



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Und wer trägt die Verantwortung?
Die ‚sozialpädagogische Verantwortung‘
des sozialpädagogischen Handelns

Verfasser

Jasper Leonard Kühn

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Dezember 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuer:

A 297
Pädagogik
Ao. Univ.-Prof. Dr. Reinhold Stipsits

Kurzzusammenfassung – Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit untersucht auf hermeneutische Weise Handlungsmotive von in der sozialpädagogischen Praxis tätigen Personen. Dabei wird speziell auf die Verantwortung Bezug genommen, und analysiert, *ob* – und wenn ja – *wie* diese Verantwortung mögliche Handlungen motiviert.

Durch die Analyse der Ausführungen von Micha BRUMLIK, Hans THIERSCH und Ernst MARTIN wird versucht zu klären: 1. Warum eine Sozialpädagogin überhaupt handeln soll. 2. Wie die Soziale Arbeit gedacht werden muss, damit in ihr nicht bevormundend gehandelt wird. Und 3. Wie verantwortungsvolles professionelles Handeln innerhalb einer sozialpädagogischen Organisation ermöglicht werden kann.

Die Komplexität dieser Vorhaben ergibt sich aus der Schwierigkeit, Definitionen und Handlungsorientierungen für eine professionelle sozialpädagogische Praxis zu finden.

This thesis explores in a hermeneutic way motifs of action from people who work in the social section. It will be particularly examined which role responsibility plays. Therefore will be analyzed *if* – and if yes – *how* responsibility could be a possible reason for any kind of ‘social acting’.

This analysis will be made by reference to three authors: Micha BRUMLIK, Hans THIERSCH and Ernst MARTIN, and tries to answer three questions: 1. Why should a social worker act at all? 2. How social work must be conceived so that it is not acting by patronizing. 3. How will a responsible professional action be made possible within a socio-educational organization?

The complexity of this research project results from the difficulty in finding definitions and action-orientations for professional socio practitioners.

Inhaltsverzeichnis

<i>Inhaltsverzeichnis</i>	5
<i>Vorwort</i>	7
1. Einleitung und Klärung	9
<i>1.1. Grundlegende Vorannahmen und Verankerung der Forschungsfrage</i>	10
<i>1.2. Methodische Vorgangsweise</i>	11
<i>1.3. Aufbau der Arbeit</i>	13
2. Verantwortung - Definitorische Annäherungsversuche	14
<i>2.1. Die Verantwortung – semantische Annäherung</i>	15
<i>2.2. Die Beziehungsstruktur der Verantwortung</i>	16
<i>2.3. Der Mensch und die Verantwortung</i>	19
<i>2.4. Verantwortung und Gesellschaft</i>	23
3. Die Ethik der pädagogischen Verantwortung	30
<i>3.1. Die ethische Dimension der pädagogischen Verantwortung</i>	31
<i>3.2. Die Grenzen der Ethik</i>	34
<i>3.3. Die Schwierigkeiten der pädagogischen Verantwortung in der Praxis</i>	36
<i>3.4. Ethik und Sozialpädagogik</i>	43
4. Zur Legitimation sozialpädagogischer Eingriffe	48
<i>4.1. Die Unterscheidung von Mensch und Person</i>	49
<i>4.2. Advokatorische Ethik – zwischen Entmündigung und Mündigkeit</i>	51
<i>4.3. Die Legitimation sozialer Dienste</i>	53
<i>4.4. Legitimiert und was jetzt? Paternalistische Einwände</i>	56
5. Vorstellungen von Moral in einer ‚lebensweltorientierten‘ Sozialen Arbeit	59
<i>5.1. Soziale Arbeit – ein Annäherungsversuch</i>	60
<i>5.2. Die ‚moralisch inspirierte Kasuistik‘</i>	64
<i>5.3. Die ‚Lebensweltorientierte Soziale Arbeit‘ – ein Exkurs</i>	67
<i>5.4. Zusammenfassung und Konkretisierung</i>	70

6. Sozialpädagogische Berufsethik und die Suche nach der Professionalität.....	72
<i>6.1. Sozialpädagogischen Berufsethik zwischen Normierung und Reflexion</i>	<i>73</i>
<i>6.2. Auf dem Weg zur professionellen Sozialen Arbeit.....</i>	<i>77</i>
<i>6.3. Organisationskultur als Professionalitätsmerkmal</i>	<i>80</i>
<i>6.4. Sozialpädagogische Organisationsethik und Verantwortung</i>	<i>82</i>
7. Die Gretchenfrage der Sozialpädagogik: Wie hat sie's mit der Verantwortung?.....	87
<i>Bibliographie</i>	<i>93</i>
<i>Danksagung</i>	<i>101</i>
<i>Lebenslauf.....</i>	<i>103</i>

Vorwort

Die Wahl für das Thema dieser Diplomarbeit entschied sich bei mir auf einem erlebnispädagogischen Feriencamp für Kinder und Jugendliche. In diesem Setting konnte sehr frei und ohne viel Nachdenken mehr oder weniger pädagogisch gehandelt werden. Diese Freiheit ermöglichte es den Teilnehmerinnen Dinge zu probieren, sich zu entfalten, über gewisse Grenzen hinaus zu agieren. Die Frage die ich mir als Betreuer immer wieder stellte war, „Wann muss eingegriffen werden?“ Ist es rechtfertigbar, wenn ein Kind mit einer Tackermaschine herum schießt, andere auf einer Riesenschaukel sich gegenseitig runterstoßen und die Gesetze der Schwerkraft außer Kraft zu setzen versuchen? Ist es verantwortbar, Kinder im Regen draußen im Wald übernachten zu lassen oder bei Gewitter und Blitz friedlich in ihren Zelten schlafen zu lassen? Um diese Fragen beantworten zu können, gelangte ich unweigerlich an den Punkt, an dem nach dem *warum* gefragt werden muss. Warum muss in bestimmten ‚sozialpädagogischen‘ Situationen eingegriffen werden? Die Annahme, dass ‚die‘ Verantwortung eine Antwort auf diese Frage ist, führte mich zum Thema dieser Diplomarbeit.

Damals war mir noch nicht klar, dass das Thema Verantwortung und Pädagogik eine so große Dimension erreicht, die es unmöglich macht, es in einer Diplomarbeit in seiner Gesamtheit zu erfassen. So kann diese Arbeit nur ein Ausschnitt einer Theorievielfalt sein, die unerschöpflich erscheint. Sie ist ein minimaler Fokus und riskiert daher, sich in manchen Teilaspekten zu verlieren und dabei den Blick auf andere Teile des Themenkomplexes zu vergessen. Das soll keine Entschuldigung dafür sein, dass diese Diplomarbeit als unvollständig angesehen werden kann. Es soll vielmehr die Gefahr verdeutlichen, in die ich mich begeben habe. Diese hermeneutische Untersuchung vermag es, in einem sehr kleinen fokussierten Bereich, Hypothesen aufzustellen, die weder einzigartig noch neu – zumindest aber, soweit ich das beurteilen darf, originell sind.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurden in der vorliegenden Arbeit nicht immer die weibliche und die männliche Form bei der Beschreibung von Personen oder Personengruppen verwendet. Deshalb sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass an den Stellen, an denen nur ein Genus verwendet wurde, immer sowohl die weibliche als auch die männliche Form gemeint ist.

1. Einleitung und Klärung

„Wenn alle für alles verantwortlich sind, wenn jeder einzelne für die ganze Welt verantwortlich wäre, dann wäre niemand mehr wirklich für etwas verantwortlich.“

LENK, HANS: ZWISCHEN WISSENSCHAFT UND ETHIK.- 1992, S. 7

Dieses Zitat von Hans LENK könnte eine indirekte Antwort auf die, im Titel dieser Diplomarbeit befindliche, Frage sein: „Und wer trägt die Verantwortung?“ Denn Lenk spricht hier ein Phänomen an, dass in dem Reden über Verantwortung angelegt ist. Es nützt in gewisser Weise nichts, für etwas die Verantwortung zu übernehmen. Dann nämlich, wenn man erkennt, dass die Handlung, auf die sich die Frage nach der Verantwortung bezieht, bereits passiert ist. Die martialischen Folgen werden auch wenn der Direktor die volle Verantwortung für den Supergau seines Atomkraftwerks übernimmt, dieselben sein. Damit ist niemandem mehr geholfen. Die Frage muss also schon früher gestellt werden, beziehungsweise sich nicht auf begangene Taten, sondern auf zukünftig zu begehende Taten beziehen, damit der Supergau gar nicht erst passiert.

Verantwortung muss übernommen werden, bevor etwas passiert, um zu vermeiden, dass es passiert. So könnte, übertragen auf die Sozialpädagogik, formuliert werden, dass der Sozialpädagoge Verantwortung übernehmen muss bevor ... – ja bevor was überhaupt? Was macht es notwendig, dass der Sozialpädagoge Verantwortung übernimmt? Mit anderen Worten, was berechtigt den Sozialpädagogen dazu, überhaupt Verantwortung zu übernehmen und zu handeln? Was ist der Supergau der eintritt, wenn diese sozialpädagogische Verantwortung nicht übernommen wurde? Der Supergau kann – und das macht diese Thematik so schwierig – nicht genau definiert werden, da die Unplanbarkeit von menschlichen Entwicklungen und Reaktionen, es schier unmöglich machen Verantwortungen klar zuzuweisen und eine Folgenkalkulation aufzustellen.

Juristisch gesehen, mag das anders erscheinen. Ein Sozialpädagoge der seine Aufsichtspflicht verletzt, ist zu bestrafen. Doch dies ist keine juristische Arbeit, auch wenn der Begriff ‚Verantwortung‘ aus der Rechtswissenschaft kommen mag. Dies ist eine Diplomarbeit im Fach Pädagogik, in der es darum gehen soll, die anthropologischen und ethischen Aspekte von Verantwortung zu ergründen. Es soll darum gehen, warum es trotz der von Lenk formulierten Zweifel an der Sinnhaftigkeit des kollektiven ‚Verantwortungsübernehmens‘, legitim und sogar verlangt ist, dass der Sozialpädagoge in seinem Beruf Verantwortung übernimmt und ‚sozialpädagogisch‘ handelt.

1.1. Grundlegende Vorannahmen und Verankerung der Forschungsfrage

Wir müssen uns darüber im Klaren sein, dass *Handeln* das eine und das *Reden darüber* das andere ist. Die theoretische Zerpflückung von Handlungen hat, das gilt es vorweg zu betonen, nichts mit der eigentlichen Handlung zu tun. Und so bewegen wir uns in dieser Arbeit gleichsam auf einer Metaebene. Auf einer Ebene, die es uns ermöglicht, die Implikationen von sozialpädagogischem Handeln zu untersuchen.

Das Reden über ein solches Handeln auf dieser Ebene würde es natürlich auch zulassen, zu erläutern wie das Handeln in der Praxissituation funktioniert oder zu funktionieren hat. Wenn wir uns jedoch der Praxisferne der Ebene bewusst werden, die darin begründet liegt, dass jegliches *Reden über* bereits eine Distanz zu dem beredeten Gegenstand schafft, dann ist es absurd, die Umsetzung der gefundenen Theorien zu beschreiben.

Die Intention, welche diese Arbeit verfolgt, ist demnach eben nicht, die 999 Anleitung für ein richtiges Handeln in der sozialpädagogischen Praxis zu sein, sondern die Implikationen der Legitimationen sozialpädagogischer Eingriffe zu untersuchen. Mit anderen Worten, es geht nicht darum zu ergründen, wie die gefundenen Erkenntnisse die Praxis bereichern können. Es geht darum, in dem Bewusstsein unserer beschränkten praxisfernen Perspektive, zu Erkenntnissen zu gelangen, die vielleicht den Praktikerinnen neue Sichtweisen ermöglichen und auf diese Weise indirekt die Praxis beeinflussen.

Mit dieser Unterscheidung zwischen *darüber Reden* und wirklichem *Tun*, ist es möglich die Forschungsfrage aus einer wissenschaftlichen und theoretischen Perspektive heraus zu bearbeiten. Doch was gilt es eigentlich genau zu erforschen?

Das Forschungsanliegen basiert auf der Annahme, dass der Sozialpädagoge aus gewissen Motiven heraus handelt. Es soll untersucht werden:

ob die ‚sozialpädagogische Verantwortung‘, ein mögliches Handlungsmotiv für ein sozialpädagogisches Handeln sein kann.

Dazu müssen wir uns der Beziehung von Verantwortung und Sozialpädagogik annehmen. Wir müssen ergründen, auf welchen Implikationen ein sozialpädagogisches Handeln basiert. Es ist dabei nahe liegend, sich der Frage anzunehmen, was ‚das Sozialpädagogische‘ sowohl in der Handlung als auch in der Verantwortung sein kann. Dazu müssen wir uns auch im Klaren darüber sein, dass wenn hier und in weiterer Folge von ‚sozialpädagogischer Handlung‘ die Rede ist, damit immer gleichzeitig auch ein Unterlassen beschrieben ist. Ähnlich wie Paul WATZLAWICK das Nicht kommunizieren als nicht existent erklärt,

könnten wir auch für sozialpädagogisches Handeln behaupten, dass man nicht *nicht* sozialpädagogisch Handeln kann. Denn auch eine Unterlassung kann ein sozialpädagogisch relevantes Handeln sein.¹

Wenn sich im Rahmen einer Diplomarbeit mit den Implikationen von ‚sozialpädagogischem Handeln‘ beschäftigt wird, dann bedarf es einer Eingrenzung. Scheuklappenartig wird daher versucht werden, die Ausführungen weniger Autoren zu untersuchen. Dabei werden immer wieder neue Themenbereiche aufgemacht, auf die nur verwiesen, diese nicht aber intensiver behandelt werden können. So kann auch nicht die Gesamtheit des ‚Sozialpädagogischen‘ herausgearbeitet werden, sondern nur *einer* unter vielen möglichen Auffassung nachgegangen werden. Um konkreter zu werden: Wir werden uns auf einen Begriff von Sozialpädagogik beziehen, der mit dem Begriff der Sozialen Arbeit verschwimmt und sich an der Praxis orientiert. Die Diskussionen über Sozialpädagogik als Wissenschaft müssen dazu ausgeklammert werden.² Es wird sich zeigen, dass es notwendig ist diese sträflich erscheinende Eingrenzung vorzunehmen, um sich überhaupt, in dem begrenzten Rahmen den eine Diplomarbeit bietet, mit dem Thema der Legitimierbarkeit sozialpädagogischer Praxis wissenschaftlich auseinandersetzen zu können.

1.2. Methodische Vorgangsweise

Die im vorigen Kapitel getroffene Unterscheidung zwischen *Reden über* und dem *eigentlichen Handeln* und der Entscheidung für ersteres, impliziert bereits die Forschungsmethode. Es soll im Folgenden unter Verwendung der ‚hermeneutische Analyse‘ untersucht werden, wie bisher über die aufgerissene Forschungsfrage ‚geredet‘ – beziehungsweise geschrieben wurde. Dabei handelt es sich, wie bereits erwähnt, nicht um die Ausarbeitung einer Praxisleitenden Theorie. Es ist vielmehr der Versuch, einer theoretischen Auseinandersetzung mit einem Thema das aus der Praxis kommt und diese betrifft.

Natürlich könnte man, aufgrund dieser Praxisnähe davon ausgehen, dass hier empirisch geforscht werden muss. Es könnten Interviews mit Praktikern geführt, diese ausgewertet und so vom Einzelfall auf das Allgemeine geschlossen werden. Diese Induktion genügt mir allerdings nicht. Daher verzichte ich absichtlich auf eine empirische Feldforschung, die für

¹ „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ Watzlawick, Paul / u.a.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien.- Bern, 1974, 4. Aufl. S. 53, Hervorhebung im Original

² vgl.: dazu Hämmerle, Tobias: Theorie und Sozialpädagogik: Die Divergenz sozialpädagogischer Theorieansätze als Möglichkeit einer diskursiven Wissenschaft?- Universität Wien: Diplomarbeit, 2007

mein Anliegen insofern unnütz wäre, als das sie ohne jegliche wissenschaftliche Fundierung versuchen würde, allgemeine Behauptungen aufzustellen, die weder verallgemeinerungsfähig sind, noch – da sie trotz allem aus einer wissenschaftlichen Perspektive gewonnen wurden – nicht gänzlich mit der Praxis übereinstimmen und so nicht in diese übertragbar sind. Ich negiere, wie gesagt, von vornherein einen Praxisbezug dieser Arbeit, den dieses Thema vielleicht suggerieren mag, und greife im Bewusstsein der wissenschaftlichen Perspektive die diese Arbeit zwangsläufig einnehmen muss, da es sich um eine Diplomarbeit im universitären Studienfach der Bildungswissenschaft handelt, auf hermeneutische Methoden zurück. Wolfgang KLAFKI erklärt dazu, dass die hermeneutische Methode es vermag „überprüfbare Erkenntnis der Wirklichkeit, hier: Erziehungswirklichkeit hervorzubringen, und zwar so, daß man zugleich um Leistung und Grenzen solcher Erkenntnis weiß.“³

Doch worum handelt es sich bei der ‚hermeneutischen Analyse‘? Christian RITTELMAYER spricht in seinem Buch ‚Einführung in die pädagogische Hermeneutik‘ davon, dass die Hermeneutik das Bemühen ist „Texte bzw. deren Urheber und ihr historisches Umfeld zu verstehen.“ Damit diese Hermeneutik, also das Verstehen von Texten aus ihrem jeweiligen Kontext heraus, unter der Berücksichtigung der Intention des Autors, als eine wissenschaftliche Methode gelten kann, muss jedoch nach „einer methodisch reflektierten Weise“⁴ verfahren werden. Wenn ich in meiner Diplomarbeit zum Beispiel eine Theorie der pädagogischen Verantwortung ergründen will, greife ich dabei auf Texte von Autoren zurück, die darüber geschrieben haben. Im Vorhinein muss ich mir dabei über mein Forschungsinteresse im Klaren sein. Darüber, ob ich mich dem Begriff *systematisch* oder *historisch* annähern möchte. Diese Unterscheidung führt Klafki in seinen Überlegungen über hermeneutische Verfahren an und kommt zu dem Ergebnis, dass systematische Textinterpretationen zur Gewinnung von empirisch überprüfbaren Hypothesen führen können. Dabei muss man allerdings vorsichtig sein, und nicht der naiven Vorstellung verfallen, dass die gefundenen, oder entwickelten Hypothesen wissenschaftlich abgesichert wären. Laut Klafki sind sie dies erst, wenn sie durch empirische Verfahren überprüft worden sind.⁵ In diesem Sinne könnte diese Arbeit die theoretische Basis für eine weiterführende, verifizierende oder falsifizierende empirische Untersuchung schaffen.

³ Klafki, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmeyer, Christian / Parmentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006, 2. Aufl. S. 125

⁴ Rittelmeyer: S. 1

⁵ vgl.: Klafki In: Rittelmeyer: S. 131

1.3. Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit ist so aufgebaut, dass sie beim Allgemeinen beginnt und immer konkreter wird. So wird zunächst der allgemeinen Frage, nach einer Definition von dem Verantwortungsbegriff nachgegangen, bevor, schon etwas präziser, die pädagogischen Implikationen ausgewiesen werden, um dann konkret auf die Konsequenzen für ein sozialpädagogisches Handeln eingehen zu können. Es wird deutlich werden, dass die Beschäftigung mit Verantwortung (Kapitel 2.1/2.2) direkt auf Fragen über die Natur des Menschen verweist (Kapitel 2.3). Dabei kann der Mensch nicht nur isoliert betrachtet werden, sondern es muss untersucht werden, welche Rolle ihm und der Verantwortung innerhalb einer menschlichen Gesellschaft zukommt (Kapitel 2.4). Die Vielzahl an Theorien über Gesellschaften macht es nötig zu präzisieren und anhand *einer* Gesellschaftsform, die Verantwortung und das Handeln des Menschen in dieser zu erörtern. Wie sich zeigen wird, mündet die Auseinandersetzung über dieses Handeln des Menschen in einer ethischen Diskussion, in der es auch um pädagogische Verantwortung, als Garant für die Ermöglichung moralischen Handelns geht (Kapitel 3.1/3.2). In der Auseinandersetzung mit dieser pädagogischen Verantwortung offenbart sich dann ein Problem, dass für die weitere Beschäftigung mit sozialpädagogischer Verantwortung von großer Bedeutung ist (Kapitel 3.3). Zudem wird mit Michael WINKLER⁶ argumentiert, warum eine sozialpädagogische Ethik unsinnig ist und erstmals in dieser Arbeit konkret der Frage nach Sozialpädagogik nachgegangen (Kapitel 3.4). Danach wird anhand von Micha BRUMLIK⁷ untersucht, wie sozialpädagogische Eingriffe legitimiert werden können (Kapitel 4). Erst daraufhin macht eine mögliche Auslegung von Sozialer Arbeit, wie sie Hans THIERSCH⁸ beschreibt, Sinn. Darauf aufbauend wird nach möglichen Methoden für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit gefragt (Kapitel 5.2). Warum dieses Handeln professionell ist, lässt sich nur schwierig beantworten. Ernst MARTIN⁹ wird diese Schwierigkeiten zu zerstreuen versuchen, indem die Wichtigkeit der Organisation für ein professionelles Handeln erörtert wird, und die von ihm formulierte Organisationsethik beschrieben wird (Kapitel 6). Dabei laufen schon einige Stränge wieder zusammen und es kann der Versuch einer Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit gestartet werden (Kapitel 7).

⁶ vgl.: Winkler, Michael: Great Expectations. Vorsichtige Annäherung an das Ethikproblem der Sozialpädagogik. S. 26 – 48 In: Müller, B. / Thiersch, H. (Hrsg.): Gerechtigkeit und Selbstverwirklichung. Moralprobleme im sozialpädagogischen Handeln.- Freiburg: Lambertus-Verlag, 1990

⁷ vgl.: Brumlik, Micha: Advokatorische Ethik.- Berlin/Wien: Philo Verlag, 2004, 2. Aufl.

⁸ vgl.: Thiersch, Hans: Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit.- Weinheim und München: Juventa Verlag, 1995.

⁹ vgl.: Martin, Ernst: Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Suche nach dem richtigen Handeln.- Weinheim und München: Juventa, 2007, 2. überarbeitete Aufl.

2. Verantwortung - Definitiorische Annäherungsversuche

Es gibt viele Möglichkeiten sich dem Begriff Verantwortung zu nähern. Je nach Perspektive mag dabei unterschiedliches zu Tage kommen. Daraus geht hervor, dass wenn von Verantwortung gesprochen wird, nie ein und dasselbe gemeint sein kann. Es könnte sogar behauptet werden, dass es *die* Verantwortung gar nicht gibt.

Im Folgenden, werden zumindest drei verschiedene Zugangsweisen und Perspektiven ausprobiert. Zunächst – um sich noch am Konkreten festhalten zu können – wird eine semantisch, etymologische Annäherung versucht (Kapitel 2.1.). Dann wird – schon mehr an der Bedeutung orientiert – mit Helmut LENK¹⁰ die Beziehungsstruktur von Verantwortung untersucht (Kap. 2.2.) Davon ausgehend wird dann das Verhältnis von Mensch und Verantwortung ergründet (Kap. 2.3.). Dabei wird es auch philosophisch, denn mit Hans JONAS¹¹ wird einem Denker Gehör verschafft, dessen Gedankengänge tiefgehend und durchdringend – jedoch nicht immer leicht verständlich sind. Wie sich herausstellen wird, befinden wir uns bei der Analyse von Verantwortung und ihrem Verhältnis zum Menschen, in einem ethischen Diskurs, der nach Verantwortbarem und Unverantwortbarem fragt (Kap. 2.3.).

Doch gerade in einer auf Sozialpädagogik ausgerichteten Annäherung, kann der Mensch und die Verantwortung nicht isoliert betrachtet werden. Er ist immer Teil einer Gesellschaft, die Verantwortungsstrukturen vorgeben muss um eine ‚gute‘ Gesellschaft sein zu können (Kapitel 2.4.). Wie diese ‚gute Gesellschaft‘ aussehen könnte wird mit Amitai ETZIONI¹² ergründet, einem Vertreter des Kommunitarismus. Dabei muss auch der Frage nachgegangen werden, wieviel Staat und wieviel Privat sein muss, damit *jeder* Mensch in einer Gesellschaft selbstbestimmt und autonom leben kann.

Damit wird der Grundstein für eine fundierte weitere Beschäftigung mit Verantwortung gelegt. Er ermöglicht es, Verknüpfungen zu einer Sozialpädagogik herzustellen in der die Verantwortung eine wichtige Rolle spielt.

¹⁰ vgl.: Lenk, Hans: Zwischen Wissenschaft und Ethik.- Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992

¹¹ vgl.: Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. - Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1979, Neuauflage: 1. Aufl. 2003

¹² vgl.: Etzioni, Amitai: Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie.- Berlin: Ullstein Verlag, 1999

2.1. Die Verantwortung – semantische Annäherung

Die semantische Zerlegung des Begriffs Verantwortung kann man, unter Berufung auf, Wilhelm WEISCHEDEL, wie folgt vornehmen:¹³ Ver - ant - worten. Das Grundwort, so Weischedel, ist ‚worten‘, „sich im Wort bewegen, reden.“¹⁴ Eine Art des Redens ist das Antworten. Das Antworten ist immer bezogen auf das Fragen. Es bedarf also zweier Parteien, der Fragenden und der Antwortenden Partei. So entsteht ein Dialog der sowohl von zwei Personen geführt werden kann, wie zum Beispiel Richter und Angeklagter, als auch, als ein innerer Dialog im Denken entstehen kann. Dabei steht sich eine Person zugleich Rede und Antwort, das heißt sie muss sich *Selbstverantworten*.¹⁵

Wenn wir davon ausgehen, dass der Wortstamm von Verantwortung, wie es Weischedel deklariert, das „Antworten“ ist, dann ist das ‚Verantworten‘ ein „sich offenbarmachen gegen eine Frage“.¹⁶ Es wird nicht mehr bloß eine Frage *beantwortet*, sondern der sich zu verantwortende muss sich gegen eine Frage *verantworten*.

Die Nähe von beantworten zu verantworten erklärt sich aus der Wortgeschichte von ‚verantworten‘ heraus. Wurde es doch im mittelhochdeutschen als ‚verantwurten‘ gleichbedeutend mit beantworten verwendet.¹⁷ Auch beim Blick in andere Sprachen wird die Sinnüberschneidung deutlich. Im Englischen heißt ‚er wird sein Handeln selbst verantworten müssen‘ – ‚he will have to answer for his action himself‘. Im Französischen heißt ‚etwas verantworten‘ – ‚répondre de quelque chose‘ aber auch ‚justifier quelque chose‘. Sowohl das Englische ‚to answer‘ als auch das Französische ‚répondre‘ können beide auch mit beantworten oder antworten übersetzt werden.¹⁸

Doch woher kommt der Begriff Verantwortung? Der Blick in ein deutsches Wörterbuch zeigt, die Nähe zur Rechtswissenschaft. Verantwortung wird hier als „*Rechtfertigung, Verteidigung*“ aber auch als „*Rechenschaft*“¹⁹ verstanden. Die Rechtfertigung ist immer etwas das nach einer Handlung passiert, genauso wie das Antworten auch erst auf ein Fragen oder eine fragwürdige Handlung hin passiert. Auch im Grimmschen Wörterbuch wird erklärt, dass

¹³ vgl.: Weischedel, Wilhelm: Das Wesen der Verantwortung. Ein Versuch.- Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 1958, 2. Aufl.

¹⁴ ebd.: S. 12

¹⁵ für Weischedel gibt es auch noch eine dritte Dialogform, nämlich die des Gebets. In dem sich der Mensch auch verantworten muss. In diesem Zusammenhang wird von der *religiösen Verantwortung* gesprochen, die uns aber nicht weiter beschäftigen soll. Vgl.: Weischedel: S. 14

¹⁶ ebd.: S. 17

¹⁷ vgl.: Grimm Jacob / Grimm Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. Band 25 = Bd.12 Abt. 1 V - verwurzen.- München: Deutscher Taschenbuch Verlag, Fotomechanischer Nachdruck der Erstauflage 1956; 1984. S. 82

¹⁸ Danner, Helmut: Verantwortung und Pädagogik: anthropologische u. ethische Unters. zu e. sinnorientierten Pädagogik.- Hain, Hanstein: Forum Academicum, 1985, 2. Aufl. S. 36

¹⁹ Wahrig-Burfeind, Renate (Hrsg.): Deutsches Wörterbuch.- Gütersloh/München: Wissen Media Verlag, 2006, 8. neu bearbeitete Aufl.: S. 1560

„wie verantworten zunächst eine mündliche rechtfertigung in sich schlieszt, so ist verantwortung meist persönliche rechtfertigung in eigener sache oder in einer, die ich zur meinigen gemacht. Manchmal fühlt man noch dem worte die abstammung aus dem rechtsleben nach, z.b. in der verbindung zur verantwortung ziehen, vor gericht ziehen (...)“²⁰

Eine weitere, dem Wörterbuch entnommene, Beschreibung von Verantwortung unterstreicht ihren Vergangenheitscharakter: „Pflicht, Bereitschaft, für seine Handlungen einzustehen, ihre Folgen zu tragen.“ Verantwortung kann aber auch die Pflicht sein, „bei der Durchführung einer Arbeit für einen ordnungsgemäßen Ablauf zu sorgen.“²¹ So muss ein verantwortlich Handelnder, während einer Handlung für deren ‚ordnungsgemäßen‘ Ablauf Sorge tragen und danach falls der Ablauf ‚fragwürdig‘ war, also Fragen aufgeworfen hat, sich für die entstandenen Folgen verantworten.

Die spannende Frage, danach, wann eine Handlung ‚ordnungsgemäß‘ ist, verweist auf die in der Verantwortung angelegte Frage nach Moral.²² Es muss eine Unterscheidung zwischen verantwortbarem und unverantwortbarem Handeln geben. Nach der bisherigen nur semantischen Auseinandersetzung kann allerdings vorerst nur festgehalten werden, dass diese Unterscheidung auf einem Antwort-Geben und einem Antwort-nicht-Geben basiert. Hinter dieser so banalen und naiven Erklärung verbirgt sich, wie wir im Folgenden erkennen werden, ein riesiger Komplex, den wir zunächst mit den Ausführungen von Hans Lenk erklimmen wollen.

2.2. Die Beziehungsstruktur der Verantwortung

Wie wir bereits festgestellt haben, darf von der Verantwortung aufgrund ihrer Vielschichtigkeit nicht die Rede sein. Hans LENK stellt eine Aufgliederung von Verantwortung vor, die aufgrund ihres allgemeinen Charakters einen guten Einstieg bietet und eine Basis für präzisere Reflexionen über pädagogische und sozialpädagogische Verantwortung schafft. Er unterscheidet zwischen 1. der Handlungs(ergebnis)verantwortung oder Kausalhandlungsverantwortung, 2. der Aufgaben- und Rollenverantwortung, 3. der (universal) moralischen Verantwortung und 4. der rechtlichen Verantwortung.²³ Diese Unterteilung macht deutlich in welchem Dilemma sich sozialpädagogische Praktiker

²⁰ Grimm: S. 82, H.i.O.

²¹ Wahrig-Burfeind, Renate (Hrsg.): S. 1560

²² siehe Kapitel 3. Die Ethik der pädagogischen Verantwortung

²³ vgl.: Lenk: S. 27

befinden. Ohne zuviel von Kapitel 3 vorwegnehmen zu wollen, sei an dieser Stelle formuliert, dass zumindest drei der vier und in Ausnahmefällen auch alle vier, von Lenk postulierten Verantwortungsarten auf den Schultern des Praktikers lasten. In einer konkreten Handlungssituation muss er für seine Handlungen die Verantwortung übernehmen. Aufgrund seiner Rolle als Sozialpädagoge obliegt ihm auch eine gewisse Verantwortung, welche sich aus den Ansprüchen und Aufgaben die an ihn von Seiten des Dienstgebers gestellt werden ableiten. Diese Ansprüche mischen sich mit moralischen Maßstäben die es ebenfalls zu berücksichtigen und vor denen es sich zu verantworten gilt.

Die Verantwortungsarten sind für Hans Lenk „zuschreibungsgebundene mehrstellige Relations- (Beziehungs-) bzw. Strukturbegriffe, interpretations- und analysebedürftige Schemata (...)“.²⁴ Mit einfacheren Worten, jede Verantwortungsart unterliegt gewissen Beziehungsstrukturen die sich auf die Interpretation und Analyse, welche sich wiederum an den jeweilig geltenden Rahmenbedingungen orientiert. Dieser Aussage legt Lenk ein Modell zugrunde, welches die Beziehungsstruktur von Verantwortung verständlicher macht:

- <i>Jemand:</i>	Verantwortungssubjekt, -träger (Personen, Korporationen) <i>ist</i>
- <i>für:</i>	etwas (Handlungen, Handlungsfolgen, Zustände, Aufgaben usw.)
- <i>gegenüber:</i>	einem Adressaten
- <i>vor:</i>	einer (Sanktions-, Urteils-) Instanz
- <i>in Bezug auf:</i>	ein (präskriptives, normatives) Kriterium
- <i>im Rahmen eines:</i>	Verantwortungs-, Handlungsbereiches
	verantwortlich.

