

Fritz Rüdiger Volz

Hermeneutik der Lebensführung

Beiträge zu Sozialphilosophie und Ethik Sozialer Arbeit

Zusammengestellt zum Abschied
von der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe
am 13. Januar 2011

Bochum 2011

ALS DANKEGABE AN ALLE

die in den vergangenen 30 Jahren mit Wohlwollen und Neugier, mit Fragen und Kritiken mich auf meinen Denkwegen begleitet und gefördert haben, habe ich hier all diejenigen meiner Veröffentlichungen zusammengestellt, in denen es mir in besonderer Weise darum ging, das Verhältnis von Sozial-Arbeit, Sozial-Philosophie und Sozial-Ethik zu klären.

In all den wechselnden Anläufen habe ich immer wieder versucht, die – notwendige, prinzipiell unauflösbare – Wechselseitige Angewiesenheit und Verwiesenheit von Personalität und Sozialität zu verstehen und verständlich zu machen.

Individaethik ist Sozialethik. Sozialethik ist Personalethik.

Im Rückblick wird deutlich, dass dem Aufsatz zur „Lebensführungshermeneutik“ von 1993 eine besondere, gleichsam programmatische, Bedeutung zukommt. Er steht deshalb am Anfang dieser Sammlung. Die übrigen Beiträge sind chronologisch geordnet: Die geneigte Leserin kann den mäandrierenden Pfad meiner Theoriebildung von einem ganz aktuellen Beitrag, der erst nach meiner Pensionierung veröffentlicht werden wird, zurückverfolgen zu einem ganz frühen Beitrag, der meiner Berufung noch vorausging: meine Probevorlesung.

Ich bitte alle weiterhin um Wohlwollen und Neugier, um Fragen und Kritiken: um fortgesetzte Weggenossenschaft.

Ich danke Karin Wohlgemuth und Horst Gerszewski für ihre Hilfe bei der Drucklegung!

Fritz Rüdiger Volz
13. Januar 2011

Inhaltsverzeichnis

„Lebensführungshermeneutik“ (1993)	7
Professional ethics as the interpretation of life praxis (2011) mit Chris Clark	13
„In aller Freundschaft“ (2009)	23
„Homo capax“ (2009)	35
Person (2007)	41
Wissen und Glauben (2007)	47
Theorie der Praxis, Praxis der Theorie (2006) mit Hans-Ulrich Dallmann	53
Gelingen und Gerechtigkeit (2003)	63
Eigensinn und Allgemeinbildung (2002) mit Doron Kiesel	73
„Anerkennung und Intervention“ (2002) mit Doron Kiesel.....	85
Vorbereitende Thesen zu einer „Kritik der präventiven Vernunft“ (2002)	95
Rollentheorie (2001)	101
Altruismus (2001)	107
Professionelle Ethik in der Sozialen Arbeit zwischen Ökonomisierung und Moralisierung (2000).....	119
„Mythos Qualität?“ (1999).....	127
„Konsument, Klient oder Bürger?“ (1998) mit Thomas Kreuzer	133
„Soziale Arbeit – Ethik – Europa“ (1997)	139
Zum Spannungsverhältnis von Ausbildung und Bildung in der Ausbildung von Sozialpädagogen (1981).....	147
Veröffentlichungen	153
Curriculum Vitae.....	158
Impressum	159

Fritz Rüdiger Volz

„Lebensführungshermeneutik“

Zu einigen Aspekten des Verhältnisses von Sozialpädagogik und Ethik

Erschienen in: "neue praxis" (23. Jg.), Heft 1 + 2, 1993, S. 25-31, Übersetzung ins Italienische in: Politiche Sociali e Servizi, 2/97, Milano

(1) „Alle Ethik beginnt damit, dass sich der Mensch selbst als eine Aufgabe versteht“ – mit diesem Zitat von Wolfgang Trillhaas beginnt auch T. Rendtorff im Jahr 1990 seine „Ethische Theologie“. Trillhaas formuliert jene Einsicht zwischen 1959 und 1970 in allen drei Auflagen seiner „Ethik“; er bestimmt Ethik dort näherhin als „angewandte Anthropologie“ und schreibt: „Die Ethik ist die Wissenschaft von den steten Zu-sich-selbst-Kommen des Menschen, ja von der Menschwerdung des Menschen, sofern damit eine selbstverantwortliche Aufgabe bezeichnet ist.“ Sie gehört zum Bereich der „praktischen Vernunft“; diese liefert ihr auch (zunächst) die wesentlichen Begriffe, Erkenntnismittel und Verfahren.

Zu Wolfgang Trillhaas als theologischen Lehrer, den andere seiner Schüler treffend einen „Lehrer der unbefangenen Zuwendung zu den Fragen und Themen des neuzeitlichen Christentums“ genannt haben, stehen sowohl der hier zu Ehre als auch Vortragende im Verhältnis von Schülern: Ihr theologisches Selbstverständnis, aber auch ihr berufliches Selbstverständnis als Hochschullehrer sind nachhaltig und folgenreich von W. Trillhaas geprägt worden; beide saßen – wenn auch zu unterschiedlichen Zeiten – in seinen Doktoranden-Kolloquium; beide saßen – gemeinsam – in einem seiner Ethik-Seminare im Sommersemester 1969.

Naheliegenderweise verstehen sich die Erwägungen zu einigen Aspekten von Sozialpädagogik und Ethik, die hier, unter dem Stichwort der „Lebensführungshermeneutik“, vorgetragen werden sollen, innerhalb dieser Tradition, die ethische Aufgabe aufzufassen und ihr in wechselnden Kontexten, jeweils zeit- und problemspezifisch, Ausdruck zu geben und Geltung zu verschaffen.

(2) Einer wohl verbreiteten Intuition zufolge geht es der Ethik „irgendwie“ um die Frage „Was soll ich tun?“

Diese Frage wird ja nun nie kontextlos gestellt, sondern immer in Lebens- und Handlungszusammenhängen – oder doch zumindest mit Bezug darauf; dies muss selbst in Texten theoretischer Ethik – wie diesem – vorausgesetzt werden, selbst wenn die Frage hier scheinbar abstrakt gestellt wird. Dieser jeweilige Kontext oder die Situation können aber selbst durchaus undeutlich und mehrdeutig sein und bedürfen ihrerseits noch der Klärung und Deutung; ja vermutlich ist es meist die Deutungsbedürftigkeit und die Uneindeutigkeit eines Handlungskontextes, die genau jene Fragen hervorruft. Antworten auf die Frage werden als auch immer Situationsdeutungen enthalten, vielleicht sogar hauptsächlich aus solchen bestehen. Denn entgegen einer gängigen Vorstellung sollte es die Ethik gar nicht nur, nicht einmal vor allem, mit streng präskriptiven Sätzen von der Art von Geboten, Verboten oder Imperativen zu tun haben, da das Ethos in seiner Geltung und Funktion nicht auf diejenigen Probleme beschränkt und festgelegt werden kann, die sich in solchen Sätzen ausdrücken oder gar lösen lassen.

Ich möchte hier sehr nachdrücklich für die Auffassung werben, die Ethik aufzufassen als die Reflektions- und Steigerungsform des Ethos, also von in alltagsweltlichen Lebenszusammenhängen bereits vorkommenden Vollzügen des gemeinsamen Erwägens und des Sich-Miteinander-Beratens und sie folglich auch systematisch dementsprechend zu entwickeln.

Die folgenden Überlegungen haben ihre sachliche Mitte in dem Versuch, das klassische Verständnis von Ethik als „Theorie der Lebensführung“ zu aktualisieren und so für das Selbstverständnis und für den Vollzug von Sozialpädagogik folgenreich werden zu lassen.

(3) In der Ausbildung zur Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin in der BRD spielt das Fach Ethik lediglich eine untergeordnete Rolle, trotz einer gewissen Renaissance der Ethik bei einigen Theoretikern der Sozialpädagogik seit etwa Mitte der 80er Jahre [vgl. Th. Rauschenbach/H. Thiersch (Hg.), 1987; B. Müller/H. Thiersch (Hg.), 1990; M. Brumlik, 1992].

Auch im Bewusstsein der Praktikerinnen erscheint Ethik überwiegend als irrelevant, gelegentlich allenfalls als „von außen“ störend.

Gängige Verständnisse von Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik lassen eine solche Randstellung von Ethik plausibel erscheinen. Häufig liefert das Verständnis des professionellen Handelns als „Helfen“ selbst bereits dessen Legitimation: Helfen ist gut; wer hilft, hat recht! – Die Antwort auf die zentrale Frage: Was sollen wir tun? Wird von Methoden erwartet (bzw. versprochen!). Sie bestehen (bei allen Unterschieden) in der „richtigen“ Anwendung „richtiger“ sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse. Der Hinweis auf die Wissenschaftlichkeit des angewendeten Wissens beantwortet bzw. ersetzt die ethischen Fragestellung und legitimiert zugleich die Intervention. Hier wird zwar die Ethik mit der Legitimationsfrage zusammengebracht, als Medium der Handlungsorientierung kommt sie gar nicht erst in den Blick.

(4) Dieser Sichtweise von Ethik kommen lange Zeit dominierende Tendenzen in der Ethik als philosophischer Disziplin selbst entgegen. Moderne Ethik gewann ihr Profil als „moderne“ gerade darüber, dass sie sich mehr und mehr einerseits auf Begründungsfragen konzentrierte und andererseits auf Fragen der „Moralität“ beschränkte.

Sie konzentrierte sich auf Fragen der Begründbarkeit möglichst eines letzten Prinzips sittlicher Verbindlichkeit. Sie beschränkte sich auf die Möglichkeiten und Rechte des autonom gedachten Individuums zur Kritik und Gültigkeitsprüfung aller vorgefundenen „Sittlichkeit“, aller traditionellerweise geltenden und Verbindlichkeit beanspruchenden Handlungsorientierungen.

Damit wurden zugleich alle Fragen nach dem guten, nach dem gelingenden Leben, im Sinne der von Aristoteles sich herleitenden Strebens- und Tugendethiken, aus dem Zuständigkeitsbereich der Philosophischen Ethik bzw. der Moralphilosophie ausgegrenzt. Dies geschah zunächst in der Einsicht, dass moderne, pluralistische Gesellschaften mehrere konkurrierende Vorstellungen des guten Lebens anerkennen müssen und nicht etwa durch staatliche Gewalt eine Gestalt für alle Bürger verbindlich machen können.

(5) Seit einigen Jahren bemühen sich nun mehr und mehr Theoretikerinnen und Praktikerinnen der SP um eine Kritik an einem Verständnis von SP als einer Sozialtechnologie. Diese Kritik ist vielgestaltig und mehrdimensional und wird auf verschiedenen politischen und wissenschaftstheoretischen Hintergründen artikuliert. Gemeinsam richten sich diese Kritiken gegen die Expertenrolle der SP, ein Wissenschaftsverständnis, dessen Modell die Naturwissenschaften abgeben, die Orientierung an Sozialtechnologien und das Interesse an Verhaltenskontrolle, sowie eine Orientierung am „gesellschaftlichen Funktionieren“ der Klienten (vgl. W. Ferchhoff, 1990; Dewe/Ferchhoff/Peters/Stüwe, 1986: passim; v.a. Kap. 5). Als Inbegriff dieses „szientifischen“ und „expertokratischen“ Verständnisses von SP wird verstanden, dass SP hier auftritt als „stellvertretende Problemlösung“. Der Inbegriff des im Gegenzug dazu entwickelten Verständnisses von SP wird in der Formel von der „stellvertretenden Problemdeutung“ gegeben.

(6) Im Horizont eines solchen Verständnisses von SP kann diese sich dann nicht mehr darauf beschränken, den Individuen ihnen moralisch und/oder sozialrechtlich „zustehende“ Ressourcen vorwiegend materieller Art zugänglich zu machen, ohne zugleich zu fragen, wie denn die Kompetenzen des Individuums so entwickelt und gefördert werden können, dass es in die Lage versetzt wird, ein eigenständiges und verantwortliches Leben grundsätzlich ohne diese Art der Hilfestellung führen zu können.

Wenn man so fragt, verändern sich aber auch Aufgabe und Gestalt der Ethik. Es ist dann zwar immer noch nötig, reicht aber nicht aus, die Ansprüche von Individuen oder ganzen Gruppen auf soziale Leistungen denjenigen gegenüber, die diese Leistungen erbringen bzw. die erforderlichen Mittel bereitstellen können, sozialpolitisch und sozialetisch zu begründen. Es reicht auch nicht aus, wenn gleich auch dies eine Aufgabe bleibt, auf einer sehr grundsätzlichen, wieder eher sozialetischen Ebene die Institution SP und ihre Intervention in die Lebenszusammenhänge anderer Menschen grundsätzlich zu legitimieren.

Vielmehr ist nach dem ethischen Sinn menschlicher Lebensführung selbst zu fragen. Es ist deutlich zu machen, dass alles, was sich auf die Kompetenz des Individuums bezieht, sein Leben selbstständig, „von innen“ zu führen, ein ethisches Thema ist, zumindest aber eine ethische Dimension hat.

(7) Das Verständnis von SP und Intervention als „stellvertretende Deutung“ impliziert zunächst, dass die Wahrnehmungs- und Verstehenskompetenzen der SP gestärkt und einen größeren Stellenwert in der Ausbildung erhalten müssen. Die SP muss in der Lage sein, von der lebensgeschichtlichen Lage und vor allen Dingen vom Selbstverständnis des Klienten das entwickeln zu können, was C. Geertz „thick description“ (dichte Beschreibung) genannt hat. Sie muss Zugang finden zur Bilderwelt des Klienten, durch die hindurch die Welt allererst zur Welt für diesen wird, und zu den Selbstbildern, die vor allem darüber entscheiden, wie der Klient handelnd Situationen bewältigt und sein Leben führt. Pathologien und Störungen der Lebensführung sind auch hier in Prozessen der Bildung, der Bildung der Lebensführungskompetenz, aufzusuchen und nicht nur in der Umwelt. Sie sind nicht vorschnell, wenn auch vielleicht in bester „entschuldigender“ Absicht, auf „Reflexe“ ungünstiger Umstände zu reduzieren.

(8) Dies klingt möglicherweise ganz besonders anstößig, weil doch gerade SP immer wieder neu lernen musste, dass die „Individualisierung“ sozialer Probleme einen ihrer Standardfehler im Umgang mit den Problemlagen ihrer Klienten ausmachte.

Hier zeigt sich aber eine hintergründige Dialektik des Gebrauchs, der in diesem Zusammenhang von den Sozialwissenschaften gemacht wurde.

In der verständlichen Absicht, völlig inadäquaten Moralisierungen von Lebensführungsschwierigkeiten und Defiziten durch vor allem kirchlich getragene karitative SP in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts entgegenzutreten, wurden im 1. Viertel dieses Jahrhunderts sozialwissenschaftliche, teilweise auch psychoanalytisch dimensionierte, Erklärungen menschlichen Verhaltens allgemein und insbesondere des sog. „abweichenden Verhaltens“ entwickelt. Es drohte dann aber mit der sozialwissenschaftlich begründeten Behauptung gesellschaftlicher „Verursachung“ solcher Defizite auch prinzipiell die Verantwortungsfähigkeit und die (zumindest potentielle) Subjekthaftigkeit von Individuen als Personen mit wissenschaftlichem Anspruch negiert oder geleugnet zu werden.

Dies hat dazu geführt, dass SP lange Zeit undurchschaut zwei widersprüchliche Begriffe von Individuum bzw. Person mit sich geführt hat: Zum einen das anspruchsberechtigte und zugleich durch „negative Freiheitsrechte“ vor staatlichen Zugriffen geschützte Rechtssubjekt; zum anderen den „homo psycho-sociologicus“ der empirischen Sozialwissenschaften, der als prinzipiell bis ins Innerste sozialkulturell geprägt und geformt galt, und deshalb auch als durch gesellschaftliche Einrichtungen (wie die SP) prinzipiell prägbarer und formbarer „Klient“ erscheinen konnte.

(9) Dies fand in der („europäisch-kontinentalen“) Ethik in der Weise seine Entsprechung, dass Rechte eigentlich nur dem ersten der beiden Person-Begriffe zugeordnet werden konnten. Dabei konnte freilich – im Blick auf die SP – der Doppelcharakter dieser Rechte als Abwehr- und Anspruchsrechte verdecken, dass die Ansprüche überwiegend eher „sozialtechnologisch“ befriedigt wurden und damit in einer Art und Weise, die einer anspruchsvolleren Idee von Person kaum entsprachen, dafür aber um so eher der klassischen Bedeutung von Klient als eines gerade rechtlich unselbstständigen „Objekts“ von Fürsorge.

(10) Wir stoßen hier wieder auf das Problem einer sozial-technologischen SP, die sich an Quasi-Objekten vollzieht, und wir müssen das Thema der Kritik daran wieder aufnehmen, Auf der Suche nach dem angemessenen Selbstverständnis der SP und einem diesem Selbstverständnis entsprechenden Wissenstypus, mittels dessen die Interventionen gedacht, d.h. gerechtfertigt und orientiert werden können, erscheinen nun zwei Wege nicht mehr gangbar:

Wir wollen nicht die Problemlagen von Klienten im Horizont vor- oder eher antimoderner, mehr oder weniger religiöser, in Kategorien von „moralischer Schuld“, individueller Sündhaftigkeit und Umkehr deuten. Wir wollen aber auch nicht ein behavioristisches Verständnis von Person und Lernen, im Horizont von sozialwissenschaftlichem Wissen, das nach dem Muster der Naturwissenschaften auf kausale Erklärung aus ist, zur Grundlage von SP und ihrem Handeln machen.

Wir müssen uns also nach einem dritten Wissenstyp umsehen, der den Individuen ihren Subjektstatus weder einfach zu- noch einfach abspricht, sondern der es erlaubt, ihr Lernen als Subjekt-Werdung zu verstehen, die sich nur intersubjektiv und das heißt auch im weitesten Sinne „als Gespräch“ vollziehen kann.

(11) Diesen Wissenstypus – den ich „Lebensführungswissen“ nennen möchte – finden wir vor allem in den Traditionen von Ethiken „des guten Lebens“ (vgl. H. Krämer, 1992, Kap. II und III; J. Kekes, 1989, v.a. Kap. 3, 6, 12; G. Barden, 1990; T. Rendtorff, 1990, Bd. I).

Hier sind die Wissensbestände, die üblicherweise auf „Tatsachen“ einerseits und „Werte“ andererseits verteilt werden, integriert: in der Perspektive der Frage, wie das Leben gelingen kann. Hier ist die klassische Scheidung und Konfrontation von Sein und Sollen im Medium einer dialogischen Erörterung und möglichen Revision von Lebensentwürfen und Lebensplänen ebenso aufgehoben, wie die – nach dem Muster wissenschaftlicher Subjekt-Objekt-Unterscheidung gedachte – Unterscheidung von SP und Klient. (So wird denn auch in der anglo-amerikanischen SW-Ausbildung meist zwischen „knowledge-basis“ und „value-basis“ unterschieden, nur eben auch meist offengelassen, ob und wie diese beiden dann im Blick auf konkrete Interventionen wieder zusammengebracht bzw. vermittelt werden können!) [vgl. Ch. Zastrow, 1992, Kap. 1 und 2, v.a. pp. 25-29; A.T. Morales/B.W. Sheafor, 1992, Teil III, Kap. 7 und 8. Die Notwendigkeit einer „kreativen Mischung“ („creative blending“) betonend: L.C. Johnson, 1992, Kap. 3].

Das berufliche Wissen der SP muss folglich einerseits ein Verständnis von dem einschließen, was es heißt, diese Frage aus der Perspektive eines Individuums, das sein Leben „von innen“ führt (bzw. führen möchte) zu stellen und darauf Antworten zu suchen. Zugleich muss sie wissen, was es heißt, anderen Individuen bei der Entfaltung der Frage und bei der Suche nach Antworten beratend zu „helfen“.

Diese Wissensstruktur finden wir aber nun genau in denjenigen Traditionen der praktischen Philosophie, die in dieser Aufgabe eine ethische Aufgabe und in der zu ihrer Einlösung notwendigen Theorie eine ethische These gesehen haben [Die seit ungefähr einem Jahrzehnt verstärkt sich Geltung verschaffenden Beiträge zu einer sog. „kommunitaristischen“ Sozialphilosophie verstehe ich als Versuche, sich genau dieser Aufgabe – unter den spezifischen Bedingungen moderner Gesellschaften! – zu stellen. Dass wir mit einzelnen Autoren oder Auffassungen dieser Strömungen nicht übereinstimmen, sollte uns weder daran hindern, die Aufgabe als eine solche ernst zu nehmen, noch daran, von den vorliegenden kommunitaristischen Beiträgen begründet auswählend zu lernen (so wie es vorbildlich für mich etwa Jeffrey Stout in seinem Buch „Ethics after Babel“, 1988, vorgemacht hat)].

In Situationen, in den die Lebensführung von A. erschwert ist oder sogar das ganze Leben ihm fraglich erscheint, und in denen seine Lebensführungskompetenz riskiert ist, tritt nicht eine professionelle Sozialpädagogin B. hinzu und führt stellvertretend das Leben von A. Niemand kann einspringen und die Aufgabe der Lebensführung von A. lösen, alleine im Lichte sozialwissenschaftlicher Kenntnisse über die „Normalverläufe“ von Biographien und einiger – wahrscheinlich kaum bewusster oder gar reflektierter – normativer Annahmen dazu, was es heißt, „ein ordentlicher Mensch zu sein“.

Wenn wir A. wirklich helfen wollten, müssten wir viel wissen; wir müssten die erwähnte „dichte Beschreibung“ liefern können. Wir müssten wissen, wie A. selbst denn sich und seine Lage sieht, wie er selbst meint, hineingeraten zu sein und evtl. wieder hinauszukommen. Wir müssten sodann wissen, welches denn die inneren Ressourcen und Kompetenzen sind, auf die A. zur Bewältigung der Situation zurückgreifen könnte und welches evtl. deren Mängel, Defizite und Störungen sind, die ihn in die als unerwünscht und veränderungsbedürftig erlebte Situation gebracht haben. Wir müssten wissen, was für ein Leben A. denn führen, was für ein Mensch er denn sein möchte. Das alles können wir nur erfahren, indem wir uns auf Gespräche mit A. einlassen.

In einem solchen Gespräch würde nun aber nicht nur B. (die professionelle Sozialpädagogin) „Informationen über A.“ gewinnen. Durch das Gespräch würde vor allem A. selbst in die Lage versetzt, existenziell bedeutsame Fragen zu Verlauf, Richtung und Sinn seines Lebens, die er bisher eher nur implizit beantwortet hat, explizit zu stellen und seine bisherigen Antworten zu überdenken, zu revidieren, vielleicht gar zu „revolutionieren“ – Wer bin ich und wer möchte ich sein? Welches Leben möchte ich führen? Was macht für mich mein Leben sinnvoll? ...

Wenn Sie nun einwenden, „das tun wir ja alle schon längst“, oder „das ist doch alles bei C. Rogers schon besser beschrieben“, so möchte ich erwidern, dass Sie recht haben, und dass ich davon ausgehe, dass auch ich nicht etwas Neues beschreibe oder gar vorschreibe. Auch ich gebe lediglich sehr gängigen und selbstverständlichen Vollzügen, durch Reflexion in einem vielleicht nicht selbstverständlichen Medium, eine neue Beleuchtung, einen neuen „Kick“.

Dieses Hinzutretende möchte ich vor allem darin sehen, dass ich jene existentielle Reflektion auf Grundfragen und Grundorientierungen der Lebensführung als eine Gestalt von Ethik reklamieren möchte. Damit möchte ich erstens, gleichsam durch „Anreicherung“, unser Verständnis von der Aufgabe und dem Potential der Ethik im Kontext der SP erweitern, Zweitens möchte ich damit unterstreichen, dass dieser doppelte Verstehensprozess, dieser Prozess der Erzeugung einer „dichten Beschreibung“ und zugleich einer selbstkritisch rekonstruierenden Aneignung der Lebensgeschichte, nicht auf „counselling“ im engeren Sinne beschränkt bleiben sollte, sondern ein wesentliches Element jeder SP Intervention sein sollte, die nicht sozialtechnologisch verfahren will.

Schließlich möchte ich – neben oder vielleicht auch gegen Rogers – auf die unaufhebbar normative Dimension auch solcher Interventionen hinweisen und am Zusammenhang dieser Aufgabe von Ethik mit ihren anderen (deontologischen) Aufgaben festhalten.

Dies alles nun nicht um der Ethik willen oder auch nur um eines veränderten Verständnisses von SP willen, sondern um willen der ihr Leben unter schwierigen Bedingungen führenden Menschen, die prinzipiell ebenso selbstkritik- und lernfähig wie zugleich unterstützungsbedürftig sind: und das sind wir alle! Es geht darum, dass ethische Urteilskompetenz ein integrales Element unserer Lebensführungsfähigkeit wird und bleibt, unserer Fähigkeit, unser Leben eigenständig, verantwortlich, „von innen“ zu führen.

(12) Dass ein solcher dritter Wissenstyp von der SP angeeignet und entwickelt werden muss, lässt sich insbesondere deutlich machen im Blick auf die Herausforderungen der SP durch die vielfältigen Probleme ethnisch und kulturell pluralistischer Gesellschaften.

Was es bedeutet, „die Würde des Einzelnen achten“ (und das ist ein „klassischer“ Zentralwert der SP), bedarf stets neuer Auslegung. „Die Gleichbehandlung und die Gleichachtung von Menschen“ kann sehr unterschiedlich ausgelegt werden und zu unterschiedlichen Handlungsweisen führen, auch im Kontext von sozialpädagogischer Praxis.

Ich möchte hier die These einführen und kurz erläutern, dass wir anderen Menschen – und folglich auch Klienten der SP – Respekt schulden, nicht nur als Bürgern, sondern auch und zugleich als Angehörigen kultureller Gemeinschaften (vgl. W. Kymlicka, 1989, v.a. Kap. 8).

