. Frederik is ongeveer 30 jaar oud en werkt als teamleider in een grote non-profitorganisatie. Ook hij zet zich met alle kracht in voor de medewerk(st)ers die hem zijn toevertrouwd en voor de gezamenlijke projecten.



Hij is homoseksueel, en als één van zijn ondergeschikten verliefd op hem wordt, beantwoordt hij diens toenaderingen en begint een relatie met hem. Dat schijnt geen probleem te zijn zolang de relatie geheim blijft. Als hij het aan een paar collega's op het werk vertelt, komen - vermoedelijk uit een mengeling van jaloezie bij sommigen en homofobie bij anderen - verdachtmakingen en vermoedens over hem op gang die er tenslotte toe leiden dat zijn bedrijf hem overplaatst naar een andere stad en het werkterrein waar hij verantwoordelijk voor was verloren gaat. Dit is ten nadele van de hele organisatie, omdat er geen opvolger voor hem is. Christian is eind 30 en pastoor in een parochie in een grote stad. Hij ziet er jong uit en lijkt gevoelsmatig eerder op de leeftijd van ongeveer 20 jaar te zijn blijven staan toen hij besloot in te treden in het priesterseminarie. Elisabeth, die de jeugdafdeling in de parochieraad vertegenwoordigt, heeft juist een vriendschap met een student van haar leeftijd beëindigd. Bij Christian vindt ze tijd, troost en aandacht en ze wordt al gauw hevig verliefd op hem. Hij stelt niet alleen geen grenzen, maar beantwoordt deze toenadering zelfs en begint een liefdesrelatie met haar. Deze duurt een half jaar en komt dan tot een einde. Feitelijk doordat Elisabeth naar een andere plaats gaat voor haar studie. In haar beleving doordat zij daar een andere student leert kennen en liefhebben, van wie ze al gauw een kind verwacht. Christian en Elisabeth beleven deze periode haast paradijselijk, maar ook met de opwinding die de heimelijkheid naar buiten toe geeft. Christian beschrijft zijn conflict zo, dat Elisabeth de eerste vrouw is met wie hij zich in alle ernst kan voorstellen een gezin te stichten en kinderen te hebben - en dat hij aan de andere kant zijn leven als priester niet wil opgeven. Hij laat volledig buiten beschouwing dat hij in dit levensontwerp de

<sup>1</sup> Alle namen en situaties zijn zodanig gewijzigd dat de discretie gewaarborgd is.

geloofte van celibataire kuisheid heeft afgelegd. Voor haar bestaat de diepe krenking in het feit dat hij haar, nadat ze met elkaar hebben geslapen, dan toch geen gezamenlijk levensperspectief aanbiedt.

### Problemen

Nu kan men natuurlijk zeggen dat deze voorbeelden niet zo ongewoon zijn en immers in groepen, teams en werkomgevingen altijd weer voorkomen. Maar bij de betrokkenen voeren deze en dergelijke situaties vaak tot heftige problemen waar ze ernstig onder lijden. Hoe kun je die begrijpen en welke uitdagingen vloeien hier uit voort?

Omdat Daniël kennelijk zijn rol als pedagoog en zijn eigen seksuele en erotische verlangens en die naar vriendschap en nabijheid niet uit elkaar kan houden, leidt dit tot irritaties, onduidelijkheden en teleurstellingen. Misschien vindt Anne het eerst een kick dat hij op haar verliefd is geworden en omgekeerd. Maar wat zoekt Daniël werkelijk? In hoeverre kan hij zichzelf dat toegeven? En waar kan hij dat bespreken en uitzoeken? Vanuit dieptepsychologisch gezichtspunt beschouwd kan Daniël's rol tegenover Anne als een vader- respectievelijk ouderrol beschreven worden. Zoals de ouders altijd en overal het incesttaboe moeten handhaven, zo zou Daniël dat ten opzichte van Anne moeten doen. Natuurlijk zijn ouders geen geslachtsloze wezens en natuurlijk zijn er - hopelijk! - niet-seksuele vormen van tederheid en genegenheid tussen 'ouders' en 'kinderen' - alleen creëert een grensoverschrijding van de ouder naar de partnerrol meer problemen dan dat deze ze oplost.

Iedere analyticus weet - losjes geformuleerd - dat het onheil voorbij de rand van de divan op de loer ligt, hetgeen wil zeggen: een analytische setting bevat de unieke kans dat 'alles is toegestaan' zolang men op het niveau van de taal blijft en dit niveau niet verlaat. Lichamelijk contact blijft beperkt tot geritualiseerde en geformaliseerde aanrakingen zoals het handen schudden bij binnenkomst en afscheid.