25

Ausformuliert könnte es wie folgt lauten: *Jemand* übernimmt Verantwortung *für* eine Handlung, die sowohl ein Tun als auch ein Unterlassen sein kann, einem (menschlichen) Adressaten *gegenüber*. Das geschieht *vor* einer Instanz die nicht zwangsläufig der Adressat sein muss. Diese urteilt über die Handlung *in Bezug auf* bestimmte präskriptive oder normative Kriterien, die, und jetzt wird es interessant, auf Normen oder Leitstandards beruhen. Lenk verweist auch auf die Art der Verantwortung die ein Kriterium sein kann. Dies kann mit Wilhelm Weischedel noch weiter ausgeführt werden. Weischedel geht nämlich davon aus, dass die Frage nachdem ‚wovor‘ Verantwortung übernommen wird, Aufschluss über die Art der Verantwortung gibt. Wenn sich der Handelnde vor sich selbst verantworten

²⁴ Lenk: S. 81

²⁵ ebd.: S. 81, H.i.O.

muss, dann ist das *Selbstverantwortung*. Muss er sich vor Gott verantworten, kommt die *religiöse Verantwortung* ins Spiel. Verantwortet er sich vor einer Gesellschaft, spricht Weischedel von der *sozialen Verantwortung*. Muss er sich vor Gericht verantworten, ist es die *rechtliche Verantwortung*.

Verantwortung ist, in Anlehnung an das Lenksche Modell, zunächst als ein Begriff zu verstehen, „der sich in einer relationalen Zuschreibungsnorm durch Bewertung einer kontrollierten Handlungserwartung ausdrückt.“²⁶ Je nach Handlungskontext basiert diese Bewertung einer Handlungserwartung auf gewissen *Zuschreibungen*, die entweder als Gesetz vorgeschrieben und daher auch vor Gericht einklagbar sind, oder in Gebotsform über unserem Handeln schweben. Dabei ist es, so Lenk, wichtig zwischen deskriptiven und normativen Zuschreibungen zu unterscheiden.²⁷

„Hauptcharakteristikum der *deskriptiven Verantwortungszuschreibung* im Kausalhandlungsfall (...) ist deren prinzipielle Wahrheitsfähigkeit: Die (Tatsachen-) Frage nach der (Handlungs-)Verantwortung ist dann die Frage nach der faktischen Verursachung, nach dem Verursachthaben, nach dem kausalen (intentionalen) Handeln, nach dem Handlungserfolg oder nach der korrekten Verwendung eines Kriteriums der Verantwortungszuschreibung bzw. Feststellung der Verantwortlichen.“²⁸

Es wird konkret nach einer, in der Vergangenheit liegenden, Handlung gefragt. Diese Fragen könnten sein: „Wer hat das zu verantworten?“ oder „Wer trägt faktisch die Verantwortung?“²⁹ Auf diese Fragen kann dann, aus dem jeweiligen Kontext heraus, eine Antwort gegeben werden. Doch Vorsicht: zum einen befinden wir uns hier im Kausalhandlungsfall, bei dem das Ursache-Wirkungs-Prinzip gilt, das heißt auf eine Handlung umgehend ein Ergebnis, eine Reaktion folgt. Zum anderen enthält die Frage „Wer trägt hier die Verantwortung?“ unter anderem die Botschaft, dass eine Handlung getätigt oder vielleicht auch unterlassen wurde, die gegen ein gewisses (normatives) Kriterium verstoßen hat, denn sonst würde die Frage nicht aufkommen. Dass heißt, diese Frage ist negativ besetzt, und wird in der Regel erst dann gestellt, wenn jemand etwas hätte tun oder lassen sollen, dies aber unterlassen oder getan hat. Wir müssen uns die Frage also wertfrei nur beschreibend (deskriptiv) denken, damit wir die deskriptiven Verantwortungszuschreibungen von den normativen abgrenzen können. Dabei bewegen wir uns auf einer sehr analytischen Ebene, die laut Lenk notwendig ist, damit diese Unterscheidung überhaupt möglich ist.³⁰

²⁶ Lenk: S. 82

²⁷ vgl. ebd.: S. 84

²⁸ ebd.: S. 86, H.i.O.

²⁹ ebd.: S. 87

³⁰ vgl. Lenk: S. 98

„Hauptcharakteristikum der *normativen Verantwortungszuschreibung* ist, daß sich bewertende Zuschreibungen von Verantwortung nicht auf die bloße Feststellbarkeit der Verantwortlichkeitsbeziehung reduzieren lassen: Normative Zuschreibungen sind in ihrem eigentlichen Gehalt nicht wahrheitsfähig. Jemanden verantwortlich *machen* (...) erschöpft sich nicht darin, ihn lediglich als Verantwortlichen zu beschreiben.“³¹

Mit anderen Worten, sind in der normativen Verantwortungszuschreibung bereits Handlungsanweisungen enthalten, die sich nicht mehr bloß auf begangene Handlungen oder Unterlassungen beziehen – und sozusagen als Meßlatte für Lob oder Tadel gelten – sondern es sind Handlungsanweisungen enthalten, die sich auf zukünftige Handlungen beziehen.

Bevor dem normativen Charakter von Verantwortung weiter nachgegangen werden wird, gilt es zunächst genauer zu ergründen, welche Voraussetzungen es Bedarf, damit jemand Verantwortung überhaupt übernehmen kann. Kann das jeder Jemand? Wie muss dieser Jemand beschaffen sein, damit er Verantwortung übernehmen kann? Und wenn er es kann, heißt das doch noch lange nicht, dass er dies auch tut. Es muss also auch geklärt werden, warum jemand überhaupt Verantwortung übernehmen soll?

2.3. Der Mensch und die Verantwortung

Auf der Suche nach Gemeinsamkeiten der verschiedenen zumindest schon genannten Verantwortungen, wurde bereits auf den dialogischen Charakter hingewiesen. Verantwortung, dass bedeutet immer Antworten. Das sowohl der Antwortende als auch der Fragende der Mensch ist, und welche Tragweite diese Erkenntnis hat, wird uns im Folgenden beschäftigen. Sowohl Edward BIRKENBEIL, der sich mit „Verantwortlichem Handeln in der Erziehung“ beschäftigt hat,³² als auch Helmut DANNER³³, sind der Meinung, dass Verantwortung als eine – wie es Birkenbeil formuliert; „anthropologische Kategorie“³⁴ angesehen werden kann.

„Verantwortung ist deshalb eine ‚anthropologische Kategorie‘, weil es ein verantwortliches Handeln grundsätzlich nur beim Menschen gibt. Kein Tier ist für sein Tun zur Rechenschaft zu ziehen, nur der Mensch ist dies. Der Grund dafür liegt in dem

³¹ ebd.: S. 88, H.i.O.

³² Birkenbeil, Edward J.: Verantwortliches Handeln in der Erziehung. Eine Herausforderung für die Dialogische Pädagogik.- Ditzingen: Klinkhardt, 1986

³³ vgl.: Danner: 1985, S. 36

³⁴ Birkenbeil: S. 30 ff

bekannten Sachverhalt, daß der Mensch – im Unterschied zum Tier – wesentlich durch sein eigenes Denken bestimmt wird und nicht durch ein bloß instinkthafte Verhalten.“³⁵

Verantwortung wird als ein, nur dem Menschen vorenthaltene, Charakteristikum definiert. Allerdings ist die Begründung, die Birkenbeil hier anführt etwas mager. Impliziert doch die Annahme, dass der denkende Mensch im Gegensatz zum instinkthafte Tier aufgrund seiner Vernunft für sein Handeln zur Verantwortung gezogen werden kann, schon ein bestimmtes Bild vom Menschen. Die Frage ob ein instinkthafte Handeln wirklich nur dem Tier vorbehalten ist, sei dahingestellt. Zudem sei auch zunächst nur dahingestellt, ob die These des „rational handelnden Menschen“ haltbar ist. Wie auch immer. Je tiefer wir in das Phänomen der Verantwortung vorzudringen versuchen, desto klarer wird, dass in der Tiefe, Implikationen schlummern, die uns unweigerlich dazu veranlassen, genauer über das Verhältnis von Verantwortung und Menschsein nachzudenken. Denn wenn wir Verantwortung als ‚anthropologische Kategorie‘ verstehen wollen, dann heißt das, dass Verantwortung eine den Mensch in seinem Menschsein bestimmende Größe ist.

Argumentiert werden kann diese Annahme auch anhand der Ausführungen von Wilhelm Weischedel. Er spricht, in diesem Zusammenhang, zwar nicht von einer ‚anthropologischen Kategorie‘, meint aber das Gleiche, wenn er behauptet, dass „nur vor solchem, was den Menschen ansprechen kann“ Verantwortung stattfindet. „Tier oder Stein gegenüber kann es demnach keine Verantwortung geben, weil sie nicht sprechen können“.³⁶ Verantwortung ist also erst dann als ‚anthropologische Kategorie‘ zu verstehen, wenn wir voraussetzen, dass sie sich erst in der Rede manifestiert und einen dialogischen Charakter besitzt, und weiter annehmen, dass die Sprache, welche Verantwortung benötigt um vollzogen werden zu können, die des Menschen ist.

Wenn wir bei dieser Bestimmung bleiben, hat das – soviel sei verraten – weit reichende Konsequenzen. Nicht nur, dass wir Verantwortung als Unterscheidungskriterium von Mensch und Tier heranziehen, sondern auch als etwas den Mensch in seinem Menschsein begründendes. Es führt unweigerlich dazu, nach dem Sein des Menschen zu fragen. Von welchem Menschen ist hier die Rede? Wird hier vom Menschen an sich geredet, oder dem verantwortungsvollen Menschen? Oder ist der Mensch schon in seinem Menschsein verantwortungsvoll, da Verantwortung ja eine ‚anthropologische Kategorie‘ ist und somit untrennbar mit dem Menschsein verschmolzen ist, sodass er schon a priori verantwortungsvoll ist? Mit den Worten von Hans Jonas gesprochen: Wie muss die ‚Idee des

³⁵ Birkenbeil: S. 30

³⁶ Weischedel: S. 26

Menschen‘ gedacht werden damit dieser überhaupt Verantwortung übernehmen kann und dieses Können auch ein Sollen impliziert?

Antworten auf diese elementaren Fragen, gibt Hans JONAS in seinem Hauptwerk ‚Das Prinzip Verantwortung‘.³⁷ Darin versteht er Verantwortung nicht nur als ‚anthropologische Kategorie‘, sondern führt den Begriff der ‚*ontologischen Verantwortung*‘ in die Debatte ein.³⁸ Grundvoraussetzung für die Theorie dieser Verantwortung ist laut Jonas, dass der Mensch sich zu seinem Sein bekennt. Erst dann kann er dafür die Verantwortung übernehmen. „Alles Leben macht Anspruch auf Leben, und vielleicht ist dies ein zu achtendes Recht. Das Nichtexistierende stellt keine Ansprüche, kann daher auch nicht in seinen Rechten verletzt werden. (...) Der Anspruch auf Sein beginnt erst mit dem Sein. Aber gerade mit dem noch-nicht-Seienden hat es die gesuchte Ethik zu tun (...)“.³⁹

Diese Aussagen bedeuten, in ihrer logischen Konsequenz auf den Punkt gebracht, dass ein Mensch, der sein Recht auf Sein in Anspruch nimmt, *lebt*. In diesem menschlichen Leben ist der Mensch nicht nur dafür prädestiniert sondern auch dazu berufen – wenn nicht sogar verpflichtet – Verantwortung zu übernehmen, beziehungsweise verantwortungsvoll zu Agieren. Mit diesem Anspruch an das menschliche Leben ist, so Jonas, nicht nur die Verantwortung für das eigene Sein, sondern auch die Verantwortung für ‚noch-nicht-Seiende‘, die es zu schützen gilt, verbunden. In diesem Zusammenhang spricht Hans Jonas davon, dass „(...) die erste Regel für das geforderte Sosein einzig und allein aus dem Imperativ des Daseins zu gewinnen [ist].“⁴⁰ Dabei stellt sich zwangsläufig die Frage wie dieses Sosein aussieht, oder wenn es sich aus dem ‚Imperativ des Daseins‘ gründet, was es damit auf sich hat.

„Die erste Regel ist, daß kein Sosein künftiger Abkömmlinge der Menschenart zulässig ist, das im Grunde zuwiderläuft, warum das Dasein einer Menschheit überhaupt gefordert ist. Also ist der Imperativ, *daß* eine Menschheit sei, der erste, soweit es sich um den Menschen allein handelt.“⁴¹

Mit diesem „ersten Imperativ: daß eine Menschheit sei“ beantwortet Jonas die Frage, warum der Mensch überhaupt Verantwortung übernehmen soll. Dadurch dass der Mensch ist, und in diesem Dasein die Verantwortung für sein Sosein, und auch für ein Sosein zukünftiger Generationen, angelegt ist, wird legitimiert, dass er diese Verantwortung auch zu tragen hat.

³⁷ Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. - Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1979, Neuausgabe: 1. Aufl. 2003

³⁸ vgl. ebd.: S. 91

³⁹ ebd.: S. 84

⁴⁰ ebd.: S. 90

⁴¹ ebd.: S. 90 ff

Edward Birkenbeil der auf Hans Jonas Bezug nimmt, fasst dies mit den Worten zusammen, dass die ‚ontologische Verantwortung‘ nur dann eine solche ist „(...) wenn sie aus dem Bezug des Menschen zum Sein resultiert, dessen ‚Wächter‘ er tatsächlich ist. ‚Seinsvergessenheit‘ macht eine ‚ontologische Verantwortung‘ gegenstandslos.“⁴² Der Mensch muss demnach als Seiendes Wesen, das sich über sein Sein bewusst ist und dieses auch schützt, verstanden werden.⁴³

Halten wir fest; der Mensch darf nicht Seinsvergessen sein. Er muss sich seines Seins bewusst sein und darüber hinaus ‚Wächter‘ dieses Seins sein. Er muss den ‚ersten Imperativ‘ anerkennen, diesem Folge leisten, indem er dem Lebenswillen und dem Fortbestand der Menschheit nicht entgegenwirkt, sondern sein Sein danach ausrichtet. Erst dann übernimmt der Mensch Verantwortung. Dass ein Mensch ist – beziehungsweise noch generalisierter gesprochen – dass eine Menschheit ist, basiert demnach allein auf der Annahme, dass eine Überlebensverantwortung in jedem Menschen a priori angelegt ist. Mit dem Anspruch, oder schärfer formuliert, der Pflicht der Menschheit ihr Überleben zu sichern, ist auch eine Zukunftsverantwortung angelegt, die einer Nachkommenschaft eine Lebens- und Überlebensmöglichkeit bietet. Diese sehr logisch anmutende Argumentation von Hans Jonas ist eine wesentliche. Denn es wird durch die Aussage, dass der Mensch sein soll, nicht nur eine Zukunftsverantwortung proklamiert sondern auch argumentierbar, warum der Mensch überhaupt Verantwortung übernehmen soll.

Versuchen wir den Menschen nicht mehr isoliert zu betrachten, sondern ihn als soziales Wesen zu begreifen, müssen wir das Soziale Umfeld in dem er lebt bei den Überlegungen zu Verantwortung mit berücksichtigen. Die Tatsache, dass es sich bei dieser Arbeit um eine sozialpädagogische Annäherung an das was Verantwortung in der Sozialpädagogik bedeutet handelt und wir Sozialpädagogik als, zunächst naiv formuliert, in irgendeiner Weise verantwortlich für das Soziale und den Menschen ansehen, wird die Ausrichtung auf die Gemeinschaft und Gesellschaft, in welcher der Mensch lebt noch wichtiger. Wir müssen uns also fragen, welche Rolle der Mensch in einer Gesellschaft übernimmt, die auf der Erkenntnis basiert, dass der Mensch – wie wir gerade festgestellt haben – nicht nur in der Lage sondern auch dazu verpflichtet ist Verantwortung zu übernehmen. Zusätzlich muss auch gefragt werden, wie eine Gesellschaft aufgebaut sein muss, damit sie dem verantwortungsbewussten Menschen entspricht.

⁴² Birkenbeil: S. 31

⁴³ Birkenbeil bedient sich hier bewusst Terminologien, wie sie von Heidegger verwendet wurden. Heidegger wollte mit seinen Überlegungen das Sein in den Mittelpunkt der Philosophie rücken. Vgl.: Birkenbeil: S. 16

2.4. Verantwortung und Gesellschaft

Fragen über Art und Beschaffenheit von Gesellschaft treiben den Menschen schon lange um. Elementare Fragen zum Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft, zum Verhältnis von Privat und Staat⁴⁴ sowie zum Verhältnis von Sozialpädagogik, Staat und Gesellschaft haben eine lange Tradition. So lassen sich grundlegende Überlegungen dazu bereits in der Antike finden. Die Polis kann wohl als erste Gesellschaftstheorie gesehen werden. In ihr versucht PLATON⁴⁵ ein Optimum von Staat, Seele und Erziehung darzustellen und auf die „sittliche Hauptfrage der Gerechtigkeit“ zu beziehen. Welche Auffassung von Seele wird ihr am besten gerecht? Wie muss der Staat gebaut sein, damit diese Seele darin Platz hat und wie kann die Erziehung dafür sorgen, dass dieses Optimum gewährleistet wird und ein gesunder und gerechter Staat entsteht. In der Aufklärung wurden die Antworten auf modernere Gesellschaftsformen übertragen. Neben Jean Jacques ROUSSEAU und dessen „Gesellschaftsvertrag“,⁴⁶ widmet sich auch Bernard MANDEVILLE, in seiner Schrift „Die Bienenfabel oder Private Laster, öffentliche Vorteile“,⁴⁷ der Frage, wie der Einzelne zum Gemeinwohl beitragen könnte und welche Rolle dabei dem Staat zufällt.

Um die Verantwortung des Einzelnen, sowie die Verantwortung der Institutionen und Instanzen in einer Gemeinschaft zu ergründen, greifen wir nun auf etwas aktuellere Lektüre zurück. Damit soll in keiner Weise unterstellt werden, dass die Schriften von Rousseau, Kant, Mandeville und anderen Denkern dieser Zeit, ihre Aktualität eingebüßt hätten. Dennoch, die Gesellschaft und der Staat haben sich weiterentwickelt und damit auch die Gedanken und Ansätze darüber.

Als eine modernere gesellschaftstheoretische Strömung kann der Kommunitarismus⁴⁸ gesehen werden. Gesellschaftstheoretisch deshalb, da dieses Modell in keiner Gesellschaft dieser Erde in Reinform auffindbar ist. Es als Utopie zu bezeichnen wäre übertrieben, da es aufgrund seiner Fundiertheit durchaus Aussicht auf Realisierung hat. Einer der Hauptvertreter kommunitaristischer Theorien ist Amitai ETZIONI. Er verfasste 1993 die kommunitaristische

⁴⁴ Mit Privat und Staat ist eine Diskussion über Freiheit und Autonomie des Einzelnen innerhalb einer Gesellschaft gemeint, die in diesem Kapitel noch unter Verwendung von Käte Meyer-Drawe aufgegriffen wird.

⁴⁵ vgl.: Platon: Der Staat. Auf der Grundlage der Schleiermacheschen Übersetzung übertragen von Georg Landmann.- Kettwig: Phaidon Verlag, 1992, S. XV und S. 357 - 445

⁴⁶ vgl.: Rousseau, Jean-Jacques: Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts.- Stuttgart: Reclam, 2003.

⁴⁷ vgl.: Mandeville, Bernard: Die Bienenfabel oder Private Laster, öffentliche Vorteile.- Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1980, 2. Aufl.

⁴⁸ Der Kommunitarismus bezeichnet eine „politische Bewegung, die bes. Gemeinsinn u. soziale Tugenden in den Vordergrund stellt u. eine auf das Gemeinwohl orientierte Erneuerung gesellschaftlicher Institutionen anstrebt.“ Duden (hrsg. von der Dudenredaktion): Das Fremdwörterbuch.- Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag, 2007, 9. aktualisierte Aufl.: S. 542

Agenda und veröffentlichte sie unter dem Titel „The Spirit of Community“, auf Deutsch 1995 als „Die Entdeckung des Gemeinwesens“ erschienen. In diesem Buch positioniert er die kommunitaristische Bewegung und beschreibt deren Forderungen. Zentrale Botschaft ist, „daß der Ruf nach mehr sozialer Verantwortung (...) nicht auf die Einschränkung individueller Rechte zielt, daß vielmehr starke Rechte und ein hohes Maß an Verantwortung zusammengehören.“⁴⁹

Ihm geht es darum ein Gleichgewicht zwischen staatlichen Regeln und der Freiheit des Individuums zu schaffen. Dabei geht Etzioni davon aus, dass die Waage zu Gunsten des Individualismus gekippt ist und als Bedrohung auszumachen ist. „Was uns bedroht, ist die moralische Anarchie, nicht ein Zuviel an Gemeinschaft.“⁵⁰ Er fordert deshalb „ein System sozialer Tugenden, einige grundlegende und feststehende Werte, die wir als Gemeinschaft billigen und durchsetzen.“⁵¹ Der Ruf nach Tugenden, die nicht hinterfragt werden, sondern einfach, weil das die Regel ist, eingehalten werden, ist gegenwärtig mehrfach zu hören.⁵²

Doch zurück zu Etzioni und seinem Verständnis von Gesellschaft, mit dem argumentierbar wird, warum die Stärkung der (sozialen) Verantwortung die Stabilisierung von Gesellschaft bedeutet. Für ihn „sind Gemeinschaften soziale Netze von Menschen, die einander persönlich kennen – und zugleich moralische Instanzen.“⁵³ Es gilt sich nicht nur der moralischen Instanz der Gemeinschaft bewusst zu werden, sondern gezielt die Moralität zu fördern. Etzioni beschreibt in „The New Golden Rule. Community and Morality in a Democratic Society“ – „Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie“, die Bewerkstelligung genau dieses Spagats zwischen einer sozialen Ordnung und der Freiheit des Individuums.

Den Ausgangspunkt Etzionis Vorstellung einer gesunden und guten Gesellschaftsordnung bildet, wie bereits durchgesprochen ist, die Annahme, dass ein gewisses Maß an sozialer Ordnung notwendig ist um den Fortbestand einer Gesellschaft aufrecht zu erhalten.⁵⁴ Daraus ergibt sich für Etzioni eine „goldene Regel“ für das Zusammenleben. Sie lautet:

„Achte und wahre die moralische Ordnung der Gesellschaft in gleichem Maße, wie du wünschst, daß die Gesellschaft deine Autonomie achtet und wahrt.“⁵⁵

⁴⁹ Etzioni, Amitai: Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus.- Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 1995. S. 1

⁵⁰ ebd.: S. XIII

⁵¹ ebd.: S. 29

⁵² vgl. dazu zum Beispiel: Brumlik, Micha: Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden.- Berlin / Wien: Philo Verlag, 2002.

⁵³ Etzioni: 1995, S. IX

⁵⁴ vgl. ebd.: S. 33

⁵⁵ ebd.: S. 19

Damit ist die Richtung klar erkennbar. Auch die Parallelen zu Kants kategorischem Imperativ sind deutlich, doch dazu später mehr.⁵⁶ Hier geht es, auf der einen Seite, um eine moralische Ordnung, die von dem Einzelnen respektiert werden soll, und auf der anderen Seite, um die Autonomie des Einzelnen, die, in einer moralischen Ordnung, im gleichen Maße berücksichtigt werden muss. Ist das nicht ein Widerspruch in sich? – würden die Liberalisten fragen. Denn wie kann Autonomie gewährleistet werden, wenn es eine klare moralische Ordnung, also ein allgemeingültiges Paradigma gibt, das ganz klar die Freiheit des Einzelnen reglementiert? Die Umsetzung dieser Regel ist problematisch, da sie zwar Autonomie und Freiheit sowie Subjektivität suggeriert, jedoch auf ein Grundverständnis von moralischer Ordnung setzt. Zudem setzt sie noch voraus, dass der Einzelne die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit von moralischer Ordnung unhinterfragt anerkennt. Mit anderen Worten, wir müssten alle Kommunitaristen sein um diese Regel anzuerkennen und umzusetzen. Dass dies in der hiesigen Gesellschaft nicht der Fall ist, wird spätestens bei dem Besuch einer öffentlichen Toilette deutlich, an der genau diese ‚goldene Regel‘ in eine moralische ‚Klophilosophie‘ umgedeutet wird und schon hier nicht funktioniert: „Bitte verlassen Sie die Toilette so, wie Sie diese vorzufinden wünschen.“ Hier wird davon ausgegangen, dass es ein allgemeines Verständnis davon gibt, wie sich Individuen wünschen eine Toilette vorzufinden. Ist man in solchen Situationen nicht versucht, dem Spruch Rechnung zu tragen, und seinen eigenen Wünschen folgend, die Toilette zum Beispiel mit ausgerolltem Toilettenpapierboden zu verlassen? Die ‚goldene‘ Kloregel kann nur dann funktionieren, wenn alle Klogeher die gleiche Vorstellung von Sauberkeit haben. Sobald jemand aus der Reihe tanzt und Sauberkeit anders definiert als der Rest der Gemeinschaft, ist die ‚goldene Regel‘ nutzlos.

Wie begrenzt die Auslegung und subjektive Definitionsfreiheit von Ordnung und Moral ist, sollte anhand dieses plakativen Beispiels gezeigt werden. Die ‚goldene Regel‘ der moralischen Ordnung der Gesellschaft so zu achten wie sie die Autonomie des Einzelnen respektiert, kann nur dann funktionieren, wenn ein *Konsens* über diese Ordnung besteht.

Wenn wir den Kommunitaristen folgen und diesen Konsens für gegeben erachten und zudem Anerkennen, dass eine gewisse moralische Ordnung der Gesellschaft gut tut, könnten wir weiterführend fragen, worauf diese Übereinkunft genau beruht. Er stützt sich, so Etzioni, auf *soziale Werte*, die aus einer Moralvorstellung heraus entstehen. Diese Moralvorstellungen beschreibt Etzioni als die *„Stimme der Moral“*.

⁵⁶ siehe Kapitel 3.1 Die ethische Dimension der pädagogischen Verantwortung

„Die Stimme der Moral ist eine besondere Form der Motivation: Sie ermutigt Menschen, an bestimmten Werten festzuhalten, denen sie sich verschrieben haben.“⁵⁷

Es ist, laut Etzioni, deshalb eine besondere Form der Motivation, weil die ‚Stimme der Moral‘ weder eine körperliche oder psychische Befriedigung darstellt, noch auf dem Lustprinzip basiert. Das heißt, dass man ihr nicht nur folgt um einem körperlichem Bedürfnis nachzukommen oder um sich danach besser zu fühlen. Man folgt ihr aus einer intrinsischen Motivation heraus, die von Natur aus im Menschen angelegt ist und ein Gefühl der Bestätigung und nicht ein Gefühl der Befriedigung hervorruft. *„Wertbestätigung übt einen großen Einfluß auf unser Verhalten aus.* Wenn sich die Mitglieder einer Gesellschaft freiwillig an bestimmte Werte halten, so spiegelt sich darin ihre Überzeugung wider, daß den Verhaltensregeln, denen sie sowohl im privaten als auch im öffentlichen, unmittelbar das Gemeinwohl betreffenden Verhalten folgen, Werte zugrunde liegen, an die sie glauben.“⁵⁸ Doch woher kommt dieser Glaube? Beruht er immer auf derselben Wertvorstellung? Was ist mit denjenigen, die den ‚falschen‘ Werten ihren Glauben schenken, wenn sie zum Beispiel davon überzeugt sind, dass das Tragen einer Waffe Sicherheit garantiert? Hoffentlich werden diese Gläubigen zum ‚Richtigen‘ und zum ‚Guten‘ bekehrt werden. Wagen wir noch einen Blick an den Ursprung der ‚Stimme der Moral‘, bevor wir uns über das Richtige und Gute den Kopf zerbrechen.⁵⁹

Die ‚Stimme der Moral‘ greift auf zwei Quellen zurück. Sie gehorcht, zum einen, einer *inneren* und, zum anderen, einer *äußeren Quelle*. Die innere Quelle beinhaltet „diejenigen Werte, von denen eine Person aufgrund ihrer Erziehung, Erfahrung und persönlichen Entwicklung glaubt, daß sie von allen geteilt werden sollten.“ Die äußere Quelle erschließt sich durch „die Ermutigung durch Mitmenschen, gemeinsamen Werten anzuhängen.“⁶⁰

Ob eine so stricte Trennung der Quellen richtig ist, kann angezweifelt werden. Denn der von Etzioni geäußerte Inhalt der Inneren Quelle, nämlich die Erziehung kann durchaus auch als äußere Quelle interpretiert werden. Dann nämlich, wenn man Erziehung als Akt betrachtet der von außen auf die Person einwirkt. Welche Wertvorstellungen und „persönlichen Entwicklung“ aus einem solchen äußeren Input entstehen und ob diese dann wieder von der Person selbst sind bleibt fraglich. Doch es soll an dieser Stelle nicht um den Manipulationscharakter von Erziehung gehen sondern lediglich festgehalten werden, dass die

⁵⁷ Etzioni, Amitai: Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie.- Berlin: Ullstein Verlag, 1999. S. 166

⁵⁸ ebd.: S. 167, H.i.O.

⁵⁹ siehe Kapitel 3. Die Ethik der pädagogischen Verantwortung

⁶⁰ Etzioni: 1999. S. 166

Trennung von inneren und äußeren Quellen der Stimme der Moral, wie sie Etzioni vorgenommen hat problematisch erscheinen.

So ist mit Vorsicht zu genießen, dass Etzioni, die ‚Stimme der Moral‘ hauptsächlich dem Inneren des Menschen zuordnet und trotzdem einen beträchtlichen Anteil an Beeinflussung dieser Stimme auch dem „Ausdruck der Gemeinschaft, der man angehört“⁶¹ zuordnet. Doch irgendwie ist das auch klar, denn der Gemeinschaft wird im Kommunitarismus ein großer Stellenwert zugesprochen. Laut Etzioni verfügen Gemeinschaften „oft über starke moralische Stimmen und können daher hilfreich sein, eine soziale Ordnung zu bewahren (...)“⁶² Das heißt nicht, dass dadurch die in dieser Gemeinschaft lebenden Menschen dem Zwang unterliegen, diese moralischen Stimmen zu erhören. Am Ende steht „immer noch das – freie – Individuum“ das die Entscheidungsgewalt besitzt.

Weiters meint Etzioni, dass alle Menschen von Natur aus in der Lage sind, die ‚Stimme der Moral‘ zu hören. Diejenigen die sie nicht hören, sind die, die sie nicht hören wollen, sie müssten als a-sozial bezeichnet werden, da sie der sozialen Ordnung von einer Gesellschaft zuwider handeln.⁶³ Doch ist es wirklich so einfach? Ist es wirklich eine Frage des Willens? Kann es nicht auch sein, dass es Menschen gibt, die die ‚Stimme‘ gerne hören wollen, sie jedoch nicht zu ihnen spricht oder eben das Falsche spricht. Wer entscheidet darüber was richtig und was falsch ist? Was in einer Gesellschaft als normal und was als a-normal angesehen wird? Wer erklärt in einer Gesellschaft eine Handlung für moralisch oder für unmoralisch? Wer verfügt über die soziale Ordnung und Gerechtigkeit? Kurzum: Wer trägt die Verantwortung für das Funktionieren einer Gesellschaft, in der alle die Chance auf ein selbstbestimmtes, freies Leben haben? Ist das der Staat, die Pädagogik oder jeder Einzelne selbst?

An diese grundlegenden Fragen ließe sich eine noch grundlegendere Diskussion anbinden, in der, aufgrund der widersprüchlichen Ansätze, dennoch keine eindeutige Antwort gefunden werden könnte. Wichtig ist an dieser Stelle die Rolle der Pädagogik und Sozialpädagogik klar zu deklarieren und somit vielleicht schon eine erste, vorläufige Antwort auf unsere Forschungsfrage zu gewinnen.

Wir könnten, unter Verwendung der Ausführungen von Amitai Etzioni, festhalten, dass der Staat dafür verantwortlich ist, dass derjenige, der vom ‚Weg der Autonomie‘ abgekommen ist und selber nicht mehr weiter weiß, Hilfe und Unterstützung erhält um wieder auf den Weg zurück zu finden. Die Hilfe und Unterstützung könnte von Sozialpädagogen geleistet werden.

⁶¹ ebd.: S. 170

⁶² ebd.: S. 170

⁶³ vgl.: Etzioni: 1999. S. 166

Der Sozialpädagoge würde dabei verstanden werden als eine Instanz, die es anderen Menschen in einer Gesellschaft ermöglicht, den ‚Weg der Autonomie‘ wieder zu betreten.