Dies wird besonders dann wichtig, wenn es um die Fragen des „guten Lebens“ geht und um die Fähigkeit des Individuums, ein selbstbestimmtes gelingendes Leben zu führen. Individuen haben das grundlegende Interesse (und das grundlegende Recht!), ein „gutes Leben“ zu führen. Da aber gerade nicht von Natur aus für alle Menschen und alle Zeit feststeht, was das „gute Leben“ ausmacht, sind Menschen seit je her auf kulturelle Interpretationen des guten Lebens angewiesen: Diese gibt es dann aber nur im Plural – und das gilt erst recht in modernen Gesellschaften.

Wenn das so ist, dann gehört es zu jenem Basisinteresse (und -recht) dazu, bewusst entscheiden zu können, was das eigene Leben zu einem guten, sinnvollen, wertvollen... macht. Und es gehört auch dazu, zu solcher Entscheidung wirklich in der Lage zu sein, objektiv wie subjektiv; d.h. sowohl im Blick auf die sozialen Bedingungen freier Wahl, als auch im Blick auf die individuellen Urteils- und Wahlfähigkeiten.

Dies alles vollzieht sich bekanntlich nicht im luftleeren Raum, sondern in konkreten, historisch gewachsenen Traditionen, Gemeinschaften, Kulturen und Gesellschaften. Wir sind auf ein „kulturelles Erbe“ angewiesen, um unsere Identität und unsere Selbstachtung aufbauen und weiter entwickeln zu können. Wir tun dies, indem wir uns dieses kulturelle Erbe aneignen, uns davon auch distanzieren, es kritisieren, es umgestalten. Selbst in diesen hermeneutischen Vollzügen von Kritik und Veränderung bleiben wir aber auf die Potentiale unserer kulturellen Tradition und Gemeinschaft angewiesen: unsere Kritik ist zunächst und vorwiegend eine „immanente“.

In guter liberaler Tradition brauchen wir nicht jede beliebige konkrete Gestalt, die eine „kulturelle Überlieferung und Gemeinschaft“ angenommen hat, zurechtfertigen oder auch nur hinzunehmen. Wir müssen aber doch – schon aus anthropologischen und sozialisationstheoretischen Gründen – das Ernstnehmen einer Person und die Achtung vor ihr auch beziehen auf ihre „kulturelle Gemeinschaft“ als der Quelle ihrer Identität und ihrer Bilder vom „guten Leben“ und ihrer Fähigkeit zur Kritik und Wahl als deren beider primären Kontext.

Wenn wir nun aber SP im Kern als „Lebensführungshermeneutik“ verstehen wollen, dann nötigt uns dies dazu, die entsprechenden Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die dazu erforderlich sind, mit Angehörigen anderer ethnischer, kultureller und religiöser Traditionen so umzugehen, dass auch wir

„von innen“ diese Traditionen verstehen können und behutsame Vorschläge entwickeln können, wie im Falle des Konfliktes konstruierender kultureller Deutungen zu verfahren sei, ohne dabei - schon aus Unkenntnis - bloß die Durchsetzung unserer hegemonialen Kultur zu befördern (vgl. A.T. Morales/B.W. Sheafor, 1992, v.a. Teil IV; W. Devore/E.G. Schlesinger, 1991, v.a. Kap. 3 und 4; J.W. Green, 1982, v.a. Kap. 3 und 4 und den Anhang; L. Dominelli, 1988; M. O’Neill McMahon, 1990, Kap. 3).

Dazu gehört dann freilich auch ein relativierendes, selbst-distanzierendes und selbstkritisches Verhältnis zur eigenen Kultur der SP, einschließlich mancher bewährter, gewohnter und liebgewonnener Sichtweisen und Basisannahmen der Profession.

Literatur

- Barden, G.: After Principles, Notre Dame/Indiana 1990
Brumlik, M.: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Bielefeld 1992
Devore, W./E.G. Schlesinger: Ethnic Sensitive Social Work Practice, 3. Aufl., New York 1991
Dewe, B. u.a.: Professionalisierung – Kritik – Deutung, Frankfurt/M. 1986
Dominelli, L.: Anti-Racist Social Work, London 1988
Ferchhoff, W.: Zum Verhältnis und zur Vermittlung alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Wissens und Handelns in den Professionalisierungskonzepten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, in: „Soziale Arbeit“, Heft 12, 1990
Geertz, Cl.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M. 1983
Green, J.W.: Cultural Awareness in the Human Services, Englewood Cliffs/N.J. 1982
Johnson, L.C.: Social Work Practice. A Generalist Approach, 4. Aufl., Boston 1992
Krämer, H.: Integrative Ethik, Frankfurt/M. 1992
Kekes, J.: Moral Tradition and Individuality, Princeton/N.J. 1989
Kymlicka, W.: Liberalism, Community and Culture, Oxford 1989
O’Neill McMahon, M.: The General Method of Social Work Practice. A Problem Solving Approach, 2. Aufl., Englewood Cliffs/N.J., Prentice-Hall, 1990
Morales, A.T./B.W. Sheafor: Social Work. A Profession of Many Faces, 6. Aufl., Boston 1992
Müller, B./H. Thiersch (Hg.): Gerechtigkeit und Selbstverwirklichung. Moralprobleme im sozialpädagogischen Handeln, Freiburg i.B. 1990
Rauschenbach, T./H. Thiersch (Hg.): Die herausgeforderte Moral, Bielefeld 1990
Rendtorff, T.: Ethik, Bd. 1, 2. Aufl., Stuttgart 1990
Stout, J.: Ethics after Babel. The Languages of Morals and Their Discontents, Boston 1988
Trillhaas, W.: Ethik, 3. überarb. u. erw. Aufl., Berlin 1970
Zastrow, Ch.: The Practice of Social Work, 4. Aufl., Belmont/Ca. 1992

Chris Clark and Fritz Rüdiger Volz

Professional ethics as the interpretation of life praxis

Erschienen in: Joyce Lishman (ed.): *Social Work Education and Training*, Jessica Kingsley Publishers, London, 2011

Introduction

The subject of social work ethics is enjoying an unprecedented phase of growth. A search of the Amazon website in September 2010 for titles containing at least one of the terms 'social work' or 'social care', together with at least one of the terms 'values' or 'ethics', revealed at least 30 books published in English since 2000 (not counting repeat editions). A survey of the literature on social work ethics would also include the now considerable volume of official and professional codes of ethics and practice, not to mention the ever-continuing stream of articles in academic social work journals on questions of ethics and values and the routine treatment of such questions in general introductory textbooks.

There is evidently no shortage of material to help the educator, and his or her students, get engaged with the subject. To judge from the steadily growing number of textbooks and the journal literature, the task of the educator is generally supposed to comprise

- raising awareness of common issues and controversies surrounding social values in contemporary society
- providing some theoretical tools in the form of outlines of normative ethical theories
- setting out the traditional ethical principles or 'values' of social work (such as respect, self-determination, confidentiality, empowerment)
- explaining the requirements of codes, procedures and the wider apparatus of regulation
- exploring common ethical problems and choices in social work practice, including those that arise from its being embedded in statutory organisations and legally charged with functions of social control.

In a discussion of the challenge of teaching ethics for social work, Hugman (2005) makes a rough distinction between those writers, such as Reamer (2001) and Levy (1993), who aim to prescribe frameworks and rules for good practice, and others, such as Rhodes (1986), Clark (2000) and Banks (2001), who favour a critical approach in that they argue for a way of thinking about professional ethics in social work that accepts and works with the 'uncertainty' implied by theorising such as that of Bauman (although of these writers, only Banks draws explicitly on his work). The role of ethics education suggested by their analyses, at least implicitly, moves beyond the inculcation of a particular framework or set of precepts. Instead it becomes the basis for each member of the profession to become familiar with ethics as an active engagement with the social relationships that are the objective and the means of their practice. (Hugman, 2005:540)

Hugman goes on to argue for the critical approach. This cannot be taught merely as a series of abstract principles; it can only be learned as a way of thinking and engagement with social life in the context of professional practice. For this, the case study and field education are essential. Gray and Gibbons rather similarly envisage 'ethical decision making as a critical thinking process' (Gray and Gibbons, 2007:222). Indeed it is the critical approach that predominates in the social work textbook literature and represents the undoubted orthodoxy of educational aims in most of the English-speaking world with the possible exception of certain authorities in the USA. Even writers who make close reference to the increasingly specific curricular and practice prescriptions of the regulatory bodies in the UK usually acknowledge that ethical practice is ultimately down to the conscience and judgement of the practitioner. Mackay and Woodward (2010) go so far as to say that the new social work degrees

introduced into the UK in 2003 have failed to produce the required level of critical analysis of values in students.

There is very little published research on the teaching of professional ethics and values in social work. A handful of studies have aimed to detect whether students' attitudes or values underwent a measurable shift after participating in an ethics course. Such studies tend to adopt, at least implicitly, the prescriptive frame of reference referred to above: it is taken as axiomatic that there exist definably correct and incorrect attitudes, values and behaviours. Some studies have adopted the psychology of moral decision making originating from Kohlberg (1981) and his successors. From both perspectives it makes sense to enquire whether students have moved towards correct positions as a result of a course. However, such studies seldom show anything other than weak or inconclusive results.

It remains to be shown that progress towards improved analytical and critical thinking about ethical issues in social work can be measured by conventional research instruments. The qualities being sought may, perhaps, be assessed by academic essays or by exercises based on case studies. Education for ethical reflection in practice, however, is more a question of posing better questions than of dispensing correct solutions. What counts above all is the demonstrated capacity of the student to show deep and informed understanding, and exercise sophisticated ethical judgement, in the context of real practice decisions. Like other desired outcomes in social work education, this has so far proved to be extremely difficult to measure, or even adequately conceptualise.

In this chapter we take it for granted that students should understand the content and reasons for the ethical prescriptions found in codes of ethics and practice, while rejecting any expectation that it is the role of teachers to provide ready made solutions to issues in practice. We accept the wide consensus that educating for ethical practice must be primarily about developing critical understanding and the capacity to make fine discriminations and execute troubling decisions under conditions of technical uncertainty, moral ambiguity and social pressure. We go further, however, to argue that teaching professional ethics is not mainly about inculcating a role based morality, as the summary above might seem to suggest. We are in accord with Martin (2000), who sees professional ethics as more than sticking to the rules and dealing with occasional dilemmas; rather, being a professional entails personal commitments and ideals that are lived out as a virtuous way of life. We emphasise a first-person perspective because, as we shall argue, every ethicist is also the subject of his or her own life praxis.

As regards social work, we propose that its professional ethics must turn principally on the central and perennial questions of what it means to live a fulfilled life in a just society. We ask what may be the contribution of professionals who work with people in need to strive for the realisation of these ends. This is not to dismiss the standard fare of the textbook literature and the curriculum, such as the sounding of cases, the exploration of 'values', the discussion of 'dilemmas' and the exposition of ethical theories. Nor do we wish to question the very proper examination and application of the official rules and codes of practice, now backed by the force of formal legal regulation. We argue, however, that enquiry into these subjects should be seen essentially as secondary to the fundamental questions to be faced by every professional and every citizen: who am I? who are the fellow members of our communities? and how are we to live together in the world? We maintain that without a strong engagement with these larger questions, the pursuit of tenable ethical standards is bound to fail.

We reflect here on several themes which we believe are essential to a properly rounded understanding of learning and teaching social work ethics. Although we have distinguished them for the purposes of exposition, in reality the strands are inseparably braided together.

A conception of social work

Social work continually struggles with the problem of defining and legitimating its aims, purposes and methods, both to itself and to the wider public that pays for its activities and sanctions its existence. In

this respect it is perhaps the most labile of all the social professions. Its insecurity contrasts notably with the relatively stable societal understandings of the job of teachers or nurses or ministers of religion. Many authors have sought to portray the changing character of social work as a historical process, beginning perhaps in nineteenth-century moralism and culminating in contemporary scientific, evidence-based practice. Such a perspective assumes a general trend of progress and enlightenment (see for example Reamer, 2006). Across a historical framework may be overlaid a range of different professional roles including, for example, casework, care management, penal correction, substitute family care, community organisation, advocacy and so forth. Purposes and roles are themselves intersected by markedly variant forms of organisation and funding, while all developments in social work take place against a background of rapidly changing economic conditions and social mores, perpetually fluid theoretical understandings of society and social pathology, and paradigm-changing currents in social and political theory.

There is no single social work that can be unambiguously recommended to the student. This is not only because within the range of opportunities likely to be available to the new graduate are to be found roles and specialisms so highly contrasting that the claimed unity of the profession's expertise and mission appears seriously questionable. The more important reason is that fundamentally contrasting conceptions of social work hardly ever die. While they may experience periods of relative ascendancy and periods of near eclipse, the different ideas about what social work is are inherent in the nature of the profession and are written into its moral constitution. This can be illustrated by reference to some recurrent themes in social work theory.

Is social work to be concerned with the morality of those who use its services? On the face of it might seem a preposterous reversion to obsolete nineteenth-century, or earlier, models of charity to suggest that the moral standards of the client are proper business for the social worker. The banner of self-determination proclaims that social workers should support service users to make their own decisions about, for example, who they choose to live with or how they spend their leisure time. Common experience and research evidence show, nevertheless, that social workers continue today to do what they have always done, which is to make moral judgements about their clients' choices and values, and to use these judgements to inform their interventions – whether consciously or otherwise. (See for example: DHSS (Department of Health and Social Security, 1978; Rees, 1978; Satyamurti, 1981; Sainsbury et al., 1982; Pithouse, 1998; Clifford and Burke, 2004; Urek, 2005; Taylor and White, 2006) There is indeed no escaping moral judgement of the client; the point (as we shall elaborate below) is that such judgements should be morally informed.

Is social work a scientific practice, in which the best research evidence from (say) psychology, sociology, social policy and evaluation studies is to be systematically applied in the design and execution of interventions? Certainly, practically all intervention theories claim to be scientifically informed. The early charity organisation would scientifically eliminate disorganised and counterproductive almsgiving; psychodynamically informed casework would address the psychic roots of the client's pathological behaviour; care (or case) management would flexibly deploy a range of practical assistance and behavioural techniques to minimise the service user's dependency on unattractive and expensive residential care; proven cognitive-behavioural therapy techniques would better equip the offender to deal with his antisocial behaviours. Scientific practice nonetheless remains a deeply problematic goal for at least two different kinds of reasons. In the first place, the perpetually shifting content of the supposed scientific evidence for effective practice in social work, and its usually very meagre research base, ought to warn of the likely flimsiness of each new model that comes along. So ought the propensity in social work to reinvent old models dressed in slightly new language. The second, more fundamental critique of the idea of scientific practice is premised on the understanding that working with people to address their problems in social living is not essentially a technical matter, but rather has to do with moral and political ends that lie beyond the scope of scientific discourse.

Is social work a political project, concerned above all to address the systematic injustices that deprive significant sections of society of the opportunities enjoyed by the few? Would this mean placing in the

foreground of practice those critiques that address, for example, the systematically disadvantaged position of women or individuals with physical or mental impairments, or the material poverty which is the objective condition of the great majority of people who use social work services? The social reformist strand of social work's tradition finds different voices and different amplitudes in different practical and historical contexts. It stands, however, in some contrast to what is probably the dominant ethos of social work as a profession primarily directed towards helping people to fit in with normative social expectations even where these can be rightly criticised on grounds of injustice.

Social work students face a rather bewildering world of possibilities as they enter their chosen profession. If they are to choose wisely they need to be well informed about the disparate conceptions of social work. Moreover, most of the available conceptions remain powerful and influential even though some of them may at first appear to belong to decades long past. Folded within the latest models of social work, nowadays in the UK most commonly promoted by the arms of central government, are always to be found the archaeological traces of earlier scientific models, of the social values of earlier generations, of historical debates and political projects now relaunched in new dress. It would be altogether facile to dismiss the models of earlier generations as having no more than antiquarian interest; like morals and politics, social work perpetually recycles old issues in new language. The speed of contextual change is such that over the course of a career of thirty or forty years, social workers may very well find themselves pursuing diametrically opposite policies to the ones they were first implicated in. Think for example of the outright reversal of policies for institutional care for individuals with severe learning disabilities: within a few years the orthodoxy shifted from large-scale institutional care being regarded as the norm both by professionals and the public at large, to the present situation in which the great majority of the large institutions have been closed down in favour of so-called community care. At the opening of their careers social workers should learn some caution about rejecting the models and lessons of the past, and some scepticism about the more grandiose claims of the latest panaceas in policy and practice.

Human life and the study of ethics

Social workers intervene in the lives of other human beings. The implications of this problematic truism are at the heart of professional ethics: for what does one actually strive for when acting as a social worker? The professional's self-understanding is considered to be part of the wider stock of social, cultural and ethical self-understanding, but the nature of this supposedly shared self-understanding is far from self-evident. The professional's scientific (*wissenschaftlich*) understanding of the problems to be addressed in service practice lies mostly in what may be termed the upper layers of competence, which are acquired in adulthood through professional training and experience; but the deeper issues to be faced in helping individuals under difficult conditions involve the whole of the professional's life history and acquired experience (Volz, 2009).

To enlarge understanding of these conundrums in the context of professional education there is merit in exploring and deepening understanding of three theorems of philosophical anthropology.

(i) Human beings must each live their own lives by their own ideals, but they cannot do so alone. There is a perpetual tension between the (very modern) goal of individual self-realisation and life in a state of mutual dependency on others, since both are constitutive of the human condition. A fully human life embraces both aims and seeks to achieve each one without destroying the other.

(ii) Human life, to be fully lived as such, must be continually sifted for its manifold and changing meanings; human subjects require freedom to exercise their innate capacity for self-interpretation of their experience. A life is in constant process of self-redefinition in a reflexive, dialectical and socially shared process.

(iii) The common life of human communities must be ordered according to shared norms in order to best balance the opportunities, rights and obligations of all. The order of human communities takes many forms, some of which are mutually contradictory and reveal widely differing perspectives on

human nature. The order prevalent in any particular community must be legitimated through social consensus.

The study of ethics puts weight and substance on these schematic outlines and contributes to the student worker's practical understanding in several areas. A developed ethical framework enables the professional to grapple effectively with the problematic questions that often arise in practice, and which are readily exemplified from the ethics and practice literature. Social workers are committed to global principles of human rights and justice, enshrined in the international declarations, national legislation and official guidance. At the same time they frequently have to mediate in family situations where it is obvious that no solution that meets all the aspirations of international human rights is practically possible. They need to combine the idealism of human rights with realism in finding pragmatic and effective solutions that translate principles into substance and do not merely surrender to expediency. They also need to appreciate that an abstract discourse of rights can sometimes be used as a screen to hide the reification of persons or the effective denial of individuality.

Ethical and political theory provides justification for the place of social work in social welfare, and for the welfare state itself. Unlike many professions and occupations, the legitimacy of social work cannot be taken for granted. It is perennially confronted with ideological challenges: from those variants of liberalism that regard the policing of individual life choices and chances as no business of the state or its agencies; from those variants of socialism that attribute the need for social work as it now exists to fundamental defects in the political order, which must first be corrected.

The study of professional ethics in social work should equip the student to understand and confront the distortion of social work's mission by the creep of 'modernisation' (as New Labour would have had it), managerialism and the promotion of new bureaucratic tools and therapeutic methods as technical solutions to what are essentially ethical questions. Social work must remain true to its foundational insights that it is first of all an encounter between persons; that it is never neutral in relation to one's idea of the good life; that it is never entirely reducible to practical assistance with a technical task prescribed by policy-makers or managers, since that does not sufficiently legitimise the disturbance to the individual's life.

The legitimacy of social work intervention rests ultimately on the well considered judgement that what is lacking in the life of the individual seeking help is a full opportunity or capacity to live his life. This may be attributable to internal, psychic causes, or external material and social circumstances, or both. Early social work tended to find moral fault with the individual. Later, faults of character were reconceptualised as states of illness; thus, for example, being a drunkard was reconceptualised as suffering from alcoholism, and homosexuality was redefined from a sin to a pathology. The contemporary approach is more likely to seek specific behavioural outcomes through the application of, and conformity to, prescribed models of help giving and receiving. Its technicism may mask a paternalism no less questionable than the moralism of social work's forbears.

None of these perspectives adequately recognises that in his predicament, the individual seeking help can only be truly helped by someone who grasps, through his own life praxis, what it is to live a human life, and who also understands that there are multiple constructions of the fully human life. Such a level of understanding comes of course from life experience, and may not be easily accessible to relatively young or inexperienced students.

Every person is irreplaceably unique as the author and subject of his or her own life praxis (Volz, 1993). At the same time, we all need help and support, fellowship and consolation to achieve a life. As individuals, we can only gradually acquire and improve the capabilities that must, paradoxically, nevertheless be presupposed if we are to achieve our own authentic life praxis. It is only (in more conventional social work terminology) by treating individuals as if they already have the capacity for self-determination that they will actually develop that capacity.

Professional ethics as practical wisdom

We have seen that there is a burgeoning literature, both academic and official, on professional ethics in social work. The conscientious student newly faced with it may understandably feel daunted. She aspires to high professional standards and membership in good standing of the professional community, and thus wishes to fulfil the spirit and the formal expectations of the ethical codes. The principles and standards they embody, heavy with both philosophical and legal authority, seem to be beyond criticism. On the other hand, she may also feel that the literature and the codes are somewhat bafflingly abstract. They don't seem directly helpful in the real context of difficult decisions in practice with service users. The student will also quickly observe that social workers don't always seem to actually abide by their professed principles. They pass on personal information which the service user would prefer to keep confidential; they countervene the wishes of service users by the use of powerful legal controls; they don't supply the practical resources which the service user obviously needs.

Learning to practise ethically, then, is not primarily about conforming to a set of rules and precepts as if they were a species of Highway Code enforced by schedules of penalties for infractions. The core of ethical practice is the practical wisdom of the professional. Practical wisdom can be thought of as the mature human capacity for dealing with multi-layered, complex, under-determined problems, both concrete and abstract, both practical and moral, under conditions of uncertainty and under pressure of time, physical, mental and social constraints – all of which may be only rather poorly understood. It contrasts with the technical skill and understanding of the acknowledged expert in a specialised and limited domain. In the context of professional practice it is useful to speak of professional wisdom, which may be understood as the exercise of practical wisdom in the particular sphere of professional action (Bondi et al., forthcoming).

It has been widely argued that under the influence of the ever more powerful and impressive natural sciences with their precise predictive theories, the wisdom of professionals has been lost from view; technical rationality, as Schön (1983) terms it, has bewitched our concept of the competent professional. This has taken place in the context of a culture which has arguably forgotten the difference between living a human life and mere production and consumption. However, such a narrow view of professional expertise is being challenged by a revival of interest in the Aristotelian concept of *phronesis* (usually translated as practical wisdom or prudence; see Aristotle, *Nicomachean Ethics*, Book VI). It marches hand in hand with the revival of interest in virtue ethics as a third ethical philosophy, challenging the traditions of ethics based on duty or right conduct and ethics based on utility or outcomes. Dunne (1997) offers an extended philosophical discussion of the Aristotelian practical wisdom, initially inspired by a reaction to rising technicism in teacher education. In the social sciences, Flyvbjerg argues for a *phronetic* social science in which the principal objective is 'to carry out analyses and interpretations of the status of values and interests in society aimed at social commentary and social action, i.e. praxis' (Flyvbjerg, 2001:60). Banks and Gallagher (2009) propose a virtue ethics approach to social work ethics and see professional wisdom as a key virtue for social work practice.

The professional ethics of the codes seems to replace the ambiguity of the real world with principles and rules that defy consistent interpretation and application. There is a danger that this can lead to professional amoralism or nihilism, in which the quest for ethical practice is seen as either pointless or hopeless. However, the aim of professional education is not primarily the transmission of such rules; it is rather to develop and enhance the student's capacity for professional wisdom. This is best approached by inviting the student to reflect on her own knowledge and experience in order to promote the discovery of her own practical wisdom.

Social workers must, of course, have an understanding of the ethical issues that pervade everyday life. Thus for social workers, professional wisdom is necessarily embedded in the worker's own general life experience and practical wisdom. It is precisely because social work is charged with realising for

clients the high aspirations of an ordinary life (Clark, 2000) that social workers need a rather deep and sophisticated understanding of the morality of daily life. Such an understanding is developed partly through literature – not only in textbooks but also in literary and popular fiction, religion, drama, history and biography, as well as the other arts.

Professional wisdom requires a capacity to discern the morally preferable from the morally inferior in a world of dissonant voices and values. In attempting this difficult art there is inspiration to be found in the hermeneutic tradition, which focuses on the problem of grasping the language and lifeworld of the other, and trying to make sense of them from one's own point of view. In *Oneself as Another*, Ricoeur (1992) presents an ambitious synthesis of elements of deontological, consequentialist and virtue ethics. The ethical aim, says Ricoeur, is the good life, with and for others, in just institutions. *Ethics*, in Ricoeur's terminology, is concerned with what is considered to be good, as the aim of the accomplished life; it has an Aristotelian bent. *Morality* is deontological and is considered to that which imposes itself in norms for the articulation of the good life; it has a Kantian bent. Certain practices, or praxis in the Aristotelian sense, conduce to the achievement of the good life; they include solicitude for others and reciprocity. (See also Volz, 2009.)

Also in the hermeneutic tradition, in *Truth and Method* Gadamer (2004) examines the processes of intuitive and analogical reasoning that enable human subjects to make sense of the world in a way necessarily conditioned by, but not bound to, their particular historical position within it. Gadamer particularly maintains that we can never entirely escape the influence of our own past experience, the historical context in which it is embedded, and its residue of beliefs and understandings; our understanding is necessarily always a historically conditioned understanding. Clark (forthcoming) argues that practitioners facing ethically difficult situations should envisage the issue as an incompatibility of frames of meaning, and apply a hermeneutic analysis in pursuit of a 'merging of horizons' to address conflicts of ethical views.