Nu is een pedagogische relatie geen analytische, en ik wil ze beslist zuiver van elkaar scheiden<sup>2</sup>. Wat beide relaties gemeen hebben is dat ze asymmetrisch zijn en dat de pedagoog evenals de analyticus de vader- resp. ouderrol vervult. Terwijl ouders en kinderen echter nooit uit de ouder- resp. kinderrol kunnen stappen, kunnen Daniël en Elisabeth dat als volwassen mensen doen wanneer ze maar willen. Alleen moeten ze dat zorgvuldig met elkaar bespreken en er op letten dat de

pedagogische relatie tevoren beëindigd wordt.

Frederiks geschiedenis vestigt de aandacht op het gegeven dat er bij alle postmoderne tolerantie en vrijheid nog altijd sociale realiteiten zijn die hij te optimistisch had ingeschat. Nu kan hij natuurlijk jammeren en klagen hoe hij gepakt is. Toch was het voor hem, voor zijn relatie en zijn werk wellicht verstandiger geweest als hij de situatie zo had getaxeerd als deze werkelijk was en niet zoals hij zich deze had gewenst.

Freud heeft er al op gewezen dat het 'arme Ik' door drie 'tirannen' wordt geknecht: door de driftwensen uit het Es, door de sadistische dwang uit het Über-Ich en door de reële eisen uit de buitenwereld (Freud 1932). TGI benoemt als vierde bij het leiden van groepen de grootte van de Globe die we in het oog dienen te houden, waarover volgens een vaak geciteerde zin door Ruth Cohn gezegd wordt: 'Wie de Globe niet kent wordt erdoor opgevreten' (Löhmer / Standhardt 1992, 73).

Frederik lijkt onvoldoende rekening gehouden te hebben met het feit dat grenzen niet naar believen verschoven kunnen worden en dat niet alles op ieder moment en overal mogelijk en zinvol is. Ook als men het juist vindt om anderen te laten weten wat de eigen seksuele geardeerdheid en voorkeur is, dan nog is het verstandiger dit niet altijd en overal te doen maar discreet, d.w.z. met onderscheidingsvermogen.

Met 'discreet' bedoel ik niet dat de eigen seksualiteit een taboegebied is en dat daarover zou moeten worden gezwegen. Maar het gaat erom verstandig onderscheid te kunnen maken wanneer, waar en hoe iemand zich daarover uitsprekt. Ik gebruik in groepen graag het beeld: de menselijke seksualiteit is als een rivier waarin wij ons bevinden. Ofwel we leren zwemmen, ofwel we verdrinken.

De verwikkeling tussen Christian en Elisabeth laat ons zien hoe belangrijk het is dat priesters in hun opleiding niet alleen een of andere academische studie voltooien maar ook heel grondig stilstaan bij de menselijke aspecten van de levenskeuze die ze uit religieuze motieven hebben gemaakt (Kügler 1998).

In een pijnlijk proces van zelfinzicht ziet Christian achteraf in dat hij Elisabeth onbewust gebruikt en zo te zeggen 'misbruikt' heeft als bouwsteen voor het vinden en ontwikkelen van zijn eigen identiteit. Hij herkent zijn diep zittende angst voor sterke vrouwen van zijn eigen leeftijd die eisen aan hem stellen en hem uitdagen, en hij ziet in dat hij daarom altijd naar 'kleine meisjes' toetrok.

Natuurlijk weet ik dat 'de ziel geen tijd heeft'. Toch is hij geen jongen meer en zou een enigermate realistisch beeld moeten hebben welk effect hij heeft op vrouwen die hem in vertrouwen nemen en wat hij in hen oproept. En als dat voor hem allemaal vreemd en onbe-

<sup>2</sup> Over wat pedagogiek en psychoanalyse verbindt en scheidt, zie Rubner 1995, 61-81.

kend is, dan zou hij tenminste voor zichzelf duidelijk moeten krijgen wat hij aandurft en wat niet. Daarmee bedoel ik niet dat hij altijd en overal 'zijn handen thuis moet houden'. Maar mensen zijn geen archiefstukken of chemicaliën. Goethes tovenaarsleerling stond al voor het probleem hoe hij de geesten die hij opriep weer de baas werd.

De beschreven situaties maken alle opmerkelijk op de wisselwerking tussen overdracht en tegenoverdracht. Overdracht en tegenoverdracht herkennen en zoveel mogelijk oplossen is een opgave van TGI (Rubner 2002, Langmaack 2001, 206-210).

## Perspectieven

Wat volgt hier dus uit? Ik wil er drie dingen over zeggen.