Die Frage die sich an diese Hypothese anschließt muss lauten, was genau unter dem ‚Weg der Autonomie‘ verstanden werden kann und ob Autonomie überhaupt als Ziel sozialpädagogischen Handelns verstanden werden darf. Käte MEYER-DRAWE hat sich dieser Frage in ihrem Buch ‚Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich‘⁶⁴ angenommen. Sie beschreibt darin das Irrtum, die menschliche Autonomie zu verabsolutieren und so zu tun als sei der Mensch durch und durch dazu in der Lage ein autonomes Wesen zu sein oder zu werden. Ihrer Meinung nach ist das nämlich nur eine Illusion und der Mensch nicht nur selbst- sondern auch zu einem großen Teil fremd-bestimmt. Meyer-Drawe schreibt dazu:

„Wir wissen, daß menschliche Existenz weder nur autonom noch nur heteronom ist, und diese Einsicht ist erhellend, ohne daß wir abschließend bestimmen müßten, was diese Existenz denn positiv ist. Autonomie kann auf diese Weise erkennbar werden, als von Heteronomem durchzogen.“⁶⁵

Mit dieser Feststellung übt Meyer-Drawe Kritik an den seit der Aufklärung herrschenden Forderungen nach einem autonomen Subjekt als Idealbild des Menschen. Und trotzdem, Autonomie kann zwar nicht mehr als Ziel gelten, es kann jedoch an sie geglaubt werden. Aufgrund diesem Glauben kann Autonomie, so Meyer-Drawe, als „maßgebliche Kraft“ begriffen werden „weil sie sich kritisch gegen reale Verstrickungen wendet.“⁶⁶ So sind ‚Illusionen von Autonomie‘ durchaus nützlich bleiben aber immer illusionär und stehen somit im Widerspruch zur Wirklichkeit. Als Begründung erklärt Meyer-Drawe, dass die Menschen „als leiblich existierende Wesen immer nur existieren können, indem sie die Konfigurationen aufnehmen, in die sie hineingeboren sind (...).“⁶⁷ Sie sind nicht von Beginn an autonom sondern übernehmen das, was ihnen von ‚äußeren Quellen‘ vorgegeben wird. Dies entspricht mehr der Natur und Realität des Menschen steht damit aber nicht im Gegensatz zu der Zielsetzung der Autonomie sondern ergänzt sie.

Durch Käte Meyer-Drawes Argumentation wird der pädagogische Anspruch wie wir ihn aus Etzionis Ideen gefolgert haben legitimierbar. Der Pädagoge darf und soll da eingreifen wo der ‚Weg der Autonomie‘ nicht beschritten wird oder jemand davon abgekommen ist, damit eine Gesellschaft funktionieren kann. Dadurch sind wir von einer konkreten Definition dessen was

⁶⁴ Meyer-Drawe, Käte: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich.- München: Peter Kirchheim Verlag, 1990.

⁶⁵ ebd.: S. 11,12

⁶⁶ ebd.: S. 12

⁶⁷ ebd.: S. 155

der ‚Weg der Autonomie‘ ist noch weit entfernt, wir wissen allerdings jetzt, wenn wir an Käte Meyer-Drawes Thesen festhalten, dass absolute Autonomie eine Illusion ist. Damit rechtfertigen wir heteronome Anwendungen des pädagogischen Handelns. Welche Auswirkungen das auf ein sozialpädagogisches Handeln hat und welche Probleme trotz dieser ‚vorläufigen‘ Legitimation auftreten, wird unter Verwendung Micha Brumliks Theorien in Kapitel 4. genauer analysiert.

Wenn wir in dieser Arbeit von Handeln sprechen, erscheint es logisch noch genauer darauf einzugehen, was das menschliche Handeln eigentlich bedingt. Eigentlich erst dann kann eine qualifizierte Legitimation vorgenommen werden. Deshalb ist das folgende Kapitel 3. zunächst ein allgemeiner Einstieg in die ethische Diskussion über richtiges und verantwortliches Handeln. Darauf aufbauend kann dann zum einen konkret nach sozialpädagogischem Handeln gefragt werden und zum anderen dessen Rechtmäßigkeit geklärt werden.

3. Die Ethik der pädagogischen Verantwortung

In der vorangegangenen Auseinandersetzung mit Verantwortung und Gesellschaft, sind bereits Adjektive wie richtig und falsch, moralisch und unmoralisch, normal und anormal gefallen. Damit befinden wir uns in einer ethischen Debatte. Es ist zunehmend deutlich geworden, dass Verantwortung ein „Moralbegriff“ ist.⁶⁸ Helmut DANNER erklärt dazu, „sofern Handeln konkret und Verantwortung der Versuch ist, ‚richtig‘ zu handeln, steht Verantwortung in der Brisanz der Konkretheit, und das heißt: des Sich-festlegen-Müssens.“⁶⁹ Wenn dem so ist, dass Verantwortung ein Moralbegriff ist, und so Danner, der Versuch sein soll, ‚richtig‘ zu handeln, dann muss die Frage gestellt werden, wie dieses ‚richtige Handeln‘ aussieht. Auf welchen Grundannahmen basiert es? Und wer entscheidet darüber, welches Handeln in der konkreten Situation richtig und – wir erinnern uns an die Definition aus dem Wörterbuch⁷⁰ – ‚ordnungsgemäß‘ ist?

Wenn wir uns auf dem Gebiet der Ethik bewegen und Wörter wie Moral verwenden, scheint es sinnvoll eine Bestimmung vorzunehmen und zunächst zu klären was unter Ethik und Moral verstanden werden kann. Schenkt man Ralf LUDWIG und seinen Überlegungen über Ethik Glauben, dann „meinen ‚ethisch‘ und ‚moralisch‘ streng genommen dasselbe.“⁷¹ Ein Blick in die Wortgeschichte unterstützt die von Ludwig aufgestellte These. Ethik, vom griechischen Wort *éthos* abgeleitet, bedeutet „Sitte, Brauch“.⁷² Das Wort Moral geht auf das lateinische Wort *mos* (Genitiv *moris*) zurück, welches ebenfalls mit „Sitte, Brauch“ und auch mit „Gewohnheit; Charakter“⁷³ übersetzt wird. Es gibt allerdings auch Unterscheidungsunkte. Für Ludwig bedeutet Moral, das „was menschliches Handeln bestimmt, und *Ethik* das, was als philosophische Disziplin die Moral zum Thema und Gegenstand der Untersuchungen macht.“⁷⁴ Man könnte also über Ethik sagen, dass sie eine philosophische Disziplin ist, die nach Maßstäben für das menschliche Handeln sucht. In diesem Sinne begeben wir uns also auf die Suche nach den Maßstäben für ein moralisches und pädagogisch verantwortliches menschliches Handeln. Dazu wird es notwendig sein, die Natur menschlicher Handlungen zu ergründen und mit Hans Jonas und Immanuel Kant, mögliche Maxime für ein moralisches Handeln zu formulieren. Dabei werden wir erkennen müssen, dass jede ethische Theorie über

⁶⁸ vgl.: Tenorth, Heinz-Elmar / Tippelt, Rudolf: Lexikon Pädagogik.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007, S. 745

⁶⁹ Danner: 1985, S. 11

⁷⁰ siehe Kapitel 2.1. Die Verantwortung – semantische Annäherung

⁷¹ Ludwig, Ralf: Kant für Anfänger. Der kategorische Imperativ.- München: dtv, 2007, 7. Aufl.: S. 9, H.i.O.

⁷² Duden (hrsg. von der Dudenredaktion): Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache.- Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag, 2007, 4. neu bearb. Aufl.: S. 190

⁷³ ebd.: S. 539

⁷⁴ ebd.: S. 9

das menschliche Handeln, der Individualität des Menschen nicht gerecht werden kann (siehe Kapitel 3.2). Daraus ergeben sich dann natürlich auch Schwierigkeiten der Anwendbarkeit der gefundenen Maxime und Maßstäbe für eine pädagogische Praxis, der in Kapitel 3.3 nachgegangen wird. Diese Schwierigkeiten werden zudem durch die Problematik potenziert, die in der Sache der Undefinierbarkeit pädagogischer Praxis angelegt ist. Wie können wir sinnvoll über das Pädagogische an einer pädagogischen Handlung reden, wenn je nach Sichtweise und Einstellung variiert, was damit gemeint ist? Vielleicht hilft uns die Formulierung eines Erziehungsziels weiter. Indem wir einen Zweck pädagogischer Praxis definieren, lässt sich wohlmöglich genauer bestimmen wie gehandelt werden sollte. Erst nach diesen allgemeinen ethischen Betrachtungen von pädagogischer Verantwortung und ihren Implikationen auf eine pädagogische Praxis, wird es möglich, sozialpädagogische Ethik als Orientierung für ein sozialpädagogisch richtiges Handeln zu behandeln (Kapitel 3.4).

3.1. Die ethische Dimension der pädagogischen Verantwortung

Die Frage, die wir uns, aufgrund der konstatierten ethischen Dimension von Verantwortung, stellen müssen lautet: Nach welchem Maßstab kann bemessen werden, ob verantwortlich gehandelt wird? Lenk nennt es *präskriptives oder normatives Kriterium*.⁷⁵ Man könnte auch von bestimmten Vorstellungen von Sollen und dem was Gut und Wertvoll ist sprechen. Doch worum handelt es sich dabei?

Die Quellen, aus der ein Maßstab für die Beurteilung des Handelns gespeist wird, sind – Lenk folgend – deskriptiver und normativer Natur. Das Urteil darüber, ob ein Handeln verantwortlich oder unverantwortlich ist oder war, basiert demnach auf normativen Zuschreibungen. Doch wie entsteht so eine Norm? Welche Grundnormen können formuliert werden, um in einer je verschiedenen Realität und Situation als *das Gute* erklärt und angewendet zu werden?

Hans JONAS bringt mit dem Terminus des ‚*An-sich-Guten*‘ eine mögliche Antwort in die Diskussion ein. Dabei geht es um die Existenz des Guten als Zweck. Denn „in jedem Zweck erklärt sich das Sein für sich selbst und gegen das Nichts. Gegen diesen Spruch des Seins gibt es keinen Gegensatz, da selbst die Verneinung des Seins ein Interesse und einen Zweck verrät.“⁷⁶ Folgen wir dieser These, dann steht fest, dass die Möglichkeit Zwecke zu haben, ein weiteres Kriterium der menschlichen Natur darstellt. Daraus resultiert, dass die

⁷⁵ siehe Kapitel 2.2 Die Beziehungsstruktur der Verantwortung

⁷⁶ Jonas: S. 155

Zweckhaftigkeit ein Sollen bedingt. Wenn wir weiters davon ausgehen, dass die Erfüllung der Zwecke erstrebenswert, ja sogar veranlagt ist, und in der Zweckhaftigkeit ein ‚*Gut-an-sich*‘ veranschlagt werden kann, „von dem intuitiv gewiß ist, daß es aller Zwecklosigkeit des Seins unendlich überlegen ist“⁷⁷, dann kann diese Zweckhaftigkeit des Menschen nicht nur als Sinn für sein Sein gesehen werden, sondern auch als eine Maxime gelten, nach der zu Handeln ist. Doch Vorsicht; es geht, so Jonas, nicht um den Täter der bei richtiger, im Sinne des guten Zwecks, vollzogener Tat, Erfüllung dafür empfindet. Es geht um die Sache selbst. Um das Gute-an-sich-selbst. „Der gute Mensch ist nicht der, der sich gut gemacht hat, sondern der, der das Gute um seinetwillen getan hat.“ Es ist, so Jonas weiter, „nicht die Form, sondern der Inhalt des Handelns, was an erster Stelle steht. In diesem Sinne ist die Moral ‚selbstlos‘ (...).“⁷⁸

Es kann, nach dieser Auslegung von Sein und dem Guten und unter Rückgriff auf den bereits unter Kapitel 2.3 gefundenen ersten Imperativ der Menschheit, formuliert werden, dass jegliches Handeln, welches der Verneinung des Seins dienlich ist, als schlecht angesehen werden muss. Mit anderen Worten sollte der Mensch, wenn er ein ‚guter‘ und ‚verantwortungsbewusster‘ Mensch sein will, mit seinem Handeln dazu beitragen, dass der Fortbestand der Menschheit gesichert ist.

Immanuel KANT verfasste ähnliches mit seinem „kategorischen Imperativ“. Dieser beinhaltet den Versuch, die Beantwortung der Frage, nach einem richtigen und guten menschlichen Handeln, in mehrere Formeln zu pressen. Es ist die Suche, nach einer absolut zu setzenden Maxime. Dass die Realisierung und Erreichbarkeit dieser Maxime nicht zu hundert Prozent möglich ist, dessen war sich auch Kant schon bewusst. Und trotzdem war es für ihn wichtig eine solche zu formulieren, da sie dem Zweck einer Orientierung, einer Ethik menschlichen Handelns, trotz der Unerreichbarkeit, Rechnung tragen kann. Kant selbst schreibt darüber:

„Die Zwecke, die sich ein vernünftiges Wesen als Wirkungen seiner Handlung nach Belieben vorsetzt (...) sind insgesamt nur relativ; (...). Gesetzt aber, es gäbe etwas, dessen *Dasein an sich selbst* einen absoluten Wert hat, was, als *Zweck an sich selbst*, ein Grund bestimmter Gesetze sein könnte, so würde in ihm, und nur in ihm allein, der Grund eines möglichen kategorischen Imperativs, d.i. praktischen Gesetzes, liegen.“⁷⁹

⁷⁷ Jonas: S. 154

⁷⁸ ebd.: S. 162

⁷⁹ Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.- Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1974, Werkausgabe VII S. 59, H.i.O.

Den beschriebenen ‚absoluten Wert‘ findet Kant in der *Vernunft des Menschen*. Damit es zu einer Handlung kommt, genügt die Vernunft allerdings nicht. Es bedarf weiters des *Willens* als Initiator von Handlungen. Dazu Kant: „Der Wille wird als ein Vermögen gedacht, der Vorstellung gewisser Gesetze gemäß sich selbst zum Handeln zu bestimmen. Und ein solches Vermögen kann nur in vernünftigen Wesen anzutreffen sein. Nun ist das was dem Willen zum objektiven Grunde seiner Selbstbestimmung dient, der *Zweck*, und dieser, wenn er durch bloße Vernunft gegeben wird, muß für alle vernünftigen Wesen gleich gelten.“⁸⁰

Diese Aussage fasst treffend das zusammen, was bisher entdeckt wurde. Der Wille ist eine, nur einem vernünftigen Wesen, das heißt dem Menschen, zugesprochene Fähigkeit, die ihn dazu befähigt, „*der Vorstellung gewisser Gesetze gemäß*“, ein selbstbestimmtes Handeln zu vollziehen. Die Vorstellung gewisser Gesetze ist individuell unterschiedlich, sie ist Auslegungssache. Der Zweck ist jedoch, wenn er „durch bloße Vernunft gegeben wird,“ bei allen vernünftigen Wesen gleich. Für Kant gibt es demnach einen gemeinsamen Nenner der eine objektive Überprüfbarkeit des Handelns ermöglicht.

Halten wir fest, wenn wir den Menschen – Kants Ansatz folgend – als vernünftiges Wesen deklarieren und damit einhergeht, dass er über seinen Willen verfügen kann, das heißt darüber bestimmen kann ob er eine bestimmte Handlung ausführt oder nicht, dann kann und muss der Mensch sich für eine begangene Handlung oder Nicht-Handlung verantworten.⁸¹ Erinnern wir uns an Helmut Danners Aussage, die vor dem Hintergrund dieses Gedankengangs an Aussagekraft gewinnt: „sofern Handeln konkret und Verantwortung der Versuch ist, ‚richtig‘ zu handeln, steht Verantwortung in der Brisanz der Konkretheit, und das heißt: des Sich-festlegen-Müssens.“⁸²

Verantwortliches Handeln ist ein, auf bestimmten, vermeintlich richtig getroffenen, subjektiven Annahmen beruhendes Sich-festlegen-Müssen – ein Offenbarwerden des Willens der sich auf subjektiven Vorstellungen von Moral gründet.

Kann es, so müssen wir im Anschluss an diese Hypothese fragen, trotz der gefundenen individuellen Auslegung von Moral und der darauf beruhenden subjektiv unterschiedlichen Bestimmung von verantwortlichem Handeln, überhaupt noch verallgemeinerbare Handlungsorientierungen für ein menschliches Handeln geben? Beziehungsweise konkreter formuliert: Ist das Festhalten an bestimmten *sozialpädagogischen Handlungsorientierungen* unter dieser Annahme überhaupt möglich und legitim? Es ist legitim, wenn unter

⁸⁰ Kant: S. 59

⁸¹ siehe auch Kapitel 2.3 Der Mensch und die Verantwortung

⁸² Danner: S. 11

sozialpädagogischem Handeln, ein Handeln nach bestimmten verallgemeinerbaren (sozialpädagogischen) Maximen verstanden werden kann.

Doch bevor wir uns diesen Maximen widmen und Fragen, wie eine Ethik sozialpädagogischer Arbeit aussehen kann,⁸³ wollen wir zunächst noch allgemeiner ergründen, was die Formulierung einer solchen Moralvorstellung so schwierig macht.

3.2. Die Grenzen der Ethik

Märchenhaft schön wäre es wenn wir an dieser Stelle verkünden könnten, dass wir *die* Moral gefunden hätten, wonach es für alle Menschen zu streben und zu handeln gilt. Daraus könnten wir dann auch leicht ableiten, wie ein Sozialpädagoge in der Praxis agieren soll. Wir sind leider nicht im Märchen und so muss die Moral von der Geschichte wohl eher lauten, dass es keine *eine* solche Moral gibt. Die Ethik stößt hier an ihre Grenzen. Denn genau aus dem Grund, aus dem wir den Menschen nicht über einen Kamm scheren wollen, können wir ihm nicht eine Moral aufdrücken. Die Rede ist von der – bereits schon öfter erwähnten – *Individualität*. Jegliche Konstruktionen des Menschen stolpern über sie. Von den einen wird sie ignoriert, die anderen verlieren sich in ihr.

In der Pädagogik kommt menschliche Individualität in potenziierter Form vor. Sowohl der pädagogisch Handelnde als auch der Behandelte – der Gegenstand der Pädagogik – ist der Mensch. Und so kann, unter der Annahme der Einzigartigkeit des Menschen, weder davon ausgegangen werden, dass der Pädagoge immer gleich handelt, noch dass sein Handeln immer den gleichen Effekt erzeugt. Das Kausalprinzip von einer Ursache, die eine bestimmte Wirkung ergibt, ist hier außer Kraft gesetzt. Es muss einem Individualprinzip weichen, in dem unendliche viele Ursachen zu unendlich vielen Wirkungen und letztendlich Ergebnissen führen können.

Wir können also nicht, wollen wir an der Individualität festhalten, Kants Reduzierung des Menschen auf ein rationales Wesen folgen.⁸⁴ Weiter noch; wir können, wollen wir der Realität des Menschen gerecht werden, nicht mehr von der Gleichartigkeit der Menschen ausgehen, und damit auch nicht (ver)allgemeine(rbare) Gesetze aufstellen. Was wir aber

⁸³ siehe Kapitel 3.4 Ethik und Sozialpädagogik sowie Kapitel 6. Sozialpädagogische Berufsethik und die Suche nach der Professionalität

⁸⁴ vgl. hierzu auch die Ausführungen von Käte Meyer-Drawe: S. 12,13. Sie weist auf die Grenzen der von Kant so hoch gelobten Erkenntnis hin. Diese sind dort wo das Subjekt sich eingestehen muss, dass es erst durch das Denken zu einer Vorstellung von Ich kommt, nicht aber durch eine empirische Erkenntnis (Sinnerfahrung). Auf diese Kritik wird in Kapitel 4.3. nochmals eingegangen.

können und auch getan haben, war, uns zumindest auf die Suche nach Gesetzmäßigkeiten und Gemeinsamkeiten zu begeben, stets in dem Bewusstsein, dass die Realität eine andere ist.

Der kleinste gemeinsame Nenner, der – auch nach der Berücksichtigung und Zuerkennung jeglicher Individualität – möglich ist, wurde in der *Zweckhaftigkeit des Menschen* gefunden. Aus diesem ließ sich dann eine Konsequenz ziehen, welche als Richtschnur menschlichen Handelns gesehen werden kann. Doch so einfach ist dass mit der Richtschnur auch nicht, denn sie kann nicht als allgemeingültig betrachtet werden, da sie erstens von jedem anders verstanden wird und zweitens nicht für jeden Menschen gleich nachvollziehbar und somit befolgbar ist.

Wir stehen also wieder am Anfang. Greifen wir also erneut auf Hans Jonas zurück um dieses Dilemma der Unfindbarkeit einer passenden, konkreten, der Individualität des Menschen gerecht werdenden, allgemeinen Orientierung menschlichen Handelns aufzulösen. Jonas ist der Meinung, dass es nicht um die Erschaffung eines Gesetzes geht, wonach die Menschen handeln sollten. Es geht vielmehr darum ein „*Gefühl der Verantwortlichkeit*“, das in jedem Menschen angelegt ist, so zu schulen, dass eine Handlung eben nicht durch das Sittengesetz motiviert ist, sondern durch den „Appell des möglichen An-sich-Guten in der Welt, das meinem Willen gegenübersteht und Gehör verlangt – *gemäß dem Sittengesetz*.“⁸⁵

Es liegt „im Wesen unserer moralischen Natur,“ so Jonas weiter, „daß der Appell, wie die Einsicht ihn vermittelt, eine Antwort in unserem Gefühl findet. Es ist das Gefühl der Verantwortlichkeit.“⁸⁶

Hans Jonas setzt also vor der Offenbarwerdung der Moral, dass heißt der eigentlichen moralischen Handlung, an. Er erklärt, das Gefühl, welches geschult werden kann und aufgrund der *moralischen Natur des Menschen* in jedem vorhanden ist, zur Instanz für das Verantworten einer Handlung gemäß einem geltenden Sittengesetz. Er sattelt damit das Pferd von hinten auf, erläutert, dass das Gefühl der Verantwortlichkeit eine Handlung bewirkt, die sich am Sittengesetz orientiert, nicht aber durch dieses motiviert ist. Die Ausführungen von Jonas erinnern an die, von Etzioni formulierte, ‚Stimme der Moral‘. Sie ist ebenfalls in jedem Menschen angelegt und bedient sich innerer und äußerer Quellen. Beide Konzepte werfen allerdings Fragen auf.

Wenn bei Jonas von der Schulung des Gefühls der Verantwortlichkeit die Rede ist, wird zum einen der Verdacht geweckt, dass hier auch Manipulation betrieben werden kann. Zum anderen muss sich diese Schulung auf bestimmte Vorstellungen von Moral und dem was Sitte und Brauch ist beziehen. Dadurch verliert die schulende Moralvorstellung ihre Individualität

⁸⁵ Jonas: S. 162, H.i.O.

⁸⁶ ebd.: S. 162, 163

und Autonomie. Auch die ‚Stimme der Moral‘ ist bezüglich ihrer Freiheit und Subjektivität auf eine harte Probe gestellt wenn Etzioni erklärt, dass sie sich auf moralische Ordnungen der Gemeinschaft bezieht. Diese elementaren Widersprüche von Individualität und Kollektivität sowie Autonomie und Heteronomie, auf der die Kritik an den Konzepten von Jonas, Kant und Etzioni schlussendlich beruht, ist nicht einfach aufzulösen und muss als Grund-Problematik akzeptiert werden. Positiver formuliert könnte man sagen, dass als Erkenntnis der Beschäftigung mit Moral und Verantwortung hervor gegangen ist, dass die Gewinnung einer absolut zu setzenden Moral unmöglich ist. Es liegt wenn man so will in der Natur der Sache, dass sich menschliches Handeln immer im Spannungsfeld zwischen *individueller Moralvorstellung* und *moralischer Ordnung von Gesellschaft* bewegt.

Diese Einschätzung weist deutliche Parallelen zu der Auffassung und Handhabung von Käte Meyer-Drawe mit dem Autonomiebegriff in der Pädagogik auf. Denn sie erklärt den Autonomiebegriff zur sinnstiftenden Illusion und somit zwar für illusionär jedoch notwendig und wichtig.⁸⁷

Analog dazu scheint unsere Überlegung zu sein, dass die Suche nach einer allgemeinen Moralvorstellung zwar illusionär jedoch trotzdem notwendig ist, damit Handlungsorientierung für Sozialpädagogen gefunden werden können.

Vor diesem Hintergrund erscheint auch die Beschäftigung mit ‚der‘ Ethik einer pädagogischen Verantwortung unrealistisch. Es kann nun weder davon ausgegangen werden, dass es der Anspruch einer Pädagogik sein kann, kollektive Moralvorstellung zu generieren die jegliche Individualität und Autonomie des Individuums untergraben. Noch mag es glaubhaft erscheinen zu argumentieren, dass Pädagogik auf die Vermittlung von einer Moral, die zum Funktionieren von Gesellschaft beiträgt, verzichten kann. Welche konkreten Probleme sich aus diesem Dilemma für die pädagogische Praxis ergeben und woran sich diese Praxis trotz allem orientieren könnte, dazu mehr im folgenden Kapitel.

3.3. Die Schwierigkeiten der pädagogischen Verantwortung in der Praxis

Wenn wir nach dem pädagogischen Gehalt einer Handlung fragen, dann fragen wir automatisch nach dem was Pädagogik ist. Eine definitive Antwort darauf steht unter dem Verdacht dogmatisch zu sein und wird dem was den Menschen ausmacht, wie im

⁸⁷ siehe Kapitel 2.4. Verantwortung und Gesellschaft

Vorangegangenen zu klären versucht wurde, nicht gerecht. Begnügen wir uns daher bewusst mit der Undefinierbarkeit des Begriffs und sehen darin nicht nur Negatives. Denn die Tatsache, dass der Pädagoge, in den meisten pädagogischen Situationen, alleine mit seiner Entscheidung ist und diese auf seiner Einschätzung einer Situation beruht, die so einzigartig ist, dass es für eine äußere Instanz schwer wird objektive Maßstäbe anzulegen, ermöglicht zumindest den Gedanken an eine gewisse Freiheit im pädagogischen Handeln. Helmut DANNER schreibt dazu treffend:

„Es gibt kein ‚Produkt der Erziehung‘ und somit auch keine ‚objektive Zurechnung‘, es sei denn bei groben Fehlern. Somit ist der Erzieher auch bei der Zurechnung weitgehend allein gelassen und auf sein Gewissen verwiesen.“⁸⁸

Grundlage einer subjektiven Entscheidung über eine pädagogische Intervention ist für Danner, das *Gewissen des Erziehers*. Worauf beruht es? Ist dieses Gewissen nicht die subjektive Moralvorstellung, die nun in der pädagogischen Handlung ihre Anwendung findet? Doch was macht diese Handlung zu einer *pädagogischen*? Ist sie es, da sie aus einer pädagogischen Verantwortung heraus passiert?

Wir verrennen uns hier in Fragen, in deren Zentrum die Suche nach dem *Pädagogischen* steht. Wie können wir es finden? Indem wir einen Kriterienkatalog formulieren, anhand dessen, dasjenige was pädagogisch ist eingegrenzt und schlussendlich bestimmt werden kann? Nein. Denn dieser ‚pädagogische Katalog‘ würde doch, je nach pädagogischer Schule, unterschiedlich ausfallen und schlussendlich wenig über das Pädagogische an sich preisgeben. Probieren wir uns also dem Pädagogischen auf eine andere Weise zu nähern. Nämlich indem wir ein Ziel pädagogischer Praxis formulieren, das zum einen legitimiert, warum gehandelt werden soll und zum anderen auch eine Anleitung oder zumindest eine Orientierung für ein Handeln darstellt.

Das Ziel pädagogischer Handlungen könnte in der Auslegung von der Verantwortung des Menschen nach Hans Jonas schon gefunden worden sein. Er trägt die Verantwortung für den Fortbestand der Menschheit. Daraus ergibt sich, dass es Menschen geben muss die nicht nur Menschen zeugen, sondern auch für die Kultivierung des Menschlichen verantwortlich sind. Nennen wir sie Pädagogen. Und folgern mit den Ausführungen von Martinus J. LANGEVELD weiter, dass sich der Pädagoge mit den „*Belangen*, dem Wohlbefinden und Wohlsein des Zöglings“ identifiziert.

⁸⁸ Danner: S. 199 f

„Er handelt *für* das Kind, da wo es selbst noch nicht handeln kann, er wählt für das Kind, nimmt mithin an seiner Statt Verantwortung auf sich.“⁸⁹ Das klingt doch recht schön. Stellt sich nur die Frage woher die Erziehungsperson weiß, was dem Wohlbefinden des Zöglings zuträglich ist. Die Wissensgewinnung gestaltet sich aus mehreren Gründen als schwierig. Die Bedürfnisse des Kindes sind nicht nur von seinem Alter, sondern auch von der Individualität seiner Person abhängig. Jeder der darüber hinweg sieht begibt sich auf brennendes Eis. Trotzdem gibt es viele Anhänger von Piagets Entwicklungsstufenmodell.⁹⁰ Anhand solcher Modelle kann ganz leicht gerastert werden wo das Kind steht und daraus gefolgert werden „wo es selbst noch nicht handeln kann“. Daraus resultiert dann eine Förderung zum Wohle des Kindes, damit es sich bestmöglich entwickeln und entfalten kann. Die Ironie und Naivität solcher Aussagen erschließt sich, aufgrund ihrer Polemik meist erst bei näherer Betrachtung. Spielen wir dieses pädagogische Ziel, das besagt, dass der Pädagoge für das Wohl des Kindes verantwortlich ist, an einem Beispiel durch. Es geht darum, jungen Heranwachsenden zu vermitteln, dass das Rauchen ihre Gesundheit gefährdet und eben nicht zu ihrem Wohl geschieht und sie es doch bitte Unterlassen sollen. Das konkrete Ziel wäre also formuliert, fehlt nur noch die pädagogische Vorgangsweise, nachdem die Vermittlung passieren soll. Je nach pädagogischer Schule, würde das unterschiedlich erfolgen. Die einen setzen auf den Schock als Lerneffekt und würden mit Negativbeispielen wie verkohlten Lungenbildern oder authentischen Zeugen (starker Raucher mit Raucherhusten, oder Raucher mit Raucherbein) aufwarten, um die Folgen übermäßigen Rauchkonsums möglichst plakativ zu illustrieren. Die Nächsten würden einen Sesselkreis bilden und mit den Jugendlichen die Risiken vom Rauchen erörtern, sodass sie sich sozusagen selbst in ihrer Meinung bestärken, dass Nichtrauchen gesünder für sie ist. Wieder andere würden ein paar Schachteln Zigaretten spendieren und mit den Jugendlichen zusammen ‚kontrolliert‘ rauchen. Um danach über die Risiken hautnah zu reflektieren. Spannend wird es wenn ein ‚Antipädagoge‘ hergeht und den Nichteingriff als pädagogisch relevant, im Sinne einer Antipädagogik, ins Spiel bringt. Die Zielsetzung bleibt die gleiche die Methode ist eine andere. Sie beruht auf einer anderen Vorstellung von Sorge und Wohl für das Kind. Es könnte nämlich durchaus sein, dass das Rauchen des Heranwachsenden sein Wohl nicht gefährdet sondern fördert. Indem es ihm nämlich ermöglicht, sich wie ein Erwachsener zu fühlen, wird sein Selbstwertgefühl gestärkt und letztlich dazu beigetragen, dass der Jugendliche sich besser fühlt.

⁸⁹ Langefeld, M.J.: Einführung in die theoretische Pädagogik.- Stuttgart: Klett Verlag, 1965, 5. Aufl., S. 50, H.i.O.

⁹⁰ vgl.: Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes.- München: dtv, 1997, 5. Aufl.

Hubertus von SCHOENEBECK⁹¹, einer der Ekkard von Braunmühls grundlegende Gedanken einer Antipädagogik aufgriff und darauf die ‚Amication‘ gründete, stellt das Kind auf eine Ebene mit dem Erwachsenen, nimmt Abschied von vertikalen Denk- und Wertmustern und lässt auf einer horizontalen Ebene alles gleich gültig sein.

Diese Gleich-Gültigkeit birgt die Gefahr als Apathie oder Desinteresse verstanden zu werden. Das ist in Schoenebecks Denkart allerdings nicht damit gemeint. Gleichgültig heißt hier, dass jeder Wille, jede Meinung den gleichen Wert besitzt. Mit dieser Annahme gerät unser bisheriges Wertesystem aus den Fugen. Wie kann die Meinung eines Kindes, das noch nicht weiß was gut und was schlecht ist – noch keine subjektive Vorstellung von Moral ausgebildet hat, genauso viel Wert sein wie die Meinung eines gelehrten Erwachsenen? Wie kann der Jugendliche wissen, dass das Rauchen gesundheitlich schlecht für ihn selbst ist?