Professional identity and the role of the educator

Human beings need to learn and create their own orientations for leading their lives; although naturally endowed with the capacity for praxis, each individual's life praxis is a unique and personal creation. The attainment of practical wisdom leads to a certain serenity and self-confidence. As professionals, social workers should aim for a virtuous state of grounded and reflective self-knowledge and confidence in the range and power of their professional skills. They should learn to avoid apologetic or defensive self-consciousness on the one hand and aggressive over- or pseudo-competence on the other.

If practising ethically as a professional means learning professional wisdom, then the role of the educator is to promote that learning in dialogue with the student. This is obviously a different kind of enterprise from the traditional course in an academic curriculum, where the focus is on specialised content found largely in textbooks, which the student is then expected to reproduce in due time. It is much closer to the kind of learning expected in the social work practicum. Nevertheless a place must be kept for developing professional wisdom outside as well as within the practicum. The special and privileged context of the university class provides the necessary freedom to explore possibilities of thought: no hypothesis is excluded, no view is too outlandish to consider seriously. In the class the taken for granted is made explicit, and this is often what most needs to be challenged. The class should provide space for the student to test ideas and values that would be felt far too risky to air while carrying responsibility in a service delivery role. Such freedom does not exist in the press of real-time service delivery hedged about with innumerable duties, expectations and conventions.

Because social work is concerned above all with realising the norms of everyday life, the educator's role is to promote a dialectic on the aims of human living. There is a certain resemblance therefore between the role of the educator with respect to the student, and the role of the social worker with respect to the individual seeking help: both are concerned with enlarging their interlocutor's vision and

practice of human life. Just as the educator always has to make some presuppositions about the nature, experience, strengths and weaknesses of the person with whom he is confronted and whom he must try to reach, so the worker has to engage in an analogous process of getting in touch with the person who requires professional intervention. The asymmetry which characterises the worker-user relationship is paralleled in the asymmetry of the tutor-student relationship. This is not to propose, in either case, that the views of the first partner in the dialogue will be necessarily morally or otherwise preferable over the views of the other. It is to recognise that what justifies the position of the social worker or the tutor in relation to their respective interlocutors is the possession of a certain authority, based on relevant learning and experience, on formally ascribed responsibility and legitimate role, and on social recognition.

Conclusion

In this chapter we have, admittedly somewhat shortly and perhaps dogmatically and controversially, identified a number of very broad principles; we have refrained from developing any specific theoretical positions in detail, or elaborating solutions to any of the familiar dilemmas of practice ethics. We have had the scope only to touch briefly on profound and perennial questions that are full of puzzle, paradox and contradiction. In taking this approach we have modelled what indeed we are advocating as the cardinal direction for education for ethical practice. The short hours of the class may only ruffle the myopic calm of the student who has not yet perceived the enormity of the professional role that he proposes to adopt. The pursuit of the meaning in life and one's relation with others is the very task of life, and requires a lifetime's study. The educator can at least help to invigorate and focus this study, and try to show by example that the quest is not futile.

Literatur

- Banks, S.: *Ethics and Values in Social Work*, 2 edn., Basingstoke 2001
- Banks, S. and Gallagher, A.: *Ethics in Professional Life. Virtues for health and social care*, Basingstoke 2009
- Bondi, L., Carr, D., Clark, C. and Clegg, C. (eds): *Towards Professional Wisdom. Practical deliberation in the people professions*, Farnham, Surrey (forthcoming)
- Clark, C.L.: *Social Work Ethics. Politics, Principles and Practice*, Basingstoke 2000
- Clark, C.: From rules to encounters. Ethical decision making as a hermeneutic process, *Journal of Social Work* (forthcoming)
- Clifford, D. and Burke, B.: Moral and professional dilemmas in long-term assessment of children and families' in: *Journal of Social Work* (4. Jg.) Heft 3, S. 305-321, 2004
- DHSS (Department of Health and Social Security, U.): *Social Service Teams. The Practitioners View*, London 1978
- Dunne, J.: *Back to the Rough Ground. Practical judgment and the lure of technique*, Notre Dame, Indiana 1997
- Flyvbjerg, B.: *Making Social Science Matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*, Cambridge 2001
- Gray, M. and Gibbons, J.: There are no answers, only choices. Teaching ethical decision making in social work, in: *Australian Social Work* (60. Jg.), Heft 2, S. 222-238, 2007
- Hugman, R.: Exploring the paradox of teaching ethics for social work practice, in: *Social Work Education* (24. Jg.), Heft 5, S. 535-545, 2005
- Kohlberg, L.: *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco 1981
- Levy, C.S.: *Social Work Ethics on the Line*. Binghamton, N.Y. 1993
- Mackay, K. and Woodward, R.: Exploring the place of values in the new social work degree in Scotland, in: *Social Work Education* (29. Jg.), Heft 6, S. 633-645, 1993
- Martin, M.W.: *Meaningful Work. Rethinking Professional Ethics*, New York 2000
- Pithouse, A.: *Social Work. The social organisation of an invisible trade*, 2 edn., Aldershot 1998
- Reamer, F.G.: *Ethics Education in Social Work*, Alexandria 2001
- Reamer, F.G.: *Social Work Values and Ethics*. 3 edn. New York 2006
- Rees, S.: *Social Work Face to Face: Clients' and social workers' perceptions of the content and outcomes of their meetings*, London 1978

- Rhodes, M.L.: Ethical Dilemmas in Social Work Practice, Boston 1986
- Sainsbury, E., Nixon, S. and Phillips, D.: Social Work in Focus: Clients 'and Social Workers' Perceptions in Long-Term Social Work. London 1982
- Satyamurti, C.: Occupational Survival, Oxford 1981
- Schön, D.A.: The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, London 1983
- Taylor, C. and White, S.: Knowledge and reasoning in social work: educating for humane judgement, in: British Journal of Social Work (36. Jg.), Heft 6, S. 937-954, 2006
- Urek, M.: Making a Case in Social Work: The Construction of an Unsuitable Mother', Qualitative Social Work (4. Jg.), Heft 4, S. 451-467, 2005
- Volz, F.R. : „Lebensführungshermeneutik" - Zu einigen Aspekten des Verhältnisses von Sozialpädagogik und Ethik, in: neue praxis, (23. Jg.), Heft 1+2, S. 25-31, 1993
- Volz, F.R.: Homo capax - Zur Orientierungsleistung des Person-Verständnisses von Paul Ricoeur für die Soziale Arbeit, in: E.Mührel (ed.): Zum Personenverständnis in der Sozialen Arbeit und der Pädagogik, S. 119-129, Essen 2009
- Volz, F.R. and Clark, Ch.: Professional ethics as the interpretation of life praxis, in: Joyce Lishman (ed.): Social Work Education and Training, Jessica Kingsley Publishers, London, 2011

Fritz Rüdiger Volz

„In aller Freundschaft“

Thesen zu Personwerdung und Vermögensbildung

Erschienen in: Eric Mührel/Bernd Birgmeier (Hg.): Theorien der Sozialpädagogik – ein Theorie-Dilemma? VS Wiesbaden, 2009, S. 287 – 305. ISBN 978-3-531-16128-0

Die Ethik Sozialer Arbeit hat in den letzten Jahren einen beträchtlichen Aufschwung erlebt. Als Antwort auf die gleichfalls enorm gesteigerten sozialstaatspolitischen Rechtfertigungserfordernisse, Verknappungen und Kontrollzumenutungen dominieren freilich solche Sozialethiken, die der Sozialen Arbeit als ganzer (bzw. dem „Sozialwesen insgesamt“) ein entsprechend großes Legitimierungspotenzial versprechen. Das geht hin bis zur quasi-religiösen Verheißung, der Sozialen Arbeit das Alleinstellungsmerkmal einer „Menschenrechtsprofession“ (sic!) zusprechen zu können.

Die Orientierungserfordernisse der Praxis, der „Beziehungsarbeit vor Ort“, im unübersichtlichen Alltag der Profession mit all ihren Mehrdeutigkeiten, Entscheidungs- und Handlungszwängen, kommen hingegen immer noch zu kurz. Solche Orientierungen im Sinne von „ganz konkreten Handlungsanweisungen“ werden immer noch eher von den Methodenlehren erwartet – Ethik kann da nur stören; ihre kritische Reflexion auf Handlungsvoraussetzungen, -vollzüge und -folgen kann dann nur als „handlungshemmend“ erscheinen.

In ihren berufsständischen Organisationen und aus deren Bedürfnissen heraus entwickelte die Soziale Arbeit in der Vergangenheit Berufsethiken, die – zwischen Verbraucherinformation und Werbung schwankend – am ehesten als „vertrauensbildende Maßnahmen“ zu verstehen sind: gegenüber einem diffusen Publikum aus Förderern und Forderern, aus potenziellen Kunden, aus Zuwendern von Alimention und Anerkennung.

Soziale Arbeit versteht sich als „personenbezogene Dienstleistung“. Dank des beträchtlichen Aufwands und Ertrags von Sozial- und Professionstheorien unterschiedlichster Herkunft und Art darf der Aspekt der „Dienstleistung“ (zumindest vorläufig) als hinreichend geklärt gelten. Was jedoch „Personenbezug“ bedeutet und was daraus für die Praxis und das Selbstverständnis der professionell Handelnden folgt (und nicht für eine polit-moralische Rhetorik von Menschenwürde und Autonomie), das ist auch deswegen erst noch unzureichend geklärt, weil beträchtliche Vorurteile einer solchen Klärung entgegen stehen – gelten solche Bemühungen doch als „bloß“ subjektivistisch, idealistisch oder gar theologisch.

Sei's drum! Die nachfolgenden Erwägungen möchten genau dazu einen Beitrag liefern, das Personen-Verständnis der Sozialen Arbeit zu klären. Bestärkt vom Werk und von Mitstreitern des Jubilars verfolgen sie die Absicht, solche Argumente für die Debatten der kommenden Jahre zu stärken.

Hier folgt eine – thesenartige – Darstellung einiger wichtiger Elemente und Dimensionen des Personen-Verständnisses, die für das Alltagshandeln wie für die Ethik Sozialer Arbeit „als Beziehungsarbeit“ bedeutsam sind. Verfremdungen (und evtl. Befremdlichkeiten), wie sie die Betonung der „Freundschaft“ in einem professionsethischen Kontext bewirken könnte, oder die Einführung der milieufremden Idee der „Vermögensbildung“, sind durchaus erwünscht. Polemiken, Beglaubigungen und Nachweise – all das, was sonst noch üblich ist – bleiben durchaus erwünschten kommenden Kontroversen vorbehalten. Zu solcher Fortsetzung gemeinsamen Tuns einzuladen, verpflichtet man sich ja geradezu, wenn man einem geschätzten Kollegen gratuliert und solche Gaben darbringt.

I

Wir können nie richtig anfangen. Wir stecken immer schon mitten drin. Wer sich in seinem eigenen Handeln orientieren will, wer andere in ihrem Handeln beraten will, wer das Handeln anderer kommentieren oder kritisieren, billigen oder missbilligen will: stets wird er feststellen, dass menschliches Handeln immer schon orientiert *ist*. Gesellschaften, Kulturen, Milieus, Gruppen – auch Professionen – halten längst schon Antworten bereit auf die Fragen: Was soll ich tun? Wie kann mein Leben gelingen? Was ist gutes oder schlechtes, was richtiges oder falsches Handeln?. Den kulturellen „Vorrat“ all dieser Antworten bildet das *Ethos*. Ethische Reflexion erfüllt daher zwei Aufgaben: Sie vollzieht eine „Hermeneutik der Lebensführung“ (in der Perspektive der Ersten Person) und zu diesem Zweck verknüpft sie damit eine „kritische Theorie des Ethos“. Der Schwerpunkt der Erörterungen in diesem Beitrag liegt bei der „*Lebensführungshermeneutik*“. Was „Person“ und „Freundschaft“ uns bedeuten, das können wir aber nicht klären ohne die Prüfung der Tauglichkeit ihres Orientierungsvermögens im Horizont unseres gemeinsamen Ethos.

Um über unser Selbstverständnis als Personen, über unsere Beziehungen zu uns selbst und zu unseren Freunden und Freundinnen, um über die Bildung unserer vielfältigen Vermögen nachzudenken und um sie klären zu können, müssen wir aus unserer Lebenserfahrung, aus unserer Lebensführungspraxis heraus denken.

So müssen wir beispielsweise mit dem Thema, bzw. mit der Praxis der Freundschaft bereits vertraut, „befreundet“ sein, um Fragen danach stellen zu müssen und zu können, was denn nun eigentlich oder genau Freundschaft sei. Das gilt auch – eher noch in einem gesteigerten Maße –, wenn man auf solche Fragen Antworten zu finden und zu geben versucht.

Diese Erfahrungen, dieser Zusammenhang von Erfahrungen und Praxis, von Fragen und Antworten, gelten eben für alle Themen der Ethik: Sie sind Lebens-Erfahrungen und Lebens-Fragen, mit denen wir immer schon leben, zu denen wir immer auch schon Antworten haben, aus denen wir wiederum leben. Sie plagen uns aber auch, diese Erfahrungen, diese Fragen und Antworten, sonst brauchten wir sie ja gar nicht in Frage zu stellen. In dieser spannungsreichen, stets schon gelebten Gemengelage von Vertrautheit und Fraglichkeit, von Befremdet-Sein und Befreundet-Sein entsteht vermutlich überhaupt jede Philosophie, jedenfalls aber die Ethik.

Wir sprechen oft, gerade im Zusammenhang mit dem Thema Freundschaft, von Beziehungen, Bindungen und Netzen. Netze können uns tragen und sichern, sie können uns aber auch gefangen halten, und oft verheddern wir uns in ihnen. Als Personen leben wir in Beziehungen und in Freundschaften verstrickt.

Angesichts solcher Befindlichkeiten kann die Ethik, als ausdrückliches und systematisches Nachdenken über unsere Lebensformen und unsere Lebenspraxis, eine *Entwirrungshilfe* für das Knäuel unserer vielfältigen Beziehungen bieten. Sie kann uns eine Entzifferungshilfe geben bei den Texten, den Geweben und den Geschichten, in die wir unvermeidlich verstrickt sind, in die wir aber immer wieder neu Ordnung und Struktur bringen müssen, um diese Netze als tragend, als ermöglichend und nicht als hinderlich und einengend zu erfahren.

Normalerweise führen wir unser Leben „einfach“ und machen es nicht zum Gegenstand ausdrücklich philosophischer Erörterungen. Der Alltag unserer Lebensführung vollzieht sich auf der Basis einer großen Menge von Selbstverständlichkeiten und Routinen. Dies schließt auch Nachdenken, Rückfragen und Problematisieren nicht aus, verbleibt aber doch allermeist im Horizont des Alltäglichen und Vertrauten. Sich hingegen von der Philosophie begleiten, anregen und beraten zu lassen beim Nachdenken über uns und unsere Beziehungen, das ist ein Gedanke, mit dem man sich selbst erst anfreunden muss. Wir denken nach und lassen uns vielleicht auch auf Philosophie ein, weil wir in unserer Lebensführung elementar auf Sicherheiten und Gewissheiten angewiesen sind. Auch philosophische Reflexion dient demnach der Vergewisserung der Grundlagen unserer Lebensführung. Wenn wir uns auf die Philosophie als Weggefährtin einlassen, wenn wir uns mit ihr – wie es ja ihr Name bereits sagt – anfreunden wollen, dann lassen wir uns, wie bei jeder Freundschaft, gleichwohl

auf einen Lernprozess mit offenem Ausgang ein. Dieser Prozess kann nur beginnen und auch nur gelingen, wenn wir der Freundin einen Vorschuss an Vertrauen gewähren und nur dann, wenn wir ihr nicht die ganze Verantwortung für das Gelingen (oder auch Misslingen) dieses Prozesses zuweisen, vielmehr uns selbst von Anfang an als mitverantwortlich, als Co-Subjekt verstehen: als Person.

II

„Person“ ist einer der großen und klassischen Begriffe menschlicher Selbst-Thematisierung. Wie alle Begriffe, die der Selbst-Thematisierung dienen, ist er nicht nur umstritten, sondern geradezu umkämpft. Er ist Kampf, Spiel und Einsatz zugleich. Er ist das Kampffeld, auf dem der für die Kulturen der Gattung *homo sapiens sapiens* unvermeidbare Kampf um die Definitionsmacht ausgetragen wird, die Auseinandersetzung darüber, was denn das *Wesen des Menschen* sei.

Der Begriff der Person kann durchaus als *der* ethische Begriff aufgefasst werden:

Er ist konstitutiv für jede „Strebensethik“ insofern, als es Personen sind, die in der Ersten Person Singular fragen: „Wie kann mein Leben gelingen? Was ist für mich ein gutes Leben? und: Was für ein Mensch möchte ich sein?“. Der Begriff der Person ist zugleich maßgeblich für jede „Sollensethik“, insofern Personen Adressaten sittlicher bzw. moralischer Erwartungen und Forderungen sind. Personen sind auch zugleich die Instanz der Sollensethik, insofern die geforderten Handlungen darüber begründet und legitimiert werden, dass es Personen sind, denen die geforderten Handlungen gelten und die durch diese Handlungen als Andere Personen anerkannt werden (sollen). Schließlich – und das macht erst wirklich seine Zentralstellung in Ethos und Ethik aus – bezeichnet der Begriff der „Person“ genau den Ort, an dem all die Spannungsverhältnisse von Gelingendem Leben und Gerechtigkeit, von Wollen und Sollen, von Einzigartigkeit und Verallgemeinerung, von individueller Lebensplanung und gesellschaftlichen Zwängen... vom Individuum handelnd zu bewältigen sind: eben als Person. Vom Gelingen zahlloser solcher Bewältigungshandlungen im Alltag der individuellen Lebensführung hängt es ab, ob ein Individuum nicht nur im Blick auf eine einzelne Tat, sondern im Blick auf seine Lebensführung insgesamt in der Ersten Person Singular sprechen und authentisch ICH sagen kann. Das zu leisten, braucht ein Mensch vielerlei „Vermögen“. Er braucht Ressourcen und Kompetenzen: *Lebensführungskompetenz*. Eine Person braucht eine dynamische, den individuellen und gemeinschaftlichen Aufgaben, dem sozialen Wandel und den Phasen des Lebenslaufes mit ihren Entwicklungsaufgaben entsprechende „*Vermögens-Bildung*“, mit dem Vermögen zum sozialen Handeln (Praxis und Arbeit) und zur ethischen Urteilsbildung als deren wohl wichtigsten Elementen.

Angesichts dieser Bestimmungen und Elemente, die der Person-Begriff zur Sprache und in einen systematischen Zusammenhang bringen soll, stellt sich nahe liegender Weise sehr rasch Unbehagen ein: Ein Unbehagen wegen der (schlecht zu leugnenden) Zirkelstruktur, ein anderes wegen der (sehr wahrscheinlichen) Überforderung des Person-Begriffes und der (drohenden) Selbstüberforderung der Person.

Diese Formen von Unbehagen sind Anlässe und Folgen der Unübersichtlichkeit der Landschaften und Lagen zeitgenössischer Ethik-Debatten: unübersehbar viele Richtungen, mit unüberschaubaren internen Streitigkeiten und oft undurchschaubaren Kontroversen untereinander, mit unabsehbaren Folgen für die Beachtung und Achtung, die die Ethik innerhalb der verschiedenen Milieus unserer Gesellschaft und Kultur noch finden kann.

Hinter einem derzeit noch anhaltenden Ethik-Boom lässt sich doch schon erkennen, dass die frühere Überlegenheit der Königin der Praktischen Philosophie längst in eine Verlegenheit der Praktischen Philosophie insgesamt übergegangen ist. Wer wirkliche, „wirklich praktische“ Orientierung sucht, der sucht sie unter der Rubrik „Ratgeber-Literatur“, kaum unter „Ethik“ (dann noch eher unter „Esoterik“).

In der Ethik gilt, wie wir sahen, dass ein wirklicher Anfang gar nicht möglich ist. Das um Orientierung im Horizont seiner Lebensführung bemühte Individuum, das hier eben als Person verstanden werden soll, erfährt sich als längst schon orientiert. Auch für die Ethik (als philosophische Disziplin) gilt, dass niemand einen Gedanken ergreifen oder einen Begriff wählen kann, ohne – nolens volens – immer schon Partei zu ergreifen in einer ethischen Kontroverse, von der er oft genug (noch) gar nichts weiß.

“Voraussetzungslosigkeit“ ist eine Illusion, freilich nicht nur in der Ethik, sondern noch stärker in der menschlichen Lebenswirklichkeit. Das gilt auch für das hier gewählte Verständnis und die hier geübte Verwendung des Person-Begriffes. Für dieses Verständnis ist es geradezu konstitutiv für eine Person, welche Voraussetzungen ihrer individuellen Lebensführung sie „an-nimmt“ (d.h. wahrnimmt, unterstellt und akzeptiert) und bewusst in ihr Selbstverständnis einzubeziehen vermag, ohne sich ihnen, in einer Art Götzendienst, zu unterwerfen und von ihnen beherrschen zu lassen, oder aber – in einer Art Wahn der Autonomie – alles Vorgegebene als irrelevant, als uneigentlich oder als bloßes Material erachten zu müssen. Person-Werden und Person-Sein sind daher stets gefährdet durch die Bedrohungen und Verlockungen von Verdinglichung und Vergötzung.

Der Person geht es durchaus um sich selbst, um ihr eigenes Leben in der Perspektive des Gelingens. Dies aber nicht ego-zentrisch, vielmehr geht es der Person um „ihr Selbst“. Es geht ihr um das Vermögen, jene genannten Spannungsverhältnisse in alltäglichen Bewältigungshandlungen „auf die Reihe zu bekommen“ und an Widerständen und Bedrohungen nicht zu zerbrechen. Personen führen ihr Leben nicht durch Selbst-Gesetzgebung *selbst-bestimmt*, nicht allein, nicht als soziale Atome. Personen führen ihr Leben vielmehr als sich *selbst bestimmend*: durch ihre Handlungen, nämlich als deren Subjekte: Was ein Mensch tut, bleibt gerade für ihn selbst am wenigsten ohne Folgen! Hier geht es um die grundlegende strebensethische Bedeutung der – existenziellen und lebensgeschichtlich bedeutsamen – Fragen: „Was für ein Leben will ich führen? Was für ein Mensch will ich sein? Von welchem Selbstverständnis und von welchem Geist will ich mich bestimmen lassen? Auf welches Ziel (telos) hin will ich mich in meinen Handlungen und durch sie hindurch bestimmen lassen?“

Die „Übermacht der Verhältnisse“ ist nicht durch eine gewaltige philosophische Anstrengung noch einmal zu „über-mächtigen“. In den Widerfahrnissen von Anderem und in den Begegnungen mit Anderen, in den Beziehungen zu ihnen, sind Potenziale, Gestalten und Praxen anarchischer Phantasie und Eigensinnigkeiten zu entdecken und freizulegen, die sich die Person zu eigen macht. In alltäglicher menschlicher Lebenswirklichkeit werden diese Potenziale so zu Quellen, Formen und Handlungsmustern der sich selbst-bestimmenden – und insofern selbst-bestimmten – Lebensführung. Darin geschieht und gelingt die Bewältigung und Gestaltung des „Zusammenhanges universeller wechselseitiger Angewiesenheit“: Angewiesenheit auf Kooperation bei der Herstellung der Lebensmittel, auf Zusammenwirken bei der Gestaltung der Lebensformen und auf Kommunikation bei der Ausbildung, Weitergabe und Vermittlung von Lebenssinn.

Aus der Perspektive der *Person*, die sich um Orientierung im Horizont ihrer eigenen Lebensführung bemüht, stellen sich diese Angewiesenheits- und Verwiesenheitszusammenhänge als eine sehr komplexe Wirklichkeit sozialer Beziehungen dar. Wenn wir anfangen, unser Leben bewusst zu führen, wenn wir anfangen, unsere Lebensführung, ja uns selbst, als Aufgabe zu verstehen, und wenn wir anfangen, darüber explizit nachzudenken, stellen wir fest, dass wir ja eben im strengen Sinne gar nicht anfangen können, sondern dass wir in allen Dimensionen unserer Existenz bereits in Beziehungen eingebettet sind. *Eine* für die Wahrnehmung dieser Aufgaben schlechterdings entscheidende Beziehung ist die Beziehung der *Freundschaft*.

III

Für die *condicio humana*, die gattungstypische Lebensform des Menschen (*homo sapiens sapiens*), gilt generell:

Menschen müssen ihr Leben selbst führen, aber sie können es nicht alleine tun.

Menschen bilden in anthropologisch grundlegender und folglich nicht-hintergebar Weise in ihrer Lebensführung und lebenslänglich einen Zusammenhang *universeller wechselseitiger Angewiesenheit*. Diese Angewiesenheit bildet eine für alle menschlichen Lebensformen fundamentale Dialektik: Sie ist die Basis sowohl für Abhängigkeiten und Zwänge, sie ist aber zugleich Ort und Voraussetzung für Freiheiten und Gestaltungsspielräume.