1. Overal waar het vooral om de ontwikkeling van mensen gaat en niet om intellectuele vorming, hebben *opleidingsinstituten* de taak om hun aanstaande leidinggevendenden, teamleiders en leiders van groepen te helpen om hun zelfbeeld als man te begrijpen en erop te reflecteren. Dat houdt ook in dat men streeft naar een zo realistisch mogelijke verheldering van juist de onbewuste motieven om anderen te willen aansturen en leiden. In ieder geval moeten ze conflicten en spanningen uit hun eigen levensgeschiedenis zodanig verwerkt hebben dat ze anderen kunnen leiden en begeleiden en geen schade berokkenen. Zonder een diepergaande zelfervaring zal dit nauwelijks mogelijk zijn. Daarom ben ik sceptisch over korte snelle opleidingen! Niet voor niets vereist ook het nieuwe curriculum voor het TGI-diploma een lange en degelijke ontwikkelingsweg en de confrontatie met anderen op gelijk niveau.
2. De *individuele leider van groepen* moet ook na zijn opleidingstijd verder persoonlijke begeleiding, therapie of supervisie overwegen en zichzelf telkens weer kritisch (laten) bevragen over zijn beroepsmatig handelen. Evenals mensen, mode en cultuur veranderen, verandert - hopelijk - ook een TGI-er en is die niet midden of eind 30 voor de rest van zijn leven 'af'. De geschiedenis van Christian en Elisabeth laat zien dat voor Christian het verlangen naar lieflijk vaderschap met begin 20 nog lang niet in zicht was, laat staan dat hij dit had kunnen integreren in zijn levensvorm.
3. En tenslotte een laatste punt: *alle groepen- of cursusdeelnemers, ongeacht of het mannen of vrouwen zijn*, doen er verstandig aan rekening te houden met de heftigheid van menselijke gevoelens en impulsen die we in het dagelijks leven graag verzwijgen en die zich onttrekken aan de verstandelijke reflectie: 'Wanneer het rad van de liefde eenmaal in beweging is

gebracht, zijn er geen vaste regels meer', zegt een levenswijsheid uit het oude India. Het zou waardevol zijn zichzelf daarvoor niet te veroordelen maar misschien een begripvolle en competente gesprekspartner te zoeken om de situatie te verhelderen en de ermee verbonden dwalingen en verwarringen allicht een beetje binnen de perken te houden.

## ... en tot slot

Als u tot hier gelezen heeft zult u in mij misschien een scepticus zien. Want ik heb niets of slechts weinig geschreven over de 'lustvolle' aspecten die in het leiden van groepen meedoen bij de manlijke leider, en helemaal niets over de erotische spanningen in groepen die ongelooflijk inspirerend kunnen zijn en krachten en energie vrijmaken.

Mijn overwegingen zijn inderdaad nogal serieus van aard. 'Vrees je naasten als jezelf', zou ik als een variant van een bijbelcitaat kunnen zeggen! Een generatie geleden werden seksualiteit en erotiek - ook in (TGI-)groepen - zeer sterk als vrijheid en emancipatie gezien en uitgeleefd, maar nu in de tijd van aids eerder als bedreiging en gevaar.

Afgezien van dergelijke cultuurpessimistische inzichten was het voor mij vooral belangrijk te wijzen op de dynamieken die in groepen hoe dan ook werkzaam zijn, ongeacht of we dat willen of niet, en waarmee de leider van groepen dan een beetje beter kan omgaan als hij ze waarneemt en er op reflecteert - met de nodige aandacht voor zijn eigen erotisch-seksuele wensen, maar ook met lust en vreugde in het werk met andere mensen.

Hermann Kügler, [www.jesuiten.org/hermann.kuegler](http://www.jesuiten.org/hermann.kuegler)

## Literatuur

- Freud, Sigmund** *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, 31. Vorlesung: Die Erlegung der psychischen Persönlichkeit*, GW Bd.15, 1932.
- Kügler, Hermann** *Persönlichkeitsarbeit in der Ausbildung katholischer Priester und Ordensmitglieder*, in: *Themenzentrierte Interaktion*, 12 (2/1998), 107-120, en ook bij: [www.jesuiten.org/hermann.kuegler](http://www.jesuiten.org/hermann.kuegler)
- Langmaack, Barbara** *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion*, Weinheim 2001.
- Löhmer, Cornelia und Rüdiger Standhardt** *TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn*, Stuttgart 1992, 73.
- Rubner, Angelika** *Psychoanalyse und Themenzentrierte Interaktion*, in: *Themenzentrierte Interaktion* 9 (2/1995), 61-81
- Rubner, Angelika** *Wiederholung, Übertragung und Überholung in der Themenzentrierten Interaktion*, in: *Themenzentrierte Interaktion* 16 (1/2002), 59-69
- Sielert, Uwe** *Die erotischen Gravitationsverhältnisse im pädagogischen Alltag*, in: *Themenzentrierte Interaktion* 9 (2/1995), 22-30.