Diese Fragen machen die Tragweite pädagogischer Anthropologie deutlich. Deren Beantwortung bedarf einer genauen entwicklungspsychologischen Analyse über die Urteilsfähigkeit von Heranwachsenden. Sie bedarf der Erarbeitung eines Rasters. Für unsere Argumentation ist eine Beantwortung nicht weiter notwendig. Es sollte mit der Verwendung der ‚Antipädagogik‘ und dem konkreten Beispiel des Rauchens von minderjährigen Jugendlichen demonstriert werden, welche Schwierigkeiten sich bei der Findung der ‚richtigen pädagogischen Intervention‘ ergeben und welche Rolle, dem *wie der Mensch gesehen wird* in diesem Zusammenhang zukommt.

Das Anführen der ‚Antipädagogik‘ bedeutet hier nicht, dass sie der Gralsweg jeglichen pädagogischen Eingriffs ist und in einer pädagogisierten Gesellschaft Bestand hat. Sie war und ist wichtig um die Thematik diskursiv zu gestalten und deutlich zu machen, dass nicht einfach behauptet werden kann, dass ein Eingriff gerechtfertigt ist, weil er aus einer pädagogischen Verantwortung heraus entstanden ist, die sich auf der Sorge für das Kind gründet. Denn das Wohl des Kindes kann unterschiedlich gedeutet werden und wie zu zeigen versucht wurde, beeinflusst diese Deutung massiv ein (pädagogisches) Handeln.

Sogar Helmut Danner, als derjenige, der pädagogische Verantwortung als den Schlüsselbegriff der Pädagogik erachtet, erkennt, dass „die Ethik des Erziehers“ eine *Dialektik* aufweist, „die in einem Verantwortung-übernehmen-**Müssen** und –Wollen und in einem **Nicht-Können** besteht.“⁹²

⁹¹ vgl. Schoenebeck, Hubertus von: Amication. Ein Lesebuch.- Books on Demand GmbH, 2004, 2. überarbeitete Auflage

⁹² Danner: S. 250, H.i.O.

Aufgrund von äußeren Ansprüchen denen ein Erzieher ausgesetzt ist, kommt es zu einem Verantwortung-übernehmen-Müssen gepaart mit inneren Motiven wie Fürsorge und Altruismus, verdichten sich die Ansprüche zu einer konkreten pädagogischen Haltung mit dem Ziel, das Wohl des Kindes zu kultivieren. Diesem Handeln werden allerdings Grenzen gesetzt. Zum einen ist es die Fehlbarkeit der Erzieherperson, zum anderen äußere Umstände die ein Eingreifen unmöglich machen und zum dritten, die wichtigste Grenze jeden pädagogischen Handelns: *die andere Person*.

Die Freiheit des erzieherischen Handelns hört dort auf, wo die Freiheit des Zöglings beginnt.⁹³ Und je freier und selbstständiger der Zögling gesehen wird, desto kleiner wird die pädagogische Freiheit. In der Konsequenz der Gedanken der ‚Amication‘ wird die pädagogische Verantwortung sogar zur Gänze obsolet. Denn hier hört die Verantwortung dort auf wo die des Kindes anfängt. Und das amicative Menschenbild geht davon aus, dass Menschen sehr wohl „von Geburt an das eigene Beste selbst spüren“ können.⁹⁴ Das bedeutet jedoch nicht, dass nicht mehr erzogen werden darf, sondern nur, dass die pädagogische Verantwortung als Motiv für ein wie auch immer geartetes Erziehen nicht mehr herangezogen werden kann. Demgegenüber argumentiert Helmut Danner wie folgt:

„Die vorfindbare offenkundige Verweigerung von Erzieher-Verantwortung demonstriert ihre positive Notwendigkeit: es gibt die Mutter, die ihr Kind ablehnt, den Vater, der sich nicht um die Familie kümmert; es gibt deshalb die verwahrlosten, mißhandelten, aber auch verzärtelten Kinder (...); es gibt den Pädagogen, der die Jugendlichen für eine Ideologie mißbraucht und der Gesellschaft entfremdet. Deshalb muß der Erzieher – angesichts der vorhandenen Grenzen – bereit zu seiner Verantwortung sein, muß er die Grundhaltung der pädagogischen Liebe und des Taktes anstatt der Gleichgültigkeit einnehmen, muß er sich um ein Wahrnehmen der Ansprüche an ihn bemühen, um ein Verstehen-Wollen des pädagogischen Möglichen und Notwendigen.“⁹⁵

Die Existenz bössartiger Menschen, die Erziehung missbrauchen oder als Liebesentzug umdeuten, gibt dem Pädagogen das Recht das pädagogisch Mögliche zu tun weil es anscheinend in gewissen Fällen notwendig wird. Natürlich geht dieser Argumentation voraus,

⁹³ eine pädagogische Auslegung des im deutschen Grundgesetz verankerten Freiheitsrechts: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.“ Vgl.: C.H. Beck Verlag (redaktionelle Verantwortung): Grundgesetz mit Grundvertrag, Menschenrechtskonvention, (...)- München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1989, 25. neubearbeitete Auflage: S. 36 Art. 2 (1)

⁹⁴ Schoenebeck: S. 38

⁹⁵ Danner: S. 250 f

dass eine Übereinkunft darüber herrscht, was das ‚Wohl des Kindes‘ ist. Denn verwahrloste, von den Eltern im Stich gelassene, ‚verzärtelte‘ Kinder kann es nicht Wohl ergehen. Hier muss ein Pädagoge eingreifen und bereit sein, Verantwortung zu übernehmen, wenn es nicht schon ein ‚Nichtpädagoge‘ vor ihm getan hat.

Wir haben auf unserer Suche nach dem Pädagogischen erkennen müssen, dass auch wenn auf die pädagogische Verantwortung verwiesen wird, die Handlungen auf gewissen Auffassungen vom Menschen beruhen. Denn, auch schon die Auffassung, dass so etwas wie die pädagogische Verantwortung existiert, beruht auf einem bestimmten, *pädagogischen Menschenbild*.

Mit anderen Worten, was der eine als ‚Wohl‘ für das Kind empfindet weist die andere als Unwohl und unpädagogisch zurück. Somit ist ein objektives Wohl schwer zu bestimmen. Die Amication Hubertus von Schoenebecks sieht den Menschen von Anfang an zu 100 Prozent für sich Selbst verantwortlich, was zur Folge hat das eine Handlung für das Kind, da wo es selber noch nicht handeln kann, nicht mit dem Verweis, für das Kind Verantwortung übernehmen zu wollen oder zu müssen, legitimiert werden kann. Und trotzdem, die von Danner beschriebenen Erziehungsszenarien in denen eine Pädagogik versagt und eben nicht das Wohl des Kindes garantiert und kultiviert werden kann, macht das Einschreiten einer Person notwendig, die sich damit auskennt. Dass die Pädagogen gemeinhin als solche Personen betrachtet werden, sagt allerdings noch nichts darüber aus, wie sie dann schlussendlich (pädagogisch) handeln. Denn, wie wir erkannt haben, kann in unserer Annahme von Pädagogik zunächst nur mit Gewissheit gesagt werden, dass es das ‚Wohl des Kindes‘ zu schützen und zu fördern gilt, egal was der Einzelne auch immer darunter versteht.

In der konkreten Erziehungssituation spielt, wie Danner meint, das *subjektive Gewissen*, das sich aus ethischem Wissen speist, bei der Entscheidungsfindung, die einer Handlung vorausgeht, eine große Rolle. Je nachdem wie dieses Gewissen geschult wurde, ergeben sich daraus unterschiedliche Handlungen. Wir konnten anhand des Beispiels, des Unterbindens des Rauchens bei minderjährigen Jugendlichen zeigen, dass nicht nur das Ziel von Erziehung darüber bestimmt wie gehandelt wird. Es bestimmt, wie gesagt, die Auffassung von Pädagogik, die letztlich auf eine Auffassung vom Menschen zurückgeht, über die Art und Weise pädagogischen Handelns.

Diese Erkenntnis hat weit reichende Auswirkungen auf die Antwort der Forschungsfrage dieser Arbeit. Die Unterschiedlichkeit der pädagogischen Auffassungen über das ‚Wohl des Kindes‘, welches ein je verschiedenes pädagogisches Handeln bedingt, führt dazu, dass wir

nicht mehr pauschal darüber urteilen können, welche Handlung nun angemessen und ‚ordnungsgemäß‘ war. Andersrum formuliert: *Es muss in jedem Einzelfall aufs Neue gefragt und untersucht werden, welche Auffassung von Pädagogik dahinter steht und eine so und so geartete Handlung legitimiert*. Ob diese Auslegung von dem Pädagogischen überhaupt verdient, als pädagogisch bezeichnet zu werden, oder als Binsenweisheit oder Ammenmärchen abgetan werden muss, sollte ebenfalls Gegenstand der Untersuchung sein. Das Urteil darüber bezieht sich – und so schließt sich der Kreis wieder – auf die Interpretation von dem ‚Wohl des Kindes‘, welches wiederum auf Respekt, Sittsamkeit und Moral hin untersucht werden müsste.

To cut it short: Wir brauchen eine pädagogische Grundeinstellung anhand der wir Eingrenzen können, wie das ‚Wohl des Kindes‘ ausgelegt werden darf, wenn es einem pädagogischen Anspruch genügen soll. Diese Grundeinstellung könnte eine pädagogische Ethik sein, von der sich eine pädagogische Verantwortung ableiten lässt, die ein Einschreiten in Situationen erlaubt und ermöglicht, die dem ‚definierten Wohl des Kindes‘ nicht zuträglich sind.

Wie können wir nun diese multiplen Erkenntnisse auf ein Handeln des Sozialpädagogen übertragen? Kann uns die allgemeine Annäherung an pädagogisch verantwortliches Handeln, nun eine gezieltere Betrachtung des Handelns der Sozialpädagogen ermöglichen oder müssen wir wieder von Vorne beginnen?

In gewisser Weise können und müssen wir Beides tun. Wir müssen uns, trotz der gewonnenen Erkenntnisse erneut fragen, was nun das Sozialpädagogische ausmacht. Können allerdings bei der Beantwortung auf ein Vorwissen zurückgreifen, das es uns ermöglicht, intelligenter und fokussierter vorzugehen. Zudem beschränken wir uns, nach einer kurzen allgemeinen Einführung, auf die Ausführungen von drei Autoren, die eine weitere Eingrenzung ermöglicht, die notwendig ist um nicht komplett in ethischen Grundsatzfragen zu versinken. In Kapitel 2.4 ist bereits postuliert worden welche Rolle, Aufgabe und wohlmöglich auch Verantwortung ein Sozialpädagoge innerhalb einer Gesellschaft, das heißt bezogen auf andere Menschen, übernehmen könnte. Daraus allein lässt sich allerdings, wie wir in den vorigen Kapiteln feststellen mussten, noch keine Aussage über ein mögliches richtiges Handeln in der sozialpädagogischen Praxis formulieren. Wir müssen also im Folgenden fragen, woran sich ein sozialpädagogisches Handeln orientieren muss, damit es als sozialpädagogisches identifiziert werden kann. Dass die Beantwortung nicht leicht sein wird, können wir uns bereits denken.

3.4. Ethik und Sozialpädagogik

Durch die Erkenntnis der vorangegangenen Überlegungen über die ethische Dimension von Verantwortung, ist bereits deutlich geworden, dass gewisse Verallgemeinerungen nur möglich sind, wenn abstrahiert wird. Daraus ergibt sich, dass ethische Konzepte des richtigen Handelns, wie es zum Beispiel der kategorische Imperativ bei Kant ist, bei der Anwendung auf konkrete Praxissituationen Realisierungsprobleme haben. Wie kann ein Konzept praxisleitend sein, das nicht über eine Realitätsnähe verfügt, die nötig wäre um klare Anweisungen und Orientierungen geben zu können? Um den Diskurs letztlich doch noch auf eine sozialpädagogische Schiene zu bringen, darf fokussiert gefragt werden. Wie muss ein ethisches Konzept aussehen, damit es als Maßstab für ein richtiges Handeln in der sozialpädagogischen Praxis fungieren kann? Mit anderen Worten wie muss eine Ethik der Sozialpädagogik beschaffen sein, damit sie für den Praktiker taugt?

Die Beantwortung dieser wichtigen Fragen, kann als zentrales Thema dieser Diplomarbeit angesehen werden. Der Inhalt dieses Kapitels, kann nur eine allgemeine Annäherung und Antastung an diese Beantwortung sein. Im Idealfall ist es der Einstieg in eine, unter Verwendung der bisherigen Erkenntnisse, spannende Auseinandersetzung mit den Implikationen sozialpädagogischer Praxis. Die folgende Annäherung ist, das sei hier nochmals betont, sicherlich nicht der Wahrheit letzter Schluss. Sie ist vielmehr eine Positionierung von Sozialpädagogik, welche die Eckdaten für eine weitere Beschäftigung mit Verantwortung und Sozialpädagogik und der ihr inhärenten ethischen Implikationen möglich macht.

Der Diskurs auf den Bezug genommen wird, um die Beantwortung der Frage nach einer Ethik der Sozialpädagogik zu versuchen, kommt von Michael WINKLER.⁹⁶ Ihm zufolge ist es unmöglich eine Antwort darauf zu geben. Vielmehr spiegelt die Frage das Dilemma der ethischen Auseinandersetzung mit sozialpädagogischer Praxis wieder. Es besteht darin, dass Sozialpädagogik auf der einen Seite nach Handlungsorientierungen sucht, die dem sozialpädagogisch handelnden Praktiker Professionalität verleihen sollen. Und auf der anderen Seite, Sozialpädagogik als Praxisbegriff nicht greifbar und daher auch keine Professionalisierung, auf der Basis eines fundierten Praxisbegriffs, möglich ist. Genauso wie es *die* Verantwortung nicht gibt, ist *eine* sozialpädagogische Praxis inexistent. Daher ist, aus Winklers Sicht, eine Ethik der Sozialpädagogik absurd. Sozialpädagogische Praxis bezieht

⁹⁶ Winkler, Michael: Great Expectations. Vorsichtige Annäherung an das Ethikproblem der Sozialpädagogik. S. 26 – 48 In: Müller, Burkhard / Thiersch, Hans (Hrsg.): Gerechtigkeit und Selbstverwirklichung. Moralprobleme im sozialpädagogischen Handeln.- Freiburg: Lambertus-Verlag, 1990

sich auf praktische Regeln, die sich an dem Ethos der Institution orientieren. „Insofern bedürfen diese Praxen keines gesonderten ethischen Überbaus, sind doch die ethischen Maximen als praktische Regeln mindestens für die Beteiligten qua Reflexion eingebaut; (...).“⁹⁷

Der Versuch, eine übergeordnete Ethik für die Sozialpädagogik zu kreieren, macht zusätzlich aus einem einfachen Grund keinen Sinn, der lautet: *die Sozialpädagogik gibt es nicht*. Für die Praxis bedeutet das: „Wer keinen Begriff von Sozialpädagogik hat, kann auch sozialpädagogisch nicht handeln.“ What a pity! Da ist der Umkehrschluss für einen ‚Sozialpädagogen‘ schon besser zu verkraften: „Umgekehrt kann derjenige, der über ihren Begriff verfügt, auch in einem Geschehen Sozialpädagogik identifizieren, das von den Beteiligten – mangels Verständnis der Sache – als solches gar nicht intendiert war.“⁹⁸

Dadurch, dass sich Sozialpädagogik als schwammiges Definitionswirrwarr entpuppt, wird dem ‚Sozialpädagogen‘ – den es ja dann nur per Selbstdefinition geben kann – ermöglicht, *alles* oder *nichts* als sozialpädagogisch zu bezeichnen. Es ist eine Frage der Interpretation. Basierend auf dieser These macht es keinen Sinn weiter nach *einer* Ethik für Sozialpädagogik zu suchen. Will man ein aussagekräftiges Ergebnis darüber, was ethische Orientierungen in der Sozialpädagogik sein können, empfiehlt es sich in der Praxis danach zu forschen.⁹⁹ Bevor wir das tun, wenn wir es denn überhaupt tun können, da dies keine empirische Arbeit ist, wollen wir es wagen das Verhältnis von Ethik, Verantwortung und Sozialpädagogik zu erhellen. Denn die gewonnenen Erkenntnisse verbieten uns ja nicht über Sozialpädagogik zu sprechen. Im Gegenteil, bei unserer Beschäftigung damit, haben wir Interpretationsfreiheit und müssen lediglich genau genug begründen was wir unter Sozialpädagogik verstehen und welche Konsequenzen das für ein sozialpädagogisches Handeln hat. Wagen wir also, unter Rückgriff auf Hans Jonas und Amitai Etzioni und die Überlegungen von Michael Winkler über Ethik und Sozialpädagogik, den Versuch, einen Zusammenhang zwischen Verantwortung, Sozialpädagogik und Ethik herzustellen.

Winkler verweist darauf, dass die Aussagen von Jonas zwar die Existenz und den Erhaltungstrieb des Menschen beschreiben, jedoch nichts über die Gewährleistung der Erhaltung der Menschheit aussagen. Nicht nur die Fortpflanzung ist bei den Überlegungen über Verantwortung relevant, sondern auch wie gewährleistet werden kann, dass die Nachkömmlinge überleben. Die Pädagogik kann dafür Sorge tragen. „Pädagogik und

⁹⁷ Winkler: S. 38

⁹⁸ ebd.: S. 38

⁹⁹ diese Forschung wird in Kapitel 6. versucht. Darin geht es um konkrete sozialarbeiterische Organisationen, jedoch auch wiederum ‚nur‘ aus einer hermeneutisch, theoretischen nicht aber aus einer empirischen Sicht.

Sozialpädagogik tragen also Verantwortung dafür, daß sich Menschen selbst entwickeln können; sie stehen für ihre Bildung ein.“¹⁰⁰ Diese Verantwortung beinhaltet, so Winkler, zweierlei. Zum einen muss es darum gehen, dass Menschen sind. Zum anderen aber und das ist für die weitere Beschäftigung mit dem Thema von Verantwortung und Sozialpädagogik interessanter, geht es um die Kultivierung des Menschlichen. Es geht um die Verantwortung, so Winkler, „daß Menschen als Menschen sein können, mithin die Kontrolle über ihre Lebensbedingungen erhalten, ein Leben führen können, das sie selbst als erträglich beurteilen, vielleicht auch ihren eigenen Kindern als eine Möglichkeit der Existenz präsentieren können.“¹⁰¹

Auf eine Formel runtergekürzt, geht es also um *die Ermöglichung von selbstbestimmtem Leben*, das nicht in der Enklave passiert, sondern, wenn wir den Menschen als soziales Wesen begreifen, in dem Miteinander mit anderen Lebewesen.¹⁰² Die Verantwortung der Sozialpädagogik schließt daher, so Winkler weiter, mit ein, „daß für die Individuen die Teilhabe an den gesellschaftlichen Möglichkeiten, schließlich die Chancen gesichert werden, in den Prozeß der gesellschaftlichen Entwicklung einzugreifen.“¹⁰³ Für die Sozialpädagogik bedeutet das, sofern sie sich dieser Verantwortung annimmt, dass sie als Instanz fungiert, die dem Menschen ein selbstbestimmtes Leben innerhalb einer Gemeinschaft ermöglichen will. Um diese Aufgabe gewährleisten zu können und wirklich allen Menschen in einer Gesellschaft ein solches Leben ermöglichen zu können, muss sie Gerechtigkeit schaffen. Gerechtigkeit hier verstanden als Chancengleichheit. Warum die Gerechtigkeit so wichtig ist wird später noch mit Hans Thiersch genauer erläutert.¹⁰⁴

Mit Thomas RAUSCHENBACH kann erklärt werden, welche Aufgaben bei der Ermöglichung von Gerechtigkeit in einer Gesellschaft der Sozialpädagogin zukommt. Er erklärt, dass „(...) auf der einen Seite die Sozialpädagogen als ein bewährtes und befriedendes Schmiermittel in diesem gesellschaftlichen Getriebe mit der unvermeidlichen Nebenwirkung einer ständigen Produktion von Verlierern, Versagern und Benachteiligten“¹⁰⁵ verstanden werden können und auf der anderen Seite „als Salz in einer ansonsten faden Suppe, als ein

¹⁰⁰ Winkler: S. 41

¹⁰¹ ebd.: S. 41

¹⁰² Paul Natorp formuliert in seinem Hauptwerk ‚Sozialpädagogik‘, dass der Mensch nur durch die menschliche Gemeinschaft zum Menschen werde. Damit begründete er ‚die‘ Sozialpädagogik, in der nicht wie bei Kant, die Erziehung als Mittel der Menschwerdung fixiert ist, sondern das Soziale – die Mitmenschen, die Sozialisation das Mittel sind. Vgl.: Niemeyer, Christian: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft.- Weinheim und München: Juventa Verlag, 2005, 2. überarbeitete u. erweiterte Aufl.: S. 92 ff

¹⁰³ Winkler: S. 41

¹⁰⁴ siehe Kapitel 5.1 Soziale Arbeit – ein Annäherungsversuch

¹⁰⁵ Rauschenbach, Thomas: Der Sozialpädagoge. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.- Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1995, 2. verbesserte Aufl.: S. 254

integriertes Frühwarnsystem und als ein organisiertes schlechtes Gewissen in einer insgesamt allzu sehr auf persönlichen Erfolg, individuellen Gewinn und eigenen Vorteil bedachten Gesellschaft.“¹⁰⁶ In diesen zwei Auslegungen spiegeln sich bereits der Widerspruch und der Widerstand dem ein Sozialpädagoge in einer Gesellschaft ausgesetzt ist. Rauschenbach bringt es mit der Polemik auf den Punkt; „Sozialpädagogen werden zwar nicht geliebt, aber gebraucht.“¹⁰⁷

Die These, dass sie gebraucht werden, setzt voraus, dass wir uns an dem Gesellschaftsideal orientieren, das Chancengleichheit und Gerechtigkeit proklamiert. Erst dann darf der Sozialpädagoge einschreiten und seinem – aus den Augen der Hilfsbedürftigen - unliebsamen Beruf nachgehen. Dabei agiert er nicht nur in dem Spannungsfeld der Gunst der Gesellschaft und der Missgunst der Bedürftigen, sondern in einer Vielzahl von „spannungsgeladenen Endpunkten, die den normativen Horizont sozialpädagogischen Handelns zwischen strahlend blauem Himmel und Furchterregendem Unwetter kennzeichnen“¹⁰⁸ so Rauschenbach. Diese Endpunkte sind;

Hilfe und Kontrolle
Widerstand und Anpassung
Normalität und Abweichung
Macht und Ohnmacht
Gerechtigkeit und Parteilichkeit

Diese Gegensatzpaare machen deutlich, in welchem Rahmen sich sozialpädagogische Praxis abspielt. Es kann nicht einfach nur die Rede vom helfenden Handeln sein, ohne die Kehrseite, die Kontrolle, mit zu denken. Wer versucht Gerechtigkeit herzustellen, der ergreift Partei für die Ungerecht behandelten, er wird zum Anwalt der Benachteiligten. Wer versucht Normalität zu schaffen, muss sich damit auseinandersetzen was diese bedeutet und welche Konsequenzen aus der Abweichung von dieser Norm hervorgehen. Jedes dieser Gegensatzpaare, soviel ist sicher, beinhaltet ein umfangreiches Diskussionspotential.

In der folgenden Auseinandersetzung mit sozialpädagogischem Handeln, wird auf einige Aspekte der hier aufgeworfenen Gegensätze eingegangen werden können – bei weitem nicht auf alle. So rücken mit den Überlegungen über eine Advokatorische Ethik, die Gegensatzpaare *Hilfe* und *Kontrolle* sowie *Macht* und *Ohnmacht* in den Fokus. Die

¹⁰⁶ Rauschenbach: S. 254

¹⁰⁷ ebd.: S. 255

¹⁰⁸ ebd.: S. 255

Auseinandersetzung mit der Rolle von Sozialer Arbeit für die Gesellschaft spielt sich im Spannungsfeld zwischen *Normalität* und *Abweichung* als auch *Gerechtigkeit* und *Parteilichkeit* ab.

Bei der Suche nach Professionalität sozialpädagogischer Arbeit, müssen alle Gegensatzpaare aufgegriffen werden. Denn erst wenn diskursiv und multiperspektiv vorgegangen wird, kann überhaupt erst die Rede von professionellem sozialpädagogischem Handeln sein.

4. Zur Legitimation sozialpädagogischer Eingriffe

Die bisherigen Überlegungen haben ein qualifiziertes Reden über Verantwortung ermöglicht. Damit wurde sozusagen das Fahrwasser erzeugt in dem unsere weiteren Gedanken treiben werden. Durch diese Erzeugung kann – und das war das Anliegen der bisherigen Auseinandersetzung – gewährleistet werden, dass das Treiben nicht wahllos sondern zielstrebig und mit einem gewissen Tiefgang passiert.

Um nicht vollkommen in Metaphern zu versinken, werden wir konkret. Verantwortung ist eine dem Menschen als vernünftiges Wesen zukommende ontologische Eigenschaft.¹⁰⁹ Diese Feststellung hat weit reichende Konsequenzen für die Pädagogik, in der der Mensch, sowohl Mittel als auch Gegenstand ist. Daraus ergaben sich die Schwierigkeiten der Findung eines angemessenen pädagogischen Verhaltens. Wie kann bei je unterschiedlicher Auffassung, von dem was das Pädagogische sein soll, eine verallgemeinerbare Antwort auf richtiges pädagogisches Handeln gegeben werden? Es war und ist solange nicht möglich, solange Pädagogik nicht dogmatisch und absolutistisch erscheinen will. Die Frage nach dem ‚richtigen‘ pädagogischen Handeln führte uns zur Frage nach Orientierungen für ein solches Handeln. Nach einer Ethik von pädagogischer Verantwortung, die vielleicht noch mit den Ausführungen von Ernst Martin eine adäquate Antwort zumindest für eine sozialpädagogische Praxis erfährt.

Doch vorher muss uns interessieren, wie eine Sozialpädagogik überhaupt sozialpädagogische Eingriffe legitimieren kann, die doch immer eine gewisse Freiheitsberaubung des Individuums darstellen? Kann trotz dieser sozialpädagogischen Eingriffe der, von Michael Winkler formulierte, Anspruch, dass Menschen als Menschen sein können und ein Leben führen können, das sie selbst als erträglich beurteilen, weiter bestehen? Wie kann sozialpädagogische Praxis gewährleisten, dass ein selbstbestimmtes Leben möglich ist, auch wenn sozialpädagogische Eingriffe vorgenommen werden (müssen)?

Micha BRUMLIK¹¹⁰ nahm sich diesem Legitimationsproblem an und nähert sich ihm auf eine philosophisch hermeneutische Weise. Im Vordergrund seiner Überlegungen stehen soziale Dienste, die im Spannungsfeld von Gesellschaft, Institution und Individuum stehen.

Die Handlungen im Rahmen solcher sozialer Dienste, bedürfen in spezieller Weise einer Rechtfertigung, da sie in der heutigen Zeit keiner konkreten und absoluten Handlungsorientierung mehr folgen können. Dazu kommt, dass der Geldgeber, in einer

¹⁰⁹ siehe Kapitel 2.3 Der Mensch und die Verantwortung

¹¹⁰ Brumlik: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe.- Berlin / Wien: Philo Verlag, 2004, 2. Aufl.

sozialstaatlichen Gesellschaft anhand von Legitimationsstärke und Relevanzargumenten den Geldhahn zu oder auf dreht. Das heißt, ein Sozialer Dienst, der sich auf den Bereich der Behandlung von Suchtkranken bezieht, tut gut daran mit adäquaten und fundierten Argumenten, die Finanzierer davon zu überzeugen, warum es richtig und wichtig ist Drogenkonsumräume einzurichten. Doch die im Folgenden diskutierte Problematik und deren Relevanz für die sozialpädagogische Praxis ist nicht nur finanzieller Natur. Vielmehr geht es darum auf einer ethischen Ebene zu argumentieren und zu legitimieren, dass die Hilfe zur Selbsthilfe kein Angriff auf die Mündigkeit und Eigenständigkeit einer Person ist.

4.1. Die Unterscheidung von Mensch und Person

Bevor wir, Micha Brumliks Argumentation folgend, Soziale Dienste als gerechtfertigt anerkennen werden, müssen einige Grundannahmen wieder aufgefrischt, beziehungsweise in die, durchaus wohl gewählten, Worte von Micha Brumlik gekleidet werden. Als Grundvoraussetzung jeder pädagogischen Intervention ist ein bestimmtes Verständnis von Mensch notwendig, welches die Formulierung und Auslegung eines pädagogischen Ziels definiert.

In unserer, auf Verantwortung aufbauenden, Anthropologie, war das Ziel, angelehnt an Jonas, die Sicherung des Fortbestands der Menschheit. Daraus ließen sich fundamentale Rückschlüsse für eine Pädagogik ziehen. So muss, damit eine Menschheit existieren kann, deren Zusammenleben funktionieren. Damit ein soziales Miteinander funktioniert, das, da wir den Menschen auch als soziales Wesen deklariert haben, auch erstrebenswert ist, muss ein gewisser ‚Common Sense‘ darüber herrschen, wie dieses Soziale Leben aussehen und gewährleistet werden kann.¹¹¹ Daraus ergibt sich für den Einzelnen eine bestimmte Vorgabe, wie er zu Sein, beziehungsweise zu werden hat, und davon lässt sich dann wiederum eine pädagogische Richtlinie ableiten, nach der pädagogisch gearbeitet werden kann.

Micha Brumlik führt hier die banale, aber entscheidende Unterscheidung von *Mensch* und *Person* ein, die wir anfänglich in den Auseinandersetzung mit dem Wesen des Menschen ignorierten, um sie mit Kant und Danner und einer pädagogischen Betrachtung anders formuliert aufzugreifen. Brumlik erklärt, dass ‚Personen‘ Menschen sind, „die auf der Basis überlegter Entscheidungen zu handeln vermögen, und sich somit im Prinzip auch als Ursache ihrer Handlungen wahrnehmen und das heißt, ihr eigenes Handeln bezüglich seiner Folgen

¹¹¹ siehe Kapitel 2.4 Verantwortung und Gesellschaft. Darin wird der kommunitaristische Ansatz beschrieben, als eine mögliche Sichtweise auf Gesellschaft und deren Funktionieren.

bewerten können. Damit sind Personen in der Lage, ihre Handlungen als begründet auszuweisen, d.h. zu verantworten.“¹¹² Mit Kant gesprochen sind Personen *mündige Bürger*, die sich ihres Verstandes bedienen können, dass heißt über eine reflexive Kompetenz verfügen und sich somit für ihre Handlungen verantworten können.¹¹³

Pädagogisch relevant ist die Frage, wie der Mensch zur Person wird, wenn die Personwerdung als erstrebenswert gilt. Und das genau soll hier die Frage sein. „Ist es legitimierbar, in nicht vernünftig begründete Willensartikulationen von Menschen einzugreifen mit dem Ziel, sie durch diese Intervention direkt oder indirekt, mittelfristig oder langfristig dazu zu disponieren, ihre Leben künftig nur nach begründeten Entscheidungen, d.h. vernünftig zu führen?“¹¹⁴

Mit anderen Worten; können wir die Personwerdung einfach so als das oberste Ziel einer Pädagogik definieren? Oder folgen wir da nur blind einem, längst überholten, kantianischen Ziel des vernünftigen Menschens? Erst wenn die Zielsetzung pädagogischer Eingriffe Hieb- und Stich fest ist, kann über eine Legitimation dieser – und weiter, nach den Mitteln der Umsetzung und Erreichung der Ziele nachgedacht werden. Diese Erkenntnis erklärt die Probleme, die wir in der Auseinandersetzung mit den ethischen Implikationen einer pädagogischen Verantwortung hatten.¹¹⁵

Micha Brumlik spricht sich für die Verwendung des kantianischen Menschenbildes aus und ist der Meinung, dass der Mensch, erst wenn er sich seines Verstandes bedienen kann, ein richtiger Mensch ist. Dazu bedarf es als Grundvoraussetzung intersubjektiver sprachlicher Kompetenz, die nun mal nur angelernt werden kann. Dieses Ziel wird für Brumlik dadurch legitim, da der Mensch, nur wenn er mündig (geworden) ist, sich in einer Gesellschaft partizipieren kann. Nur mündige Bürger haben die Möglichkeit am politischen Geschehen einer Gesellschaft teilzunehmen, unmündige werden hingegen unterdrückt und benachteiligt. Ein nicht selbstbewusstes, unmündiges Leben, ist ein dahinsiechen, ein „Leiden an Entfremdung“ und ohne einer „Lust an der Entgrenzung“¹¹⁶, so Brumlik.