Der Mensch ist in seiner radikalen *Leiblichkeit* als Ort und Instanz seiner Lebensführung nicht reduzierbar und auch nicht teilbar („in-dividuum“) – es sei denn um den Preis seines Todes. Das gilt

analog auch für seine *Sozialität*: Versuche, sie zu reduzieren, zu negieren oder auch nur zu leugnen, führen unvermeidlich zum „sozialen Tod“ eines Menschen. Die konstitutive Leibhaftigkeit menschlicher Daseinsformen erfordert, dass die universelle Angewiesenheit zunächst der Hervorbringung, Verteilung und Aneignung der notwendigen Lebensmittel dient. Dieses für jede menschliche Daseinsweise konstitutive Erfordernis ist Ausdruck der Zugehörigkeit der menschlichen Gattung (und folglich auch jedes menschlichen Einzelwesens) zur Natur, jedoch kann dieser Prozess der Reproduktion des menschlichen Lebens insgesamt keineswegs als ein bloßer Naturprozess verstanden werden. „*Dass*“ Menschen die natürlichen leiblichen Grundlagen ihres Lebens auf diese Weise erhalten müssen, ist eine Notwendigkeit. „*Wie*“ Menschen dies tun, ist abhängig von den Lebensformen und Ordnungen, die sich Menschen und ihren Lebensvollzügen selbst geben müssen und ist somit eine soziale Notwendigkeit, die mit einer kulturellen Notwendigkeit zwingend einhergeht: Menschen müssen, um ihr Leben – in Gemeinschaft mit Anderen – handelnd führen zu können, die Wirklichkeit gemeinsam deuten und mit Bedeutung versehen: Das bildet die Dimension der gleichfalls lebensnotwendigen und gattungstypischen *Kulturalität*. Das Spannungsverhältnis von Natur einerseits und Kultur andererseits wird noch deutlicher, wenn man bedenkt, dass Menschen in dem genannten Sinne zwar Tiere sind, dass sie aber (wie Friedrich Nietzsche sagt), „nicht festgestellte“ Tiere sind: sie sind welt-offen. Arnold Gehlen spricht davon, dass der Mensch „von Natur aus Kulturwesen“ ist, und Charles Taylor nennt Menschen „sich selbst interpretierende Tiere“. Damit menschliches Leben gemeinschaftlich hervorgebracht und erhalten werden kann, muss zugleich die offene Frage, was denn menschliches Leben sei, was und wer denn der Mensch sei, beantwortet werden: Dies konstituiert (wie bereits angedeutet) die *Kulturalität* des Menschen. Der Angewiesenheitszusammenhang ist auch einer von Deutungen, von Interpretationen und der Verteilung von Sinn und Bedeutung alles Menschlichen: Er ist ein universeller *Verweisungszusammenhang* von Bildern und Symbolen. Auch dieser Verweisungs- und Bedeutungszusammenhang ist freilich riskiert, mehrdeutig, vorläufig und revisionsbedürftig: Er impliziert für alle Beteiligten Lernprozesse mit offenem Ausgang.

Diese vielfältige und mehrdimensionale Offenheit und Riskiertheit erzeugt sehr starke existenzielle, individuelle und gemeinschaftliche Bedürfnisse nach Sicherheit, Gewissheit, Verlässlichkeit und Rechtfertigung. Menschen sehnen sich nach haltenden und tragfähigen Beziehungen und Bindungen. Sie sehnen sich nach Rück-Bindungen, nach Formen und Gestalten von „*re-ligio*“ an Instanzen, die von der misslingensbedrohten menschlichen Lebensführung, mitsamt ihren stets gefährdeten und stets nur vorläufigen Erhaltungs- und Deutungsordnungen, prinzipiell ausgenommen sind: letzte Quellen des existenziell not-wendigen Lebenssinnes.

Diejenige Einheit, in der diese vier Dimensionen (Leibhaftigkeit, Sozialität, Kulturalität und Religiosität) menschlicher Existenz bewusst wahrgenommen, handelnd bewährt und verantwortet werden, ist die Person. Die über sich selbst und ihre Lebensbedingungen aufgeklärte und deshalb gebildete Person weiß sich und will sich als Subjekt ihrer Lebensführung, dazu braucht sie lebenslange „Vermögensbildung“.

IV

Der Charakter aller menschlichen Lebensformen als Zusammenhang universeller wechselseitiger Angewiesenheit impliziert, dass der Mensch ein Beziehungswesen ist. Menschliches Leben wird in, mit und durch Beziehungen geführt. *Am Anfang war die Beziehung* – und nicht das isolierte und schon gar nicht das autonome Individuum. Menschliches Leben ist immer Zusammenleben. Jede individuelle Lebensführung und jede menschliche Gemeinschaft ist folglich durch eine prinzipiell nicht still zu stellende Spannung geprägt, die häufig unter dem Titel „Individuum und Gesellschaft“ thematisiert wird. Das „und“ in dieser Formulierung wirkt verharmlosend und verstellt die fundamentale Dialektik. Die Gesellschaft ist die Gesellschaft der Individuen, und die Individuen sind lebensfähig nur als Glieder der Gesellschaft. Menschen müssen von Geburt an immer erst gesellschaftsfähig (gemacht) werden. Dies ist der Prozess der Sozialisation. Gesellschaftsfähig werden menschliche Individuen aber nur dadurch, dass sie zugleich Personen werden. Der Prozess der Personwerdung ist vom Prozess der Sozialisation ebenso wenig zu trennen wie umgekehrt.

Im Prozess ihrer Personwerdung bilden Menschen das Vermögen aus, Widerfahrnisse und Zumutungen als Aufgaben und Herausforderungen anzunehmen und so in die Praxis der eigenen Lebensführung zu integrieren. Sie funktionieren also nicht lediglich in einem – wie komplex auch immer vorgestellten – Zusammenhang von Reiz-Reaktions-Beziehungen. Sie müssen es vermögen, sich ansprechen zu lassen, sie müssen ihrerseits selbst an-sprechend sein und sie müssen andere ansprechen können. Sie selber müssen entscheiden und müssen zu entscheiden vermögen, was sie sich angelegen sein lassen, was sie sich bedeutsam und wichtig werden lassen. Auch dies wiederum ist ein menschliches Vermögen, das in Freundschaften exemplarisch für die Lebensführung insgesamt ausgebildet und eingeübt werden kann: Freunde sind einander nicht egal, sondern sie „bedeuten“ einander etwas.

In jedem Sozialisationsprozess, und noch gesteigert in jedem Prozess der Erziehung, stellt sich das Problem der Anpassung. Nur wenige Menschen möchten angepasst sein, und kaum ein Erziehungsziel gilt als verpönter als die Anpassung. Dies ist ein gutes Beispiel für die Ethik – dafür, wie die allzu schnelle normative Aufladung sozial-anthropologischer Kategorien einen angemessenen Zugang zu den Problemen, gerade auch zu den ethischen Problemen, behindern kann. Eine Alternative zur Anpassung zu formulieren, fällt auch denen schwer, die sie zurückweisen. Meist wird dann die Kategorie der „Kritik“ herangezogen. Kritik ist aber gerade nicht der einfache Gegensatz von Anpassung: auch sie bedingen einander wechselseitig.

Wenn man den Prozess der Sozialisation diesseits der abstrakten Alternative „Anpassung oder Kritik“ ins Auge fassen möchte, bietet es sich an, dieses unter der Perspektive der *Befähigung* und der *Vermögens-Bildung* zu tun. Menschen müssen – u.a. von „professionellen Vermögens-Beratern“, wie z.B. Pädagoginnen, Sozialarbeiterinnen, Therapeutinnen – befähigt werden, ihr Leben als Person zu führen. Personen sind kompetente, zu Kommunikation und Kooperation befähigte Mitglieder von Gemeinschaften. Sie müssen in diese Gemeinschaften integriert sein, sie müssen – im weitesten Sinne – die Sprache dieser Gemeinschaft sprechen, sie müssen mitmachen und mitwirken können. Sie müssen in der Lage sein, zur Erhaltung und Gestaltung des Zusammenlebens durch ihre Handlungen beizutragen. Sie müssen aber zugleich in der Lage sein, innerhalb dieser Beteiligungsprozesse und Teilhabeformen auf Distanz gehen zu können. Die Prozesse der Selbst-Werdung, der Selbst-Sorge und der Selbst-Bestimmung verbleiben innerhalb der Vergesellschaftung und setzen die Fähigkeit der gesellschaftlichen Teilhabe und Mitwirkung voraus. Gelingendes Person-Sein vollzieht sich gerade nicht in einem gesellschaftsfreien Raum. Es besteht vielmehr darin, dass die Person die gesellschaftlichen Bedingungen, Voraussetzungen, Erwartungen, Anforderungen und Zumutungen *als Aufgaben anzunehmen* und sie zu Medien und Orten ihrer Selbst-Bestimmung zu machen vermag. „Alle Ethik beginnt da, wo der Mensch sich selbst als Aufgabe betrachtet“ (Wolfgang Trillhaas). Das Vermögen der Selbst-Bestimmung besteht ganz wesentlich darin, gängige, starre Entgegensetzungen, wie die von Anpassung und Kritik, von Heteronomie und Autonomie, von Gesellschaft und Individuum... aufzulösen und zu transformieren in eine Lebensführung, die den Zusammenhang universeller wechselseitiger Angewiesenheit stets auch als Potential, als Chance und als Ressource „wahr-zu-nehmen“ erlaubt.

Immanuel Kant schärft uns – in der sog. „Selbstzweck-Formel“ des Kategorischen Imperativs – ein, die andere Person (und ihr Handeln) nie nur als Mittel zu betrachten, sondern stets auch als Selbstzweck zu achten. Damit ist jede Form von „Verdinglichung“ ethisch und moralisch prinzipiell delegitimiert und diskreditiert: Radikale Instrumentalisierung und Funktionalisierung bedrohen und gefährden jede Person und ihre Lebensführung. Dies gilt auch dann, wenn ein Mensch sich selbst verdinglicht, sich selbst zum bloßen Rädchen, Funktionsträger oder Mitläufer macht. Im Alltag der Lebensführung ist die menschliche Freiheit allermeist von innen gefährdet: wenn ein Individuum sie nicht wahr-nimmt, sich vor ihr fürchtet oder vor ihr gar flieht.

In unserer Kultur, in der die Freiheit ebenso große Ansprüche an die Individuen richtet, wie diese umgekehrt an die Freiheit, fällt es in besonderem Maße auf, wie sehr stark objektivistisch und deterministisch argumentierende Sozial- und Humanwissenschaften (neuerdings v.a. Genetik und

Hirnpfysiologie) geradezu begeistert zur Entlastung und zur Entschuldigung für menschliches Verhalten und Fehlverhalten herangezogen werden. Der Preis freilich ist hoch, denn diese Art von „Ent-Schuldigung“ impliziert zwingend eine „Ent-Personalisierung“.

In der (eben erwähnten) so bedeutsamen Selbstzweck-Formel von Kant findet jedoch ein anderes, gleichsam komplementäres, Gefährdungspotenzial personaler Existenz keine Berücksichtigung. Den entgegen gesetzten Pol zur Verdinglichung des Menschen bildet dessen Vergöttlichung bzw. dessen Vergötzung. Dieser Pol der „Vergötzung“ bezeichnet denjenigen menschlichen Selbst-Entwurf, in dem die Endlichkeit menschlichen Daseins geleugnet, übersprungen und überkompensiert wird. Angewiesenheit, Kontextualität und Relationalität werden zu Gunsten eines radikalisierten Selbst-Bezuges und einer starken Autarkie-Vorstellung aus dem Selbst-Verständnis ausgeschlossen. Nicht in einem Netz von Beziehungen, Bedingungen und Voraussetzungen bildet sich – prozessual, dynamisch und prinzipiell riskiert – das Selbst, vielmehr setzt es sich selbst aller Wirklichkeit und ihrer Wahrnehmung gleichsam als deren Schöpfer voraus. Der für jedes Person-Sein durchaus notwendige Eigensinn erfährt hier eine über das bekömmliche, lebensdienliche menschliche Maß weit hinaus gehende Steigerung in der Vorstellung einer Selbst-Gesetzgebung, einer „Auto-Nomie“.

V.

Wie nun Person-Sein diesseits von Verdinglichung und Vergötzung gedacht und gelebt werden kann, lässt sich mit Bezug auf die Institution der Sprache und auf die Praxis des Sprechens verdeutlichen. Kompetent Sprechen und Verstehen einer Sprache bedeutet, ihren (impliziten) Regeln, die in einer Grammatik explizierbar sind, zu folgen. Sätze und Aussagen müssen, damit sie verstanden werden können, grammatisch korrekt sein. Dies ist die Dimension der zwingenden Bedingungen. Aber was Menschen sagen und wie sie es sagen, wie sie es zur Sprache bringen, das ist die Dimension der kreativen Freiheit. Beide Dimensionen können getrennt gedacht werden (wie etwa in der sprachwissenschaftlichen Unterscheidung von Linguistik und Literatur), aber beide müssen aufeinander angewiesen, aufeinander verwiesen und verweisend gesprochen werden. Notwendigkeit und Freiheit bedingen einander wechselseitig. Die Versuche, sie auseinander zu reißen, implizieren wiederum Verdinglichung oder Vergötzung der – sprechenden und handelnden – Person.

Am menschlichen Vermögen der Sprache und des Sprechens hängt ein weiteres – bereits genanntes – konstitutives Element des Person-Seins: „*Menschen sind ansprechbare Tiere.*“

Das Handeln von Personen hat auch immer den Charakter von Antworten und Entsprechen: Diesen Grundzug personaler Lebensführung nennt Bernhard Waldenfels „*Responsivität*“.

Personen bleiben nicht bei sich selbst, sie gehen aus sich heraus und auf andere zu.

Menschen vermögen es, sich einander zuzuwenden. Sie sprechen miteinander und sie antworten einander. Sie können einander etwas zuwenden und sie geben einander. Sie können sich miteinander einem Dritten zuwenden und dies als gemeinsame Aufgabe annehmen. Dieses ist das typisch menschliche Vermögen der „*Transpartikularisierung*“ (Peter Dabrock im Anschluss an B. Waldenfels), das Menschen dazu befähigt, Beziehungen bewusst und absichtsvoll wahrzunehmen, aufzunehmen und zu kultivieren.

Auch Kommunikation und Kooperation stehen in einer unauflösbaren Verschränkung zueinander: Einer gemeinsamen Aufgabe, einem „*comune munus*“ sich zu stellen, impliziert beides, Kommunikation und Kooperation.

Die Prozesse und Handlungsformen, in denen sich Personen einander und miteinander Dritten Personen zuwenden, sind wiederum von Verdinglichung und Vergötzung bedroht.

Trotz sprachlicher und formaler Analogien sind Bezugnahmen auf Anderes (Dinge) von Beziehungen zu Anderen (Personen) streng zu unterscheiden. Subjekt-Subjekt-Beziehungen (zwischen Personen) und Subjekt-Objekt-Bezüge (von Personen auf Dinge) sind qualitativ unterschieden. Wer mit einem Co-Subjekt, einem Gegenüber, wie mit einer Sache, einem Gegenstand, umgeht, verdinglicht es. Wer mit einer Sache wie mit einem personalen Subjekt umgeht, bezieht sich auf einen (selbst gebastelten) Fetisch, den er vergötzt.

In beiden Fällen verfehlt der Handelnde das Wesen des jeweils Anderen und letztlich sich selbst als Person.

In vielen Beziehungen, vor allem juristischen, *sind* Menschen verantwortlich, oder sie werden, vor allem haftungs- und strafrechtlich, verantwortlich *gemacht*. Die Person aber *entspricht* ihrer responsiven Verfasstheit und *übernimmt* Verantwortung. Sie steht anderen bei und steht zu ihrem Tun. Sie steht zu den Voraussetzungen, Motiven und Folgen ihrer Handlungen; sie lässt sich daraufhin ansprechen und ist fähig, sich zu verantworten, d.h. Rechenschaft zu geben und sich zu rechtfertigen.

Personen führen ihr Leben in einem je für sie charakteristischen personalen „Geist“: Sie nehmen ihr Leben als Gabe und Aufgabe an, und sie leben ihre Freiheit als Antwort. Ihre Selbst-Bestimmung ist ihre Antwort auf ihre eigenen Fragen „Wer bin ich und was für ein Mensch will ich sein?“. Ihre Selbst-Bestimmung vollzieht sich zugleich als ihre Antwort auf die auf sie zukommenden Fragen, denen sie sich stellen: „Wo ist dein Bruder? Wer ist dein Nächster? Wer sind deine Freunde?“

VI

Freundschaft braucht Räume und Freundschaft braucht Zeit. Ihr zentraler Ort ist der *Alltag der Lebensführung* im Horizont der Lebensgeschichte. In deren Phasen kann die Freundschaft sehr unterschiedliche Gestalten und Bedeutungen annehmen. Das menschliche Leben beginnt im Raum der Familie. Hier sind die Beziehungen quasi natürlich und nicht gewählt. Freundschaften setzen schon im Kindergartenalter ein. Hier begegnen Kinder anderen Menschen und gerade auch anderen Kindern, die sie nicht schon aus dem vertrauten heimischen Umfeld kennen. Hier entdecken sie zum ersten Mal die spezifisch menschliche Beziehungsform der Freiwilligkeit und der Wahl, des bewussten Eingehens von Beziehungen. Diese Aspekte der Freiwilligkeit und der Wahl machen die Freundschaft zur ersten und wichtigsten sozialen Beziehung im strengeren Sinne. Der Prozess der Personwerdung erfährt hier eine wichtige, unerlässliche, neue Qualität. Freundschaften führen auch dazu, dass das Familienleben in eine neue Perspektive gerückt wird: Die Familie verliert zunehmend ihren naturwüchsigen Charakter. In der Begegnung mit dem selbstgewählten Du machen Kinder auch neue Erfahrungen mit ihrem Selbst. Auch sie sind ja der Freund des Anderen. Viel deutlicher als in der Beziehung zu den Eltern oder auch zu den Geschwistern verschafft sich hier die Qualität der Wechselseitigkeit menschlicher Beziehungen Geltung. In den Gestalten früher Freundschaften erfahren Kinder, dass jede Beziehung auf einen Anderen, zumal auf ein Du, immer auch eine Beziehung zu sich selbst, auf das eigene Selbst, ist. Die Erfahrungen früher Freundschaften sind auch von ihren Krisenerfahrungen her bedeutsam, denn Freundschaft geht mit Eifersucht, Verlustangst und zahlreichen Konflikten einher, in deren Bewältigung aber Menschen ganz wesentliche Erfahrungen machen und Vermögen ausbilden.

Von alledem her ist es auch sofort einleuchtend, dass Freundschaft neben dem biographischen auch einen gesellschaftlichen (oder sozialen) Ort hat. Über die Freundschaft erschließt sich – wenn auch nicht allein, so doch wesentlich – die *Mitwelt*, die Welt aus Beziehungen, Bedeutungen und Funktionen, in der jeder wiederum selber als Person seinen Ort, bzw. jeweils neu seine Orte, seine Positionen finden muss. Von daher ist „Freund“ die erste wirklich soziale Rolle, die ein Mensch einnimmt und in die hinein und durch die hindurch er sozialisiert, d.h. gesellschaftsfähig wird, und zu einem teilhabefähigen Gesellschaftsmitglied heranwächst. Man könnte die Freundschaft folglich auch als die kleinste soziale Institution und zugleich als eine der wichtigsten bezeichnen. Wenn die Familie als „Keimzelle“ des Staates gilt, wegen ihres ordnungsstiftenden und ihres „naturwüchsigen“ Zwangscharakters, oder doch zumindest wegen ihres Charakters der Unvermeidbarkeit und Unhintergebarkeit, so kann die Freundschaft wegen ihres „kulturwüchsigen“ Spielraumes als „Keimzelle“ der Gesellschaft gelten, in der die Freiheit als Voraussetzung und als Folge gelingender Vergesellschaftung erfahren werden kann.

In diesen Zusammenhang gehören auch die schon fast klassischen, im Kern auf Aristoteles zurückgehenden Unterscheidungen von Freundschaftsformen nach ihren unterschiedlichen Zwecken: die Freundschaft um des gemeinsamen Vergnügens wegen, die Freundschaft im Dienste des wechselseitigen und gemeinsamen Nutzens und schließlich die Form der Freundschaft, in der es

beiden Partnern um den jeweils anderen als Person, als einen Selbstzweck geht. Üblicherweise werden diese drei Gestalten in eine Rangfolge gebracht, in der die zuletzt genannte Form als die eigentliche oder echte Freundschaft gilt. In modernen Gesellschaften wird diese Unterscheidung, zumal als eine qualitative Rangordnung, problematisch.

Schließlich bildet (neben dem Alltag der Lebensführung und der Mitwelt) auch die *Lebenswelt* eine gesellschaftliche Sphäre, in der die Freundschaft ihren Ort hat. In der Mitwelt geht es vor allem um die Funktionen, die die Beziehungen für die Beteiligten und für die Aufrechterhaltung ihres gesellschaftlichen Zusammenlebens haben. In der Lebenswelt hingegen geht es vor allem um die Bedeutung, die die sozialen Beziehungen nicht einfach haben, sondern mit denen die Beteiligten sie aktiv – deutend – verbinden. Dem Prozess der Sozialisation in der Sphäre der Mitwelt entspricht hier der Prozess der Akkulturation. Hier erlernen schon Kinder, dass wir überhaupt nur handeln können, wenn wir die Situationen, in denen wir handeln müssen, und uns selbst in ihnen mit Sinn versehen. Menschliches Leben ist eben von Anfang an, trotz seiner unwiderruflichen natürlichen, d.h. leibhaftigen Basis, ein Kulturprozess. In diesem geht es nicht nur um das bloße Überleben und Weiterleben, vielmehr kann er nur bewältigt werden, wenn er als Aufgabe verstanden wird, handelnd das Leben selbst zu führen. Weder gattungsgeschichtlich noch biographisch ist ein für alle Mal klar, was Leben ist und was es heißt, es selbst zu führen. Dies muss allererst in Kommunikationsprozessen, in wechselseitiger Verständigung und in Auseinandersetzung mit den gemeinsamen Traditionen gedeutet und erlernt werden.

In diesem Prozess kommt also den Bildern, den Symbolen, den Deutungen eine zentrale Funktion zu. Die wichtigsten Bilder dabei sind die *Gelingensbilder*, mit denen wir handeln und an denen wir unsere Lebensführung insgesamt orientieren, mittels derer wir unseren Platz in der Gesellschaft bestimmen, unsere Rollen ausfüllen und uns unsere Zukunft ausmalen. In Freundschaftsbeziehungen, und gerade auch in frühen Freundschaften, erlernen wir dieses „Bebildern“ unserer Erfahrung und dieses Skizzieren unserer Handlungsperspektiven buchstäblich spielend, dabei kommt eben den Freunden, als „bedeutsamen Anderen“, eine ganz entscheidende Bedeutung zu.

VII

Freundschaft hat ihre Orte nicht nur in den genannten anthropologischen, kulturellen, soziologischen und biographischen Beziehungsgeflechten, sondern sie ist selbst ein ausgezeichneter Ort für das Lernen, für den Erwerb und die Ausbildung der vielfältigen Vermögen, die erforderlich sind, damit ein Mensch zum Subjekt seiner möglichst selbstbestimmten Lebensführung in Gemeinschaft mit anderen Menschen werden kann. Zugespitzt kann man sagen, dass es darin um „*Vermögensbildung als Selbstbildung*“ geht.

Die Freundschaft ist der entscheidende Lernort für das „Wir“. Häufig wird die Freundschaft vor allem als „Ich-Du“-Beziehung verstanden und aus diesem Spannungsverhältnis und seiner Dynamik heraus dargestellt. Die Tatsache aber, dass Ich und Du ein Wir bilden, mit all den Folgen, die das hat, wird oft übersehen. Im Blick auf das Du, wie zugleich auf das Wir, lernt das Ich, dass es sich gerade auf sich selbst nur indirekt, vermittelt, über andere und anderes, beziehen kann. Es ist gerade diese „indirekte Selbstvermittlung“, die eine wesentliche Form der Anerkennung der universellen Angewiesenheit ist. Das wichtigste Vermögen, das Menschen als Subjekte ihrer Lebensführung ausbilden müssen, ist die Fähigkeit – als nicht determinierte und auf Deutungen angewiesene Wesen –, Widerfahrnisse und von außen an sie herangetragene Erwartungen und Anforderungen in bewusste und freiwillig übernommene Aufgaben zu transformieren. Diese Aufgabe ist die Kernaufgabe der Humanisierung und der Kultivierung eines zunächst naturhaft biologisch beginnenden Wesens.

Mit Bezug auf das Du und das Wir erlernt das Ich den Gebrauch der anderen Personalpronomina. Das Ich nimmt nicht nur sich selbst, sondern andere als Handelnde wahr, und es nimmt nur sich selbst als handelnd wahr, weil es andere als Subjekte ihrer Handlungen wahrnimmt. Jeder Prozess der Wahrnehmung und des Handelns impliziert Unterscheidungen, und Unterscheidungen implizieren auch stets Abgrenzungen. Die Personalpronomina bilden gleichsam im Blick auf menschliche

Handlungswirklichkeit das Grundmuster von Unterscheidungen, Differenzierungen und Abgrenzungen. Auch eine Freundschaft, und gerade auch eine intensive Freundschaft, besteht nicht in der Verschmelzung zweier Ichs. Die Freundschaft ist vielmehr der Ort, an dem sehr früh und folgenreich für das Leben insgesamt das Erkennen eines bedeutsamen Anderen als Anerkennung eines Du und zugleich das Erkennen signifikanter Anderer als Anerkennung eines Wir erlernt und eingeübt wird. Das Selbst und der Andere sind prinzipiell auf einander verwiesen und vielfältig ineinander verschränkt. Das Selbst versteht sich als ein Anderer und versteht den Anderen als ein Selbst: Der Andere wird erkannt und anerkannt als eine selbst-ständige und selbst-bestimmende, ihr Leben selbst führende Person. Dadurch alleine vermag ein Mensch in einem wirklich authentischen Sinne „Ich“ zu sagen, weil er sich in diesem Beziehungsgeflecht von Ich, Du und Wir zugleich selbst als geachtet und anerkannt erkennt.

Alle menschliche Lebensführung und alle Handlungen, aus denen sie sich aufbaut, sind grundsätzlich zugleich gelingensorientiert und misslingensbedroht. Menschen handeln unter den Bedingungen von Unsicherheit und unvollständigem Wissen. Dies gilt in doppelter Weise auch für die Freundschaft. Auch die Freundschaft kann prinzipiell misslingen. Nichts garantiert ihren Bestand und ihr Fortbestehen, nichts sichert von vornherein und immer, dass die Beteiligten sich wirklich treffen, dass sie also einander nicht verfehlen. Zugleich aber gilt – und dies ist beinahe noch wichtiger –, dass Freundschaften zugleich wiederum die Orte sind, an denen die Bewältigung dieser prinzipiellen Riskiertheit gemeinsam eingeübt werden kann.