¹¹² Brumlik: 2004, S. 235

¹¹³ Hans-Eduard Hengstenberg bringt in seiner Anthropologie auch die Persönlichkeit ins Spiel. „Persönlichkeit ist der Inbegriff aller geistigen, seelischen und leiblichen Verwirklichungen, die innerlich notwendig zu einer einmaligen Einheit verbunden sind. (...) Die Person eines Menschen ist eine konstante Größe. Es hat keinen Sinn zu sagen, der erwachsene Mensch sei ‚mehr‘ Person als das Kind. Die Persönlichkeit dagegen entfaltet und erweitert sich (...)“ Hengstenberg, Hans-Eduard: Philosophische Anthropologie.- Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 1966, 3. Aufl.: S. 356 f

¹¹⁴ Brumlik: 2004, S. 237

¹¹⁵ siehe Kapitel 3.3 Die Schwierigkeiten der pädagogischen Verantwortung in der Praxis

¹¹⁶ Brumlik: 2004, S. 166

Das Paradoxon an dieser Argumentation, ist die Tatsache, dass sowohl der Interpret als auch der Interpretierende bereits mündig sind. Wir wissen also nicht, wie der *Unmündige* zu diesen Überlegungen steht und wir sollten uns eigentlich auch nicht anmaßen darüber zu urteilen. Doch zu diesen, sehr unausgegoren erscheinenden, Einwänden kommen wir später. Fragen wir uns zunächst, jetzt da wir Personwerdung und Mündigkeit als Ziele definiert wissen wollen, wie diese so erreicht werden können, dass sie den Menschen, der sich auf dem Weg zur Person befindet, eben nicht in seiner Mündigkeit beschränken. Mit Kant gesprochen: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“¹¹⁷

4.2. Advokatorische Ethik – zwischen Entmündigung und Mündigkeit

Der von Micha Brumlik, in den 80'ziger Jahren, in den pädagogischen Diskurs eingebrachte Begriff der *Advokatorische Ethik* mag neu erscheinen, die Beschäftigung mit dem was er beinhaltet ist jedoch allgegenwärtig und fast schon überzeitlich. Immer dann wenn Pädagogen nach dem Grund und dem Sinn vormundschaftlicher Handlungen – und pädagogische Interventionen sind dies zumeist – fragen, sind das Fragen der advokatorischen Ethik. Von Sokrates bis Kant und darüber hinaus beschäftigte die Menschen die Frage nach den Motiven ihres Handelns. Sobald sie sich auf die Suche nach einem Sollen begeben heißt das, so Brumlik, dass „unsere alltäglichen oder traditionellen Handlungsorientierungen durch Zweifel, Mißerfolge oder Enttäuschungen brüchig geworden sind.“¹¹⁸ In der Pädagogik wird die Frage nach dem Sollen erst recht virulent, da es hier nicht um *egoistisches* sondern um ein *altruistisches* Handeln geht. So fragt sich der Pädagoge, in seiner Rolle als Pädagoge, wie gehandelt werden soll um einem anderen Menschen dabei zu helfen, er selbst zu werden.¹¹⁹

Doch sobald diese Frage aufkommt, gerät der Pädagoge in das Dilemma der Mündigwerdung durch Entmündigung. Es muss, so die logische Konsequenz, zunächst Verantwortung und Mündigkeit entzogen werden und vormundschaftlich, das heißt advokatorisch gehandelt werden, damit der Mensch mündig wird und selbst Verantwortung übernehmen kann. Die Frage die sich Micha Brumlik bei dieser Auseinandersetzung stellt liegt auf der Hand: Ist es legitim ungefragt zu entmündigen, mit dem eventuellen Zweck zur Mündigkeit zu erziehen?

¹¹⁷ Kant, Immanuel: Werke. 1970 Band 10 S. 711 zit. n.: Brumlik: 2004, S. 239

¹¹⁸ Brumlik: 2004, S. 159

¹¹⁹ Die schon öfter aufgetauchte Thematik des Helfens in sozialpädagogischen Handlungsfeldern, geht Christian Niemeyer in seinem Artikel ‚Hilfe‘ genauer nach. Darin unterscheidet er u.a. zwischen Alltagsaltruismus und *professioneller* Hilfe, die nicht aus altruistischen Motiven heraus passiert. Vgl.: Niemeyer, Christian: Hilfe. In: Lenzen: 1995. S. 160 ff

Mit anderen Worten, ist eine advokatorische Ethik im pädagogischen Kontext legitimierbar? Denn wer bestimmt, wann ein Mensch unmündig ist, dass heißt, nicht dazu in der Lage ist, selbstbestimmt zu leben? Ist das, aufgrund seiner Stellung in der Gesellschaft, automatisch der Pädagoge? Das wäre nicht nur ungerecht sondern auch eine Ausnützung der Machtposition die ihm aufgrund seiner Mündigkeit sicher ist.

Brumlik führt in diesem Zusammenhang Schleiermacher an, der 1826 die bevormundende Stellung des Pädagogen in Frage stellte.¹²⁰ Es scheint, so Schleiermacher, im Hinblick auf die Endlichkeit des Menschen absurd, ihn zur Mündigkeit erziehen zu wollen und damit zu argumentieren, dass wenn er dann mündig ist, die bevormundenden Eingriffe verstehen und a posteriori gut heißen würde. Denn es kann sein, dass er diese Erkenntnis gar nicht mehr teilen kann da er in der Zwischenzeit schon ergraut oder gar gestorben ist.

Brumlik fragt weiter, ob es nicht möglich ist, Mündigkeit für sich selbst zu beanspruchen jedoch „es im Hinblick auf andere Menschen aber mindestens offen zu lassen, ob sie diesen Zustand erreichen werden oder nicht?“¹²¹ Trotzdem ist eine advokatorische Ethik darauf angewiesen Unmündige zu bemündigen, einfach und allein aus dem Grund, dass die Bemündigten Stellung zu den ihnen zugefügten Maßnahmen nehmen können.¹²² Um den Einwänden Schleiermachers zu entgehen, deutet Brumlik die Endlichkeit des Kindes in eine Achtung der Würde und Integrität von Seiten des Pädagogen um. Eben gerade weil der Mensch endlich ist, ist es umso wichtiger ihn zu schützen und die von Unmündigkeit geprägte Kindheit zu beenden und zur Person zu erziehen.

So kommt Brumlik zu der Konklusion: „Daß die Unmündigen mündig werden sollen und daß hierbei ihre Integrität unbedingt schutzwürdig ist, sind jene Prinzipien, die advokatorisches Handeln in einem alle Mal fragilen Gleichgewicht anleiten.“¹²³ Auf dem Weg zur Mündigkeit ist es also entscheidend, wie dieser Weg beschritten wird und wie von Anderen gezeigt wird welcher Schritt der nächste und der Richtige ist. Bei diesem Zeigen, Anleiten, mit anderen Worten; dem Erziehen, schiebt sich das Prinzip der Integrität für Brumlik „beinahe vor das Prinzip der Mündigkeit einer Person!“¹²⁴ Den Balancehalter dieses ‚fragilen Gleichgewichts‘ zwischen Mündigwerdung auf der einen, und Wahrung der Würde und Integrität auf der anderen Seite, bildet in Brumliks Augen der *Takt*. Er ist in diesem Zusammenhang, „die praktisch gewordene Urteilskraft (...), die zwischen zwei ansonsten möglicherweise

¹²⁰ In der Antipädagogik gibt es auch keine bevormundende Machtstellung des Pädagogen und damit keine advokatorische Ethik. Siehe Kapitel 3.3 Die Schwierigkeiten der pädagogischen Verantwortung in der Praxis

¹²¹ Brumlik: 2004, S. 166

¹²² vgl. ebd.: S. 167

¹²³ ebd.: S. 168 f

¹²⁴ ebd.: S. 169

widersprüchlichen Prinzipien zu vermitteln weiß.“¹²⁵ Diese doch sehr philosophische und wenig aussagekräftige Beschreibung Brumliks von dem Takt, erinnert jedoch ein bisschen an das Gefühl der Verantwortlichkeit oder die Stimme der Moral. Wenn dem so ist, dann stehen wir wieder bei der Frage, woher dieses ‚Taktgefühl‘ kommen soll? Es macht den Anschein, als ob die Einführung des Takts, eher eine Art Ausrede nicht aber ein schlagendes Argument oder gar eine glaubhafte Erklärung für das unüberbrückbare Problem der Mündigwerdung unter Wahrung von Integrität und Würde ist.

Können überhaupt noch, so müssen wir vor dem Hintergrund dieser ausweglos erscheinenden Problematik fragen, *sozialpädagogische Eingriffe* präventiver, kultivierender und rehabilitierender Natur legitimiert werden?

4.3. Die Legitimation sozialer Dienste

Im Hinblick auf die sozialpädagogische Ausrichtung dieser Arbeit scheint es sinnvoll, nach dieser allgemeinen Annäherung an die Thematik des Paternalismus¹²⁶ in der Pädagogik, den Fokus wieder auf den Bereich der sozialpädagogischen Praxis zu legen. Natürlich könnte an dieser Stelle eine genaue Analyse und Interpretation von sozialpädagogischen Praxisfeldern beginnen, die es ermöglichen würde elaboriert und wissenschaftlich fundiert daran weiterzuarbeiten. Doch das Augenmerk liegt eher bei einer ethisch philosophischen Analyse der sozialpädagogischen Praxis, die es zulässt, nicht genau bestimmen zu müssen von welcher Praxis hier die Rede ist. Brumliks Vorschlag ist die Unterteilung der sozialen Dienste in 1. *Bildung und Emanzipation*, 2. *Therapie und Rehabilitation* und 3. *Pflege*.

Bei seiner Argumentation setzt er voraus, dass der *Sozialstaat* in seinen Grundzügen als legitim angesehen wird. Damit ist gewährleistet, dass hier nicht dahingehend diskutiert werden muss, wie die gesunden Teilnehmer einer Gesellschaft dazu kommen, die Asozialen und deren Besserung und Integration in die Gemeinschaft zu finanzieren.¹²⁷ Brumlik beschreibt die Legitimation von sozialen Diensten als ein *paternalistisches Problem* und fragt sich, ob es, wie schon erwähnt, legitimierbar ist „in nicht vernünftig begründete Willensartikulationen von Menschen einzugreifen mit dem Ziel, sie durch diese Intervention (...) dazu zu disponieren, ihre Leben künftig nur nach begründeten Entscheidungen, d.h. vernünftig zu führen?“¹²⁸

¹²⁵ Brumlik: 2004, S. 169

¹²⁶ Paternalismus bedeutet verkürzt gesprochen „das Bestreben [eines Staates], andere [Staaten] zu bevormunden.“ Duden (hrsg. von der Dudenredaktion): Das Fremdwörterbuch.- 2007

¹²⁷ siehe auch Kapitel 2.4 Verantwortung und Gesellschaft

¹²⁸ Brumlik: 2004, S. 237

Mit dieser Fragestellung und ihrer Ausrichtung auf die Vernünftigkeit des Menschen als erstrebenswerte Kompetenz für eine gute Lebensführung wird deutlich, dass hier ein kantianischer Wind weht, der im vorangegangenen Kapitel bereits expliziert wurde. Es kann unter Verweis auf die eingebrachte Argumentation von Brumlik festgehalten werden, dass dieser Wind aus der richtigen Richtung weht und wir die Person- und Mündigwerdung als Ziel pädagogischer Handlungen formulieren können. Die Grundvoraussetzungen für die Klärung der Frage nach der Legitimität sozialer Dienste wären also geklärt. Und trotzdem bleibt das paternalistische Problem. Doch was genau hat es damit auf sich?

In diesem Problem spiegelt sich eine Sachlage wieder die gerne vergessen wird. Es ist die Sache mit der Macht. Schon bei Kant wird deutlich, dass Erziehung gewissen Zwängen unterliegt. Brumlik deutet diese Zwänge, im Bezug auf die Sozialen Dienste in einer Gesellschaft, als Mächte um. Dabei wird die Symmetrie zwischen der Machtverteilung in Erziehungsprozessen und in Strukturen von gesellschaftlicher Macht deutlich. Der Professionalist erhält von der Gesellschaft die Erlaubnis, von seiner vormundschaftlichen Machtstellung gebrauch zu machen und so paternalistisch wie nötig zu Handeln.

Ute STETTNER hält, in ihren Überlegungen zu Paternalismus und Sozialer Arbeit, Macht für einen wesentlichen Aspekt sozialpädagogischen Handelns und paternalistisches Handeln als eine Realisierungsform von Macht.¹²⁹ Dabei muss Macht nicht gänzlich negativ konnotiert sein. Stettner verweist auf ein Mischverhältnis von Macht, das durch die Differenzierung von Macht in *Behinderungs-* und *Begrenzungsmacht* möglich wird. Dies erlaubt „einen Diskurs über legitime und illegitime Macht zwischen KlientIn, KlientInnensystem, Sozialarbeiterinnen und Auftraggeber, ohne von dauernden Ohnmachts-, oder gar Schuldgefühlen geplagt zu werden.“¹³⁰ Es gibt also legitime Macht die zum Einsatz kommen darf, wenn sie im Sinne der Advokatorischen Ethik ist, die wiederum auf der Achtung der Würde und Integrität des Klienten¹³¹ basiert.

Es wird also weder das Machtgefälle noch die Hierarchie und Asymmetrie von Erziehungsprozessen negiert. Vielmehr wird die Machtposition dazu genutzt, das *Bestmögliche* für den Klienten zu ermöglichen. Und trotzdem: der Vernünftige verhilft dem Unvernünftigen zur Vernünftigkeit, ohne das der Unvernünftige in der Lage ist, danach zu

¹²⁹ vgl.: Stettner, Ute: Kann helfen unmoralisch sein? Der Paternalismus als ethisches Problem in der sozialen Arbeit, seine Begründung und Rechtfertigung.- Graz: Grazer Universitätsverlag Leykam, 2007. S. 124

¹³⁰ Staub-Bernasconi, S.: Soziale Probleme – Soziale Berufe – Soziale Praxis. In: Heiner, M. u.a. (Hrsg): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit.- Freiburg: 1996, S. 27 zit. n.: Stettner: S. 130

¹³¹ Die Formulierung Klient, Klientin deutet eventuell auf eine therapeutische Auslegung von pädagogischer Praxis hin. Dem wird hiermit widersprochen und angemerkt, dass wenn von Klienten die Rede ist, keine Wertung erfolgt. Es ist damit schlicht die Gesamtheit der in sozialpädagogischen Feldern betreuten Personen gemeint. In diesem Sinne ließe sich auch, wie es Hans Thiersch bevorzugt, von ‚Adressaten‘ sprechen. Siehe Kapitel 5.

verlangen. Wie der Unvernünftige zur Vernünftigkeit steht, kann – wenn überhaupt, wie Schleiermacher betont – immer nur a posteriori ergründet werden. Dabei ist es denkbar, dass ein zur Vernünftigkeit gebrachter Mensch, es verurteilt, vernünftig geworden zu sein. Ähnlich wie ein Jugendlicher zahnorthopädische Eingriffe verurteilt, sobald er den Unsinn dieser Eingriffe erfasst hat. Es muss gefragt werden, ob der Aufwand, das Leid, der Schmerz, das Ohnmachtsgefühl und die Triebunterdrückung, die auf dem Weg zu geraden Zähnen oder einer vernünftigen Persönlichkeit zugefügt werden, dem Nutzen, dass heißt dem Ergebnis angemessen sind. Weiter ist zu bedenken, so Brumlik, dass nicht gesichert ist, ob soziale Dienste wirklich zum Schutz vor der eigenen Unvernunft eingesetzt werden oder vielmehr einen Angriff auf die Überzeugungen und Charaktere der Klientengruppe darstellen.¹³²

Das paternalistische Problem bleibt also weiterhin bestehen. Es kann aber, wie Brumlik zeigt, unter Rückgriff auf John Rawls' „Theorie der Gerechtigkeit“, zumindest unter den von Rawls angenommenen Prämissen und der von ihm vorausgesetzten Ethik, gelöst werden. Rawls Theorie von Gesellschaft lässt Ungerechtigkeit dann zu, „wenn sie den am schlechtesten Gestellten einer Gesellschaft nützen (...)“.¹³³ Die ‚am schlechtesten Gestellten‘ in der Gesellschaft könnten die Unvernünftigen sein, die nur durch paternalistische, das heißt also ungerechte Eingriffe zur Vernunft gebracht werden können. Damit schließt sich der Kreis und wir befinden uns wieder bei der zu Beginn begründeten Wichtigkeit von Vernunft als oberstes Erziehungs- und Kultivierungsziel, die dann unter Verwendung des Rawlschen Gerechtigkeitsbegriffs zu einer Legitimation sozialpädagogischer Eingriffe führen kann.

Wir können also festhalten, dass

„soziale Dienste nichts weiter sind als aggregierte Handlungssysteme zu einer so erläuterten *Einführung in vernünftiges Leben (Bildung)*, *Rückführung in vernünftiges Leben (Therapie)* und *Bewahrung körperlicher und seelischer Integrität jenseits eines vernünftigen Lebens (Pflege)*“ sie aus „einem Interesse der Vernunft an sich selbst“¹³⁴ resultieren und legitimiert werden können.

Brumlik geht demnach davon aus, dass sich, aus einer kantianischen Perspektive betrachtet, die Vernunft aus Interesse an sich selbst, gegen die Unvernunft durchsetzt und daher begründet werden kann, dass soziale Dienste in einer sozialstaatlichen Gesellschaft, unter Wahrung der menschlichen Würde und Integrität nicht nur legitim sondern auch verpflichtend sind.

¹³² vgl.: Brumlik: 2004, S. 246

¹³³ vgl.: Rawls, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit.- Frankfurt am Main: 1975, S. 74 - 220 zit. n.: Brumlik: 2004, S. 245

¹³⁴ Brumlik: 2004, S. 247, H.i.O.

In dieser Legitimation von sozialen Diensten, in der Micha Brumlik immer wieder diskursiv agiert und Gegenpositionen gekonnt darstellt und entkräftet, wird deutlich, dass die Vernunft als Merkmal und Maßstab nicht zu leugnen ist. Die spätestens mit Kant und der Aufklärung an prominenter Stelle in den philosophischen Diskurs eingebrachte, absolutistisch erscheinende, Ausrichtung auf die Ratio hat bis heute Bestand. Trotzdem darf nicht vergessen werden, dass diese Stellung der Vernunft nicht zur Gänze dem Wesen des Menschen gerecht wird. Käte Meyer-Drawe zum Beispiel schreibt dazu: „Das ‚Ich denke‘ klärt das ‚Ich bin‘ nicht zwangsläufig restlos auf. Diese Enteignungen gehen durch das Ich selbst hindurch. Von hier aus wird das Selbst der Selbstbestimmung fragwürdig und der Primat des ‚Ich denke‘ zweifelhaft.“¹³⁵ Das Argument, welches ein Einführen, Rückführen und Pflegen des vernünftigen Lebens begründet ist, sobald man an der Wichtigkeit der Vernunft als pädagogische Zielsetzung zweifelt, hinfällig.¹³⁶

Unter weiterer kritischer Betrachtung Brumliks Gedanken zur Advokatorischen Ethik, erweist sich ein sozialpädagogischer, bevormundender Eingriff, unter Wahrung der Integrität und Würde des Klienten, als paradox. Da nämlich eine solche Intervention, wenn sie den formulierten Anspruch auf eine respektvolle Durchführung erhebt, immer ein Angriff auf die Integrität und Würde des Anderen bedeutet. Wie das zu verstehen ist, dazu im Folgenden mehr.

4.4. Legitimiert und was jetzt? Paternalistische Einwände

Die angeklungenen Zweifel, an der Stichfestigkeit der Legitimation sozialer Dienste, sollen hier nun präzisiert werden. Micha Brumlik kommt in seinen Ausführungen zu dem Fazit, dass Soziale Dienste „im Prinzip legitim“ sind, wenn sie „konstitutiv an die Wahrung der Selbstachtung der paternalistischen Handlungen unterliegenden Hilfsbedürftigen unterworfen“ sind.¹³⁷ Daraus ergibt sich die schon erwähnte Frage, wie es möglich ist, dass paternalistische Handlungen unter der Prämisse der Wahrung der Selbstachtung passieren können? Geht das überhaupt oder ist das nicht schon ein Widerspruch in sich, da paternalistische Eingriffe immer schon die Selbstachtung des anderen angreifen.

¹³⁵ Meyer-Drawe: S. 12,13

¹³⁶ an dieser Stelle könnte natürlich eine umfangreiche Auseinandersetzung über Vernunftkritik beginnen. Doch das ist nicht explizit Thema dieser Arbeit. Deshalb sei nur auf weiterführende Lektüre verwiesen; Ruhloff, Jörg: Bemerkungen zur Vernunftkritik in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Hrsg.: Winfried Böhm, Ines M. Breinbauer, Marian Heitger u.a.): XXXVII. Salzburger Symposium: Bildung – Vernunft – Gesellschaft Marian Heitger zum 75. Geburtstag.- 72. Ausgabe Heft 4/2002. S. 444 - 454

¹³⁷ Brumlik: 2004, S. 252

Aus einer ‚antipädagogischen Anthropologie‘ heraus, die den Menschen von Geburt an als mündige Person ansieht, welche nur noch dabei unterstützt werden muss ihren Willen zu artikulieren, ist jeglicher pädagogischer Eingriff ein Angriff auf das Selbst des anderen. Dem Einwand der von Seiten einer integrativen Pädagogik kommen könnte, nämlich dass Menschen mit Behinderungen eine völlig freie Willensartikulation selten erreichen werden und daher paternalistisch gehandelt werden muss, kann die Antipädagogik nur schwer etwas entgegensetzen. Sie kann bescheiden, wie Brumlik das auch getan hat, darauf pochen, dass die Selbstachtung trotzdem nicht gestört werden darf. Die zentrale Frage die bleibt lautet: Ist ein gewisses pädagogisches Handeln möglich, das die Selbstachtung, Integrität und Würde der Person nicht beeinträchtigt?

Wenn wir – Brumlik folgend – annehmen, dass pädagogisches Handeln nicht gleichzusetzen ist mit entmündigendem paternalistischen Handeln, dann ist dieses Handeln und die Wahrung der Integrität und Würde des Menschens kein Gegensatz mehr. Wenn wir allerdings, und das entspricht, wie zu zeigen versucht wurde, eher der Realität, pädagogisches Handeln als bevormundendes, den Menschen in seinem Recht auf Autonomie und Selbstbestimmung einschränkendes, Handeln verstehen, dann kann dieses Handeln nur legitim sein, wenn die Gründe dafür so stark sind, dass sie den enthaltenen Paternalismus rechtfertigen und mehr als egalisieren. Die von Brumlik angeführten Gründe sind stark und – wenn man so will – altgedient. Die Personwerdung des Menschen als Ziel der Erziehung zu definieren und damit als Grund für pädagogisches Handeln zu formulieren, funktioniert nur dann, wenn wir uns darüber einig sind, dass zwischen unmündigem Menschen und mündiger Person unterschieden werden kann.

Die, in dieser Argumentation, enthaltenen Schönheitsfehler wurden bereits deutlich gemacht. Zum einen werden wir nie in Erfahrung bringen können, ob es wirklich der Wille der Unmündigen ist, zur Mündigkeit erzogen zu werden, da sie sich erst artikulieren können wenn es bereits zu spät ist, da die Artikulation schon einen (anerzogenen) Vernunftgebrauch voraussetzt. Zum anderen könnten Zweifel daran entstehen, dass eine Mündigkeit bei manchen Menschen gar nicht Eintritt und deshalb auch nicht eingefordert werden kann, wie es von Schleiermacher formuliert wurde.

Ein weiterer kritischer und, für den Verlauf dieser Arbeit, interessanter Einwand, beruht auf der Entwicklung der Mündigkeit als Normalität. Wie können wir, als mündige Personen, die wir die Mündigkeit aufgrund unserer Erziehung als normal erleben, diese ernsthaft in Frage stellen? Ist es nicht vielmehr so, dass die Normalität der Mündigkeit, sich nach einer

bestimmten Vorstellung von Moral, die unter anderem auf Kant zurückgeht, richtet? Dabei gilt es als normal – oder als moralisch richtig – mündig zu werden. Doch diese Moral, das muss uns bewusst sein, ist von den Mündigen gemacht. Das Urteil über die Richtigkeit der Mündigkeit wird von den Mündigen gefällt. Die herrschende Moral ist demnach die Moral der Mündigen. Und da die Mündigen, diejenigen sind, die überhaupt Moral verstehen können und diese deshalb definieren, kann es keine moralisch richtige Unmündigkeit geben. Somit kann Unmündigkeit nicht als Erziehungsziel deklariert werden – die Mündigkeit siegt erneut. Dieser Gedankengang macht deutlich, dass wir uns davor in Acht nehmen müssen implizite, in einer Gesellschaft angelegte, Normvorstellungen ungefragt zu übernehmen. Eine Pädagogik, die ihr Handeln nicht hinterfragt und, wie in Kapitel 3.3 deutlich geworden ist, sich nicht immer wieder in der konkreten Situation mit dem Pädagogischen auseinandersetzt und beantworten kann, mit welchem Ziel und Verständnis vom Menschen gehandelt wurde und wird, kann nicht professionell agieren wenn wir unter Professionalität zunächst Reflexivität des eigenen Handelns verstehen. Mit Brumlik wurde versucht, das paternalistische Problem, das pädagogischen Handlungen anhaftet, zu lösen. Es ist nur gelungen, da als Ziel von pädagogischen Interventionen die Mündigkeit bestimmt wurde. Zu der soll erzogen werden, will man dem Menschen ein partizipatives, selbstbestimmtes Leben ermöglichen. Allerdings unter der Prämisse, dass bei diesem Erziehungsakt, die ‚Würde und Integrität des Anderen‘ nicht verletzt wird. Doch was bedeutet das genau für ein praktisches Handeln? Ist es nicht so, ähnlich wie bei den Überlegungen über das ‚Wohl des Kindes‘,¹³⁸ dass je nachdem wie diese Begriffe in der Realität, in der realen Praxissituation, ausgelegt werden, daraus ein je verschiedenes Handeln resultiert?

Wir müssen unseren Blick weiter fokussieren und konkreter nach der Beschaffenheit der pädagogischen Handlungen forschen, die mit Integrität und Würde und zum Wohl des Kindes passieren. Mit den Ausführungen von Hans Thiersch können wir diese Fokussierung vornehmen und konkret auf das Praxisfeld der *Sozialen Arbeit* beziehen. Wir müssen fragen, wie Soziale Arbeit beschaffen sein muss, will sie die Integrität und Würde des Klienten oder der Adressaten nicht verletzen? Erst dann kann Soziale Arbeit, im Sinne der advokatorischen Ethik, als legitimiert gelten.

¹³⁸ siehe Kapitel 3.3. Die Schwierigkeiten der pädagogischen Verantwortung in der Praxis

5. Vorstellungen von Moral in einer ‚lebensweltorientierten‘ Sozialen Arbeit

Hans THIERSCH legt in seinen zahlreichen Publikationen¹³⁹ den Fokus auf eine intensive Auseinandersetzung mit dem Moralbegriff und seinen Auswirkungen auf eine sozialarbeiterische Praxis. Im Gegensatz zu Micha Brumlik ist es für Thiersch wichtig, einen realen Bezug zur sozialpädagogischen Praxis herzustellen und zu fragen, wie sich jegliche sozialpädagogische Theorie in der praktischen Handlungssituation umsetzen lässt. Mit seinen Ausführungen zu einer *‚Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit‘* beeinflusste er maßgeblich den sozialpädagogischen Diskurs.¹⁴⁰ In Anlehnung an Heinrich Roths ‚realistische Wende‘ vollzog Thiersch eine ‚Alltagswende‘ und führte die Lebenswelt des Adressaten als wichtiges Merkmal in der sozialarbeiterischen Betrachtungs- und Arbeitsweise ein. Diese Wendung wirkt sich natürlich auch auf ein Handeln des Praktikers aus. So muss ein solches Handeln auf die Lebenswelt des Adressaten und Klienten abgestimmt sein, damit es das ‚richtige Handeln‘ ist. Außerdem muss das Individuum, laut Thiersch, immer auch im historischen und gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden. Daraus ergibt sich auch für eine Soziale Arbeit, wie sie Thiersch formuliert, die Pflicht, sich der kulturellen, gesellschaftlichen und sozialstaatlichen Wandlungen bewusst zu werden und das Handeln danach auszurichten.

Soziale Arbeit ist nun mal, so Thiersch, Gesellschaft, Sozialstaat und Kultur unterworfen und daher zugleich auch einem Wandel. Sie muss selbstreflexiv immer wieder aufs neue abgleichen, ob das was sie macht und wie sie positioniert ist, welche Aufgaben, Meinungen und Ansätze sie vertritt, überhaupt noch dem was Gesellschaft verlangt und braucht übereinstimmt. Sie muss sich also, wenn man so will, einem automatischen Update unterziehen, ähnlich eines Computer-Betriebssystems, um sich gegen neuartige Viren-Angriffe oder Alterungserscheinungen und Inkompatibilität zur Wehr setzen zu können.

Soziale Arbeit muss also immer wieder aufs Neue ihre Definitionen von Normalität reformulieren und an den Status quo der Gesellschaft anpassen. Neben dieser nicht einfachen Aufgabe, soll sie dann auch noch *‚professionelle‘* Arbeit leisten. Sie soll flexibel, lebensweltorientiert, die Integrität und Würde des Gegenüber respektierend sein und eben den Ansprüchen und Aufgaben, die von Seiten der Gesellschaft und des Staates gestellt werden nachkommen. Die Überforderung scheint vorprogrammiert.

Damit uns zumindest Thierschs Ausführungen nicht überfordern, handeln wir sie Schritt für Schritt ab. Zunächst gilt es zu klären, welche Rolle der Sozialen Arbeit in einer Gesellschaft

¹³⁹ vgl. u.a.: Thiersch, Hans: *Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit.* Weinheim und München: Juventa Verlag, 1995.

¹⁴⁰ vgl.: Niemeyer: 2005, S. 260 ff

zukommt. Dabei wird sich zeigen, dass wir diese Rolle nicht, ohne eine Auseinandersetzung mit Gerechtigkeit in einer Gesellschaft bestimmen können. Danach kann dann eine konkrete Handlungsorientierung formuliert werden. Für Thiersch ist das die *‚moralisch inspirierte Kasuistik‘*, die zugleich Voraussetzung als auch das zentrale Instrument einer ‚lebensweltorientierten Sozialen Arbeit‘ darstellt.