Die Verantwortung für das Gelingen (wie für das Misslingen) von Freundschaften kann keiner externen dritten Instanz zugewiesen werden: keiner Naturgesetzlichkeit, keinem Gott und keinem (gesellschaftlichen) System. Angesichts dieses Fehlens jeglicher Garantie sind menschliche Beziehungen von der Art von Freundschaften im besonderen Maße auf Vertrauen angewiesen. Die Freundschaft ist somit einer der Orte, an dem Vertrauen eingeübt werden kann.

VIII

Im Zentrum fast einer jeden Bestimmung von Freundschaft steht die Vorstellung vom wechselseitigen Wohlwollen. Dem Anderen Gutes wünschen und Gutes tun um seiner selbst willen, ihm wohlgesonnen sein: das sind Formulierungen, die immer wieder auftauchen. Hier wird eingeübt, was später dann als eine Gestalt des „kategorischen Imperativs“ der Person gegenübertritt: den anderen Menschen nie nur als Mittel zu betrachten, sondern immer auch zugleich als Selbstzweck zu achten. Die beiden Freunde bedeuten einander wechselseitig etwas, sie nehmen wechselseitig am Leben des Anderen teil und tragen zu dessen Wohlergehen bei. Diese Beziehung kann man auch als eine Beziehung der Sorge bzw. Fürsorge bezeichnen. Auch hier ist wichtig, darauf aufmerksam zu werden, dass Fürsorge für einen Anderen und Selbstsorge für sich einander nicht als Alternativen gegenüber treten, sondern sich wechselseitig bedingen und ergänzen.

Die Wechselseitigkeit garantiert freilich keine durchgängige Symmetrie; immer mal wieder kann in verschiedenen Phasen der Freundschaft die Fürsorge des einen oder die Selbstsorge des anderen stärker sein. Dieser Wandel ist ein wichtiger Aspekt der Dynamik jeder Freundschaft und jeder freundschaftlichen Beziehung.

Freundschaften – wie alle menschlichen Handlungen und letztlich die menschliche Lebensführung selbst – sind ambivalent, mehrdeutig, riskiert und nie immer nur gut. Freundschaften müssen gepflegt werden, wie alle menschlichen Beziehungen.

An diesem Pflegen, an diesem Kultivieren der Freundschaft wird besonders deutlich, was für alle Tätigkeiten der Freundschaft gilt: Vom sich Anfreunden über das Ausprobieren und das Einüben bis hin zur eingespielten Gestaltung der Beziehungen haben letztlich alle diese Tätigkeitswörter zwei Subjekte. Diese Tätigkeiten können, selbst wenn sie grammatisch auf ein Satzsubjekt bezogen sind, nie auf einen Akteur alleine zugerechnet werden. Die Grammatik führt uns hier oft in die Irre: Beziehungen sind stets zweiseitig und setzen zwei Lebensgeschichten und die Führung zweier Leben durch zwei Subjekte voraus. Menschen sind, sofern sie sich handelnd aufeinander als Personen beziehen (und nicht auf Dinge), grundsätzlich Co-Subjekte. Dies ist die Tiefenstruktur des Wir.

IX

Wiederum wird an der Freundschaft etwas besonders deutlich, was, wie schon angeführt, auch für andere soziale Beziehungen grundsätzlich gilt: Menschen gehen aufeinander zu, und das heißt, sie gehen über sich hinaus. Sie überschreiten die Grenzen des Eigenen und werden gerade darin zum Selbst. Auch hier gilt, dass der Selbstbezug und die Beziehung auf andere einander nicht ausschließen, sondern einschließen und einander bedingen. Die Freundschaft ist insofern ein besonderer Ort zum Ausbilden und Einüben dieses Vermögens zur Selbstüberschreitung, zur „Transpartikularisierung“.

Dieser Vollzug des Überschreitens des Selbst auf einen anderen zu, bei dem weder das Selbst vergessen wird, noch der Andere einfach angeeignet wird, sondern in dem beide ihre Selbstständigkeit erhalten und behalten, diese Logik erinnert in vielem an den *Zyklus der Gabe*. Der Gebende gibt aus Verpflichtung, nicht aus Zwang, eine Gabe, die den, der sie annimmt, dazu bewegt, mit einer Gegengabe, mindestens in Gestalt des Dankes, die Gabe zu erwidern. Wie bei der Freundschaft, entstehen so aus freiwilligem Handeln Verbindungen und auch Verbindlichkeiten. Diese sind gleichwohl frei von Zwang, denn, auch wenn die Partner Verbindlichkeiten stiften, die sie selbst und wechselseitig binden, so geschieht dies nicht in der juristisch belastbaren Gestalt eines Vertrages. Diese Verbindungen und Verbindlichkeiten sind gleichwohl verlässlich und lebenspraktisch belastbar. Die wechselseitigen Erwartungen fallen nicht ins Leere und werden nur selten enttäuscht, bleiben jedoch grundsätzlich „unberechenbar“. Der moralische Zwang ebenso wie der kalkulierbare Nutzen sind beide der Freundschaft gleichermaßen fremd. Nicht die Interesselosigkeit, nicht die Selbstlosigkeit konstituieren die Freundschaft, auch nicht nur zwei bloß äußerlich koordinierte Nutzenkalküle, sondern die Art und Weise, wie die Personen sich und ihre Interessen zueinander in Beziehung setzen, sie einander und miteinander vermitteln.

Dies ist der Ort von Vermittlungs- und Aushandlungsprozessen und von Kompromissen. Kompromisse sind nicht grundsätzlich „faul“, sie erfordern im Gegenteil eine „fleißige“ Pflege; sie sind vorläufig und für Revisionen offen.

Das zueinander Stehen, das sich füreinander Einsetzen, das einander nicht gleichgültig Sein der Freundschaft bilden zugleich die Kerngestalt der sozialen Beziehungen, wie sie auch die Solidarität in größeren Gruppen und mit Fremden kennzeichnet. Auch die Solidarität ist eine soziale Beziehung, in der Personen, Interessen, Werte und Dinge zueinander nicht in ein Verhältnis des Ausschlusses oder der strengen Alternative gesetzt werden, sondern wiederum in einer Praxis der Überschreitung (oder der Transpartikularisierung) zu einem gemeinsamen Dritten, dem Gemeinwohl, in Beziehung gebracht werden, so dass darin für alle Beteiligten wechselseitige Verbindlichkeiten entstehen.

Nach alledem ist es nahe liegend und verständlich, dass es auch Fehlformen der Freundschaft gibt. Ihr Inbegriff lässt sich am ehesten so bestimmen, dass die Dynamik der Selbstüberschreitung begrenzt oder stillgestellt wird. Auch die Dominanz des Nutzens oder der Moral riskiert und deformiert Freundschaften. Freundschaften bilden sich ja, gerade in Kindheit und Jugend, aus Beziehungen, die die Partner nicht nur eingehen, um Gutes zu tun. Vielmehr stehen oft am Anfang der Streich, den man Dritten spielt und Regelverstöße, deren Täterschaft im Dunkeln bleiben soll. Es ist geradezu eine Bewährungsprobe der Freundschaft und des wechselseitigen Vertrauens, dass man einander nicht verpetzt oder verrät. Wird dies später zur Regelform und auf Dauer gestellt, dann ergeben sich Beziehungen, die die Beteiligten in den Augen Dritter moralisch disqualifizieren, so wie Kumpanei, Protektion, das Bilden von Seilschaften, Klüngel und auch manifeste Kriminalität.

X

Bei der vorangehenden Rekonstruktion der Beziehungs- und Bedeutungsgeflechte, der Netze und des Ethos der Freundschaft wird stets der Aspekt der wechselseitigen Vermitteltheit, etwa von Ich und Du, von Eigeninteresse und Interesse des Anderen, von Egoismus und Altruismus betont. Die wechselseitige Angewiesenheit und Verwiesenheit der Personen, der Beziehungen und der Bedeutungen, deren Miteinander und Durcheinander werden als geradezu konstitutiv für die Beziehungsform der Freundschaft erachtet. Gerade deshalb kann die Freundschaft bestimmt werden

als ein besonders geeigneter Ort für das Erlernen zahlreicher für die menschliche Lebensführung überhaupt erforderlicher Vermögen.

Genau das aber erscheint vermutlich der Mehrzahl professioneller Ethiker oder Moralphilosophen als Ausdruck der moralischen Bedenklichkeit der Freundschaft: Tatsächlich hat die Freundschaft in der Moralphilosophie seit Kant lange Zeit keine besondere Beachtung gefunden. Im Gegenteil wurde es geradezu als Aufgabe einer vor der Vernunft legitimierbaren Auffassung von „Moral“ (etwa im Sinne von Jürgen Habermas) erachtet, just diese Gemengelagen säuberlich zu trennen, so dass etwa Egoismus und Altruismus, Partikulares und Universelles, Empirisches und Transzendentes voneinander streng unterschieden und voneinander gelöst wurden.

Die hier unternommene Rehabilitierung der Freundschaft und ihre Auszeichnung als ein besonderer Ort sozialen Handelns und als ein Ort der Personwerdung müsste sich vor diesem modernen Verständnis von Moral bzw. Moralphilosophie rechtfertigen. Zum Schluss sei deshalb lediglich darauf verwiesen, dass gerade jene „höheren Werte“, wie Autonomie, Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit, wenn sie denn mehr als nur bestbegründete Prinzipien sein wollen, wenn sie vielmehr eine orientierende, kritische, wirksame Bedeutung in der und für die Lebensführung gewinnen wollen, dringend angewiesen sind auf „entgegenkommende Lebensformen“ (wie dies sogar Jürgen Habermas, einer der exponiertesten Vertreter einer anspruchsvollen, in kantianischer Tradition vorgetragenen, Moralphilosophie anerkannt hat). Wer nicht schon als Kind und nicht schon im Alltag seiner Lebensführung und in Kontexten „partikularer“ Freundschaften erfahren, gelernt und eingeübt hat, was wechselseitige Anerkennung, Achtung, Achtsamkeit und Selbstüberschreitung ist, wird kaum empfänglich sein und Folgebereitschaft zeigen für von außen und von oben ihm entgegentretende kategorische Forderungen und Prinzipien einer „universalistischen“ Moral. –

Fritz Rüdiger Volz

„Homo capax“

Zur Orientierungsleistung des Person-Verständnisses von Paul Ricoeur für die Soziale Arbeit

Erschienen in: Eric Mührel (Hg.): Zum Personenverständnis in der Sozialen Arbeit und der Pädagogik (Reihe: Sozialpädagogik in der Blauen Eule) Die Blaue Eule, Essen, 2009, S. 119 – 129

A.

Ich seh' etwas, was du nicht siehst, und das bist DU!

An dieses Spiel fühle ich mich oft erinnert, wenn ich mitbekomme, welcher Gebrauch von human- und sozialwissenschaftlichen Theorien im Alltag der Sozialen Arbeit gemacht wird. *Und dieses Wissen, gerade als wissenschaftliches und objektives, berechtigt und befähigt mich dazu, mich in deine Lebensführungspraxis folgenreich und mit dem Anspruch auf Veränderung und Hilfe einzumischen.*

Was tut man eigentlich, wenn man als Professioneller der Sozialen Arbeit so denkt, redet und handelt? Dies ist eine Frage, die in der Ausbildung selten, zu selten, so ausdrücklich gestellt wird. Dieses Verfahren gilt fraglos, eben selbstverständlich. Für die Person und die Profession gilt, wie für alle Menschen, dass ihr Selbstverständnis eingelassen ist in den großen Vorrat sozialer, kultureller und ethischer Selbstverständlichkeiten. Nichts aber ist weniger selbstverständlich als solcher Art Selbstverständlichkeiten. Dieser Zusammenhang und insbesondere die Folgen dieser Voraussetzungen sind aber gerade dann zum Thema kritischer Reflexion zu machen, wenn man eben nicht einfach so sein eigenes Leben führt, sondern wenn man sich entschieden hat, als Teil der eigenen Lebensführungspraxis, nämlich als Beruf, systematisch, kontinuierlich, kompetent: eben professionell, in die Lebensführung anderer Menschen zu intervenieren. Die auf den Beruf bezogene Ausbildung, das dort gelehrt Wissen und die vermittelten Methoden bleiben allermeist an der Oberfläche der Lebensführungskompetenz der Professionellen. Die Sicherheiten und Gewissheiten im beruflichen Handeln, gerade auch unter erschwerten Bedingungen, werden aber aus dem Vorrat der Lebenserfahrung und der lebensgeschichtlich erworbenen Selbstverständlichkeiten gewonnen. Dies ist der Ort, an dem die Menschenbilder, die Vorstellungen von Gut und Böse, von Richtig und Falsch, die Gelingensbilder eigenen und fremden Handelns verankert sind.

Eine Ethik der Sozialen Arbeit, die nicht nur das Sozialwesen insgesamt und den Sozialstaat insbesondere rechtfertigen möchte, sondern etwas zur Orientierung und zur Selbstreflexion im Alltag Sozialer Arbeit beitragen möchte, hätte genau auf eine Selbstaufklärung dieser Selbstverständlichkeiten zu zielen. Es erscheint mir sinnvoll – im Zentrum dieser handlungsleitenden Deutungsmuster, Sinn- und Gelingensbilder – die Vorstellungen von dem, was es heißt, ein menschliches Leben zu führen, kurz: das Menschenbild des Einzelnen, seiner Profession und seiner wissenschaftlichen Subkulturen zu verorten. Für eine Selbstaufklärung über die Bestände, die Voraussetzungen und die Folgen des eigenen Selbstverständnisses bietet es sich an, das Gespräch mit der Philosophischen Anthropologie zu suchen. Im Teil B dieses Beitrags versuche ich, einige Elemente der Praktischen Philosophie von Paul Ricoeur in einen solchen Klärungsprozess einzuführen. Das Denken von Paul Ricoeur ist eines von vielen möglichen Medien der angestrebten Selbstreflexion, nicht das einzige, nicht das allein-richtige, nicht das endgültige. Im Gegenteil können gerade mit dem Denken von Ricoeur solche Erwartungen bzw. Versprechungen als nicht haltbar kritisiert werden.

Die Human- und Sozialwissenschaften gelten als notwendige „Referenzdisziplinen“ für Theorien sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Handelns. Die Strukturen, die Voraussetzungen und die Folgen solcher Beanspruchung bleiben meist unklar. Humanwissenschaften entwickeln erklärende Theorien menschlichen Verhaltens und Handelns aus der Beobachterperspektive der Dritten Person; auch die Beobachteten sind naheliegender Weise in dieser Perspektive Dritte Personen. Die alltägliche professionelle Handlungssituation ist nun aber gerade eine „Kreuzung“ (mindestens) zweier Lebensführungsprozesse, in der die beteiligten Personen (Professionelle und KlientInnen) jeweils aus der

Perspektive der Ersten Person Singular mit Bezug auf eine andere Person handeln. Die Transformation des von den Professionellen in solchen Situationen mobilisierten Erklärungswissens der Dritten Person in Handlungswissen der Ersten Person wird normalerweise unter der Überschrift „Vermittlung von Theorie und Praxis“ thematisiert. Unter den ungeklärten wissenschaftstheoretischen, handlungstheoretischen und anthropologischen Voraussetzungen, unter denen das unternommen wird, kann dies im besten Falle auf eine „sozialtechnologische“ Anwendung objektivierten Wissens auf subjektive Handlungssituationen hinauslaufen. Die chronischen und notorischen Schwierigkeiten dieser „Theoriepraxisvermittlung“ verweisen in meiner Lesart eher auf die Widersinnigkeit und Unmöglichkeit eines solchen Unterfangens. Unbegriffen und unverstanden bleibt die Kernfrage, was es denn heißt, ein menschliches Leben zu führen: ein Leben in Gemeinschaft mit anderen, prinzipiell riskiert, gleichwohl gelingensorientiert und als ein möglichst selbstbestimmtes, eben eigenes Leben. Diese Frage können auch die nachfolgenden Erörterungen nicht einfach beantworten. Ihr Anspruch ist bescheidener, er zielt darauf, ein Problembewusstsein zu fördern dafür, diese Frage überhaupt als eine zentrale Frage von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit wahr- und ernstzunehmen.

Für mich gehört es zu den großen Paradoxa des Sozialwesens, dass – normativ – die Individuen als *autonom* gelten, dass sie jedoch deskriptiv, zumal als Klienten, *nie etwas dazu können und nie schuld sind*. Gerade die empirischen Sozialwissenschaften werden gleichsam als „Entschuldigungswissenschaften“ verwandt. Der Preis dafür ist aber hoch, es ist die „Entpersonalisierung“ der Personen. Die Sozialisierungstheorien in Sonderheit sind voll von verobjektivierenden und objektivistischen Metaphern des Prägens und Formens. Dies macht Sinn nur unter der Voraussetzung, dass – zumindest sozialisierungstheoretisch – die doch „eigentlich“ autonomen Individuen das Material eines übermächtigen gesellschaftlichen Produktionsprozesses sind. So zu denken hat aber offenbar eine ganze Reihe von Vorteilen: Zunächst kann man die gesellschaftlichen „Verhältnisse“ für alles individuelle Verhalten verantwortlich machen. Das erlaubt die Durchsetzung von Ansprüchen gegenüber „dem“ System oder „der“ Gesellschaft. Es erlaubt zudem die Legitimation und Alimantation ganzer Professionen, die versprechen, systembedingte Deformationen reparieren zu können. Es erlaubt aber vor allem auch, die Vorstellung zu plausibilisieren, es gäbe ein professionelles Handeln, das diese Ansprüche auch einlösen könnte. Auch dazu müssen die individuellen Verhaltensweisen und ihre Träger geeignet, disponiert sein – und das sind sie wiederum durch ihre Formbarkeit. Wenn soziale Verhältnisse prägen können, dann können auch soziale Berufe gegenprägen oder umprägen. Aus dem Gedanken der Autonomie wird dann eine Legitimationsleerformel, die für das Verständnis und den Vollzug des professionellen Handelns selbst keinerlei orientierende und normative Bedeutung hat.

Diese Arten professionellen Selbst- und Handlungsverständnisses, die sich legitimieren in einem Verständnis „objektiver“ Wissenschaften und deren „richtiger“, d.h. techno-logischer Anwendungen, bekommen eine besondere Brisanz in einer sozialen und kulturellen Großwetterlage, in der innerhalb wie außerhalb der Wissenschaften *deterministische* Ansätze dominieren. Gerade auch in intellektuellen Kulturen vollzieht sich auf breiter Front und auf hohem Niveau eine „Flucht vor der Freiheit“. Wochenmagazine und populärwissenschaftliche Zeitschriftenreihen locken seit längerer Zeit mit Themenheften und Titelgeschichten, die alle die Message verbreiten: „Hurra, wir sind determiniert!“ Allerdings wird der Adressat solcher Botschaften im Unklaren darüber gelassen, als wovon determiniert und geprägt er sich denn verstehen soll. Paradoxer Weise bringen gerade deterministische Menschenbilder Menschen in klassische Wahlsituationen. Möchten wir uns lieber von den Genen, von der Soziobiologie, von der Ökonomie oder von der Gesellschaft, oder doch lieber von den Gehirnwellen determiniert vorstellen?

Das klingt natürlich alles etwas polemisch. So ist es auch gemeint. Zum Ausgleich versuche ich im Folgenden solide argumentierend Zugänge zu einer solchen Anthropologie zu gewinnen, die gerade das Verständnis vom Menschen als einem handlungs-, verantwortungs- und veränderungsfähigen Wesen und damit als dem Subjekt seiner Lebensführung mit den Mitteln einer hermeneutischen und zugleich praktischen Philosophie entfaltet.

B.

Homo capax

Die Fragen, auf die die Person mit ICH zu antworten vermag, können nur von Personen an Personen gestellt werden: d.h. auch und letztlich nur von der jeweiligen Person selbst. Die Person, die sich diese Fragen stellt, besser: die sich diesen Fragen stellt, ist für Ricœur der homo capax, der fähige, der vermögende Mensch. Paul Ricœurs Werk insgesamt lässt sich – im Anschluss an leitmotivartige Formulierungen von ihm selbst und aus der Sekundärliteratur – wie folgt charakterisieren: als eine Phänomenologie bzw. als eine Hermeneutik der *condicio humana* (*condition humaine*), also der Menschlichen Lebensform überhaupt; als eine Erhellung der Existenz (*éclaircissement de l'existence*); im Ausgang von und zugleich mit dem Ziel einer Klärung der Grundstrukturen des Selbst (*soi*) und der Dialektik der Identität (*mêmeté* vs. *ipséité*); am Leitfaden einer Theorie des menschlichen Handelns (*agir humain*, seltener: *action humaine*); in der Perspektive der Ersten Person Singular und ihrer Gelingensbilder (*so* übersetze ich *visée/vision*). Ich lese und rekonstruiere diese Philosophische Anthropologie insgesamt als Ausdifferenzierung einer „Hermeneutik der Lebensführung“ (vgl. Volz 1993).

Der homo capax ist das prinzipiell nicht vertretbare Subjekt seiner Lebensführung in Gemeinschaft mit Anderen. Ricœur liefert eine „Exegese derjenigen Vermögen (*capacités*), die den Menschen zum Menschen machen“ (Jervolino 2002, 50). Pragmatisch und grammatisch fragt nach dem Subjekt bzw. nach der Ersten Person Singular die Frage WER? Das – post-cartesische – Subjekt fragt nicht mehr: Bin ich? oder: Was bin ich?, sondern eben: Wer bin ich? Die Tätigkeitswörter, die Paul Ricœur auf der Ebene einer rekonstruktiv-hermeneutischen Klärung der lebensermöglichenden Grundvollzüge intersubjektiver Praxis mit der Frage Wer? verknüpft, sind die folgenden: Wer spricht? Wer handelt? Wer erzählt? Wer übernimmt Verantwortung? Wer verspricht? Wer erinnert (sich)? Diese Tu-Wörter sind die wichtigsten der von mir so genannten „praktischen Existenzial-Verben“.

Attestation

Im Horizont der personalen Lebensführung und in der Perspektive der Ersten Person Singular ist das Vermögen, gleichsam als Doppelsubjekt, diese Fragen stellen und zugleich beantworten zu können, eine Ermöglichungsgegebenheit, die empirischer, szientifischer oder objektivierender Analyse aus der Perspektive der Dritten Person nicht zugänglich ist, ihr aber auch gar nicht zugänglich zu sein braucht. Diese Gegebenheit ist ein *je peux*, ein *ich vermag*, ein *yes I can*. Bisweilen heißt es auch *je crois que je peux*, *ich traue mich* und *ich traue mir zu*, etwas zu vermögen, ja zu vermögen, mein Leben selbst als mein eigenes zu führen. Ricœur spricht auch von der großen Freude, ein Mensch zu sein und von dem Begehren, dem Wunsch (*désir*), zu existieren, wie auch von den Anstrengungen (*efforts*), am Leben zu bleiben – aber eben nicht als Überlebenstrieb eines Organismus, sondern als Bejahung seines Lebens durch das Subjekt einer Lebensführung. Die Erfahrung dieser Ursprungsgegebenheit nennt Ricœur – im Anschluss an seinen Lehrer Jean Nabert – *attestation*. Dieser Begriff ist nicht einfach zu übersetzen; die vorhergehenden Zeilen versuchen, ein mögliches Verständnis zu formulieren. Wäre der Ausdruck im Deutschen nicht vorbelastet, dann würde ich – wenn es darum ginge, ein Wort als Übersetzung zu finden – am ehesten Selbst-Bejahung vorschlagen, oder auch Selbst-Bejahung. Darin wäre dann beide Male gerade die Sprechhandlung zu hören: das Vermögen ICH sagen zu können. Sich darin als derselbe durchhalten zu können, sich darin zu bewahren und zu bewähren, sich seiner selbst gewiss sein zu können, sich etwas zu trauen und sich etwas zuzutrauen – das bildet alles in allem eine *certitude pratique*. Denn dieses sprachlich verfasste Selbst, dieser Träger einer *identité narrative*, die zugleich eingebettet ist in eine leibhaftige Existenz, ist gleichursprünglich auf Andere angewiesen und darauf, von diesen anerkannt und bejaht zu werden. Es ist die Sozialität, die Sprache nötig, und es ist die Sprache, die Sozialität möglich macht.

Attestation ist mehr als ein *élan vital* (Henri Bergson), und etwas anderes als eine objektive fremde Macht, aber auch als eine subjektive existenzielle Hochgestimmtheit. Sie ist gerade insofern ein personales Vermögen, als sie die Negativität des menschlichen Daseins, seine Riskiertheit, Beschränktheit, Endlichkeit, seine Ängste und Versagungen... ihrerseits negieren kann, d.h. sie handelnd, deutend, sprechend bewältigen kann. Das Leben erhält sich als eine praktische Delegitimierung des Nihilismus, als eine *conservatio continua* angesichts des

Definitionsmachtanspruches des Nichts. Im gelingenden Bewältigungshandeln eignen sich die Menschen dieses Vermögen an, bewähren, bilden und erweitern es. Darin werden sie zu Personen, denn dem Nichts kann nicht Etwas, sondern nur Jemand widerstehen. Dieser Unterschied zwischen „Etwas und Jemand“ (vgl. Robert Spaemann 1996) und mehr noch das praktische, in die Praxis eingelassene Unterscheidungsvermögen ist schlechterdings grundlegend für die Anthropologie Paul Ricœurs. In meiner Lektüre Ricœurs ist sie das entscheidende Widerlager im Widerstand gegen alle Verdinglichungs- und Verfügungsphantasien in Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Das hat viele Folgen; das muss viele Folgen haben. Das gilt insbesondere für das Wissenschafts- und das Methodenverständnis. Das ist anderswo angemessener zu erläutern, ist aber ein untergründiges Leitmotiv dieses Textes.