5.1. Soziale Arbeit – ein Annäherungsversuch

Die Frage nach der Legitimation sozialer Dienste, wie sie Micha Brumlik gestellt und beantwortet hat, beschäftigt auch Hans Thiersch. Allerdings auf einer konkreteren Handlungsebene. Thierschs Argumentation basiert auf einem Konzept von Sozialer Arbeit, das sie als gesellschaftliches Instrument zur Regulierungen von Ungleichheiten versteht. Dadurch muss nicht nur philosophisch gefragt werden, so wie Brumlik dies getan hat, ob es legitim ist, helfend und bevormundend gegenüber anderen Menschen zu handeln. Es muss zusätzlich nach der Rolle der Gesellschaft bei sozialarbeiterischen Eingriffen gefragt werden, dass heißt gesellschaftstheoretisch. Welche kulturellen und gesellschaftlich historischen Beweggründe gibt es dafür, dass die Soziale Arbeit im Allgemeinen und der Praktiker im Speziellen, ihre Arbeit tun und sich als soziales Gewissen deklarieren?¹⁴¹ Die Motivations- und Legitimationsforschung passiert also nicht mehr bloß auf der Ebene des Individuums, sondern auch auf der Ebene der Gesellschaft und dadurch auf einer sozialen Ebene. Thiersch verweist auf die Relevanz der Gesellschaft für Organisationsstrukturen und Handlungsaspekte in der Sozialen Arbeit. Dieser Fokus wurde bei Brumlik auch schon zumindest peripher mitgedacht. Mit Thiersch lässt sich jedoch, wie gesagt, ein konkreteres Bild von Sozialer Arbeit und ihren Aufgaben und Handlungsweisen zeichnen, welches dann von Ernst Martin noch ‚professionalisiert‘ werden wird, doch dazu später.¹⁴²

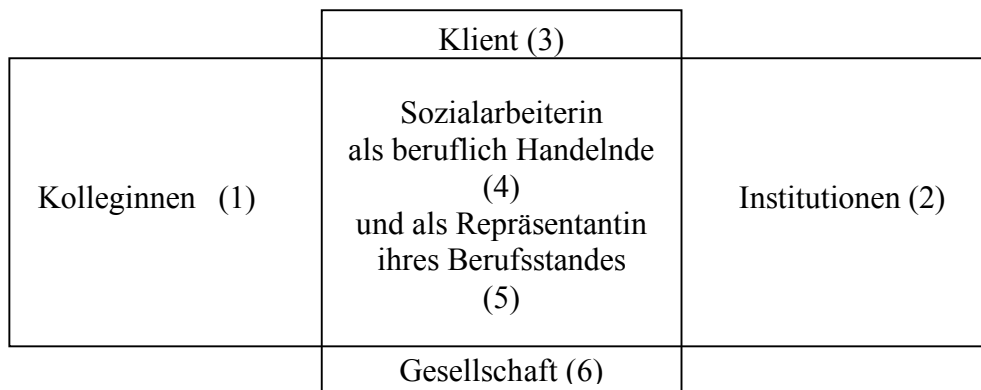
Spätestens seit 1975, als John Rawls seine ‚Theorie der sozialen Gerechtigkeit‘ vorlegte, ist Sozialität und Gesellschaft ein basaler Bestandteil sozialwissenschaftlicher Diskussion. Hans Thiersch entwickelte daraus und – wie schon kurz erwähnt – unter Verweis auf seinen Kollegen und Förderer Heinrich Roth, die ‚Alltagswende‘ und führte die Soziale Arbeit in die Realität zurück.¹⁴³ Bevor wir uns seinem Konzept der ‚Lebensweltorientierten Sozialen

¹⁴¹ vgl.: Thiersch: 1995, S. 27 und siehe auch Winkler in dieser Arbeit Kapitel 3.4 Ethik und Sozialpädagogik

¹⁴² siehe Kapitel 6. Sozialpädagogische Berufsethik und die Suche nach der Professionalität

¹⁴³ vgl.: Niemeyer: 2005, S. 261, 271 f

Arbeit‘ annehmen, ist es allerdings sinnvoll, die Rahmenbedingungen zu beleuchten, in denen diese agiert. Das ist, wie bereits deutlich geworden sein müsste, die Gesellschaft, der Sozialstaat und in spezieller Weise auch die Menschen innerhalb dieser Strukturen. Unter Verweis auf Hermann Baum könnte man diesen Kontext in dem sich sozialarbeiterische Praxis abspielt schematisch wie folgt darstellen:



144

Baum sieht den in der Sozialen Arbeit Handelnden in einem dichten Geflecht von „ethischen Pflichten“. Der Querbalken; Kolleginnen, Sozialarbeiterin und Institutionen, repräsentiert für Baum den *Funktionsbereich* der „zwischen den Problemen und Interessen der Gesellschaft einerseits und der Klientel als *Adressatenbereich* sozialer Arbeit andererseits vermitteln soll.“¹⁴⁵

Diese Schematisierung der Funktion und dichotomen Aufgaben Sozialer Arbeit macht deutlich, in welchem Spannungsfeld sich der Praktiker bewegt. Für Hans Thiersch von Bedeutung ist nicht nur der Blick auf diese konkreten Verhältnisse, sondern der Blick auf die *moralische Rahmung*. Die Moral schafft Orientierung und bildet, laut Thiersch, die Basis jeglicher sozialwissenschaftlicher Reflexion und Handlung. Auf welchen Moralvorstellungen beruht nun die moderne Gesellschaft? Sind die von Rawls getätigten Theorien noch aktuell? Geht es um Gerechtigkeit? Welche Aufgaben und Angebote ergeben sich aus dem gefundenen Verständnis für die Soziale Arbeit?

Bleiben wir bei Thiersch, dann ist die moderne Gesellschaft in einen Sozialstaat eingebettet, dessen Ziel *Gerechtigkeit* sein muss. Der Staat fungiert sowohl als *Repräsentant*, als auch als *Garant* dieser Gerechtigkeit. Mit Michael Winkler haben wir die Wichtigkeit von

¹⁴⁴ vgl.: Baum, Hermann: Ethik sozialer Berufes.- Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1996. S. 19

¹⁴⁵ ebd.: S. 20

Gerechtigkeit für eine funktionierende Gesellschaft bereits angedeutet,¹⁴⁶ doch was heißt das genau? Wieso ist sie so wichtig? Hans Thiersch meint dazu:

„Gerechtigkeit erzeugt Ordnung jenseits von Willkür, Zufall und Chaos; sie zielt auf Transparenz im Austausch, auf eine einsichtige, verstehbare Teilhabe an gemeinsamen Gütern und Leistungen.“¹⁴⁷

Sie ist eine Orientierung für die Gesellschaft, die auf ganz unterschiedlichen Ebenen agiert und je nach Kontext anders interpretiert wird. Kann es da trotzdem eine einheitliche Gerechtigkeit geben? Ebenso wie wir bei dem Verantwortungs- sowie dem Moralbegriff feststellen mussten, dass eine absolute Definition nicht zulässig ist, da sie die Natur des Individuums verkennen würde, kann *der* Gerechtigkeit keine Bestimmtheit gegeben werden.

Hans Thiersch lässt sich davon allerdings nicht abhalten und versucht eine Bestimmung des Gerechtigkeitskonzepts der Moderne: „Gerechtigkeit meint, daß der Einzelne sein Recht bekommt in dem, was ihm zusteht und daß allen im gegenseitigen Austausch zukommt, was sie voneinander erwarten.“¹⁴⁸ Es geht also um den Einzelnen als Teil des Ganzen, der sich das nehmen darf was ihm zusteht. Was ihm zusteht, ist im gegenseitigen Austausch zu ermitteln. Es ist allerdings sehr fraglich, ob jeder das bekommt was ihm zusteht, da bestimmte Macht- und Kommunikationsstrukturen verhindern, dass die Bedürfnisse aller Menschen in einer Gesellschaft gleich gut gehört, beachtet und erfüllt werden. Gerechtigkeit findet somit nicht nur auf verschiedenen Ebenen statt, sondern muss sich gegen Lobbyismus, Egoismus und ‚Survival of the fittest‘ behaupten. Dass das nicht leicht ist und oft die Gerechtigkeit den Kürzeren zieht beweist ein Blick auf die Verteilung von Vermögen in einer mitteleuropäischen Gesellschaft. Von gerechter Verteilung kann da keine Rede sein.

Der Fokus bei der Diskussion über die Rolle der Sozialen Arbeit liegt dabei auf einer Gesellschaftlich-Staatlichen Dimension.¹⁴⁹ Was muss von Seiten des Staates geleistet werden damit Gerechtigkeit repräsentiert und auch garantiert werden kann? Reicht es aus, dass der Staat an die Soziale Arbeit die Aufgabe und den Auftrag erteilt, für Gerechtigkeit im Sinne von Chancengleichheit zu sorgen? Ist die Soziale Arbeit überhaupt dazu im Stande, diese Aufgabe zu erfüllen? Ist es nicht vielmehr so, gibt Thiersch zu Bedenken, dass gemäß dem Thomas-Prinzip, dem gegeben wird der schon hat. „Die These ist wohl nicht abwegig, daß Soziale Arbeit in manchen Bereichen gesellschaftliche Ungerechtigkeit gleichsam wiederholt und nicht kompensiert (...).“¹⁵⁰ Wie kann dieser Teufelskreis aufgehoben werden? Wie

¹⁴⁶ siehe Kapitel 3.4 Ethik und Sozialpädagogik

¹⁴⁷ Thiersch: 1995, S. 28

¹⁴⁸ ebd.: S. 28

¹⁴⁹ vgl. ebd.: S. 28

¹⁵⁰ Thiersch: 1995, S. 35

schaft es Soziale Arbeit Chancengleichheit herzustellen ohne Ungleichheit und Ungerechtigkeit zu schaffen. Reicht der Verweis auf Rawls Gerechtigkeitsauslegung aus, dass es legitim sei ungerecht zu handeln sofern es den Benachteiligten nützt?

Hans Thiersch kann dieses Dilemma in der Sozialen Arbeit, auch bei genauerer Untersuchung von dem was Gerechtigkeit bedeutet nicht auflösen. Er verweist vielmehr noch auf weiterführende Schwierigkeiten, die sich aus einer globaleren Betrachtung und dem Vergleich von erster, zweiter und dritter Welt ergeben. Aufgrund der daraus sich ergebenden Ungerechtigkeiten könnte Hilflosigkeit entstehen, die in Resignation und Melancholie der Sozialen Arbeit ausartet.¹⁵¹ Es braucht so Thiersch, sowohl die „Einwilligung in die Grenzen der Gerechtigkeit und den Kampf für Gerechtigkeit.“ Dieses Nebeneinander bedingt aber eine Art „schizophrene Strategie“ so Thiersch, „die verhindert, daß das eine gegen das andere ausgespielt wird und die darauf insistiert, daß, dem Überhang aus uneingelösten, elementaren Ungerechtigkeiten entsprechend, die Arbeit an dem unvollendeten Projekt Gerechtigkeit Priorität hat.“¹⁵²

Die Soziale Arbeit muss sich also, laut Thiersch, damit zufrieden geben, dass die Erhaltung und Herstellung von (sozialer) Gerechtigkeit an unüberwindbare Grenzen stößt. Sie muss es akzeptieren und darf daran nicht verzweifeln, sondern muss darauf bestehen, dass das ‚Projekt Gerechtigkeit‘ auch wenn es eine Utopie ist und in sich widersprüchlich, es trotzdem wichtig und wert ist umgesetzt zu werden. Vor dem Hintergrund der Probleme mit Gerechtigkeit in der Sozialen Arbeit meint Thiersch, dass neu ausgehandelt werden müsse, wie die Vermittlung allgemeiner und konkreter Gerechtigkeit aussieht und von der Sozialen Arbeit bewältigt werden kann. Es scheint, dass sich, so Thiersch weiter, zumindest in der heutigen Zeit diese Vermittlung „nur für verschiedene konkrete Situationen bestimmen [lässt], also in einer auf die je konkrete Situation bezogenen *moralisch inspirierten Kasuistik*.“¹⁵³

Zwischen der Makroebene der Gerechtigkeit, auf der wir uns bis jetzt bewegten und der Mikroebene des konkreten situationsbezogenen Handelns, auf die wir uns laut Thiersch begeben müssen, um aushandeln zu können, wie die Vermittlung von Gerechtigkeit passieren kann, liegt die Soziale Arbeit. Sie steht sozusagen als Vermittler zwischen diesen Ebenen und versucht einen Spagat zu leisten, der schier unmöglich erscheint. Es ist der Spagat zwischen Theorie und Praxis. Der Spagat der daran scheitert, dass nicht das umgesetzt werden kann, was gepredigt wird. Und dennoch als Utopie und Predigt eine Relevanz hat und – obwohl die Realisierung unmöglich erscheint – trotzdem einen Sinn ergibt.

¹⁵¹ vgl. ebd.: 1995, S. 44

¹⁵² ebd.: S. 44

¹⁵³ ebd.: S. 38

5.2. Die ‚moralisch inspirierte Kasuistik‘

Hans Thierschs Konzept der ‚moralisch inspirierten Kasuistik‘¹⁵⁴ bietet eine Orientierung für das praktische Handeln in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. Gerade in einer Zeit der „generellen strukturellen Verunsicherung“, ist es wichtig, solche Orientierungen zu formulieren, so Thiersch. Die Frage nach richtigem und falschem Handeln, die mit diesem Konzept ein Stück weit beantwortbar werden soll, ist, als Thiersch sein Buch „Lebenswelt und Moral“ schrieb hoch aktuell. Sie ist es auch heute noch, und wie Micha Brumlik formulierte, deutet „die Frage einer jeden Ethik, auf eine Verunsicherung im Handeln hin.“¹⁵⁵ Darüber hinaus wurde uns mit Hermann Baum bewusst, dass sozialpädagogisches Handeln nicht nur unsicher ist, sondern immer auch von verschiedenen Faktoren beeinflusst – ja sogar bestimmt ist. Die Institution muss genauso mitgedacht werden, wie die gesellschaftliche Struktur und Kultur – Politik und Adressaten genauso wie das Individuum Mensch.

Hans Thiersch ist sich dessen bewusst und meint dazu: „Moralische Fragen, so zeigte sich, stellen sich auf den unterschiedlichen Ebenen des Individuellen, Sozialen und Politischen, des überschaubaren Alltags und der allgemeineren und fernerer Strukturen.“¹⁵⁶

Wie kann trotz so vielschichtiger Interessenslagen eine einheitliche Orientierungslinie für den Praktiker erarbeitet werden? Welchen Kriterien müssen moralische Fragen unterworfen sein, damit sie diesen heterogenen Ansprüchen gerecht werden können? Thiersch verortet einen Zusammenhang der Ebenen. Sie sind alle von „Wahl, Entscheidung und Verantwortung des einzelnen“ abhängig. Wichtiger Unterschied bleibt jedoch, die Unterschiedlichkeit der Dimensionen in denen Lösungen ausgehandelt werden, so Thiersch. Die Pädagogik und im Speziellen die Sozialpädagogik, tut sich bei solchen Unterscheidungen schwer. Zu gern würde sie ein einheitliches Konzept präsentieren, das höchst professionell agiert und alle zufrieden stellt. Stattdessen kommt es zu einem Hin und Zurück Spielen von Verantwortlichkeiten zwischen den Ebenen und zu einem Streit unter den Experten, welche unter jeweils verschiedenen Perspektiven, die jeweils andere diskreditieren – nein kritisieren. Das führt zu nichts, so Thiersch; „die Aufgaben nur zu verschieben, nicht aber zu bewältigen.“¹⁵⁷

Für Hans Thiersch ist es wichtig, den Diskurs auf die Konkretheit des Handelns zu lenken und darauf hinzuweisen, dass dort die meisten Probleme auftreten und deren Behebung

¹⁵⁴ Kasuistik bezeichnet die Lehre von bestimmten Einzelfällen innerhalb der Morallehre. Im weiteren Verlauf kann sie der Einfachheit halber mit Einzelfall oder Einzelfallhandlung gleichgesetzt werden. Vgl.: Wahrig-Burfeind, Renate (Hrsg.): S. 819

¹⁵⁵ Brumlik: 2004, S. 159

¹⁵⁶ Thiersch, Hans: Moral als moralisch inspirierte Kasuistik. In: Müller, Burkhard / Thiersch, Hans (Hrsg.): Gerechtigkeit und Selbstverwirklichung. Moralprobleme im sozialpädagogischen Handeln.- Freiburg: Lambertus-Verlag, 1990. S. 23

¹⁵⁷ Thiersch: 1990 S. 24

zwingend notwendig ist. Damit werden allerdings strukturelle Ursachen ausgeblendet. „Indem das Handeln thematisiert wird, bleiben Fragen nach Verhältnissen, in denen Handlungsmuster sich ausbilden, am Rand und werden verdrängt. Strukturen der Schule, der Familie oder der Sozialen Arbeit stehen nicht zur Diskussion und bleiben tabuisiert.“¹⁵⁸

Um dieser Ausblendung zu entgehen und sowohl die Probleme auf struktureller als auch auf organisatorischer Ebene betrachtet zu können, und gleichzeitig deren Auswirkungen auf die konkrete Handlungspraxis und Handlungsmuster berücksichtigen zu können, schlägt Thiersch die so genannte ‚*moralisch inspirierte Kasuistik*‘ vor. Dabei geht es laut Eigendefinition um

„einen vielschichtigen, aspektreichen Prozess, in dem sich die in aller traditionellen Moral herrschende Rigorosität einer Entscheidung zwischen gut und böse, misslungen und gelungen aufhebt in einem *Prozess des Aushandelns und Abwägens, des Prüfens, Vergleichens, des Klärens von Nebenwirkungen und Folgen*.“¹⁵⁹

Moral wird hier also nicht mehr als etwas Starres, fix und fertig vorgegebenes gesehen, sondern als etwas immer wieder aufs Neue aushandelbares. Damit kann es, so Thiersch, „keine eindeutige Form der Entscheidungen“ mehr geben; „Prozesse des Abwägens und Vermittelns stehen neben klarer Entschiedenheit, verantwortete Prüfung neben verantworteter Kompromißlosigkeit.“¹⁶⁰

Es geht also nicht mehr darum, die impliziten Moralvorstellungen des Praktikers zu ergründen, sondern es geht um die konkrete Handlung, in der sich die Moral jedes Mal aufs Neue manifestiert. An die Stelle der Explikation von Moralvorstellungen des Praktikers muss laut Thiersch, der Prozess des Abwägens, Prüfens und Reflektierens sowie Abwägens der Folgen und (Neben-) Wirkungen rücken. Diese Auslegung der ‚moralisch inspirierten Kasuistik‘ ist für Hans Thiersch etwas, das so schon lange praktiziert wird. In der Natur der Sozialen Arbeit ist schon angelegt, dass Ideologien und Richtlinien zwar gegeben sind, diese aber nur peripher die Handlung des Einzelnen im Einzelfall mit bestimmen. Die Frage nach der Moral, welche eine Ethik der Sozialen Arbeit stellen würde, ist nur der Überbau, der die Einzelhandlung inspiriert nicht aber zu einer konkreten Handlung beiträgt oder gar zwingt.¹⁶¹

Die Frage nach Moral ist für Thiersch, eine Frage „nach den Möglichkeiten eines guten Lebens (...) nach Formen, nach Institutionen und Handlungsmustern eines sozialen Lebens, in dem die Menschen möglichst wenig Schaden erleiden.“¹⁶²

¹⁵⁸ Thiersch: 1995, S. 19

¹⁵⁹ ebd.: S. 23, H.i.O.

¹⁶⁰ ebd.: S. 24

¹⁶¹ siehe dazu auch die Ausführungen von Winkler und sein ‚in Frage stellen‘ der Notwendigkeit von Ethik in der Sozialpädagogik. Kapitel 3.4 Ethik und Sozialpädagogik

¹⁶² Thiersch: 1995, S. 13

Demnach muss die Frage in einer konkreten sozialpädagogischen Situation lauten: Wie ich als Sozialpädagoge Handeln muss, damit ich zu einem guten Leben beitragen kann?

Das gute Leben könnte auch noch mit dem von Thiersch in die Diskussion eingebrachten Terminus des „gelingenderen Leben“ ersetzt werden. So werden die Optimierungstendenzen besser deutlich und man entgeht dem Definitionsproblem des „guten Lebens“, das ja für jeden etwas anderes bedeuten kann. Trotzdem bleibt das ‚gelingendere Leben‘ in der Anonymität der Allgemeinheit, das heißt, es kann darunter alles und nichts verstanden werden. Thiersch erkennt diese Misslage und meint dazu:

„Das Allgemeine kann nur im Konkreten eingelöst werden; es muß verstanden werden als Perspektive, in die hinein Konkretes gesehen, als Frage, auf die hin Konkretes gerechtfertigt werden muß.“¹⁶³

Somit kann das Allgemeine einen gewissen Grad an Abstraktheit haben, ja es darf sogar eine Utopie sein, da es dem Konkreten, dem Einzelfall, also der Kasuistik als Perspektive und als Rechtfertigungsgrundlage, dienen muss – nicht aber als einlösbare und erreichbare Angabe. Frei nach dem Motto *„der Wegweiser geht auch nicht den Weg den er weist“* könnten wir behaupten, dass es durchaus legitim für moralische Vorgaben ist, nur in eine Richtung zu weisen nicht aber sie zu gehen, sondern diese Aufgabe, in unserem Fall, der Praxis zu überlassen. Und trotzdem kehren wir auf die Frage zurück, ob das der Praxis ausreicht. Braucht sie nicht auch konkrete und dynamische Wegmarken, die nicht nur weisen, sondern auch Schritt für Schritt erklären wo es lang geht? Das würde dann wieder, könnte man entgegensetzen, die professionelle sozialpädagogische Arbeit zu sehr einschränken.

Diese Fragen verweisen auf die Grundthematik der bisherigen Auseinandersetzung. Sie bewegen sich zwischen den aufgeworfenen fundamentalen Themenkomplexen, der Freiheit und Autonomie des Einzelnen und der Orientierung an allgemeinen Normen. Mit dem Unterschied, dass nun nicht mehr vom Menschen die Rede war, sondern vom Sozialarbeiter, dessen Arbeit wie es scheint auf diese Grundproblematik menschlicher Handlung in doppelter Weise zurückgeworfen ist. Zum einen, da er selbst ein Mensch ist, der in diesem Spannungsverhältnis agiert und zum anderen dieses Agieren andere Menschen in gewisser Weise aus dem Gleichgewicht dieses Verhältnisses katapultiert. Die moralisch inspirierte Kasuistik spielt die Handlungsverantwortung an den sozialarbeiterischen Praktiker zurück

¹⁶³ Thiersch: 1990, S. 22

und stattet ihn somit vielleicht mit der Freiheit aus, die nötig ist um professionell zu handeln. Bevor wir den Professionalitätsbegriff davor bewahren als Worthölse stehen gelassen zu werden, ist ein kleiner Exkurs angebracht, der Soziale Arbeit nach Thiersch als lebensweltorientiert erklärt.

5.3. Die ‚Lebensweltorientierte Soziale Arbeit‘ – ein Exkurs

Bereits im vorangegangenen Kapitel wurde auf die Verstrickungen der Sozialen Arbeit und ihre, wie es Hermann Baum formuliert hat, ‚ethischen Pflichten‘ kurz eingegangen. Bei der Betrachtung Sozialer Arbeit ist es wesentlich, sich dieser Verstrickungen bewusst zu sein und sie mit zu berücksichtigen, will man zur Gänze die Aspekte und Einflüsse erfassen denen Soziale Arbeit ausgesetzt ist. Das ist nicht immer leicht und kann hier auch nur oberflächlich geschehen. Es wäre vermessen, so zu tun als ob Soziale Arbeit in einem Kapitel abgehandelt werden könnte. Selbst wenn wir uns nur auf die Ausführungen von Hans Thiersch berufen, so kann der Anspruch auf vollständige Darstellung nicht erfüllt werden, zu breit sind doch die Betrachtungsweisen. Es kann demnach im Folgenden das Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit in seinen Grundzügen, nicht aber vollständig in seinen komplexen Bezügen auf Institutionen, Gesellschaft, Staat und Klienten, dargestellt werden.

Hans Thiersch hat mit seinen Ausführungen maßgeblich die Diskussion der 90ziger Jahre mitbestimmt und dazu beigetragen, dass bei all den Verpflichtung denen der Sozialarbeiter ausgesetzt ist, der Orientierung an der *Lebenswelt des Klienten* eine zentrale Rolle in der praktischen Arbeit des Sozialarbeiters zukommt. Doch was ist damit gemeint? Es muss gefragt werden was es mit dem ‚Medium der Lebenswelt‘ auf sich hat, um überhaupt wissen zu können, an was sich die Soziale Arbeit, von der wir eigentlich auch noch nicht genau wissen was sie ist, orientiert? Die Konzepte dazu basieren auf phänomenologischen Aspekten der Lebenswelt.¹⁶⁴ Thiersch greift sie auf und verpackt all die gesellschaftlichen, professionellen und institutionellen Anforderungen an die Soziale Arbeit, in das Modell der Lebensweltorientierung. Für ihn zielt die Frage nach Lebenswelt darauf,

¹⁶⁴ Edmund Husserl und die von ihm begründete Phänomenologie können hier als Grundlage genannt werden. Vgl.: Husserl, Edmund (Hrsg.: Waldenfels, B.): Arbeit an den Phänomenen. Ausgewählte Schriften.- Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1993. S. 161 - 193

„wie Menschen sich in Verhältnissen vorfinden, zu denen sie gehören, die ihnen räumlich, zeitlich und sozial vertraut sind, in denen sie sich konfrontiert sehen mit vielfältigen Aufgaben, die sie im pragmatischen, also unsystematisch offenen Zugriff, aber entlastet durch Routinen und Typisierungen bewältigen müssen.“¹⁶⁵

Dabei darf nicht die gesellschaftliche Prägung von Lebenswelt außer Acht gelassen werden. Denn laut Thiersch muss sie immer auch im Kontext der gesellschaftlichen Strukturen betrachtet werden. Somit ist Lebenswelt „die Schnittstelle objektiver Strukturen und subjektiver Bewältigungsmuster, ist der Ort, an dem objektiv gegebene Vorgaben in die Pragmatik von Alltagsbewältigung umgesetzt werden.“¹⁶⁶ Mit Hilfe dieser Perspektive kann der Praktiker die jeweilige Situation und Lage der Betroffenen einschätzen und versuchen, mit Empathie und Weisheit Handlungsmuster vorzuschlagen, die nicht moralisierender Natur sind, sondern Hilfe zur Selbsthilfe bieten.

Diese glorifizierende Formulierung ist eher als Wunsch und Vision der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit zu verstehen. Sie erkennt die Schwierigkeiten dieses Konzepts. Ansatzpunkt für die Kritiker,¹⁶⁷ ist der Glaube an die enorme Empathiefähigkeit des Menschen. Das Verstehen der Lebenswelt gilt hier als Grundvoraussetzung für das Leisten von Hilfestellungen für ein ‚gelingenderes Leben‘, wie Thiersch es gerne formuliert. Diesem Verstehen sind allerdings Grenzen gesetzt. Der Neurobiologe Gerhard ROTH schreibt über die Rolle des Gehirns bei der Konstruktion von Wirklichkeit, dass das Gehirn „zwar über seine Sinnesorgane durch die Umwelt erregt werden“ kann, „diese Erregung enthalten jedoch keine bedeutungshaften und verlässlichen Informationen über die Umwelt. Vielmehr muß das Gehirn über den Vergleich und die Kombination von sensorischen Elementarereignissen Bedeutungen erzeugen und diese Bedeutungen anhand interner Kriterien überprüfen. Dies sind die Bausteine der Wirklichkeit. Die Wirklichkeit, in der ich lebe, ist damit ein Konstrukt des Gehirns.“¹⁶⁸

Mit der Anerkennung dieser neurobiologischen These, dass die Wirklichkeit die Konstruktion des Gehirns jedes Menschens ist, stellt sich die Frage, ob ein Verstehen der Lebenswelt der Klientel Sozialer Arbeit überhaupt möglich ist. Ist nicht die Interpretation der Lebenswelt des Klienten aus der eigenen Lebenswelt heraus verfälscht?

¹⁶⁵ Thiersch: 1995, S. 221

¹⁶⁶ ebd.: S. 222

¹⁶⁷ vgl. zum Bsp.: Kraus, Björn: Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie.- Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 2006. Bd. 37, Heft 02/06. S. 116 - 129

¹⁶⁸ Roth, Gerhard: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen.- Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1994. S. 19

Aus dieser Erkenntnis lässt sich ableiten, dass der Sozialarbeiter, Gefahr läuft, falsche, da aus seiner Lebenswelt und Moralvorstellung heraus getroffene, Urteile zu fällen. Können sozialarbeiterische Handlungen, die auf diesen falschen Urteilen basieren zu einem gelingenderen Leben des Adressaten beitragen? Sicherlich kann die Sozialarbeiterin Verständnis für die Alkoholkrankheit eines Menschen haben, diese jedoch insgeheim, vielleicht unbewusst, verurteilen und ein Verhalten entwickeln das zwar entmoralisierend gemeint ist, in Wirklichkeit aber den Zeigefinger erhebt. Mit anderen Worten, ein Sozialarbeiter muss sich darüber bewusst sein, dass bei aller Lebensweltorientierung der Sozialen Arbeit, die Wahrnehmung und das Verständnis für die Lebenswelt des Adressaten, aus einer subjektiven Perspektive gewonnen wird und diese Perspektive, eben aufgrund ihrer Subjektivität, an Grenzen stößt. Reflexion ist eine Möglichkeit, ein Instrument sich dieser Grenzen bewusst zu werden und Moralvorstellungen und Urteile zu erkennen. Diesem reflexiven Prozess sind allerdings auch wieder Grenzen gesetzt, denn auch bei noch so gründlicher Reflexion kann über das Unbewusste nicht reflektiert werden. Es bleibt immer ein ‚blinder Fleck‘.¹⁶⁹

Mit diesen Ausführungen befinden wir uns zwischen Neurobiologie und Psychoanalyse und müssten eine genauere Explikation dieser Modelle anstellen, um weitere qualifizierte Schlüsse ziehen zu können. Die Oberflächlichkeit genügt uns allerdings vorerst, um die Zweifel und Kritik an dem Lebenswelt Konzept von Hans Thiersch zu argumentieren.

Noch einmal positiv und konstruktiv formuliert könnte festgehalten werden, dass die sozialarbeiterischen Praktiker sich ihrer interpretierenden Subjektivität bewusst sein müssen. Sie können ein Verständnis für die Lebenswelt des Gegenübers entwickeln, dass ihnen hilft eine ‚klientenorientierte‘ Perspektive einzunehmen, aus der sie dann agieren können. Diese Perspektive kann allerdings immer nur ein Abbild der Realität der Lebenswelt des Anderen sein, nie aber zur Gänze dessen subjektive Lebenslage entsprechen. Daraus können sich durchaus Missverständnisse ergeben im Sinne von: „Sie wissen doch gar nicht wie es ist alkoholkrank zu sein!“ Bei solch einem Vorwurf hilft es dem Sozialarbeiter wenig wenn er entgegnet: „Weiß ich doch! Ich arbeite nämlich lebensweltorientiert!“. Empathischer und glaubhafter wäre da schon, wenn er sagen könnte, dass er selber einmal alkoholkrank gewesen ist. Doch muss ein Sozialarbeiter, damit er gute und professionelle Arbeit leisten kann, wirklich das durchlebt haben was seine Klienten erleben?

¹⁶⁹ siehe Arndt, Andreas: Dialektik und Reflexion. Zur Rekonstruktion des Vernunftbegriffs.- Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1994. S. 20: „Von einer Marginalisierung ist vor allem auch im Blick auf die Reflexion selbst zu sprechen, denn in ihr erneuert sich das Problem der Erfahrung durch eben jene Konstruktion, die es beseitigen sollte; in dieser Hinsicht gewinnt es konstitutive Bedeutung für die Reflexionsstruktur selbst als blinder Fleck im Vollzug der Selbsterfassung der Rationalität.“

5.4. Zusammenfassung und Konkretisierung

Hans Thierschs, im Vergleich zu Micha Brumlik, konkreteren Ausführungen über Soziale Arbeit und ein Handeln nach dem Modell der ‚moralisch inspirierten Kasuistik‘, haben die Spannungsfelder und Ebenen auf der sich Soziale Arbeit bewegt offenbart. Es wurde deutlich, dass der in der Sozialen Arbeit Handelnde verschiedenen, wie es Baum formuliert, „ethischen Pflichten“ ausgesetzt ist, die teilweise konträr zueinander stehen.

Das größte Spannungsfeld bildet jedoch die Diskrepanz zwischen dem was gesagt wird und dem was gemacht wird. Ursache dafür ist, dass diejenigen die sagen was gemacht werden soll, nicht diejenigen sind, die es tun. Die Aussage auf politischer Ebene, dass etwas gegen die soziale Ungerechtigkeit unternommen werden müsse, bedeutet nicht, dass diese von heute auf morgen verschwindet. Es bedeutet, wenn es gut geht, dass ein Auftrag erteilt wird. Ein Arbeitsauftrag an die Soziale Arbeit, der mit den nötigen finanziellen Mitteln ausgestattet ist um diese Ungerechtigkeit ‚wirksam‘ zu bekämpfen.

Das beschriebene Szenario ist ein Glücksfall und entspricht wohl eher sozialstaatlicher Utopie als der Realität. Denn ist es doch in vielen Fällen die Soziale Arbeit, die sich selbst den Auftrag erteilt etwas gegen gesellschaftliche Ungerechtigkeiten zu tun. Doch ohne finanzielle Mittel kann sich nicht viel ändern, also muss ‚gebettelt‘ werden. Anträge müssen geschrieben werden und Subventionierungen erlaubt werden.

Erst dann, nach viel Gerede und Politik, kann gehandelt werden. Nach einem bestimmten Auftrag, mit einer bestimmten Zielsetzung, unter speziell erarbeiteten Qualitätsmerkmalen; professionell, situativ und lebensweltorientiert. Die Überforderung ist dabei vorprogrammiert. Gleichgültigkeit macht sich breit und ein Zweifeln an die sozialarbeiterischer Kompetenz. Dabei wäre es doch so einfach. Wenn Soziale Arbeit eine klar zuerkannte und zugeordnete Aufgabe in der Gesellschaft hat, dann ist sie dafür verantwortlich, dass diese Aufgabe umgesetzt und bearbeitet wird. Hans Thiersch sieht diese Verantwortung und gibt sie, zumindest theoretisch, an den Praktiker weiter. Dieser ist, gemäß der ‚moralisch inspirierten Kasuistik‘ im Einzelfall für sein Handeln selbstverantwortlich. Er lässt sich von einer Moralvorstellung inspirieren, die eine Orientierung bieten kann und handelt dabei noch im besten Fall unter Rücksichtnahme und unter Einbeziehung der Lebenswelt des Klienten.

Damit wird allerdings immer noch wenig davon sichtbar, *wie* in den bestimmten Fällen nun gehandelt wird. Auch der, schon gefallene, Verweis auf die Professionalität schafft keine Erhellung. Auf welche Profession soll sich diese Professionalität beziehen können, wenn wir bis jetzt nur konstatieren konnten, dass eine genaue Bestimmung von Sozialpädagogik und

Sozialer Arbeit nicht möglich ist. Mit Thierschs lebensweltorientierter Sozialen Arbeit ist es zumindest gelungen, Eckdaten für eine mögliche Auslegung zu ergattern.