Identité

Den Begriff der Person gebrauche ich dann, wenn es mir darum geht, ein Individuum als das „prinzipiell unvertretbare Subjekt seiner Lebensführung“ zu charakterisieren: als Erste Person Singular. Ricœur hingegen verwendet den Begriff der Person nicht zentral, im Zentrum seiner Praktischen Philosophie steht das Selbst. Dies entfaltet er über ein spezifisches Verständnis von Selbstheit als Identität (*identité: ipséité*). Für seine Hermeneutik des Selbst sind die Wechselbeziehung, die Analogie und die Verschränktheit von Handeln und Sprechen konstitutiv (*Du texte à l'action* – so der Titel einer Aufsatzsammlung von 1986). Deshalb liegt es nahe, dass seine Analyse der Identität notwendiger Weise einhergeht mit einem Konzept Narrativer Identität (*identité narrative*): Menschen vermögen deshalb sie selbst zu sein, weil sie es vermögen, Geschichten zu erzählen und zu hören, in denen sie sich selbst wiedererkennen können. Geschichten verweisen auf Wandel, Dynamik und Dramatik, hingegen verweist Identität auf das Unveränderliche, Stabile, auf „Dasselbe“. Ricœur unterscheidet daher zunächst eine substanzhafte von einer zeitlichen Identität (substantielle vs. temporelle); sodann zwischen *mêmeté* und *mienneté*, letztlich – mit Rückgriff auf die lateinische Differenzierung von *idem* und *ipse* – zwischen zwei Gestalten von Identität: Selbigkeit und Selbstheit, Derselbe-Sein und Selbst-Sein (Identität als *mêmeté* und Identität als *ipséité*). Auch hier wird deutlich, dass das Vermögen des *homo capax* auf ein Hervorbringen geht, auf ein Anfangen. Dies Hervorbringen darf nicht in Analogie oder sogar als identisch mit Herstellen (Arbeiten, Produzieren) verstanden werden, sondern als Praxis – so wie uns Aristoteles bereits eingeschärft hat, dass das Leben nicht *poiēsis*, sondern *praxis* ist.

Von diesem – narrativen – Verständnis von Identität her wird dann auch verständlich, warum unter den Tätigkeitswörtern, die ich die „praktischen Existenzial-Verben“ genannt habe, auch das Erzählen und die Erzählung bzw. *raconter* und *récit* eine so große Bedeutung haben. Menschen erzählen nicht irgendetwas, sondern von sich selbst, von sich selbst her und auf Andere zu, genauer: sie erzählen sich selbst. Erzählend „bringen wir uns zusammen“, „kriegen wir unser Leben auf die Reihe“. Wir Menschen fangen an zu erzählen, wenn wir uns – wechselseitig oder selbst – fragen: Was tust Du? Was denkst Du? Was hoffst Du? WER BIST DU? Wir antworten – hoffentlich – nicht, indem wir uns als Lehrbuch-Beispiel oder als Anwendungsfall einer wissenschaftlichen Theorie darstellen! Deutlicher und expliziter noch als Ricœur das tut, wären dem Sprechen und Erzählen ausdrücklich noch das Hören, das Mitvollziehen und das Verstehen als Vermögen zur Seite zu stellen; oder noch allgemeiner und grundlegender das Vermögen, mit allen Sinnen wahrzunehmen. Hier gehört auch das Vermögen hin, sich ansprechen zu lassen, ansprechbar zu sein, auf etwas und jemanden anzusprechen. Das wäre dann gerade auch wieder im Blick auf eine fällige Klärung der Praxis Sozialer Arbeit von besonderer Bedeutung.

Auch die beiden Vermögen, Verantwortung-Übernehmen und Versprechen-Halten, werden in ihrer Notwendigkeit wie in ihrer Möglichkeit für die Sozialität und die Personalität im Horizont einer Narrativen Identität angemessener verstanden. Dies ist charakteristisch für eine Praktische Philosophie, die im Wesentlichen nicht Aussagen über etwas macht und nicht etwas erklärt, die nicht in der Perspektive der Dritten Person Plural zuschreibt, sondern die eröffnet, aufklärt und orientiert in der Perspektive der Ersten Person Singular. Was es heißt, Verantwortung zu übernehmen oder ein Versprechen zu geben und zu halten (oder auch zu brechen), das ist aus der Beobachterperspektive der Dritten Person nicht zugänglich, das erschließt sich nur den sich verständigenden Ersten Personen

Singular in ihrer Wechselseitigkeit. Sie sind einander Ko-Subjekte, Gegenüber – nicht Gegenstände, Objekte!

Altérité

Von Identität kann niemand sprechen, ohne nicht stets auch vom Anderen zu sprechen: Ricœur spricht explizit und explizierend von *altérité*, von *soi* und von *autrui*. Das ist ja gerade das Bedeutsame an seiner Philosophischen Anthropologie, dass er das menschliche Individuum nicht individualistisch denkt, sondern personalistisch: als ein Wesen, das es vermag, seine Leibhaftigkeit mit seiner Sozialität und mit seiner Kulturalität handelnd und erzählend zu vermitteln.

Das Selbe ist fest und unbeweglich – das Selbst hingegen beweglich und reflexiv. Das Selbst weiß sich als Erste Person Singular und weiß daher, dass es die Gesamtheit der Personalpronomen voraussetzt, ebenso wie es sie impliziert. Das ist eine Gestalt, die die anthropologische „universelle wechselseitige Angewiesenheit“ (Volz) für die Person annimmt, weil in ihr die Grammatiken des Redens und des Handelns zugleich zur Geltung gelangen. Ricœurs Anthropologie – das sei noch einmal betont – ist systematisch nicht-individualistisch, das heißt nicht anti-individualistisch, sondern eben personalistisch. In genau diesem Sinne ist die Person sozial. Sie ist nicht in dem Sinne sozial, dass die Gesellschaft die Individuen produziert, prägt, determiniert..., und wie die Kategorien der *physique sociale* (nicht nur des Auguste Comte!) alle heißen mögen. (Zur Kritik am „hegemonialen europäischen Gesamtpositivismus“ und seiner anmaßenden, sich einmischenden Vernunft, vgl. Volz 2002.) Identität und Selbst sind ohne den konstitutiven Bezug auf Anderes und auf Andere weder denkbar noch gar lebbar.

Ricœur unterscheidet drei Gestalten der Alterität: die der anderen Personen (*autrui*), sodann die des eigenen Leibes und schließlich die Stimme des Gewissens, an mich gerichtet aus der Tiefe meines Selbst. Die Alterität der Anderen nimmt ihrerseits noch einmal zwei verschiedene Gestalten an (*deux sortes d'autrui*): das DU der interpersonellen Beziehungen (*toi*) und das JEDER im Leben der Institutionen (*chacun*). Schließlich kennt auch Ricœur die Rede vom Ganz-Anderen (*Tout-Autre*), auf die freilich philosophisch er sich nur indirekt und distanziert beziehen möchte. (Zum Verhältnis von Philosophie und Theologie bei Ricœur vgl. neuerdings Vincent 2008.)

Es gibt also bei Ricœur von Anfang an eine Dialektik von Selbst und Anderen. Sie ist aber nicht aufhebbar in einem überlegenen Dritten, anders als so viele andere Dialektiken. Diese Wechselbeziehung ermöglicht Selbst, Erfahrung und Rede; sie ist stets spannungsreich und konfliktgeladen, daher auch stets misslingensbedroht. In ihrer Bewältigung und Gestaltung bilden und bewähren sich die VERMÖGEN des *homo capax*. Dies alles vollzieht sich freilich innerhalb der personalen Identität, eben – wie wir sahen – als Dialektik von Selbigkeit und Selbst. Die Bedeutsamkeit ebenso wie die Schwierigkeiten mit dieser dialektischen Identität lassen sich auch noch einmal zugespitzt verdeutlichen an der Mehrdeutigkeit von „*Soi-même comme un autre*“, dem Titel des großen Werkes von Paul Ricœur aus dem Jahre 1990. Die Übersetzung „Das Selbst als ein Anderer“ ist richtig, aber richtig ist auch, dass das französische Original so gelesen werden kann, dass die doppelte Bedeutung von *comme* auch im Deutschen sich mitvollziehen lässt: „wie“ und „als“. Das Selbst ist wie ein Anderer, ihm gleich und vergleichbar, und nur deswegen auch sich selbst erkennbar. Das Selbst ist aber auch zugleich als ein Anderer wahrzunehmen, da es selbst für sich selbst ein Anderer ist: als Leib und als Gewissen. Diese letzte Bedeutung von Alterität könnte man auch dadurch verständlicher machen, dass man – im Unterschied zu Ricœur – den Aspekt der Fremdheit stärker betont. Das Selbst ist sich selbst auch und immer wieder fremd. Es befremdet sich immer wieder selbst und muss sich selbst stets mit sich selbst befreunden (vgl. hierzu auch zahlreiche Veröffentlichungen von Wilhelm Schmid). *Altérité* geht folglich nicht in *autrui* auf. Aber auch wer der Andere im Sinne von *autrui* ist, bedarf der weiteren Differenzierung und Klärung. Der Andere ist Nächster (*prochain*) und Mitmensch, „Genosse“ (*socius*). Hier hätte dann auch eine im strengeren Sinne sich als Sozialethik verstehende Praktische Philosophie einzusetzen, die sich dann um die Explikation des Zusammenhanges und der Unterscheidung von „Liebe und Gerechtigkeit“ zu bemühen hätte.

Reconnaissance

Die universelle wechselseitige Angewiesenheit aller Menschen, innerhalb derer sie sich selbst vorfinden, in und mittels derer sie ihr Selbst und sein Vermögen ausbilden, entfalten und bewähren, ist eben gerade nie nur Funktionszusammenhang, sondern immer auch zugleich ein Deutungs-, Bedeutungs- und Sinnzusammenhang, in diesem Sinne ein Gewebe, ein Text. Deshalb müssen Menschen sich wechselseitig als Personen anerkennen, um zusammen leben zu können; um kooperieren zu können, müssen sie kommunizieren. Sie müssen einander als Selbst-Zwecke wahrnehmen und nie nur als Mittel wahrnehmen. Darin haben sie ihre Würde, besser: Darin gewähren sie sich wechselseitig ihre Würde, darin schenken sie einander Aufmerksamkeit und ANERKENNUNG. Reconnaissance ist (Wieder)Erkennen, Identifizieren eines Gegenstandes, aber auch eines Gegenübers; sie ist Erkenntnis und Anerkennung des eigenen Selbst (attestation); und sie ist die gegenseitige Anerkennung von Personen (reconnaissance mutuelle). Ohne diese wechselseitige, ansprechende und antwortende, bestätigende Anerkennung bliebe auch die „anfängliche“ Selbstbehauptung des werdenden Selbst unwirklich und unwirksam. In den konfliktreichen Dynamiken und auch Kämpfen der Anerkennung vollzieht sich etwas, was ich das „wechselseitige In-Kraft-Setzen“ von Menschen nennen möchte.

Die Bedeutung, die Ricœur selber dem Thema der Anerkennung in seinem eigenen Werk beigemessen hat, lässt sich auch daran erkennen, dass das letzte Buch, das er, vor seinem Tod im Jahr 2005, noch 2004 veröffentlicht hat, den Titel trägt: „Parcours de la reconnaissance“. Der Titel der deutschen Übersetzung lautet: „Wege der Anerkennung“; das ist sicher wieder richtig, parcours aber meint noch anderes: Wege über Hindernisse hinweg, nicht nur gerade, gut markierte Wege, sondern „verquere“ Wege, bei denen einiges zu überqueren und zu durchqueren ist. Dies sollte man mitschwingen lassen, wenn man den Titel – der ja auch ein Programm ist – hört: also weder heiterer Spaziergang noch ständiger Kampf, sondern Herausforderung und Aufgabe.

Paul Ricœur versteht seine Auffassung von den Wegen der Anerkennung dadurch noch mit einer besonderen Pointe, dass er das, was ich unter dem Stichwort „universelle wechselseitige Angewiesenheit“ zu thematisieren versuche, mit Hilfe einer Differenzierung von *réciprocité* und *mutualité* entfaltet. *Réciprocité* entspricht der Logik des Marktes und des Warentausches. *Mutualité* hingegen versucht, die vielfältigen, oft impliziten, verborgenen und auch verkannten Praktiken des Gabe-Handelns zu benennen (vgl. Volz 2008). Beide Handlungsformen sind – sensu Wittgenstein – Lebensformen, beide sind notwendig. Besonders notwendig sind die Phänomene der *Mutualité*, weil sie nicht erzwingbar sind, weil sie aber die friedensstiftenden Potenziale enthalten, derer das gelingende Zusammenlegen von Menschen dringend bedarf.

Reconnaissance bedeutet schließlich auch Anerkennung im Sinne von Dankbarkeit. „Anerkennung“ gebrauchen wir auch im Deutschen, um etwas „Überflüssiges“ zu bezeichnen, etwas, das der Großzügigkeit und der Freude am ungeschuldeten Geben entspringt. Die strengen Regeln der vertragsgestützten Gerechtigkeit werden – lebensdienlich – eingebettet in die phantasievollen Praktiken der Gegenseitigkeit (im Sinne der *mutualité*). Lob und Dank gehören – unaufgebbar – zu den lebensnotwendigen und lebensförderlichen Handlungen auf den verquerten Wegen der Anerkennung.

Anmerkung

Im Teil B dieses Aufsatzes werden Elemente der Philosophie von Paul Ricœur dargestellt. Es handelt sich dabei nicht um eine sorgfältige wissenschaftliche Exegese einzelner Werke des Autors. Eher werden Einsichten aus einem längeren Lernprozess formuliert. Die wesentlichen Veröffentlichungen von Ricœur selbst und für mich wichtige Titel der Sekundärliteratur finden sich in den bibliographischen Angaben. Da die vorgetragenen Erwägungen Teil meines eigenen Selbstklärungsprozesses sind, gebe ich auch einige Hinweise auf einschlägige eigene Veröffentlichungen. Insbesondere knüpfe ich hier an Überlegungen an, die unter dem Titel „*In aller Freundschaft*“ – *Thesen zu Personwerdung und Vermögensbildung* erschienen sind.

Person

Erschienen in: „Ethische Reflexionen – zu Themen des Rahmenlehrplans Ethik“ in der Reihe „Bildung für Berlin“, hg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Redaktion M. Zimmermann, Berlin 2007, S. 31 – 35

I.

„Person“ ist einer der großen und klassischen Begriffe menschlicher Selbst-Thematisierung. Wie alle Begriffe, die der Selbst-Thematisierung dienen, ist er nicht nur umstritten, sondern geradezu umkämpft. Er ist Kampf, Spiel und Einsatz zugleich. Er ist das Kampffeld, auf dem der für die Kulturen der Gattung *homo sapiens sapiens* unvermeidbare Kampf um die Definitionsmacht ausgetragen wird, die Auseinandersetzung darüber, was denn das *Wesen des Menschen* sei.

Der Begriff der Person kann durchaus als *der* ethische Begriff aufgefasst werden:

Er ist konstitutiv für jede „Strebensethik“ insofern, als es Personen sind, die in der Ersten Person Singular fragen: „Wie kann mein Leben gelingen? Was ist für mich ein gutes Leben? und: Was für ein Mensch möchte ich sein?“.

Der Begriff der Person ist zugleich maßgeblich für jede „Sollensethik“, insofern nur Personen Adressaten sittlicher bzw. moralischer Erwartungen und Forderungen sind. Personen sind auch zugleich die Instanz der Sollensethik, insofern die geforderten Handlungen darüber begründet und legitimiert werden, dass es Personen sind, denen die geforderten Handlungen gelten und die durch diese Handlungen als „Andere Personen“ anerkannt werden (sollen).

Schließlich – und das macht erst wirklich seine Zentralstellung in Ethos und Ethik aus – bezeichnet „Person“ genau den Ort, an dem all die Spannungsverhältnisse von gelingendem Leben und Gerechtigkeit, von Wollen und Sollen, von Einzigartigkeit und Verallgemeinerung, von individueller Lebensplanung und gesellschaftlichen Zwängen... vom Individuum handelnd zu bewältigen sind.

Vom Gelingen zahlloser solcher Bewältigungshandlungen im Alltag der individuellen Lebensführung hängt es ab, ob ein Individuum nicht nur im Blick auf eine einzelne Tat, sondern im Blick auf seine Lebensführung insgesamt in der Ersten Person Singular sprechen und authentisch ICH sagen kann.

Das zu leisten, braucht ein Mensch „Vermögen“. Er braucht Ressourcen und Kompetenzen: *Lebensführungskompetenz*. Eine Person braucht eine dynamische, den individuellen und gemeinschaftlichen Aufgaben und dem sozialen Wandel entsprechende „Vermögens-Bildung“, mit dem Vermögen zum sozialen Handeln (Praxis und Arbeit) und zur ethischen Urteilsbildung als deren wohl wichtigsten Elementen.

Angesichts dieser Bestimmungen und Elemente, die der Person-Begriff zur Sprache und in einen systematischen Zusammenhang bringen soll, stellt sich nahe liegender Weise sehr rasch Unbehagen ein: Ein Unbehagen wegen der (schlecht zu leugnenden) Zirkelstruktur, ein anderes wegen der (sehr wahrscheinlichen) Überforderung des Person-Begriffes und der (drohenden) Selbstüberforderung der Person. Diese Formen von Unbehagen sind Anlässe und Folgen der Unübersichtlichkeit der Landschaften und Lagen zeitgenössischer Ethik-Debatten: Unübersehbar viele Richtungen, mit unüberschaubaren internen Streitigkeiten und oft undurchschaubaren Kontroversen untereinander, mit unabsehbaren Folgen für die Beachtung und Achtung, die die Ethik innerhalb der verschiedenen Milieus unserer Gesellschaft und Kultur noch finden kann. Hinter einem derzeit noch anhaltenden Ethik-Boom lässt sich doch schon erkennen, dass die frühere Überlegenheit der „Königin der Praktischen Philosophie“ längst in eine Verlegenheit der Praktischen Philosophie insgesamt übergegangen ist. Wer wirkliche, „wirklich praktische“ Orientierung sucht, der sucht sie unter der Rubrik „Ratgeber-Literatur“, kaum unter „Ethik“ (dann noch eher unter „Esoterik“).

In der Ethik gilt folglich nicht nur, wie überall, „aller Anfang ist schwer“, sondern genauer wäre zu sagen, ein wirklicher Anfang ist gar nicht möglich. Das um Orientierung im Horizont seiner Lebensführung bemühte Individuum, das hier eben als Person verstanden werden soll, erfährt sich als

längst schon orientiert (durch die vielfältigen Instanzen seiner Sozialisation und durch die Kontexte seines Lebens).

Auch für die „professionelle“ Ethik gilt, dass niemand einen Gedanken ergreifen oder einen Begriff wählen kann, ohne – nolens volens – immer schon Partei zu ergreifen in einer ethischen Kontroverse, von der er oft genug (noch) gar nichts weiß.

„Voraussetzungslosigkeit“ ist eine Illusion, nicht nur in der Ethik, sondern noch stärker in der menschlichen Lebenswirklichkeit. Das gilt folglich auch für das hier gewählte Verständnis und die hier geübte Verwendung des Person-Begriffes.

Für dieses Verständnis ist es geradezu konstitutiv für eine Person, welche „Voraussetzungen“ ihrer individuellen Lebensführung sie „an-nimmt“ (d.h. wahrnimmt, unterstellt und akzeptiert) und bewusst in ihr Selbstverständnis einzubeziehen vermag, ohne sich ihnen, in einer Art Götzendienst, zu unterwerfen und davon beherrschen zu lassen, oder aber – in einer Art Wahn der Autonomie – alles Vorgegebene als irrelevant, als uneigentlich oder als bloßes Material erachten zu müssen.

Person-Werden und Person-Sein sind daher stets gefährdet durch die Bedrohungen und Verlockungen von „Verdinglichung und Vergötzung“.

Der Person geht es durchaus um sich selbst, um ihr eigenes Leben in der Perspektive des Gelingens. Dies aber nicht ego-zentrisch, vielmehr geht es der Person um „ihr Selbst“. Es geht ihr um das Vermögen, jene genannten Spannungsverhältnisse in alltäglichen Bewältigungshandlungen „auf die Reihe“ zu bekommen und an Widerständen und Bedrohungen nicht zu zerbrechen. Personen führen ihr Leben nicht durch Selbst-Gesetzgebung *selbst-bestimmt*, nicht allein, nicht als soziale Atome. Personen führen ihr Leben vielmehr als sich *selbst bestimmend*: durch ihre Handlungen, nämlich als deren Subjekte. (Was ein Mensch tut, bleibt gerade für ihn selbst am wenigsten ohne Folgen!)

Hier geht es um die grundlegende strebensethische Bedeutung der – existenziellen und lebensgeschichtlich bedeutsamen – Fragen: „Was für ein Leben will ich führen? Was für ein Mensch will ich sein? Von welchem Selbstverständnis und von welchem „Geist“ will ich mich bestimmen lassen?“ Auf welches Ziel (telos) hin will ich mich in meinen Handlungen und durch sie hindurch bestimmen lassen?

Die „Übermacht der Verhältnisse“ ist nicht durch eine gewaltige philosophische Anstrengung noch einmal zu „über-mächtigen“. In den Widerfahrnissen von Anderem und in den Begegnungen mit Anderen, in den Beziehungen zu ihnen, sind Potenziale, Gestalten und Praxen „anarchischer“ Phantasie und Eigensinnigkeiten zu entdecken und freizulegen, die sich die Person zu eigen macht. In alltäglicher menschlicher Lebenswirklichkeit werden diese Potenziale so zu Quellen, Formen und Handlungsmustern der sich selbst-bestimmenden – und insofern selbst-bestimmten – Lebensführung. Darin geschieht und gelingt die Bewältigung und Gestaltung des „Zusammenhanges universeller wechselseitiger Angewiesenheit“.

II.

Menschen müssen ihr Leben selbst führen, aber sie können es nicht alleine tun.

Menschen bilden in anthropologisch grundlegender und folglich nicht-hintergebar Weise in ihrer Lebensführung und „lebenslänglich“ einen Zusammenhang *universeller wechselseitiger Angewiesenheit*. Diese Angewiesenheit bildet eine für alle menschlichen Lebensformen fundamentale Dialektik: Sie ist die Basis sowohl für Abhängigkeiten und Zwänge, sie ist aber zugleich Ort und Voraussetzung für Freiheiten und Gestaltungsspielräume.

Der Mensch ist in seiner radikalen *Leiblichkeit* als Ort und Instanz seiner Lebensführung nicht reduzierbar und auch nicht teilbar („in-dividuum“) – es sei denn um den Preis seines Todes.

Das gilt analog auch für seine *Sozialität*: Versuche, sie zu reduzieren, zu negieren oder auch nur zu leugnen, führen unvermeidlich zum „sozialen Tod“ eines Menschen. Die konstitutive Leibhaftigkeit menschlicher Daseinsformen erfordert, dass die universelle Angewiesenheit der Hervorbringung, Verteilung und Aneignung der notwendigen „Lebensmittel“ dient. Dieses für jede menschliche Daseinsweise konstitutive Erfordernis ist Ausdruck der Zugehörigkeit der menschlichen Gattung (und

folglich auch jedes menschlichen Einzelwesens) zur Natur, jedoch kann dieser Prozess der Reproduktion des Lebens insgesamt keineswegs als ein Naturprozess verstanden werden. „Dass“ Menschen die natürlichen leiblichen Grundlagen ihres Lebens auf diese Weise erhalten müssen, ist eine Naturnotwendigkeit. „Wie“ Menschen dies tun, ist abhängig von den Lebensformen und Ordnungen, die sich Menschen und ihren Lebensvollzügen selbst geben müssen und ist somit eine soziale Notwendigkeit, die mit einer kulturellen Notwendigkeit zwingend einhergeht: Menschen müssen, um ihr Leben handelnd führen zu können, die Wirklichkeit gemeinsam deuten und mit Bedeutung versehen. Dieses Spannungsverhältnis von Natur einerseits und Sozialität bzw. Kultur andererseits wird noch deutlicher, wenn man bedenkt, dass Menschen in dem genannten Sinne zwar „Tiere“ sind, dass sie aber (wie Friedrich Nietzsche sagt), „nicht festgestellte“ Tiere sind: sie sind welt-offen. Damit menschliches Leben gemeinschaftlich hervorgebracht und erhalten werden kann, muss zugleich die „offene“ Frage, was denn menschliches Leben sei, was und wer denn der Mensch sei, beantwortet werden: Dies konstituiert (wie bereits angedeutet) die *Kulturalität* des Menschen. Der Angewiesenheitszusammenhang ist auch einer von Deutungen, von Interpretationen und der Verteilung von Sinn und Bedeutung alles Menschlichen: Er ist ein universeller „Verweisungszusammenhang“ von Bildern und Symbolen. Auch dieser Verweisungs- und Bedeutungszusammenhang ist freilich riskiert, mehrdeutig, vorläufig und revisionsbedürftig: Er impliziert für alle Beteiligten Lernprozesse mit „offenem“ Ausgang.

Diese vielfältige und mehrdimensionale Offenheit und Riskiertheit erzeugt sehr starke existenzielle, individuelle und gemeinschaftliche Bedürfnisse nach Sicherheit, Gewissheit, Verlässlichkeit und Rechtfertigung. Menschen sehnen sich nach haltenden und tragfähigen Beziehungen und Bindungen. Sie sehnen sich nach Rück-Bindungen, nach Formen und Gestalten von „*re-ligio*“ an Instanzen, die von der mißlingensbedrohten menschlichen Lebensführung, mitsamt ihren stets gefährdeten und stets nur vorläufigen Erhaltungs- und Deutungsordnungen, prinzipiell ausgenommen sind: „letzte“ Quellen des existenziell not-wendigen Lebenssinnes.

Diejenige Einheit, in der diese vier Dimensionen (Leibhaftigkeit, Sozialität, Kulturalität und Religiosität) menschlicher Existenz bewusst wahrgenommen, handelnd bewährt und verantwortet werden, ist die Person. Die Person ist, weiß sich und will sich als Subjekt ihrer Lebensführung.

III.

Der Charakter aller menschlichen Lebensformen als Zusammenhang universeller wechselseitiger Angewiesenheit impliziert, dass der Mensch ein Beziehungswesen ist. Menschliches Leben wird in, mit und durch Beziehungen geführt. *Am Anfang war die Beziehung* – und nicht das isolierte und schon gar nicht das autonome Individuum. Menschliches Leben ist immer Zusammenleben. Jede individuelle Lebensführung und jede menschliche Gemeinschaft ist folglich durch eine prinzipiell nicht still zu stellende Spannung geprägt, die häufig unter dem Titel „Individuum und Gesellschaft“ thematisiert wird. Das „und“ in dieser Formulierung wirkt verharmlosend und verstellt die fundamentale Dialektik. Die Gesellschaft ist die Gesellschaft der Individuen, und die Individuen sind lebensfähig nur als Glieder der Gesellschaft. Menschen müssen von Geburt an immer erst gesellschaftsfähig (gemacht) werden. Dies ist der Prozess der Sozialisation. Gesellschaftsfähig werden menschliche Individuen aber nur dadurch, dass sie zugleich Personen werden. Der Prozess der Personwerdung ist vom Prozess der Sozialisation ebenso wenig zu trennen wie umgekehrt.

In jedem Sozialisationsprozess, und noch gesteigert in jedem Prozess der Erziehung, stellt sich das Problem der „Anpassung“. Nur wenige Menschen möchten angepasst sein, und kaum ein Erziehungsziel gilt als verpönter als „Anpassung“. Dies ist ein gutes Beispiel für die Ethik – dafür, wie die allzu schnelle normative Aufladung sozial-anthropologischer Kategorien einen angemessenen Zugang zu den Problemen, gerade auch zu den ethischen Problemen, behindern kann. Eine Alternative zur Anpassung zu formulieren, fällt auch denen, die sie zurückweisen, schwer. Meist wird dann die Kategorie der „Kritik“ herangezogen. Kritik ist aber gerade nicht der einfache Gegensatz von Anpassung: Auch sie bedingen einander wechselseitig.

Wenn man den Prozess der Sozialisation „diesseits“ der abstrakten Alternative „Anpassung oder Kritik“ ins Auge fassen möchte, bietet es sich an, dieses unter der Perspektive der *Befähigung* und der

„Vermögens-Bildung“ zu tun. Menschen müssen – u.a. von „professionellen Vermögens-Beratern“, wie z.B. PädagogInnen – befähigt werden, ihr Leben als Person zu führen. Personen sind kompetente, zu Kommunikation und Kooperation befähigte Mitglieder von Gemeinschaften. Sie müssen in diese Gemeinschaften integriert sein, sie müssen – im weitesten Sinne – die „Sprache“ dieser Gemeinschaft sprechen, sie müssen mitmachen und mitwirken können. Sie müssen in der Lage sein, zur Erhaltung und Gestaltung des Zusammenlebens durch ihre Handlungen beizutragen. Sie müssen aber zugleich in der Lage sein, innerhalb dieser Beteiligungsprozesse und Teilhabeformen „auf Distanz“ gehen zu können. Die Prozesse der Selbst-Werdung, der Selbst-Sorge und der Selbst-Bestimmung verbleiben innerhalb der Vergesellschaftung und setzen die Fähigkeit der gesellschaftlichen Teilhabe und Mitwirkung voraus. Gelingendes Person-Sein vollzieht sich gerade nicht in einem gesellschaftsfreien Raum. Es besteht vielmehr darin, dass die Person die gesellschaftlichen Bedingungen, Voraussetzungen, Erwartungen, Anforderungen und Zumutungen *als Aufgaben anzunehmen* und sie zu Medien und Orten ihrer Selbst-Bestimmung zu machen vermag.

„Alle Ethik beginnt da, wo der Mensch sich selbst als Aufgabe betrachtet“ (Wolfgang Trillhaas). Das Vermögen der Selbst-Bestimmung besteht ganz wesentlich darin, gängige, starre Entgegensetzungen, wie die von Anpassung und Kritik, von Heteronomie und Autonomie, von Gesellschaft und Individuum..., aufzulösen und zu transformieren in eine Lebensführung, die den Zusammenhang universeller wechselseitiger Angewiesenheit stets auch als Potential, als Chance und als Ressource „wahr-zu-nehmen“ erlaubt.

Immanuel Kant schärft uns – in der sog. „Selbstzweck-Formel“ des Kategorischen Imperativs – ein, die andere Person (und ihr Handeln) nie nur als Mittel zu betrachten, sondern stets auch als Selbstzweck zu achten. Damit ist jede Form von „Verdinglichung“ ethisch und moralisch prinzipiell delegitimiert und diskreditiert: Radikale Instrumentalisierung und Funktionalisierung bedrohen und gefährden jede Person und ihre Lebensführung. Dies gilt auch dann, wenn ein Mensch sich selbst verdinglicht, sich selbst zum bloßen Rädchen, Funktionsträger oder Mitläufer macht. Im Alltag der Lebensführung ist die menschliche Freiheit allermeist „von innen“ gefährdet: wenn ein Individuum sie nicht „wahr-nimmt“, sich vor ihr fürchtet oder vor ihr gar flieht.

In unserer Kultur, in der die Freiheit ebenso große Ansprüche an die Individuen richtet, wie diese umgekehrt an die Freiheit, fällt es in besonderem Maße auf, wie sehr stark objektivistisch und deterministisch argumentierende Sozial- und Humanwissenschaften (neuerdings v.a. Genetik und Hirnphysiologie) geradezu begeistert zur Entlastung und zur Entschuldigung für menschliches Verhalten und Fehlverhalten herangezogen werden. Der Preis freilich ist hoch, denn diese Art von „Ent-Schuldigung“ impliziert zwingend eine „Ent-Personalisierung“.

In der (eben erwähnten) so bedeutsamen Selbstzweck-Formel von Kant findet jedoch ein anderes, gleichsam entgegengesetztes, Gefährdungspotenzial personaler Existenz keine Berücksichtigung: Den entgegengesetzten Pol zur Verdinglichung des Menschen bildet seine Vergöttlichung bzw. seine Vergötzung. Dieser Pol der „Vergötzung“ bezeichnet denjenigen menschlichen Selbst-Entwurf, in dem die Endlichkeit menschlichen Daseins übersprungen und „transzendiert“ wird. Angewiesenheit, Kontextualität und Relationalität werden zu Gunsten eines radikalisierten Selbst-Bezuges und einer starken Autarkie-Vorstellung aus dem Selbst-Verständnis ausgeschlossen. Nicht in einem Netz von Beziehungen, Bedingungen und Voraussetzungen bildet sich – prozessual, dynamisch und prinzipiell riskiert – das Selbst, vielmehr setzt es sich selbst aller Wirklichkeit und ihrer Wahrnehmung gleichsam als deren Schöpfer „voraus“. Der für jedes Person-Sein durchaus notwendige „Eigensinn“ erfährt hier eine über das bekömmliche, lebensdienliche „menschliche Maß“ weit hinaus gehende Steigerung in der Vorstellung einer Selbst-Gesetzgebung, einer „Auto-Nomie“.

IV.

Wie nun Person-Sein „diesseits“ von Verdinglichung und Vergötzung gedacht und gelebt werden kann, lässt sich mit Bezug auf die „Institution“ (Karl-Otto Apel) der Sprache und auf die „Praxis“ des Sprechens verdeutlichen. Kompetent Sprechen und Verstehen einer Sprache bedeutet, ihren (impliziten) Regeln, die in einer Grammatik explizierbar sind, zu folgen. Sätze und Aussagen müssen, damit sie verstanden werden können, grammatisch korrekt sein. Dies ist die Dimension der „zwingenden

Bedingungen“. Aber was Menschen sagen und wie sie es sagen, wie sie es zur Sprache bringen, das ist die Dimension der kreativen Freiheit. Beide Dimensionen können getrennt gedacht werden (wie etwa in der sprachwissenschaftlichen Unterscheidung von Linguistik und Literatur), aber beide müssen aufeinander angewiesen, aufeinander verwiesen und verweisend gesprochen werden. Notwendigkeit und Freiheit bedingen einander wechselseitig. Die Versuche, sie auseinander zu reißen, implizieren wiederum Verdinglichung oder Vergötzung der – sprechenden und handelnden – Person.

Am menschlichen Vermögen der Sprache und des Sprechens hängt ein weiteres konstitutives Element des Person-Seins: *Menschen sind ansprechbare Tiere*. Personen machen sich ansprechbar, sie lassen sich ansprechen und sie sind ansprechend. Sie entscheiden selbst darüber, von wem und wovon sie sich ansprechen lassen. Das Handeln von Personen hat deshalb auch immer den Charakter von Antworten und Entsprechen: Diesen Grundzug personaler Lebensführung nennt Bernhard Waldenfels „*Responsivität*“.

Personen bleiben nicht bei sich selbst, sie gehen aus sich heraus und auf andere zu.

Menschen vermögen es, sich einander zuzuwenden. Sie sprechen miteinander und sie antworten einander. Sie können einander etwas zuwenden und sie geben einander. Sie können sich miteinander einem Dritten zuwenden und dies als gemeinsame Aufgabe annehmen. Dieses ist das typisch menschliche Vermögen der „*Transpartikularisierung*“ (Peter Dabrock), das Menschen dazu befähigt, Beziehungen bewusst und absichtsvoll wahrzunehmen, aufzunehmen und zu kultivieren. Auch Kommunikation und Kooperation stehen in einer unauflösbaren Verschränkung zueinander: Eine gemeinsame Aufgabe, sich einem „*comune munus*“ zu stellen, impliziert beides, Kommunikation und Kooperation.

Die Prozesse und Handlungsformen, in denen sich Personen einander und miteinander Dritten Personen zuwenden, sind wiederum von Verdinglichung und Vergötzung bedroht. Trotz sprachlicher und formaler Analogien sind Bezugnahmen auf „Anderes“ (Dinge) von Beziehungen zu „Anderen“ (Personen) streng zu unterscheiden. Subjekt-Subjekt-Beziehungen (zwischen Personen) und Subjekt-Objekt-Bezüge (von Personen auf Dinge) sind qualitativ unterschieden. Wer mit einem Co-Subjekt, einem Gegenüber, wie mit einer Sache, einem Gegenstand, umgeht, verdinglicht es. Wer mit einer Sache wie mit einem personalen Subjekt umgeht, bezieht sich auf einen (selbst gebastelten) Fetisch, den er vergötzt. In beiden Fällen verfehlt er das Wesen des jeweils Anderen und letztlich sich selbst als Person.

In vielen Beziehungen, vor allem juristischen, „sind“ Menschen verantwortlich, oder sie werden, vor allem haftungs- und strafrechtlich, verantwortlich „gemacht“. Die Person aber „entspricht“ ihrer responsiven Verfasstheit und „übernimmt“ Verantwortung. Sie steht anderen bei und steht zu ihrem Tun. Sie steht zu den Voraussetzungen, Motiven und Folgen ihrer Handlungen; sie lässt sich daraufhin ansprechen und ist fähig, sich zu verantworten, d.h. Rechenschaft zu geben und sich zu rechtfertigen.

Personen führen ihr Leben in einem je für sie charakteristischen personalen „Geist“: Sie nehmen ihr Leben als Gabe und Aufgabe an, und sie leben ihre Freiheit als Antwort. Ihre Selbst-Bestimmung ist ihre Antwort auf ihre eigenen Fragen „Wer bin ich und was für ein Mensch will ich sein?“. Ihre Selbst-Bestimmung vollzieht sich zugleich als ihre Antwort auf die auf sie zukommenden Fragen, denen sie sich stellen: „Wo ist dein Bruder? Wer ist dein Nächster? Wer sind deine Freunde?“

Wissen und Glauben

Erschienen in: „Ethische Reflexionen – zu Themen des Rahmenlehrplans Ethik“
in der Reihe „Bildung für Berlin“, hg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung,
Redaktion M. Zimmermann, Berlin 2007, S. 85 – 89

I.

„Glauben heißt nicht wissen“ – das ist ein Satz, dem man oft begegnet, wenn es um das Verhältnis von explizit religiösem Glauben und insbesondere wissenschaftlichem Wissen geht. Trotz einer gewissen Plausibilität erweist sich dieser Satz, der ja häufig verwandt wird, um ein Nachdenken oder ein Gespräch abzuschließen, bzw. abubrechen, als irreführend und der Komplexität des Themas nicht entsprechend. Wir verwenden zwar die Rede „ich glaube“ im Sinne von „ich vermute/ich unterstelle mal“, wenn wir uns nicht ganz sicher sind, gleichwohl ist auch dies ein Wissen. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass wir mit dem Wort „Wissen“ sehr Unterschiedliches meinen können, und dass in fast allen Wissensbeständen auch das „Glauben“ eine wichtige Dimension des Wissens selbst ist und nicht eine Fehlform oder gar das glatte Gegenteil von Wissen meint.

Der Ort allen Wissens ist das menschliche Handeln; denn umgekehrt ist kein menschliches Handeln denkbar ohne irgendeine Form des Wissens. Da Menschen Wesen sind, die ohne (ausreichende) Instinktprogramme leben müssen, müssen sie die „Lücke“, die zwischen der Wahrnehmung der Umwelt und bestimmter Situationen einerseits und dem überlebensdienlichen Verhalten andererseits klafft, mit Wissen füllen, bzw. überbrücken. „Der Mensch ist von Natur aus ein Kulturwesen“ (Arnold Gehlen). Und die „Merian-Hefte“ warben mit dem Slogan: „Man sieht nur, was man weiß“. Menschen müssen die Welt, die Situation und sich in ihnen allererst deuten, um in ihnen sinnvoll handeln zu können. Die grundlegende Funktion jeden Wissens ist diese handlungsermöglichende und handlungsbegleitende Sinnstiftung. Gerade weil die vielfältige Beziehung zwischen Handeln und Wissen kein Naturprozess ist, der durch immer und überall geltende Gesetze oder Gesetzmäßigkeiten gesteuert wird, sind diese Wechselbeziehungen einbezogen in die Prozesse sozialen (und naheliegenderweise auch biographischen) Wandels: Sie sind in einem doppelten Sinne Medien dieses Wandels, sie unterliegen ihm und sie bewirken ihn zugleich. Durch diese unhintergehbare Einbettung des Handelns in das Wissen und des Wissens in das Handeln ist in einem weiten Sinne alles menschliche Wissen Erfahrungswissen aus menschlichen Handlungszusammenhängen und Orientierungswissen für menschliches Handeln.

Menschliches Handeln und Wissen müssen von den Individuen (im Vergleich zu anderen Arten hochentwickelter Säugetiere) in langwierigen Prozessen der Sozialisation angeeignet, erlernt, erprobt und verändert werden. Menschliches Handeln vollzieht sich prinzipiell unter Unsicherheit, und das Wissen ist nie vollständig. Insofern ist menschliches Handeln auch immer eines unter den Bedingungen der Unwissenheit. Die Lernprozesse der Individuen und der Gemeinschaften sind prinzipiell Lernprozesse mit offenem Ausgang, sie sind riskiert und misslingensbedroht. Dieser Handlungs-Wissens-Zusammenhang muss deshalb seine Sicherheiten und Gewissheiten aus sich selbst hervorbringen. Man darf daher vermuten, dass im Rahmen einer „Arbeitsteilung“ des Wissens einigen Wissensbeständen in besonderer Weise die Aufgabe zugewiesen wird, das zur Stabilisierung und Verlässlichkeit des menschlichen Handelns erforderliche Wissen zur Verfügung zu stellen. Weder Individuen noch Gemeinschaften können im vollen Bewusstsein dieser Unsicherheiten und Vorläufigkeiten ihr Leben führen und ihr Zusammenleben auf Dauer stellen. Sie sind folglich elementar auf „Selbstverständlichkeiten“ im Wissen und auf Üblichkeiten, Gebräuche und Routinen im Handeln angewiesen. Diese Selbstverständlichkeiten prägen wiederum im Blick auf Einzelne und im Blick auf Gemeinschaften der unterschiedlichsten Art deren „Selbstverständnis“. Das Selbstverständnis bildet gleichsam den harten Kern des Weltverständnisses, bzw. der Weltanschauung.

Es sind nun wieder genau diese Wissensbestände, an denen die „Vor-Urteilsstruktur“ des Wissens besonders deutlich wird. Es gehört zu den grundlegenden Erfahrungen und Schwierigkeiten einer jeden Begegnung mit Fremdem und Fremden, dass Menschen – zumindest zunächst – gar nicht anders können, als beim Erkennen alles Neuen auf ihr altes Wissen zurückzugreifen. Gerade an dem, was man Vorurteile im engeren Sinne nennt und kritisiert, lassen sich die mit der Vor-Urteilsstruktur von Wissen und Handeln unhintergebar gegebenen Probleme sowohl in ihrer Leistungsfähigkeit wie in ihren Grenzen verdeutlichen. Zugespitzt kann man sagen, dass Vorurteile gar nicht widerlegt werden können, weil sie die Bedingungen dessen, was sie überhaupt an sich herankommen lassen und dessen, was sie als Kritik zulassen, selbst enthalten. Durch Zusatzhypothesen können sich Vorurteilssysteme auch noch aus starken Bestreitungen aufbauen und erhalten. Die Annahme, Vorurteile seien falsche und unzulässige Verallgemeinerungen einzelner Beobachtungen und Erfahrungen, ist unzutreffend. Die Träger von Vorurteilen werden diese kaum aufgeben, allein deswegen, weil man sie auf einen logisch unzulässigen Schluss aufmerksam gemacht hat. Bei den Menschen, die davon ausgehen, dass alle Angehörigen einer Gruppe X „faul“ seien, wird man ihre Vorurteile nicht dadurch außer Geltung setzen können, dass man ihnen „fleißige“ Mitglieder der Gruppe X zeigt. Es ist im Gegenteil zu vermuten, dass dies den Effekt haben wird, dass die Träger des Vorurteils nun erst recht auf ihren Vorbehalten und ihrem Misstrauen beharren werden, da sich die Gefährlichkeit der Gruppe X ja besonders deutlich darin zeigt, dass sie jetzt ihren „eigentlichen“ Charakter zu tarnen und zu verheimlichen sucht.

II.

Im Folgenden sollen sieben Typen oder Arten des Wissens unterschieden werden. Selbstverständlich handelt es sich dabei um eine stark vereinfachende und schematisierende Übersicht. Im Alltag des sozialen Handelns, Denkens und Wissens dominieren komplexe Gemengelagen dieser Wissensbestände, die nur in sehr seltenen Fällen „rein“ vorkommen werden.

Wissen Was: Hier geht es um ein Wissen, das man Tatsachenwissen oder Bescheidwissen nennen kann. Es ist das Wissen, von dem wir bei dem Spiel „Stadt, Land, Fluss“ Gebrauch machen, und das bei beliebten Fernseh-Quiz-Sendungen zum Einsatz kommt. Tauchen hier Unsicherheiten oder gar Streitigkeiten darüber auf, ob eine Tatsachenbehauptung zutrifft oder nicht, ob sie richtig oder falsch ist, dann lassen sich solche Fragen in den allermeisten Fällen durch die Konsultation eines hinreichend umfangreichen Lexikons beantworten. Auch das Wissen sehr vieler naturwissenschaftlicher Disziplinen nimmt diese Form an. Bei Unsicherheiten sind dann Fachlexika und Lehrbücher heranzuziehen. Im Blick auf diese Wissensbestände gibt es wenig prinzipielle Kontroversen und Schwierigkeiten, Übereinstimmungen herzustellen. Ein folgenreicher Aspekt dieses Wissens ist, dass es vielen als der Normalfall jeglichen Wissens gilt. Dies ist die Voraussetzung, unter der man dann in einem sehr einfachen, ja naiven Sinne im Blick auf „Glauben“ sagen kann, es sei nicht Wissen. Dieses Bescheidwissen ist aber am weitesten von den konkreten Handlungszusammenhängen derer entfernt, die über dieses Wissen verfügen. Insofern ist es gerade nicht der Normalfall menschlichen Wissens. Wäre es anders, wäre es ja sehr wenig plausibel, dass auf dieses Bescheidwissen besonders hohe Prämien gesetzt werden, wie etwa bei „Wer wird Millionär?“.

Wissen Wie (I): Hier geht es um Benutzungswissen. Es ist das Wissen, das Menschen erlaubt, sicher mit der Welt der Dinge umzugehen. Es ist ein Wissen, über das Menschen verfügen müssen, um über Gegenstände verfügen zu können und über vergegenständlichte Prozesse. Es ist das Wissen vom Funktionieren aller der Geräte, von denen Menschen im Alltag Gebrauch machen. Dieses Wissen muss lediglich einfache Tauglichkeitskriterien erfüllen. Es kann auch dann eingesetzt werden, wenn es in einer anderen Perspektive als höchst unzureichend oder gar als völlig falsch gilt. Ein solches Wissen kann durchaus die Form annehmen: „wozu Atomkraftwerke – bei uns kommt der Strom aus der Steckdose“. Um eine Lampe einzuschalten, brauche ich nur zu wissen, wo der Schalter ist und wie er zu betätigen ist. Ein Wissen über Elektrizität in irgendeinem fachlichen oder beruflichen Sinne ist völlig überflüssig. Andererseits hilft aber auch solches Wissen niemandem beim Einschalten eines elektrischen Gerätes nichts, wenn er nicht weiß, wo der Knopf ist.

Wissen Wieso: Dieses Wissen liefert uns die Erklärungen dazu, warum unser Verfügungs- und Benutzungswissen überhaupt funktioniert. Meistens nimmt es die Form naturwissenschaftlichen Wissens an, zumindest bilden die Naturwissenschaften die gesteigerte und als besonders richtig und wahr erscheinende Gestalt des Wissens. Das Bescheidwissen, das auch aus den Naturwissenschaften entlehnt wird, bildet nicht die wesentliche Form des Wissens, insofern es bei den Naturwissenschaften um Erklärungen von Tatsachen und Sachverhalten, bzw. um die „Erklärung von Erklärung“ geht.

Wissen Wie (II): Aber auch um uns in der Mitwelt, in der Welt unserer Mitmenschen und unserer wechselseitigen sozialen Beziehungen, sicher bewegen und verhalten zu können, brauchen wir ein Wissen: das lebensweltliche Wissen. Dies umfasst das Wissen vom richtigen Benehmen in bestimmten Situationen, das Wissen vom ethisch und moralisch angemessenen Verhalten und das Regeln- und Rollenwissen in komplexeren sozialen Zusammenhängen. Hierher gehört auch das Wissen von den Normen und Werten, die in einer Kultur, bzw. in ihren Subkulturen, gelten. Das Wissen erschließt uns Bedeutungen von sozialen Symbolen, Bildern und Verhaltensmustern. Es erlaubt uns das Verstehen der Sprache, bzw. der Sprachen, die in einer Kultur gesprochen werden, und es erlaubt uns zugleich, uns in dieser Sprache auszudrücken. Dem Zusammenhang von Sprache und Wissen (und Handeln...) wäre viel ausführlicher nachzugehen. Hier soll nur auf einen Aspekt von Sprache hingewiesen werden, der für das soziale Handeln und das dazu erforderliche Wissen besondere Bedeutung hat. Diejenigen, die eine Sprache als ihre Muttersprache sprechen, sind in der Lage, sprechend und hörend den Regeln der Grammatik dieser Sprache zu folgen, und dies ohne notwendigerweise diese implizit befolgten Regeln auch explizit machen zu können. Ähnlich vermögen es „gesellschaftsfähige“ Individuen, vor dem Hintergrund eines gelungenen Sozialisationsprozesses, der „sozialen Grammatik“ ihrer Gesellschaft und ihrer Milieus zu folgen, ohne wiederum deren Regeln explizieren zu können, wie das etwa die Soziologie tut. Diese implizite Gegebenheit der gerade für das Sozialverhalten so wichtigen Wissensbestände unterstreicht noch einmal die große Bedeutung, die dem Zusammenhang vom Selbstverständnis und Selbstverständlichkeiten zukommt. Zu diesem sozialen und kulturellen „Wissen Wie“ gehört auch das, was man Ethos nennen kann. Das Ethos ist das Gesamt desjenigen Wissens, das Menschen brauchen, um sich über die ethische bzw. moralische Angemessenheit und Richtigkeit ihres Verhaltens zu verständigen. Gerade auch dieses Wissen ist durch ein hohes Maß an „Selbstverständlichkeit“ charakterisiert. Menschliche Lebensführung und ihr Alltag wären noch stärker riskiert und misslingensbedroht, wenn Menschen, die gemeinsam eine Situation bewältigen und eine Aufgabe erledigen müssen, sich jedes Mal von Grund auf neu fragen müssen, an welchen Normen, Kriterien und Maßstäben sie ihr Verhalten in diesen Situationen orientieren wollen und sollen. Hieran wird bereits deutlich, warum das Wissen der Ethik – als einer kritischen Theorie des in Geltung befindlichen Ethos – ebenso notwendig wie schwierig ist.