Hans Thiersch vermag es allerdings nicht Licht ins Dunkel des Fragenwaldes nach der Professionalität von sozialpädagogischem Handeln zu bringen. Seine Ausrichtung auf die Lebenswelt der Klienten ist zwar eine mögliche Auslegung von Professionalität, sie bleibt allerdings zu ungenau und unkonkret um als Maßstab für sozialpädagogische Professionalität und sozialpädagogisch verantwortliches Handeln im Allgemeinen zu gelten.

Vielleicht bringt Ernst MARTIN Licht in diese Dunkelheit. Der ambitionierte Titel seines Buches bestärkt den Glauben an eine Erhellung: „Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Suche nach dem richtigen Handeln“. Ergründen wir, ob Martin auf seiner Suche Erfolg hat und am Ende weiß wie richtige, verantwortliche und damit dann professionelle sozialpädagogische Arbeit auszusehen hat.

6. Sozialpädagogische Berufsethik und die Suche nach der Professionalität

Unsere Auseinandersetzung führte uns bereits in die Tiefen des Paternalismusproblems aus dem wir, nur mit der Hilfe von Micha Brumlik, einen Ausweg gefunden haben. Doch wohin führt dieser Weg wenn man ihn weiterdenkt? Wenn man versucht die angedachten und angepriesenen Theorien in einer Praxis zu verwirklichen, die alles macht nur eins nicht; nach Plan funktionieren. Wir dürfen also nicht so naiv sein und annehmen, dass das was wir uns zusammen philosophieren auch wirklich so funktioniert. Und trotzdem, das von Thiersch vorgestellte Modell der *moralisch inspirierten Kasuistik* verführt dazu. Es greift nämlich in gewisser Weise diese Naivität auf und erklärt Handeln als ein Einzelfallhandeln, das einer situativ aushandelbaren Moral gehorcht und eben nicht auf allgemeinen Vorstellungen von richtig und falsch beruht und somit dem Individualitätscharakter der Praxis gerecht zu werden scheint.

Ernst MARTIN greift in seinen Ausführungen auf das von Thiersch formulierte Konzept zurück. Dabei schreckt er nicht davor zurück, einer Frage nachzugehen, deren Beantwortung Gefahr läuft, in der Theorie-Praxis Problematik zu versinken. In seinem Buch „Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Suche nach dem richtigen Handeln.“¹⁷⁰ macht er sich auf die Suche nach einer Berufsethik, die dem sozialpädagogischen Praktiker eine Orientierung geben kann. Eine Orientierung für ‘professionell richtiges Handeln’. Wie wir bereits wissen, ist er nicht der Erste, der sich mit solch einer Frage quält und er wird auch nicht der Letzte sein. Er ist, zum jetzigen Zeitpunkt, ein aktueller Interpret bei der Bearbeitung dieses Problemkomplexes. Er versteht es, die bisherigen Ausführungen über richtiges Handeln, die für den sozialen Bereich relevant sind, darzustellen. Von Kant bis Herbart von der praktischen Philosophie bis zur angewandten Ethik. Um dann seine Organisationsethik, unter Verweis auf die Wichtigkeit von der Organisation, in der eine sozialpädagogische Handlung vollzogen wird, darzustellen. Im Folgenden soll nun, vor dem Hintergrund der bisherigen Auseinandersetzung mit dem Verantwortungsbegriff, der Analyse von Brumliks advokatorischen Ethik und der von Thiersch aus der Wiege gehobenen ‚Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit‘, nach ‚professionell sozialpädagogischem Handeln‘ gesucht werden.

¹⁷⁰ Martin, Ernst: Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Suche nach dem richtigen Handeln.- Weinheim und München: Juventa, 2007, 2. überarbeitete Aufl.

6.1. Sozialpädagogischen Berufsethik zwischen Normierung und Reflexion

Ernst Martin konstatiert der sozialpädagogischen Berufsethik keine gute Verfassung. Er ist der Meinung, dass sie sich in der Krise befindet. Nicht nur die traditionellen Moralvorstellungen wie Nächstenliebe, Mütterlichkeit oder Hilfe aus Mitleid seien überholt und von der Krise betroffen, auch die sozialpädagogischen Professionalisierungsprozesse werden von gegensätzlichen Tendenzen und Auffassungen gelähmt. In einer Zeit, so Martin, in der karitative und kirchliche Motive nichts mehr zählen, in der ein riesiges Wirrwarr an sozialpädagogischen Begriffsdefinitionen und Ausbildungsmöglichkeiten besteht, könne die Sozialpädagogik nur von einer Professionalisierung profitieren. Martin versteht sozialpädagogische Berufsethik als Chance, die gerade erst begonnen hat von ihrem Potenzial Gebrauch zu machen. Als Beweis dafür gilt die, erst seit den 80er Jahren einsetzende, selbstkritische Auseinandersetzung mit den, im Zuge der berufsethischen Diskussion gewonnenen, Erkenntnissen.¹⁷¹ Doch was ist eigentlich eine sozialpädagogische Berufsethik? Warum sozialpädagogisch und nicht sozialarbeiterische? Warum überhaupt Berufsethik, wo doch eine normale allgemeine Ethik auch reichen könnte?

Für Ernst Martin ist die sozialpädagogische Berufsethik eine „spezielle Berufsethik für sozialpädagogische Fachkräfte“.¹⁷² Dazu gehören für ihn Diplompädagoginnen, Diplom-Sozialpädagogen (FH), Diplomsozialarbeiterinnen, Erzieherinnen und heilpädagogische Fachkräfte. Es geht also bei dieser Ethik um den Bezug auf sozialpädagogisches Handeln und der Frage nach einer Gewährleistung von Professionalität in diesen Handlungen. Martin schreibt dazu:

„Sozialpädagogische Fachkräfte gehören zu einer besonderen Gruppe von Berufen, von denen ein spezifisches Berufsethos erwartet bzw. beansprucht wird. Ihre Berufsethik ist jeweils eine Theorie ihres Ethos.“¹⁷³

Wir müssen demnach also ergründen, was dieses Berufsethos beinhaltet. Und uns danach weiter auf die Suche machen, was es beinhalten soll.

Dieses Unterfangen gestaltet sich allerdings schwierig. Denn wie wir bereits feststellen mussten, kann bei der Arbeit mit Menschen schwer bis unmöglich verallgemeinert werden. Beziehungsweise wenn verallgemeinert wird, dann ist es oftmals so allgemein, dass es in der Anwendung keinen Nutzen mehr hat, da es zu unkonkret und/oder unrealistisch ist. Die Herausforderung besteht darin, bei der Erforschung von solch einer speziellen Berufsethik so konkret wie möglich zu werden, ohne einen Absolutheitsanspruch zu generieren oder

¹⁷¹ vgl.: Martin: S. 10

¹⁷² ebd.: S. 14

¹⁷³ ebd.: S. 15

dogmatisch zu wirken. Ob das geht wird sich bei Ernst Martin erst noch zeigen. Er ist sich der Gefahren die bei der Formulierung (s)einer Berufsethik auf ihn lauern durchaus bewusst. Daher verweist er präventiv darauf, dass eine wirksame Waffe die *Selbstreflexivität* ist.

So sieht Martin die Aufgabe der Ethik als Interpretation und Kritik. „In diesem Sinne geht es ihr um die Selbstaufklärung der beruflichen Orientierungen der Sozialpädagogik.“¹⁷⁴ Mit anderen Worten, eine Ethik, in Martins Sinne, kritisiert und interpretiert sozialpädagogische Realität so, dass daraus ersichtlich wird, wie sie sich orientiert. Im Sinne von Lenk, den Martin auch bei seinen Überlegungen mit einbezieht, könnte von *deskriptiver Ethik* die Rede sein. Einer Ethik die nur konstatiert nicht aber postuliert. Eine Ethik, die beschreibt und das Beschriebene wieder in Frage stellt, daraus wieder neue Thesen gewinnt, die dann wiederum hinterfragt werden. Wir erinnern uns an die, in Kapitel 2.3 erwähnten, Zweifel an der Deskriptivität der Ethik und lassen zunächst dahingestellt, ob es allein mit Selbstreflexivität getan ist.

Martin wird konkreter und stellt verschiedene Ansätze von Ethik vor. Im Anschluss daran nimmt er dann vor allem auf die ‚angewandte Ethik‘ Bezug. Sie behandelt, in seinen Augen, „umstrittene Einzelprobleme aus dem ethischen Verantwortungsbereich des Menschen. Immer geht es hierbei um Standards (Normen) des moralisch richtigen – oder zumindest zulässigen – Verhaltens in einem bestimmten Bereich und um eine möglichst einsichtige Begründung dieser Standards.“¹⁷⁵ Die Gewinnung der Standards erfolgt induktiv. Auf *singuläre moralische Urteile* folgen *allgemeine Regeln und Normen* auf einer nächsten Ebene folgen *übergreifende moralische Prinzipien* die dann zu *ethischen Theorien* werden. Doch das Urteil einer Person, über die Befolgung dieser Normen bleibt – und das ist wichtig für Martin zu betonen – „eine Angelegenheit des konkreten moralischen Subjekts und seiner Verantwortung.“¹⁷⁶ Es ist also egal, wie viele Normen und ethische Theorien geschaffen werden, im praktischen Anwendungsfall entscheidet immer der Einzelne, ob er sich an Vorgaben – und wenn ja, an welche er sich halten will. Diese Thesen von Martin verweisen stark auf die von Thiersch begründete ‚moralisch inspirierte Kasuistik‘.¹⁷⁷ Und trotzdem ist es wichtig für die Sozialpädagogik, sich über ethische Theorien Gedanken zu machen und sie in den Diskurs einzubauen. Burkhard Müller und Hans Thiersch, auf die Martin auch Bezug nimmt, verwiesen vehement darauf.¹⁷⁸ Michael Winkler bezweifelt allerdings die

¹⁷⁴ Martin: S. 21

¹⁷⁵ ebd.: S. 44

¹⁷⁶ ebd.: S. 45

¹⁷⁷ siehe Kapitel 5.2 Die ‚moralisch inspirierte Kasuistik‘

¹⁷⁸ vgl.: Müller, Burkhard / Thiersch, Hans (Hrsg.): *Gerechtigkeit und Selbstverwirklichung. Moralprobleme im sozialpädagogischen Handeln.* - Freiburg: Lambertus-Verlag, 1990. S. 5 - 20

Sinnhaftigkeit eines ethischen Überbaus. In seinen Augen nützt er nicht dem Praktiker, da diesem sich die „ethischen Maximen als praktische Regeln“ in der Reflexion des Einzelfalls erschließen.¹⁷⁹

Für Martin bedeutet die Bestimmung einer sozialpädagogischen Berufsethik, um wieder auf das Thema dieses Kapitels zurück zu kommen, das *Schaffen von neuen Orientierungen* für den Berufspraktiker. In diesem Zusammenhang stellt er die Verantwortung als Konstruktion einer Orientierung dar, und begründet, warum der Sozialpädagoge eine *Reflexionsverantwortung* hat.

Verantwortung kommt, so Martin, vor Verpflichtungen und auch vor einem Handeln in einer Situation. Sie ist die „letzte Instanz“, die dem Einzelnen „unabweisbar auferlegt“ ist. Sie befreit dadurch die Person von anderen Mächten und zeigt sich als das „Bewusstsein, dass die Person selbst es ist, die handelt (...)“.¹⁸⁰ Damit bestärkt sie den Einzelnen in seiner subjektiven Freiheit. In sozialpädagogischer Handlungssituation ist der handelnde Professionalist allerdings nicht mehr bloß mit seiner Subjektivität konfrontiert, sondern auch noch, aufgrund seiner Rolle als Experte, zu einem professionellen Handeln innerhalb der Institutionen verpflichtet. Hans Lenk spricht, in diesem Zusammenhang, von der *Handlungsverantwortung*, der *Rollen- und Aufgabenverantwortung*, der *rechtlichen Verantwortung* und nicht zuletzt von einer *moralischen Verantwortung*.¹⁸¹ Martin führt diese Auffassungen mit dem Ziel an, auf die Vielschichtigkeit von Verantwortung hinzuweisen. Das ist nichts Neues und wurde in dieser Arbeit bereits ausführlich dargestellt. Neu ist allerdings, dass Martin der Meinung ist, dass aufgrund dieser Differenzierung von Verantwortungstypen ein neues Bewusstsein geschaffen wird, welches „Ethikern und anderen Theoretikern der Sozialpädagogik und Sozialarbeit“ eine *Reflexionsverantwortung* zuschreibt. Mit anderen Worten, die wichtige, unermüdliche und wahrscheinlich unerschöpfliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Verantwortung in Bezug auf eine sozialpädagogische Praxis hat nicht dazu geführt, dass dieser Begriff „entwertet oder verwässert“ wurde. Sie hat dazu geführt, dass die Arbeiten der Theoretiker legitimiert werden konnten und ihnen eine Relevanz für die sozialpädagogische Praxis bescheinigt werden konnte.

Zu dieser Auffassung kann man freilich nur gelangen, wenn man, wie Ernst Martin, großen Sinn und enorme Wichtigkeit in der distanzierten Wahrnehmung und Beurteilung von Situationen sieht, das heißt der Reflexion einen gewichtigen Stellenwert einräumt.

¹⁷⁹ siehe Winkler in Kapitel 3.4 Ethik und Sozialpädagogik

¹⁸⁰ Martin: S. 50

¹⁸¹ vgl.: Lenk: S. 27 ff. sowie Kapitel 2.2 Die Beziehungsstruktur der Verantwortung

Mit dem Lobgesang auf die Reflexion als Mittel, das im Stande ist, die sozialpädagogische Praxis zu hinterfragen, auf Fehler hin zu untersuchen und wohlmöglich zu optimieren, scheint Ernst Martin das erste Instrument für ‚die‘ sozialpädagogische Professionalität gefunden zu haben. Besinnen wir uns auf die Ausgangsfrage dieser Arbeit und versuchen sozialpädagogische Verantwortung, Ethik und sozialpädagogische Professionalität in eine sinnvolle Aufeinanderbezogenheit zu bringen, um herauszufinden welche Ansprüche wir an den letzten Begriff haben.

Wenn wir sozialpädagogische Verantwortung als ein Handlungsmotiv für eine sozialpädagogische Intervention begreifen wollen, dies mit Brumlik auch legitimieren können, dann muss gefragt werden, wie diese Intervention aussehen soll. Denn, wie wir erkannt haben, macht die Beschaffenheit des Eingriffs es überhaupt erst möglich, sinnvoll über die Legitimität dieses Eingriffs urteilen zu können.¹⁸² Und da kommt die sozialpädagogische Professionalität ins Spiel. Wir könnten hypothetisch folgern,

dass wenn es sich bei einer *sozialpädagogischen Handlung* um *einen professionellen Akt* handelt, dann ist diese Handlung berechtigt und *sozialpädagogische Verantwortung* kann als *Handlungsmotiv* gelten.

Dieser Hypothese schließen sich viele Fragen an. Einige wurden bereits im Verlauf dieser Arbeit thematisiert. Die zentrale Frage nach der Professionalität einer Handlung, konnte dabei allerdings noch nicht beantwortet werden. Wir müssen also fragen, wann eine sozialpädagogische Handlung professionell ist?

Wenn wir uns an Martin halten, dann ist der Begriff der Sozialpädagogik auf der einen Seite, eine Art Sammelbecken für jegliche in sozialen Diensten Beschäftigter, auf der anderen Seite ist er wissenschaftliche Reflexion und Metatheorie. Um es uns leicht zu machen und nicht weiter auf die Ungreifbarkeit des Begriffs eingehen zu müssen, halten wir uns an Martin und seine getroffene Eingrenzung.¹⁸³

Wir beziehen uns also auf einen problematischen, praxisorientierten Sozialpädagogikbegriff, da er in sich eine Vielzahl an Professionen, wenn man sie denn so nennen darf, vereint. Von Sozialarbeitern über Heimerzieher bis hin zu Sozialpädagogen (FH) sind darin alle versammelt die, teilweise auch nur im Entferntesten, mit irgendeiner Form der

¹⁸² siehe auch die am Ende von Kapitel 3.3 angestellten Überlegungen.

¹⁸³ erinnern wir uns an Michael Winkler, der die Thematik von der Ungreifbarkeit des Sozialpädagogik Begriffs thematisiert und *eine* Ethik für die Sozialpädagogik aufgrund dessen in Frage stellt. Siehe Kapitel 3.4 Ethik und Sozialpädagogik

wissenschaftlichen Ausbildung und dem Sozialen zu tun hatten.¹⁸⁴ Ob diese Berufsgruppen überhaupt als eigene Professionen oder zusammengefasst als *eine* Profession gelten können ist fraglich. Vielmehr werden sie gerne als semiprofessionell bezeichnet, da nicht nur Professionalisten, sondern auch ganz normale Menschen, wie zum Beispiel Eltern oder Nachbarn, (sozial-)pädagogisch handeln – oftmals ohne es zu merken.

6.2. Auf dem Weg zur professionellen Sozialen Arbeit

Die Diskussion über die Professionalisierung der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit begann in den 70er Jahren in Deutschland. Dabei ging man, laut Martin, davon aus, dass systematisches Wissen direkt auf die sozialpädagogische Praxis übertragbar sei. Doch heute weiß man: „Die berufliche Handlungssituation erfordert in jedem Fall die Deutung und Behandlung des Einzelfalles, und das bedeutet: eine Auseinandersetzung, die sich nicht darin erschöpfen kann, erworbenes Regelwissen anzuwenden.“¹⁸⁵ Es war und ist ein Irrglaube zu denken, dass mit der Verwissenschaftlichung, die Professionalität Einzug in die sozialpädagogische Praxis haben würde. Die einseitige Wissenschaftsorientierung birgt, so Martin, die Gefahr, „die hermeneutische, auf Sinnverstehen, auf den einzelnen Fall bezogene Deutungs- und Handlungskomponente zu gering zu veranschlagen (...)“.¹⁸⁶ Warum die Verstehenskompetenz als wichtige Eigenschaft des Praktikers gesehen wird, wird sich noch zeigen. Außerdem war es ein Irrglaube anzunehmen, dass die Mehrheit der sozialpädagogischen Praktiker eine wissenschaftliche Ausbildung durchlaufen hätte. Die meisten in der Praxis Tätigen kommen von Fachschulen oder Fachhochschulen.¹⁸⁷

Doch werfen wir nicht den Blick auf das Ausbildungssystem und die daher resultierenden Defizite der Praktiker, obwohl es als ein zentrales Instrument auf dem Weg zur Professionalität gesehen werden muss, da hier vermittelt und gelernt wird was professionelles Handeln ist. Schauen wir auf die Kompetenzen und das was Praktiker können müssen oder zumindest können sollten, damit sie – wenn schon nicht als wissenschaftlich dann schon – als professionell Handelnde durchgehen. Doch wann kann von professionellem Handeln die Rede sein? Welcher Meinung ist Ernst Martin?

¹⁸⁴ Mancher Autor, zum Beispiel Hermann Baum, spricht auch von ‚helfenden Berufen‘. Dieser Terminus ist allerdings problematisch und zu weit gefasst, wie Christian Niemeyer anmerkt. Vgl.: Niemeyer, Ch.: Hilfe. In: Lenzen: S. 160 ff

¹⁸⁵ Martin: S. 179

¹⁸⁶ ebd.: S. 179

¹⁸⁷ Thomas Rauschenbach erläutert das deutsche Ausbildungssystem für Soziale Berufe und geht ausführlich auf die Problematik der wissenschaftlichen und der praktischen Ausbildung ein. Vgl.: dazu: Rauschenbach, Th.: ‚Sozialpädagogen‘ In: Lenzen: S. 253 - 281

Für ihn gibt es so genannte *Kernfunktionen* sozialpädagogischer Professionalität. Zum einen ist das, unter Rückgriff auf OEVERMANN¹⁸⁸ und DEWE¹⁸⁹ das *Fallverstehen* und die *stellvertretende Deutung*. Zum anderen ist es eine gewisse *externale Struktur*, welche Martin unter Verwendung von KLATETZKIs¹⁹⁰ Forschungsergebnissen, als Kernfunktion erkennt. Darauf baut er dann eine Organisationsethik, als eine mögliche sozialpädagogische Berufsethik, auf. Richten wir zunächst den Blick auf den praktischen Handlungsfall und ergründen danach die Relevanz der ‚externalen Struktur‘ für das praktische professionelle Handeln.

Ulrich Oevermann gilt, laut Martin, als ein Pionier der die Hermeneutik in die Diskussion über professionelles pädagogisches Handeln einbrachte. Oevermann spricht davon, dass das (Einzel)Fallverstehen in einer Zeit, in der „die Ausprägung moderner Individualität“ kennzeichnend für die Gesellschaft ist, die „*Autonomie der Lebenspraxis*“ eine Schlüsselrolle einnimmt.¹⁹¹ Für Martin sind in diesem Diskurs und den verschiedenen Ansätzen, wie professionelle sozialpädagogische Praxis aussehen sollte, klare Überschneidungen sichtbar. Zusammengefasst meint Martin behaupten zu können, dass sozialpädagogische Professionalität auf drei Kompetenzen beruht. Der *wissenschaftlichen Kompetenz*, der *hermeneutischen Kompetenz* und einer *reflexiven Kompetenz*. Es ist, so Martin, eine „*Transformation des Wissens im Handeln*“ notwendig, damit die, unter Verwendung der wissenschaftlichen Kompetenz, erworbenen Theorien und das Fachwissen in der Praxis angewendet werden können. Die *reflexive Kompetenz* sorgt dafür, dass aufgestellte Regeln nicht einfach übernommen werden, sondern bewusst ausgewählt und genutzt werden.¹⁹²

All diese Kompetenzen sind notwendig, damit ein Fallverstehen möglich wird. Dieses Verstehen der Lebenswelt und der darauf basierenden Problemlagen der Adressaten, kann der Sozialpädagoge nutzen um, nach dem Oevermannschen Konzept der *stellvertretenden Deutung*, den Deutungshorizont zu erweitern und neue, problemlösende Handlungsentwürfe für den Adressaten zu erarbeiten. Dieser Prozess verläuft immer *dialogisch* und *partizipativ*.

¹⁸⁸ Oevermann, Ulrich: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik missverstanden, oder Das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? - Frankfurt a. M.: Scriptor Verlag, 1983. S. 113 – 155 zit. n. Martin: S. 183

¹⁸⁹ Dewe, Bernd: Professionelles soziales Handeln.- Weinheim und München: Juventa Verlag, 1995, 2. überarb. Aufl.

¹⁹⁰ vgl.: Klatetzki, Thomas: Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System.- Bielefeld: KT-Verlag, 1993

¹⁹¹ vgl. Oevermann: S. 150 f zit. n. Martin: S. 183

¹⁹² Hermann Baum meint dazu: „Gerade in Berufen, die es unweigerlich mit Entscheidungen zu tun haben, die das Wohl und Wehe anderer Menschen unmittelbar betreffen, ist die Stufe eines unreflektierten Vorverständnisses von dem, was als ethisch richtig gelten soll, zu überwinden. Der Erwerb ethischen Wissens, d.h. kritisch reflektierter Moral ist eine implizite Forderung von Professionalität.“ Baum: S. 24

Das heißt es ist eine Selbstbeschränkung des Professionalisten angelegt. Er kann und soll immer nur Teil eines Problemlösungsprozesses sein, nicht aber Problemlöser. Zuletzt verweist Martin noch auf den, diesem Konzept zugrunde liegenden, „beruflichen *Habitus*“ durch den „die verschiedenen Aspekte zusammengehalten und integriert werden.“ Er soll „den professionell Handelnden ermöglichen, die beiden widersprüchlichen Momente der gesellschaftlichen Normorientierung und der Förderung der Autonomie des Adressaten auch unter Handlungsdruck in Einklang zu bringen. Das kann allerdings nicht grundsätzlich (...) gelingen, sondern immer nur situativ.“¹⁹³

In dem Verweis auf den beruflichen Habitus, der hier die Schwierigkeiten, den Spagat zwischen Normorientierung und Autonomisierung schaffbar machen soll, ist mit Vorsicht zu genießen, handelt es sich hier doch um ein grundlegendes Problem sozialpädagogischer Praxis. Wie bereits in der Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Verantwortung sowie den Ausführungen von Micha Brumlik über den Paternalismus in der pädagogischen Arbeit, deutlich wurde, agiert der Praktiker in dem Spannungsfeld von Norm und Autonomie. Die Norm ist mit Etzioni argumentiert, das, was zu einer funktionierenden Gesellschaft führt. Die Autonomie sei das Ziel der Personwerdung des Menschen und Forderung an eine Pädagogik, so Brumlik.¹⁹⁴ Der Sozialpädagoge steht nun zwischen diesen Polen. Er soll Autonomie fördern und gleichzeitig eine gesellschaftliche Normorientierung des Menschen herstellen, damit dieser sich in einer Gesellschaft zu Recht finden, und an ihr teilnehmen kann.

Wie er diesen Spagat schaffen soll, kann nicht mit dem Hinweis auf seinen beruflichen Habitus, den er durch eine einschlägige Ausbildung eingehaucht bekommen hat, beschieden sein. Martins Überlegungen greifen hier zu kurz und sind auch nichts Neues. Zu sehr erinnert der Verweis auf den situativen Charakter dieser Professionalitätstheorie, an das was Thiersch mit der ‚moralisch inspirierten Kasuistik‘ beschrieb. Auch die stellvertretende Deutung gleicht Thierschs ‚Lebensweltorientierung‘ erschreckend genau.¹⁹⁵ Neu ist der von Martin intendierte Fokus auf die Organisation und die These, der Wichtigkeit dieser bezüglich der Professionalisierung von Sozialer Arbeit.

¹⁹³ vgl.: Martin: S. 185 ff

¹⁹⁴ siehe Kapitel 2.4 Verantwortung und Gesellschaft sowie Kapitel 4.1 Die Unterscheidung von Mensch und Person

¹⁹⁵ siehe Kapitel 5.2 Die ‚moralisch inspirierte Kasuistik‘ sowie 5.3 ‚Lebensweltorientierte Soziale Arbeit‘ – ein Exkurs

6.3. Organisationskultur als Professionalitätsmerkmal

Neben dem oben beschriebenen Kompetenzmodell der Praktiker, das, wie wir erkannt haben, schnell an seine Grenzen stößt, gibt es noch ein weiteres Modell von der Professionalität sozialpädagogischer Handlungen. Ernst Martin bezieht sich in weiten Teilen seiner Argumentation auf Thomas KLATETZKI. Dieser ist Soziologe, der in seinem Buch ‚Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System‘¹⁹⁶, die konstituierende Bedeutung der Organisation für die Professionalität Sozialer Arbeit herausstreicht. Der Blick richtet sich dabei weg von den Praktikern, hin zu den Institutionen und Organisationen, in denen sie tätig sind.¹⁹⁷ Ernst Martin formuliert dazu, unter Verwendung von Klatetzki's Thesen, dass das Wesentliche der sozialpädagogischen Professionalität „nicht *im* Bewusstsein oder in der individuellen beruflichen Kompetenz des einzelnen Mitarbeiters und überhaupt nicht im Individuum [besteht], sondern in der *externalen Struktur* der Organisation. Professionalität ist das zentrale Moment der Organisationskultur.“¹⁹⁸ Doch wie schaut diese ‚externe Struktur‘ von Organisationen aus und was hat es mit der Organisationskultur auf sich?

Klatetzki kommt mit Hilfe einer ethnographischen Analyse einer Jugendeinrichtung, zu dem Ergebnis, dass zwischen zwei Orten innerhalb einer Organisation unterschieden werden kann, ja sogar muss. Zum einen gibt es den *dezentralen Ort*, der die Wohn- und Lebensräume der Jugendlichen umfasst und somit auch Raum von sozialpädagogischen Interventionen ist. Zum anderen existiert ein *zentraler Ort*, der Raum der Leitung, der Möglichkeiten zum Reflektieren und Austausch mit anderen Experten bietet. Die Distanz, zwischen den zwei Orten, ermöglicht dem Praktiker, sich aus dem Geschehen am dezentralen Ort herauszunehmen und aus der Entfernung neue Strategien, für einen besseren Umgang mit den Jugendlichen, im Dialog mit der Leitung und anderen Mitarbeitern, zu konzipieren. Klatetzki schreibt dazu: „Die Organisation ermöglicht das Erleben des handelnden Ichs in der Praxis der dezentralen Orte und das Erzählen und Interpretieren dieses Ichs am zentralen Ort.“¹⁹⁹

Verlassen wir wieder Klatetzki, und fragen uns nach der gewonnenen Erkenntnis, dass die Organisation *in* der und *für* die der sozialpädagogische Praktiker tätig ist, als wichtige Instanz für Professionalität gelten muss, wie Organisationen heute aussehen und beschaffen sind.

Organisationen im sozialpädagogischen Praxisbereich sind nicht einheitlich. Sie zeichnen sich

¹⁹⁶ vgl. Klatetzki, Thomas: Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System.- Bielefeld: KT-Verlag, 1993

¹⁹⁷ Die Unschärfe der Definition von Organisation und Institution wird hier ignoriert, da sie für die Professionalisierungsdebatte noch keine Rolle spielt. Im Hinblick auf die Formulierung einer Organisationsethik wird eine Bestimmung von dem was Organisation ist oder sein soll folgen müssen.

¹⁹⁸ Martin: S. 191

¹⁹⁹ Klatetzki: S. 154, H.i.O.

durch ihre Verschiedenheit aus und befinden sich, laut Martin, im Wandel. So verändert sich nicht nur das fachliche Handeln aufgrund veränderter gesellschaftlicher Erwartungen. Auch die Organisationen selber durchlaufen einen Prozess der Wandlung. Sie wurden privatisiert, gelten nicht mehr als Institutionen staatlicher Eingriffe in das Sozialwesen, sind zunehmend auf sich selbst angewiesen und unterliegen einem Konkurrenzdruck. Es geht für Organisationen mehr und mehr darum, ihr Profil zu schärfen, ihre Produktivität und ihre Qualität zu steigern um konkurrenzfähig zu bleiben. Doch nicht alle stehen den Reformtendenzen und der kritischen Auseinandersetzung mit dem was Organisation ist und sein soll, positiv gegenüber. Einige halten an der Organisation als Institution fest, die es vermag den Mitarbeitern Sicherheit und Unterstützung in ihrer Arbeit zu geben. Diese Arbeit ist in Zeiten knapper werdender Haushaltsmittel sowieso schon gefährdet genug und würde eine Auseinandersetzung mit neuen Organisationsentwicklungen nur schwer verkraften.²⁰⁰

Martin sieht diese Angst, vor dem Einsturz des Kartenhauses wenn man an seinen Grundmauern rüttelt, als berechtigt an. „Doch die Lösung kann nicht darin bestehen, alles beim Alten zu lassen.“ In veränderten ökonomischen Zeiten können sozialpädagogische Institutionen sich diesen Veränderungen nicht entziehen, so Martin, sie müssen über eine neue Organisationskultur nachdenken.²⁰¹ Dabei besteht allerdings die Gefahr, dass zunehmend ökonomische Maßstäbe angelegt werden, die weder zu einer Beurteilung von professionellem sozialpädagogischen Handeln, noch zur Legitimation bestimmter Handlungsweisen taugen. Die aus der Ökonomie stammenden Begriffe wie Organisationsentwicklung, Projektmanagement oder Controlling und Qualitätsmanagement sind, so Martin, Schlüsselbegriffe in sozialpädagogischen Organisationen geworden. Sie sind Indiz dafür, dass nicht mehr über die Klientel, deren Problemlagen und bestmögliche Lösungsmöglichkeiten diskutiert wird, sondern über die Produktivität und Qualität der Organisationen. Martin gewinnt dieser Verlagerung der Diskussion positive Seiten ab. Er sieht es als Erweiterung der bisherigen Perspektiven. „Die Entwicklung der betroffenen Personen – der Adressaten (Nutzer) wie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – ist jetzt vor dem Hintergrund der Orientierungskrise und der eigenen Entwicklung der Organisation zu bearbeiten.“²⁰² Die Gefahr der Einseitigkeit muss gebannt werden, in dem eine kombinierte Sichtweise erarbeitet wird, welche Organisation und Interaktion gleichermaßen berücksichtigt. Beide sind „notwendige Strukturaspekte der Berufsethik“ und müssen bei der Errichtung, Erhaltung oder Veränderung von Organisation mit bedacht werden.

²⁰⁰ vgl.: Martin: S. 193 ff

²⁰¹ vgl. ebd.: S. 194

²⁰² ebd.: S. 194

Wenn wir von sozialpädagogischen Organisationen sprechen, die wesentlich professionelles sozialpädagogisches Handeln mitgestalten, dann müssen wir also ökonomische Aspekte mitberücksichtigen.²⁰³ Ohne diejenigen Aspekte um die es eigentlich geht, zu sehr aus den Augen zu verlieren. Ob – und wenn ja, wie das funktionieren kann, wird im Folgenden auf den Grund gegangen, in dem wir die Martinsche sozialpädagogische Organisationsethik versuchen zu verstehen.

6.4. Sozialpädagogische Organisationsethik und Verantwortung

Anhand der, von Ernst Martin formulierten, vier Aufgaben, die eine sozialpädagogische Organisationsethik zu leisten hat, wird erkennbar was damit gemeint ist.

1. Erweitert die Organisationsethik den *Handlungsspielraum sozialpädagogischer Einrichtungen*.

In dem sie den Blick auf konkrete Handlungssituationen richtet „um ein *realistisches, möglichst vollständiges Bild* der sozialpädagogischen Praxis zu zeichnen.“²⁰⁴ Daraus lassen sich dann Rahmenbedingungen abstrahieren, es können Verantwortlichkeiten geklärt werden und Handlungsalternativen erarbeitet werden.

2. Fragt die Organisationsethik nach Aspekten *fördernder* oder *hemmender* organisatorischer *Bedingungen* für sozialpädagogische Leistungen.

Mit den Mitteln der Reflexion kann sie überholte Handlungsmuster, starre Organisationsmodelle und Systemzwänge erkennen und abzubauen helfen. Damit verbessert sie die Chancen, so Martin, „die Aufgaben der Organisationsgestaltung effektiver und effizienter zu lösen.“

3. Die Organisationsethik stellt mit Hilfe der *Selbstreflexion* einen Zusammenhang zwischen *Zielen und Strukturen* einer Einrichtung her.

Dadurch verweist sie auf den „*normativen Gehalt* der institutionellen Anforderungen an das Handeln wie die Strukturen der Organisation.“

Und **4.** fördert die Organisationsethik die „*Partizipation* und die *Autonomie* der Professionellen wie der Nutzer der Organisation.“

²⁰³ vgl. ebd.: S. 195

²⁰⁴ Martin: S. 198

Es geht ihr nicht darum Normen zu schaffen oder eine Berufsmoral zu entwickeln sondern vielmehr darum „die Bedingungen zu erfassen, die solchen Normen allererst Realisierungschancen eröffnen.“²⁰⁵

Das vorrangige Ziel von Organisationsethik scheint zu sein, dass durch die Analyse und Reflexion der Strukturen und Bedingungen, erkannt werden kann, wo Sand im Getriebe der Organisation ist und welcher Art dieser Sand ist. Erst dann können weitere Schritte angestoßen werden, die eine Qualitätssteigerung oder ein professionelleres Handeln ermöglichen. Bei einer solchen Analyse kommen, wie die erste Aufgabe erklärt, Verantwortlichkeitsstrukturen zu Tage die Ernst Martin genauer zerlegt.

Wenn wir unsere Blickrichtung weg vom Individuum hin zur Organisation ändern, hat das Auswirkungen auf die Auslegung von Verantwortung. Allerdings haben wir mit Lenk schon feststellen können, dass Verantwortung keine individuelle Angelegenheit ist sondern vielmehr dialogischen Charakter besitzt und ein Verantworten für etwas vor einer Instanz sein kann. Dazu kommen dann noch die von Hermann Baum formulierten ethischen Pflichten des Sozialarbeiters, die seinen Verantwortlichkeitsbereich enorm erweitern.²⁰⁶ Kurz gesagt, die Verantwortung eines sozialpädagogischen Praktikers kann nie isoliert von dem Arbeitsumfeld in dem er arbeitet, der Gesellschaft und der Organisationsstruktur in die er eingebettet ist, betrachtet werden. Mit Ernst Martin und seinem Versuch einer Organisationsethik, die Licht in das Strukturchaos von sozialpädagogischen Organisationen bringen soll, können wir die Verantwortlichkeiten von sozialpädagogischen Praktikern in solchen Organisationen genauer beleuchten. Mit seinen Worten gesprochen: „Wenn wir mit unserem traditionell individualistisch ausgerichteten Verantwortungsbegriff nicht mehr auskommen, stellt sich die Frage: Wie ist Verantwortung in Organisationen theoretisch und moralphilosophisch zu denken?“²⁰⁷

Bei der Beantwortung der Frage, nach der Beschaffenheit der Verantwortung innerhalb einer sozialpädagogischen Organisation, greift er unter anderem auch auf Hans Lenk zurück und trifft eine Unterscheidung des Verantwortungsbegriffs in *individuelle* und *korporative* Verantwortung. Durch diese Differenzierung wird es möglich, Verantwortung im Bezug auf Organisationsstrukturen zu betrachten und die Frage nach der individuellen Verantwortung des Einzelnen an anderer Stelle zu beantworten.

²⁰⁵ ebd.: S. 198, H.i.O.

²⁰⁶ siehe Kapitel 2.2 Die Beziehungsstruktur der Verantwortung sowie Kapitel 5.1 Soziale Arbeit – ein Annäherungsversuch

²⁰⁷ Martin: S. 200

Ein wichtiges Merkmal organisationsgebundener Verantwortung ist für Martin, dass „mit zunehmender formaler Zentralität“ auch die Verantwortung zunimmt.²⁰⁸ Diese Auffassung enthebt jedoch den dezentralsten Posten nicht von seiner Mitverantwortung. Denn jeder in einer Organisation trägt entsprechend seiner Position Verantwortung. Jeder Einzelne muss sich fragen: „Welchen Anteil an Verantwortung er tatsächlich hat“. Institutionalisierte Kommunikation wie zum Beispiel *Supervision*, *Teamsitzungen* oder *Praxisberatungen* könnten dabei helfen, so Martin, diese Frage zu klären. „Dabei können Beunruhigung und Zweifel immer wieder Anstöße sein, für problematische Ereignisse nicht gleichgültig zu werden, sondern die eigene Aufmerksamkeit lebendig zu halten.“²⁰⁹ Eine Aufgabe einer Organisation könnte demnach also, die Schaffung von Sicherheit für die Mitarbeiter, durch die *Institutionalisierung von Kommunikationsprozessen* sein. Dabei bezieht sich diese Sicherheit darauf, dass die Mitarbeiter in ihren eigenen Handlungen bestätigt und bestärkt werden und sich selber zutrauen, Verantwortung zu übernehmen. Wie erfolgreich solche strukturellen Veränderungen sein können, kann hier nicht diskutiert werden, sondern müsste Vorort überprüft werden.

Die Verantwortlichkeiten einer Organisation haben wir damit allerdings nur am Rande gestreift. Konkreter wird da schon die These von Martin, dass Organisationen nicht nur eine rechtliche, „sondern auch eine spezifische *moralische Verantwortlichkeit als Organisation*“ zugeschrieben wird. Hierbei handelt es sich um die *korporative Verantwortung*, die zum Beispiel, so Martin, zum Tragen kommt, wenn „gewisse risikoreiche Unternehmungen mit Kindern oder Jugendlichen“ geplant sind.²¹⁰ Sie kommt auch zum Einsatz, wenn es um repräsentative Öffentlichkeitsarbeit geht. Das heißt wenn Entscheidungen auf einer konzeptuellen, organisatorischen Ebene getroffen werden müssen, die sich von der Handlungsebene abhebt. Daher ist die „korporative moralische (eigentlich moral-analoge) Verantwortung (...) als eine *sekundäre* zu verstehen.“²¹¹

Ähnlich dem Schema von Hermann Baum über die ethischen Pflichten der Sozialarbeiter, könnte eine Schematisierung der Verantwortlichkeiten von sozialpädagogischen Organisationen wie folgt aussehen:

²⁰⁸ ebd.: S. 200

²⁰⁹ Martin: S. 202

²¹⁰ ebd.: S. 202

²¹¹ ebd.: S. 202



Daraus ergibt sich kein ‚doppeltes Mandat‘ der sozialpädagogischen Organisation sondern ein vierfaches. Sie ist verantwortlich für die *Mitarbeiter*, für deren finanzielle Absicherung und eine Sicherheit und Unterstützung in ihrer Arbeit. Außerdem ist die Organisation den *Geldgebern* verpflichtet. Damit sie überhaupt existieren und agieren kann, muss sie sich dafür verantworten, warum sie *das tut was sie tut* und *warum sie es so tut wie sie es tut*. Des Weiteren hat jede sozialpädagogische Einrichtung eine gewisse Aufgabe in der *Gesellschaft*. Dazu Martin: „Die Arbeit in sozialpädagogischen Organisationen beruht auf einem gesellschaftlichen, gesetzlich formulierten Auftrag, der inhaltlich bestimmt und nicht beliebig interpretierbar ist.“²¹² Sie ist also bestimmten, von einer Gesellschaft formulierten, Vorgaben unterworfen in deren Rahmung die Arbeit zu erfolgen hat. Und nicht zuletzt hat die Organisation eine Verantwortung ihrer *Klientel* gegenüber. Die Klienten bilden eigentlich den Mittelpunkt und müssten in einem klientenorientierten Schema nach Thiersch in der Mitte stehen.

Das Dilemma in welches sozialpädagogische Organisationen durch die Verantwortlichkeitsdiffusion schlittern, ist offensichtlich. Je prominenter einer der vier Verantwortlichkeitsbereiche wird, umso mehr geraten die anderen in den Hintergrund. Martin erkennt dieses Dilemma und sucht in der Reflexion die Lösung. Es müsse nicht nur der Einzelne über sein Handeln innerhalb einer Organisation und gegenüber den Adressaten reflektieren, sondern auch die gesamte Organisation. Dazu entwirft er die *reflektierende Organisation*. Sie soll durch ‚Irritationen‘ die Wahrnehmungssensibilität schärfen und vielfältige Entscheidungs- und Problemlösungsmöglichkeiten generieren. Dabei können, die in positiver Weise verunsichernden und beirrenden Irritationen zum Beispiel durch kritische Gesprächspartner erzeugt werden. Andere Möglichkeiten wären, verschiedene Formen der Supervision, Selbstevaluation, organisationsinterne Workshops, Zukunftswerksatt oder unter

²¹² Martin: S. 195

Schlagwörtern wie Jobenrichment oder Jobrotation bekannte Erweiterungen oder Vertauschungen der Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche von Mitarbeitern.²¹³ Wichtig ist, dass all diese Gehirntrainings- oder Horizonterweiterungsmaßnahmen nicht zu drastisch ausfallen, da sie sonst zu großen Irritationen der Arbeitsroutine führen würden und somit nicht unterstützend sondern zerstörend wirken können.

Ernst Martin kann erfolgreich zeigen, dass durch gezielte und intelligente Einsetzung und Dosierung von wahrnehmungs- und reflexionsfördernden Maßnahmen, die Organisation, oder besser gesagt, die mit der Leitung betraute Person in der Organisation, dazu beitragen kann, dass trotz der vielen Beschäftigung mit organisationsstrukturellen Themen der Kontakt zu der Lebenswelt der Klientel nicht verloren gehen muss. Die Herausforderung bleibt trotz allem die Bewerkstelligung beider Interessen. Denn von professionellem Handeln kann erst die Rede sein, wenn sowohl organisatorisch und konzeptuell als auch klientenorientiert und reflexiv gearbeitet wird.

Die hier mit Martin vorgetragenen Erkenntnisse über eine Professionalisierung der sozialpädagogischen Praxis sind schon sehr konkret. Es könnte damit beschrieben sein, was sozialpädagogische Professionalität ist. Wenn dem so ist, dann ist auch die getroffene Hypothese, nämlich, dass es legitim ist aus einer sozialpädagogischen Verantwortung heraus zu handeln, wenn denn die Handlung nur professionell geschehe, ein Stück weit verständlicher geworden.

Fassen wir im abschließenden Kapitel die gewonnenen Erkenntnisse noch einmal zusammen und ergründen, unter welchen Prämissen wir dieser Hypothese Glauben schenken können und welche Implikationen sich daraus für das sozialpädagogische Handeln ergeben.

²¹³ vgl. ebd.: S. 215

7. Die Gretchenfrage der Sozialpädagogik: Wie hat sie's mit der Verantwortung?

„Erst die ‚Idee des Menschen‘, indem sie uns sagt, *warum* Menschen sein sollen, sagt uns damit auch, *wie* sie sein sollen.“

JONAS, HANS: DAS PRINZIP VERANTWORTUNG. S. 91

Wir haben in der vorliegenden Arbeit einiges zu klären versucht. Wir haben die ‚Idee des Menschen‘ ergründet und ihn als ‚Verantwortung-übernehmendes‘ Wesen deklariert. Wir haben mit Hans Jonas dargelegt, warum von dem ersten Imperativ des Menschen, dass eine Menschheit sei, ein Handeln abgeleitet werden kann, das zur Sicherung der Menschheit beiträgt. Daraufhin haben wir untersucht, was diese ‚Idee des Menschen‘ für das Handeln des Pädagogen und des Sozialpädagogen bedeutet.

Dabei haben wir festgestellt – wie das Zitat von Hans Jonas veranschaulicht – dass die Antwort auf das *warum* ein Mensch sein soll, maßgebend das *wie* er sein soll beeinflusst. Die Ethik die sich hinter einem verantwortungsvollen Handeln verbirgt, schien endlos zu sein und konnte nur durch die Begrenzung auf Kants kategorischen Imperativ und den Aussagen von Jonas über das ‚An-sich-Gute‘ in das Korsett dieser Arbeit gepresst werden. Die Erkenntnis, dass der Mensch aufgrund seines Menschseins nicht nur in der Lage, sondern auch dazu verpflichtet ist Verantwortung für andere Menschen zu übernehmen, ermöglichte ein Nachdenken über eine Verantwortung ‚der‘ Pädagogik und Sozialpädagogik. Mit Michael Winkler wurden wir uns darüber bewusst, dass es wenig Sinn macht *eine* Ethik ‚der‘ Sozialpädagogik zu erschaffen, an der sozialpädagogisches Handeln ausgerichtet werden kann. Die Ethik der Sozialpädagogik manifestiert sich erst in der jeweiligen Praxissituation, war die Erkenntnis Winklers, auf der dann, die von Thiersch formulierte, ‚moralisch inspirierte Kasuistik‘ beruhte. Doch bevor wir uns dieser annehmen konnten, mussten wir überhaupt erst einmal begründen, warum der Sozialpädagoge dazu berechtigt ist Handlungen zu vollführen, die denjenigen denen diese Handlungen gelten, in ihrer Autonomie und Freiheit beschneiden. Mit Micha Brumlik und der Darstellung seiner Advokatorischen Ethik gelang der Nachweis, dass es legitim ist helfende Handlungen im Sozialen Dienst zu vollziehen, solange diese dabei die Integrität und Würde des zu Helfenden nicht verletzen sondern wahren. Damit war schon ein Kriterium gefunden, welches die Art sozialpädagogischer Eingriffe beschrieb und ein Stück weit als Orientierung für ein solches Handeln fungieren kann. Es kamen allerdings auch Zweifel auf, die dazu führten in Frage zu stellen, ob ein Handeln unter solchen Prämissen überhaupt möglich sei. Spätestens hier wurde

deutlich, in welchem Spannungsfeld der sozialpädagogische Praktiker agiert. Doch wir beließen es bei der Feststellung dieser Spannungsfelder und dem „fragilen Gleichgewicht“²¹⁴ das der Praktiker gezwungen ist herzustellen, und sahen Handlungen in Sozialen Diensten als legitimiert an.

Damit eröffnete sich uns die Frage nach dem *wie* nun gehandelt werden solle. Wir bezogen diese Frage, der eine chronische Ausuferung inhärent ist, auf das ‚konkretere‘ Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit und ergründeten, unter Verwendung der Gedanken von Hans Thiersch, was diese Arbeit sein kann und welche Aufgaben sie in einer sozialstaatlichen Gesellschaft übernimmt. Analog zu dem vorangestellten Zitat von Hans Jonas könnten wir diese Erkenntnis wie folgt zusammenfassen:

Erst die ‚Idee der Sozialpädagogik‘, indem sie uns sagt, *warum die Sozialpädagogik sein soll*, sagt uns damit auch, *wie sie sein soll*.

Die Schwierigkeit die sich schon durch Winklers Ausführungen erschlossen hatten und die immer wieder aufs Neue die Auseinandersetzungen beeinflussten, war – und ist nach wie vor – die Ungreifbarkeit der ‚Idee der Sozialpädagogik‘. Die Möglichkeit, welche wir wählten um dieser Problematik entgegen zu wirken, war der Versuch einer Konkretisierung vorzunehmen. Wir verkleinerten das Spektrum auf einen kleinen Ausschnitt dessen was Sozialpädagogik sein kann. Dies gelang nur unter Verwendung der Ausführungen von Hans Thiersch.

Thierschs Auslegungen von moralisch richtigem Handeln bezog sich ‚nur‘ auf das Feld der Sozialen Arbeit. Allerdings folgte daraus unweigerlich die Frage, ob die Handlungen denn nun *professionell* seien. Wir folgerten wir, dass nur wenn *sozialpädagogische Handlungen* professionell geschehen würden, könnten diese auch unter dem ‚Deckmantel‘ einer *sozialpädagogischen Verantwortung* passieren. Doch wie kann von Professionalität gesprochen werden, wenn gar nicht klar ist ob Sozialpädagogik überhaupt eine Profession – und wenn ja, welche sie genau ist. Mit Ernst Martin versuchten den Fokus erneut zu schärfen und Merkmale für ‚professionelles‘ Handeln innerhalb von sozialpädagogischen Organisationen zu finden. Dabei wurde allerdings immer wieder deutlich, dass eben die Ungreifbarkeit von Sozialpädagogik eine fundierte und stichfeste Auseinandersetzung über ihre Professionalität nicht zulässt. Auch die formulierte Hypothese, dass ‚sozialpädagogische Verantwortung‘ als Motiv für sozialpädagogisches Handeln gelten kann, wenn denn diese Handlung nur professionell sei, beißt sich an der Schwammigkeit der ‚Idee der Sozialpädagogik‘ die Zähne aus.

²¹⁴ Brumlik: 2004, S. 169

Es war daher bis jetzt nicht möglich zu begreifen, was unter ‚sozialpädagogischer Verantwortung‘ eigentlich genau verstanden werden kann. Ist es bereits zu spät es noch begreifbar zu machen? Oder doch erst höchste Zeit? Wenn wir aus der Naivität eine Tugend machen, dann könnten wir noch eine konstruktive Antwort auf die Frage nach dieser Verantwortung erhalten.

Ähnlich wie es Hans Thiersch für die Moral proklamiert, könnte ‚sozialpädagogische Verantwortung‘ in jeder einzelnen Praxissituation neu auszumachen sein. Diese Auffassung sperrt sich dagegen, hier eine Definition von ‚sozialpädagogischer Verantwortung‘ zu präsentieren, die so tun würde als ob damit für immer und allgemein geklärt wäre, was darunter zu verstehen sei. Nein! Die Frage nach der ‚sozialpädagogischen Verantwortung‘ muss immer wieder aufs Neue gestellt werden. Und zwar in jeder Praxissituation, die den Anschein erweckt eine sozialpädagogische zu sein. Die Frage muss lauten: „Wer trägt die Verantwortung für dieses sozialpädagogische Handeln?“ Und dabei geht es weniger um den Sozialpädagogen, der „Ich!“ schreit und sein Handeln als helfendes Handeln deklariert, das zu einem selbstbestimmten Leben beitragen soll. Es geht darum, die Frage zu klären; Wie jemand überhaupt dazu kommt zu behaupten, dass hier sozialpädagogisch gehandelt werden muss. Präziser, es muss gefragt werden, warum genau so (sozialpädagogisch) gehandelt wird und werden sollte und warum das ein sozialpädagogisches Handeln ist.

Diese Fragen erfordern nicht nur Reflexion sondern auch Proflexion, dass heißt, dass man sich nicht nur *nachdem* man gehandelt hat über den, wenn er denn vorhanden ist, sozialpädagogischen Gehalt, bewusst wird, und nachträglich legitimiert, warum man so gehandelt hat. Es geht auch darum, *bevor* man eine vermeintlich sozialpädagogische Tat begeht, zu argumentieren warum man sie überhaupt begehen will und warum man sie genau so begehen will.

Diese Vorgelagerten Fragen mögen manchen Praktikern als Schikane vorkommen, da sie lähmend, anstrengend und substantiell an dem Fundament ihrer Arbeit rüttelnd erscheinen. Diese Fragen, so könnte behauptet werden, relativieren und reklamieren immer wieder aufs Neue, warum gerade so gehandelt werden soll und warum sich das sozialpädagogisch nennt. Diese Fragen schütten, metaphorisch gesprochen, Öl in das ohnehin schon lodernde Feuer der Selbstzweifel und Orientierungslosigkeit des sozialpädagogischen Praktikers. Doch die Frage nach sozialpädagogischer Verantwortung muss beantwortet werden, will man *sozialpädagogisch professionell Arbeiten*.

Der konstruktive Ausweg aus diesem Dilemma der Orientierungslosigkeit – und das ist wohl die abschließende These dieser Diplomarbeit und gleichzeitig die Beantwortung der Forschungsfrage – könnte allein schon die Frage nach den Motiven sozialpädagogischen Handelns sein, welche als Indikator für Professionalität gelten kann. Daraus ergibt sich die Erkenntnis, dass nicht ‚sozialpädagogische Verantwortung‘ ein Motiv sozialpädagogischen Handelns ist, sondern, dass sie *ein Fragen über die Motive* gewährleistet – nein, gewährleisten muss. Dieses Fragen ist dann ein Indiz und zugleich eine Garantie für Professionalität.

Es ist demnach wirklich so wie Klatetzki²¹⁵ behauptet hat. Nämlich dass jegliches Handeln als sozialpädagogisch professionell gelten kann – und dadurch gerechtfertigt ist, wenn man denn nur *weiß was man tut*. Es muss jedoch dabei immer mitbedacht werden – und das wiederum sind die letzten kritischen Gedanken dieser Arbeit – dass bevor man nach den Motiven sozialpädagogischer Handlung fragt, danach fragen muss, warum denn gerade sozialpädagogisch gehandelt werden muss.

Bei der Beantwortung der Frage nach dem *sozialpädagogischen Gehalt* einer Praxissituation, besteht allerdings die Gefahr, der ‚Sich selbst erfüllenden Prophezeiung‘. Wie Michael Winkler beschrieben hat kann eben alles und nichts als sozialpädagogisch bezeichnet werden.²¹⁶ Jemand der sich als Sozialpädagoge bezeichnet, würde auch eine noch so unpädagogische Handlung, nicht als solche erkennen, sondern immer ‚das Sozialpädagogische‘ daran herausarbeiten. Und das würde ihm auch gelingen, da alles und nichts als ‚sozialpädagogisch‘ gesehen werden kann. Auch die noch so gründliche Reflexion und Proflexion kann eine gewisse Berufskrankheit nicht eliminieren. Der Sozialpädagoge kann ja gar nicht anders, als seine Handlungen als sozialpädagogische zu erkennen und zu deklarieren.

Wie kann da noch von Professionalität die Rede sein, wenn sich der Praktiker jegliches Handeln ‚sozialpädagogisch‘ schön reden kann? Der Ruf nach Standardisierung sozialpädagogisch professioneller Handlungen ist nicht einfach so unter den Teppich zu kehren. Die Standardisierung ist sogar ein akkurates Mittel. Sie bewahrt die Sozialpädagogen davor alles als sozialpädagogisch anzusehen. Auf der anderen Seite allerdings, beschneidet sie den Praktiker wieder massiv in seinem Handeln.

Es darf als Utopie formuliert werden – und damit sei diese Arbeit beschlossen – dass der Praktiker eine Art sokratische Auffassung und Zugang zu seiner Arbeit haben muss, damit er diese immer wieder auch von einem neutralen und objektiven Blickwinkel aus hinterfragen

²¹⁵ siehe Kapitel 6.2 Auf dem Weg zur professionellen Sozialen Arbeit

²¹⁶ siehe Kapitel 3.4 Ethik und Sozialpädagogik

und auf ihre Beweggründe und Berechtigung hin untersuchen kann. So würde er eine Standardisierung überflüssig machen und zugleich der Berufskrankheit der ‚Übersozialpädagogisierung‘ Paroli bieten.

Die Sozialpädagoginnen müssen nicht nur wissen was sie tun, sie müssen auch wissen, dass sie nicht immer etwas tun sollten. Anders ausgedrückt; ihnen sollte bewusst sein, dass sie ihr sozialpädagogisches Wissen daran hindert, objektiv und neutral zu beurteilen ob in einer Situation nun sozialpädagogisch gehandelt werden muss. Deshalb müssen sie sich immer wieder aktiv ins Bewusstsein rufen, dass eine *Nichthandlung* – sofern es diese gibt, wir erinnern uns an Watzlawick – in mehr Situationen als gemeinhin geglaubt wird, eine angebrachte und sozialpädagogisch verantwortbare Möglichkeit des sozialpädagogischen Handelns ist.

Bibliographie

Arndt, Andreas: Dialektik und Reflexion. Zur Rekonstruktion des Vernunftbegriffs.- Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1994

Baum, Hermann: Ethik sozialer Berufes.- Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1996

Birkenbeil, Edward J.: Verantwortliches Handeln in der Erziehung. Eine Herausforderung für die Dialogische Pädagogik. Ditzingen: Klinkhardt, 1986

Brumlik, Micha: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe.- Berlin / Wien: Philo Verlag, 2004, 2. Auflage

Brumlik, Micha: Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden.- Berlin / Wien: Philo Verlag, 2002

C.H. Beck Verlag (redaktionelle Verantwortung): Grundgesetz mit Grundvertrag, Menschenrechtskonvention, (...).- München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1989, 25. neubearbeitete Auflage

Danner, Helmut: Verantwortung und Pädagogik: anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik.- Hain, Hanstein: Forum Academicum, 1985, 2. Auflage

Dewe, Bernd: Professionelles soziales Handeln.- Weinheim und München: Juventa Verlag, 1995, 2. überarb. Auflage

Duden (hrsg. von der Dudenredaktion): Das Fremdwörterbuch.- Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag, 2007, 9. aktualisierte Auflage

Duden (hrsg. von der Dudenredaktion): Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache.- Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag, 2007, 4. neu bearb. Auflage

Etzioni, Amitai: Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus.- Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 1995

Etzioni, Amitai: Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie.- Berlin: Ullstein Verlag, 1999

Grimm Jacob / Grimm Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. Band 25 = Bd.12 Abt. 1 V - verwurzen.- München: Deutscher Taschenbuch Verlag, Fotomechanischer Nachdruck der Erstauflage 1956; 1984

Hämmerle, Tobias: Theorie und Sozialpädagogik: Die Divergenz sozialpädagogischer Theorieansätze als Möglichkeit einer diskursiven Wissenschaft?- Universität Wien: Diplomarbeit, 2007

Hengstenberg, Hans-Eduard: Philosophische Anthropologie.- Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 1966, 3. Auflage

Husserl, Edmund (Hrsg.: Waldenfels, Bernhard): Arbeit an den Phänomenen. Ausgewählte Schriften.- Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1993

Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. - Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979, Neuauflage: 1. Aufl. 2003

Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.- Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1974, Werkausgabe VII

Klafki, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006, 2. Aufl. S. 125 – S. 148

Klatetzki, Thomas: Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System.- Bielefeld: KT-Verlag, 1993

Kraus, Björn: Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie.- Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 2006. Bd. 37, Heft 02/06. S. 116 - 129

Langefeld, M.J.: Einführung in die theoretische Pädagogik.- Stuttgart: Klett Verlag, 1965, 5. Auflage

Lenk, Hans: Zwischen Wissenschaft und Ethik.- Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992

Ludwig, Ralf: Kant für Anfänger. Der kategorische Imperativ.- München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2007, 7. Auflage

Mandeville, Bernard: Die Bienenfabel oder Private Laster, öffentliche Vorteile.- Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1980, 2. Auflage

Martin, Ernst: Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Suche nach dem richtigen Handeln.- Weinheim und München: Juventa Verlag, 2007, 2. überarbeitete Auflage

Meyer-Drawe, Käte: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich.- München: Peter Kirchheim Verlag, 1990

Müller, B. / Thiersch, H. (Hrsg.): Gerechtigkeit und Selbstverwirklichung. Moralprobleme im sozialpädagogischen Handeln.- Freiburg: Lambertus-Verlag, 1990

Niemeyer, Christian: Hilfe. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.- Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1995, 2. verbesserte Auflage, S. 159 - S.184

Niemeyer, Christian: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft.- Weinheim und München: Juventa Verlag, 2005, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage

Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes.- München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1997, 5. Auflage

Platon: Der Staat. Auf der Grundlage der Schleiermacheschen Übersetzung übertragen von Georg Landmann.- Kettwig: Phaidon Verlag, 1992

Rauschenbach, Thomas: Der Sozialpädagoge. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.- Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1995, 2. verbesserte Aufl.: S. 254 – S. 281

Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik.- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006, 2. Aufl. S. 125 – S. 148

Roth, Gerhard: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen.- Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994

Rousseau, Jean-Jacques: Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts.- Stuttgart: Reclam, 2003, bibliographisch ergänzte Auflage

Schoenebeck, Hubertus von: Amication. Ein Lesebuch.- Books on Demand GmbH, 2004, 2. überarbeitete Auflage

Stettner, Ute: Kann helfen unmoralisch sein? Der Paternalismus als ethisches Problem in der sozialen Arbeit, seine Begründung und Rechtfertigung.- Graz: Grazer Universitätsverlag Leykam, 2007

Tenorth, Heinz-Elmar / Tippelt, Rudolf: Lexikon Pädagogik.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007

Thiersch, Hans: Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit.- Weinheim und München: Juventa Verlag, 1995

Thiersch, Hans: Moral als moralisch inspirierte Kasuistik. In: Müller, Burkhard / Thiersch, Hans (Hrsg.): Gerechtigkeit und Selbstverwirklichung. Moralprobleme im sozialpädagogischen Handeln.- Freiburg: Lambertus-Verlag, 1990

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Hrsg.: Winfried Böhm, Ines M. Breinbauer, Marian Heitger u.a.): XXXVII. Salzburger Symposium: Bildung – Vernunft – Gesellschaft Marian Heitger zum 75. Geburtstag.- 72. Ausgabe Heft 4/2002.

Wahrig-Burfeind, Renate (Hrsg.): Deutsches Wörterbuch.- Gütersloh/München: Wissen Media Verlag, 2006, 8. neu bearbeitete Auflage

Watzlawick, Paul / u.a.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien.- Bern, 1974, 4. Auflage

Weischedel, Wilhelm: Das Wesen der Verantwortung. Ein Versuch.- Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, 1958, 2. Auflage

Winkler, Michael: Great Expectations. Vorsichtige Annäherung an das Ethikproblem der Sozialpädagogik. S. 26 – 48 In: Müller, B. / Thiersch, H. (Hrsg.): Gerechtigkeit und Selbstverwirklichung. Moralprobleme im sozialpädagogischen Handeln.- Freiburg: Lambertus-Verlag, 1990

Ich bestätige hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit
selbständig, unter Verwendung der angegebenen
Quellen, verfasst habe.

Jasper Leonard Kühn, Dezember 2009

Danksagung

Eine Diplomarbeit schreibt man nicht alleine. Neben den Autoren, die bei ausführlicher Lektüre lebendig zu werden scheinen, sind da die wirklich real Lebendigen, die zu einem sprechen, einen ermutigen und einem zuhören. Ohne diese Leute wäre die Vollendung dieser Arbeit nicht möglich gewesen.

Daher möchte ich in tiefer Verbundenheit all jenen danken, die mir zugehört haben, mich unterstützt haben und mir beigestanden sind. Meinen Eltern für ihre liebevolle und bedingungslose Unterstützung. Herrn Ao. Univ.- Professor Dr. Stipsits für sein Vertrauen in die Güte meiner Arbeit. Meinen Freunden, die stets mit Interesse und Anteilnahme den Prozess der Entstehung mitverfolgt und begleitet haben. Matthias Pramstaller für den ein oder anderen (fachlichen) Austausch. Julia Demmer und Irmi Hitthaler für hilfreiche und konstruktive Gespräche in den Schreibpausen.

Sonja Wörter für die Ausdauer bei der Korrektur meiner Arbeit. Robert Duda und Marc Jacoby für die stetige Begleitung während dem Studium und darüber hinaus.

Vielen Dank.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Jasper Leonard Kühn
Geburtsdatum	8. April 1983
Geburtsort	Euskirchen, NRW

Schul Ausbildung

1989 – 2002	Rudolf Steiner Schule Gröbenzell, Bayern Abschluss: Abitur
Oktober 2002 – September 2003	Ableisten des Zivildienstes in einem Internat für Kinder mit körperlicher Behinderung, Mössingen, Baden-Württemberg

Studium

seit Oktober 2003	Studium der Pädagogik an der Universität Wien Schwerpunkte im zweiten Studienabschnitt: Sozialpädagogik und Schulpädagogik
-------------------	---

Sonstige Tätigkeiten

Februar 2004	Ausbildung zum „Spielpädagogen“
September 2005	Weiterbildung zum „Trainer für Soziale Kompetenz“
seit April 2004	Durchführung erlebnispädagogischer Projektwochen für die Firma Freiraum GmbH
Oktober 2007 – April 2009	Tätigkeit in der Aufsuchenden Kinder und Jugendarbeit bei dem Verein Kiddy&Co