Wissen Warum: Das „Wissen Warum“ erfasst genau diejenigen Wissensbestände, die erforderlich sind, die auf die Mitwelt und das soziale Verhalten bezogenen Inhalte des „Wissens Wie“ in ähnlicher Weise einer kritischen Prüfung zu unterziehen, wie es das „Wissen Wieso“ mit den Beständen des auf die Dingwelt bezogenen Benutzungswissens „Wissen Wie“ tut. In unserer Kultur wird diese Aufgabe von den Human- und Sozialwissenschaften wahrgenommen. Innerhalb dieser Disziplinen kommt der Ethik eine besondere Bedeutung zu, denn ihre Anstrengungen zielen ja gerade nicht auf eine Antwort auf die Frage, ob es das Ethos gibt und ob es Menschen gibt, die in ihrem Selbstverständnis und in ihren Handlungen sich an diesem Ethos orientieren. Die Ethik stellt auch, im Unterschied zu den Sozialwissenschaften, nicht die Frage, warum verhalten sich Menschen ethoskonform und warum gibt es überhaupt so etwas wie ein Ethoswissen, sondern die Ethik prüft kritisch die Geltungsansprüche und die Befolgungsansprüche, die das Ethos impliziert. Nicht: gilt ein Orientierungswissen für menschliches Verhalten und Handeln, sondern: gilt es legitimerweise und lässt sich dieser Geltungsanspruch mit guten Gründen begründen? Dieses Rechenschaftswissen unterscheidet sich nun besonders stark von naturwissenschaftlichem Wissen über Gesetzmäßigkeiten natürlicher Prozesse. Die Ethik verfährt zunächst ähnlich wie die Grammatik im Blick auf die Sprache. Sie rekonstruiert aber nicht nur das implizite Wissen des Ethos, sondern sie verfährt im Blick auf das Ethos noch einmal so, wie das Ethos im Blick auf das Alltagshandeln der Menschen: Die Ethik bringt Kriterien der Kritik (bzw. der Rechtfertigung) ins Spiel, d.h. sie verfährt explizit normativ. Wer nun aber wiederum die Geltungsansprüche eines Wissens kritisiert und wer darüber hinaus normative Orientierungen für

menschliches Handeln geben zu können beansprucht, macht sich seinerseits in einem gesteigerten Maße begründungs- und rechtfertigungspflichtig im Blick auf die von ihm eingeführten Kriterien und Maßstäbe. Dieser Prozess ist prinzipiell nicht abschließbar. Das ist ein Grund für die Fortdauer ethischer Anstrengungen und Kontroversen. Ethische Ansätze unterscheiden sich auch danach, wie sie diesen tendenziell unabschließbaren Prozess gleichwohl still stellen. Sehr viele dieser ethischen Ansätze formulieren letztbegründbare Prinzipien, andere geben Regeln vor, nach denen dieser Streit geführt werden sollte, wieder andere beziehen sich auf ein lediglich regional geltendes Ethos im Rahmen „angewandter Ethik“ und wieder andere beschränken sich auf die Rekonstruktion bestimmter ethischer und moralphilosophischer Traditionen, wie etwa der christlichen Ethik oder der Kant folgenden Ethik.

Wissen Woraufhin: Das „Wissen Woraufhin“ stellt eine weitere Reflexionsgestalt der zuvor skizzierten Wissensarten und ihrer Bestände dar. In seinem Horizont werden Fragen erörtert und beantwortet, die sich auf die Ziele menschlichen Handelns, menschlichen Lebens und geschichtlicher Entwicklungen beziehen. Sie fragen „nach dem Sinn des Ganzen“. Dieses Wissen verdankt sich gleichsam der Radikalisierung der Akteur-Perspektive, der Perspektive der handelnden Subjekte, seien es nun Individuen oder Gemeinschaften. Hier fragen Personen aus der Position der „1. Person Singular“ heraus nach dem Sinn ihres Tuns im Horizont ihrer Lebensführung insgesamt. Spätestens bei diesem Wissenstypus geht es darum, die Frage nach der Vertrauenswürdigkeit allen anderen Wissens in einer gleichsam existenziellen Weise zu steigern. Im Kontext dieses Wissen geht es nicht nur um die „Hintergrundsannahmen“ (engl. believes), die bereits im Hintergrund des Ethos und der Ethik eine entscheidende Rolle spielen, sondern um ein Wissen, in dem sich eine Person, bzw. eine Gemeinschaft, auf den „Sinn des Lebens“ bezieht.

Wissen Woher und Wohin: In Gestalt des „Wissens Woher und Wohin“ wird dieses Sinnwissen noch einmal zum Gegenstand kritischer, rechtfertigungsorientierter Erwägungen. Die Dynamik der Selbstüberschreitung, die jedem Wissen bereits innewohnt und die geradezu konstitutiv ist für alles Orientierungswissen, das in der Perspektive der „1. Person“ gewusst und gelebt wird, wird hier selbst zum Thema. Das existenzielle Wissen und das auf die Erhaltung und Pflege der eigenen Identität zielende Wissen wird hier als transzendentes Wissen in einer doppelten Weise überschritten. In einem nicht nur biographischen Sinne wird nach dem „Woher“ des eigenen Lebens im Horizont des menschlichen Lebens überhaupt gefragt, es wird nach den „Quellen des Selbst“ zurückgefragt, zugleich wird aber auch die gegenwärtige Existenz im Blick auf die Zukunft überschritten und nach den Horizonten und Letzthorizonten, in denen das Leben gelebt wird, gefragt. Dies ist der Hauptort des explizit religiösen und theo-logischen Wissens.

III.

Für all diese unterschiedlichen Wissensbeständen gilt, dass wir das jeweilige Wissen „annehmen“ müssen. Wir müssen annehmen, dass das Wissen richtig, tauglich und verlässlich ist. Die oben bereits erwähnte Grundbedingung unseres Handelns unter Unsicherheit und Unwissen bei gleichzeitiger notwendiger Angewiesenheit unseres Handelns und unserer Lebensführung auf das Wissen in seiner ganzen skizzierten „Wissensteilung“ bringt es mit sich, dass wir einerseits ständig auf der Suche nach Sicherheit, Eindeutigkeit und Gewissheit sind und auch sein müssen, weil eben unser Handeln, ja buchstäblich unser Leben davon abhängt, dass das Wissen sich als „gewiss“, als belastbar und verlässlich erweist.

Insgesamt befragt und bestätigt sich das Wissen ständig selbst. In seiner kognitiven Aufschichtung und seiner praktischen Durchmischung werden in einem prinzipiell unabschließbaren Prozess Wissensbestände zum Gegenstand der Kritik wie auch der Rechtfertigung anderer Wissensbestände. Dieser Kontext der Selbstthematization und Selbstprüfung des Wissens ist der Ort, in dem in – zumindest in modernen Gesellschaften – den Wissenschaften eine ganz besondere Bedeutung zukommt.

Die meisten uns bekannten historischen Wissenssysteme kennen ein solches maßgebliches Wissen, dem die anderen Wissensbestände entsprechen und vor dem sie bestehen können müssen. Für die

europäisch-mittelalterliche Gesellschaft war dieses Wissen bekanntlich das religiöse Wissen, für das wiederum die Kirche das Definitions-, Auslegungs- und Anwendungsmonopol hatte. Der „Fall Galileo“ ist nicht zuletzt deswegen so bekannt und bedeutsam, weil in ihm nicht irgendwelche fachlichen Theorien miteinander in einen Wettstreit um die bessere Erklärung geraten sind, sondern weil gerade die fraglose Geltung der bis dahin dominierenden Weltdeutung generell in Frage gestellt wurde.

Inzwischen ist längst das religiös-christliche Wissen zu einer Variante zahlreicher konkurrierender „Welt-Bilder“ bzw. „Welt-Anschauungen“ geworden. Aber mit nicht geringerer Schärfe muss auch in unserer Gesellschaft ein Wissen, das Geltung beansprucht, sich Prüfungsverfahren unterwerfen, in denen Vernunft und Wissenschaft die Rolle einnehmen, die im Mittelalter Glaube und Theologie eingenommen haben. Die Probleme haben sich zusätzlich dadurch verschärft, dass es spätestens seit den politischen, sozialen und kulturellen Revolutionen des 19. Jahrhunderts grundsätzlich einen – gewaltfrei nicht mehr reduzierbaren – Pluralismus von Weltanschauungen, Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien gibt. Auch die Religionen sind nicht nur im Verhältnis zueinander, sondern auch innerhalb ihrer selbst radikal pluralisiert.

Unsere Gesellschaft und unsere Kultur sehen sich daher stets aufs Neue mit der Aufgabe konfrontiert, diese Pluralität und diesen Pluralismus zu erhalten und dennoch im Blick auf die verschiedenen Problemfelder, die nur in Kommunikation und Kooperation bewältigt werden können, verlässliche und „an-nehmbare“ Grundlagen anzubieten. Aber all diese Grundlagen gelten nicht ewig, sondern stets nur vorläufig und „auf Widerruf“. Individuelle und kollektive Praxis, Biografie und gesellschaftlicher Wandel nehmen in gewisser Weise letztlich die Form von Hypothesenbildung, Hypothesenbewährung, aber auch von Hypothesenfalsifizierung an.

Es gibt ein unaufhebbares Spannungsverhältnis zwischen den existenziellen, geradezu lebensnotwendigen Sicherheitsbedürfnissen einerseits und andererseits den nicht weniger wichtigen Notwendigkeiten lebenslangen Lernens, verbunden mit ständig neuen Revisionszumerkungen im Blick auf das erworbene Wissen und das ausgebildete Selbst- und Weltverständnis. Dies eröffnet einen sich in den letzten Jahren dramatisch vergrößernden Markt solcher Wissensangebote, die versprechen, für Individuen wie für Kollektive diese ständige Dialektik von Gewissheit und Ungewissheit, von Sicherheit und Verunsicherung „ein für alle Mal“ still zu stellen. Der Bedarf nach „fundamentalistischen“ Weltanschauungen ist offenbar enorm. Jedoch auch die jeweiligen fundamentalistischen Sinnstiftungssysteme können sich nicht den externen und internen Pluralisierungsdynamiken entziehen: Auch Fundamentalismus gibt es nur im Plural; die von ihm verheißene Eindeutigkeit, Einheitlichkeit und Sicherheit kann er letztlich nicht einlösen. Angesichts der in vieler Hinsicht „lebensgefährlichen“ – und nicht nur offen gewaltförmigen und kriegerischen – Folgen fundamentalistischer Orientierungen aller Art ist dies freilich nur ein schwacher Trost. Für alle an Bildungsprozessen Beteiligten gibt es nur die Alternative, gerade die Reflexivität, gerade die ständige Überprüfung und Selbstüberprüfung, gerade die prinzipielle Offenheit und Unabschließbarkeit der Erzeugung, Prüfung und Anwendung von Wissen selbst zum entscheidenden Merkmal eines verlässlichen und gerade auch in einem existenziellen Sinne „vertrauens-würdigen“ Wissens zu erklären.

Mit allen Wissensarten und -beständen gehen – mindestens implizit – stets eine Reihe von Versprechen und Versprechungen einher. Sie gelten dem, der sich in seinem Leben und Handeln an ihnen orientieren soll. Deshalb müssen die lebenslang lernenden Individuen gerade auch lernen, diese Versprechungen zu prüfen, zu durchschauen und ggf. zurückzuweisen. Genauso müssen sie die Fähigkeit ausbilden, sich selbst kritisch zu fragen, was verspreche ich mir selbst davon, mir dieses Wissen anzueignen.

Diese doppelte Fähigkeit zu Reflexion und Kritik wird weiterhin ein unverzichtbares Lernziel von Bildungsprozessen in allen Lebensaltern und in allen Einrichtungen der Bildung, Ausbildung und Erwachsenenbildung sein müssen.

Hans-Ulrich Dallmann und Fritz-Rüdiger Volz

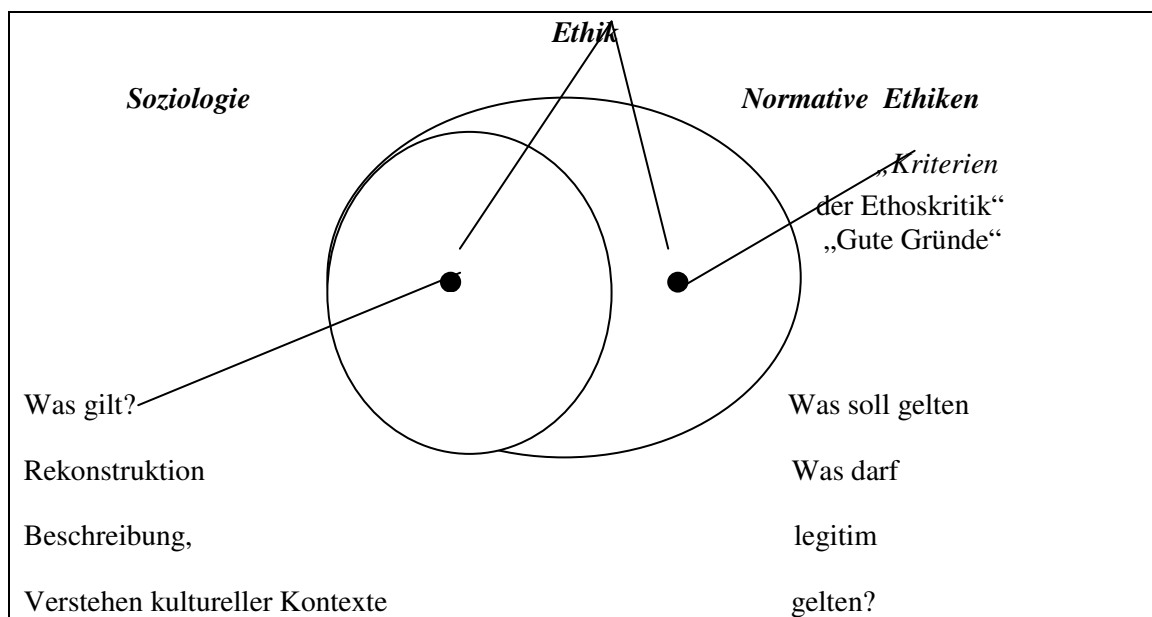
Theorie der Praxis, Praxis der Theorie Zur Handlungslogik helfender Berufe

Erschienen in Dallmann, H.U./Kreuzer, Thomas (Hg.): Gutes Gelingen, Berlin, LIT, 2006, S. 281 – 295

„Man nennt einen Inbegriff selbst von praktischen Regeln alsdann Theorie, wenn diese Regeln, als Principien, in einer gewissen Allgemeinheit gedacht werden, und dabei von einer Menge Bedingungen abstrahirt wird, die doch auf ihre Ausübung nothwendig Einfluß haben. Umgekehrt heißt nicht jede Handtierung, sondern nur diejenige Bewirkung eines Zwecks Praxis, welche als Befolgung gewisser im Allgemeinen vorgestellten Principien des Verfahrens gedacht wird.“

Immanuel Kant – Über den Gemeinspruch (vgl. I. Kant, Über den Gemeinspruch, S. 275).

Wer Fritz-Rüdiger Volz vor allem aus seinen Publikationen kennt, den wird es vielleicht überraschen, dass er ein überzeugter Anhänger übersichtlicher Schaubilder, von Diagrammen und Modellen ist, die er bisweilen – selbstironisch – seine Weltformeln nennt. Diese Diagramme finden sich z. B. in den Veranstaltungsnachschriften, sonst sind sie nur „live“ zu erleben. Manche dieser Schaubilder entwickelt Fritz-Rüdiger Volz ex tempore als Tafelanschrieb (eine der wichtigsten Formen der Medienkompetenz in der Hochschuldidaktik), manche sind (Zwischen-)Ergebnis eines langen Ausprobierens und Testens, Reflektierens und Verwerfens. Ein solches Schaubild, das hier nicht weiter kommentiert werden soll, sieht z. B. so aus: (vgl. F.-R. Volz, Einführung, S. 7)



Leserinnen und Lesern von Festschriften wird es wiederum überraschen, den Geehrten als Mitverfasser anzutreffen. Fritz-Rüdiger Volz wird dies auch überraschen, wenn er die Festschrift in Händen hält. Denn was ich hier vorstellen möchte, ist eine Analyse der Praxis helfender Berufe, die sich anhand vierer Diagramme erläutern lässt, die der Verfasser gemeinsam mit Fritz-Rüdiger Volz bei einem gemeinsamen Arbeitstreffen entwickelt hat. Literarkritisch geschulte Leserinnen und Leser mögen vielleicht in der Lage sein herauszufinden, was hier auf wen von uns beiden zurückgeht, wir können es nicht – und darum ist Fritz-Rüdiger Volz, ohne es zu wissen, Mitautor dieses Beitrags.

Vier Ebenen der Praxis helfender Berufe und ihre Struktur

Wir schlagen vor, die Praxis helfender Berufe auf vier Ebenen zu verorten. Die Pointe dieser Unterscheidung ist, dass nicht eine Ebene allein die jeweilige Praxis ausmacht, sondern dass diese Praxis sich immer – explizit oder implizit – *gleichzeitig* auf allen vier Ebenen vollzieht. Diese Ebenen sind also nicht additiv, sondern integrativ zu verstehen. Diese Ebenen bezeichnen wir als gesellschaftliche (Ebene 1), wissenschaftliche (Ebene 2), Lebensführungs- (Ebene 3) und berufliche Praxis. Jeder dieser Ebenen entspricht ein spezifisches Verständnis des professionellen Helfers bzw. der professionellen Helferin. Auf der ersten Ebene ist die oder der Professionelle als „citizen“, auf der zweiten als lernender und reflektierender Professioneller, auf der dritten als Person und auf der vierten eben als Professioneller bzw. Professionelle zu beschreiben. Damit ergibt sich zunächst folgende Struktur:

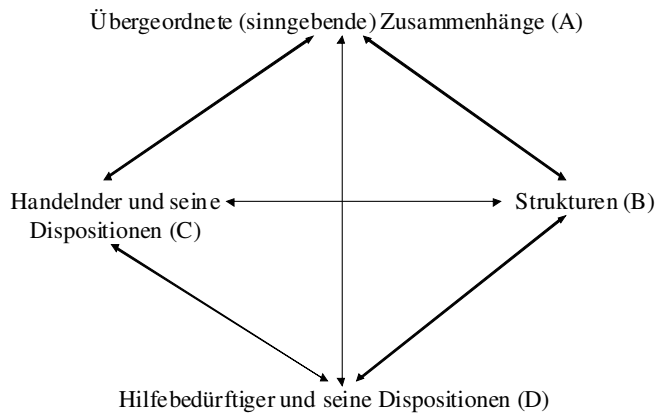
Ebene der Praxis	Verständnis des/der Professionellen
Gesellschaftliche Praxis	citizen
Wissenschaftliche Praxis	lernende/r und reflektierende/r Professionelle/r
Lebensführungspraxis	Person
Berufliche Praxis	Professionelle/r

Die *gesellschaftliche Praxis* bezieht sich auf den übergeordneten Rahmen, in dem sich helfendes Handeln bewegt. Hierzu gehören etwa die kulturellen Muster, die dem Handeln Sinn verleihen, die institutionellen und systemischen Bedingungen, innerhalb derer es sich vollzieht und die jeweilige Aneignung dieser Bedingungen durch den professionell Handelnden und die Individuen, denen seine Hilfe gilt (wie diese Individuen wiederum näher zu beschreiben sind, wird später noch thematisiert werden). Deshalb ist er Mitglied der Gesellschaft, Gemeinschaft oder Kultur (auf die Debatte, was nun konkret darunter zu verstehen sei, soll an dieser Stelle verzichtet werden); also jemand, der die Verhältnisse ebenso mitbestimmt, wie er durch diese bestimmt ist. Der aus der einschlägigen Diskussion bekannte Begriff des „citizen“ bringt dies unseres Erachtens am besten auf den Punkt. Die *wissenschaftliche Praxis* nimmt darauf Bezug, dass die helfende Praxis als Praxis immer schon auf Theorien zurückgreift, seien sie nun explizit als Theorien Sozialer Arbeit oder als Pflgetheorien, oder implizit als „tacit knowledge“ konzeptualisiert. Die professionelle Helferin nimmt insofern am wissenschaftlichen Diskurs – oder an der selbstbeobachtenden Selbststeuerung – immer schon dadurch Teil, dass sie sich entweder als Lernende auf das bereitgestellte Fachwissen einlässt oder als Reflektierende Teil hat an der Weiterentwicklung genau jenes Wissens. Die *Lebensführungspraxis* bezieht sich darauf, dass sie als Person involviert ist. Trotz aller Vorgaben oder Anmutungen ihrer unterschiedlichen Bezugspersonen muss sie selbst als Handelnde ihre berufliche mit ihrer persönlichen Orientierung in einen bearbeit- und lebbareren Zusammenhang bringen, will sie nicht an den Dissonanzen, die sich aus der privaten Lebens- und der institutionellen Berufsführung ergeben, leiden. Schließlich bezieht sich die *berufliche Praxis* auf das konkrete Handeln; wobei zunächst davon auszugehen ist, dass in den meisten helfenden Berufen gesellschaftlich bedingte Probleme an der konkret betroffenen Person bearbeitet werden. Bei der Sozialen Arbeit liegt dies – trotz Gemeinwesenarbeit und ähnlicher Konzepte – auf der Hand, aber auch im Gesundheitswesen geht es darum, Defizite, die, zumindest zum Teil dadurch entstehen, dass die Betroffenen ihre Probleme nicht mehr selbst lösen können, durch professionelle Hilfe zu bearbeiten. Dass diese Hilfe nach anerkannten und erprobten Standards geleistet werden sollte, kennzeichnet das Selbstverständnis der beruflichen Helfer als Professionelle.

Zur Beschreibung der *Struktur* der Praxis auf diesen vier Ebenen schlagen wir vor, vier Bezugspunkte zu benennen, die für das Handeln von wesentlicher Bedeutung sind. Selbstverständlich ließen sich auch weitere hinzufügen. Gleichwohl sind wir der Überzeugung, dass damit die relevanten Faktoren bestimmt sind; eine Erweiterung des Modells würde an dieser Stelle zu einer unnötigen Komplizierung führen, wenn dem auch prinzipiell nichts entgegen steht. Diese vier Bezugspunkte, die jeweils miteinander in Beziehung zu setzen sind, lassen sich ganz allgemein als übergeordnete (sinngabende) Zusammenhänge (A), als Strukturen, innerhalb derer sich das Handeln vollzieht (B), als

der oder die Handelnde und seine bzw. ihre Dispositionen (C) und als – wie auch immer genauer zu bestimmender – Hilfebedürftiger mit seinen Dispositionen (D) bezeichnen. Nimmt man dies als Ausgangspunkt, ergibt sich folgende formale Struktur:

Strukturmodell



Zentral ist, dass alle vier Bezugspunkte mit den jeweils anderen in einer wechselseitigen Beziehung stehen (deshalb weisen die Pfeile in beide Richtungen). So bilden etwa die übergeordneten (sinngabenden) Zusammenhänge (A) typischerweise den Rahmen oder den Horizont, innerhalb dessen sich sowohl die jeweils handelnde Professionelle

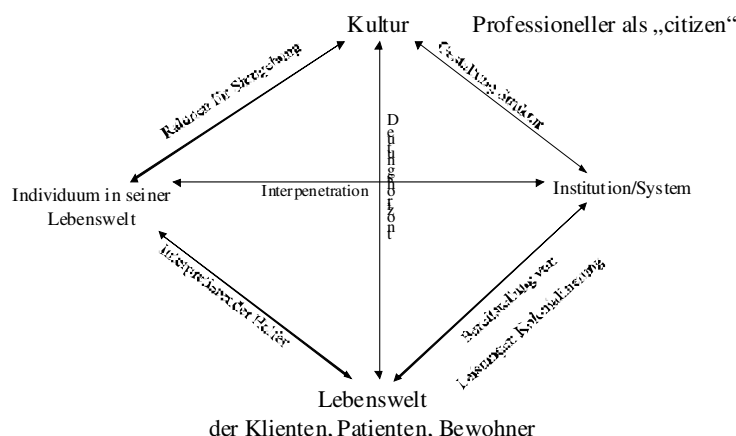
(C) als auch die Hilfebedürftige (D) in ihrer spezifischen Situation verstehen, die immer schon bedingt ist durch allgemeine Strukturen, in denen sich das professionelle Handeln vollzieht (B). Das Strukturschema dient also dazu, auf allen vier Ebenen des professionellen Handelns zum einen dessen Verflechtungen und Bedingungen zu analysieren, zum anderen ein heuristisches Schema bereitzustellen, mit dessen Hilfe typische Konflikte beschrieben und auf ihre Ursachen hin untersucht werden können. Aber vielleicht wird das Gemeinte deutlicher, wenn die vier Ebenen des professionellen Handelns ausführlicher beschrieben werden.

Gesellschaftliche Praxis

Auf der Ebene der gesellschaftlichen Praxis schlagen wir vor, als den übergeordneten (sinngabenden) Zusammenhang (A) *Kultur* einzuführen, die Strukturen (B) als *Institution* bzw. als *System*, die Position des Handelnden (C) als *Individuum* (in seiner Lebenswelt) zu benennen und auf der Position D die

Lebenswelt der – wie auch immer näher zu bezeichnenden – Klienten, Patienten, Bewohner vorzusehen. Als formale Struktur ergibt sich dann folgendes Bild:

Gesellschaftliche Praxis



Mit *Kultur* wollen wir in diesem Zusammenhang die jeweils spezifische Art und Weise bezeichnen, mit der Menschen ihr Zusammenleben verstehen, deuten und gestalten. Kultur steuert damit auch

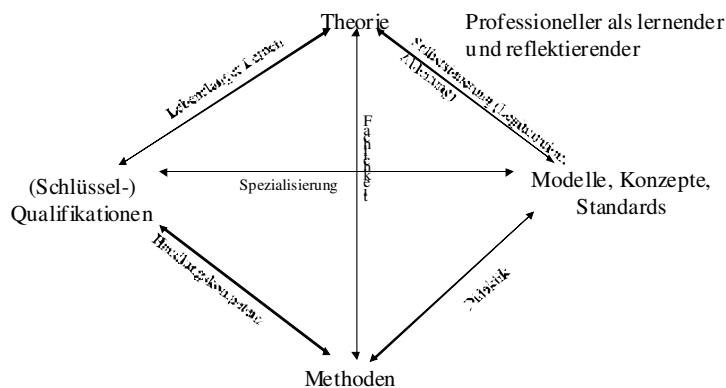
Kriterien bei, die es ermöglichen, die Bedeutung von Handlungen zu bewerten. Diese Kriterien haben die Form binärer, also zweiwertiger, Codes. Sie können sich auf alle als relevant genug erachteten Praktiken beziehen, seien es etwa Essgewohnheiten oder aber auch auf die Bewertung von Idealen der Lebensführung. Die Kultur stellt somit die Muster bereit, mit denen Menschen ihren Handlungen Bedeutung verleihen; sie sind auf der einen Seite überindividuell (sie erzeugen eine gewisse Gleichförmigkeit des Selbstverständnisses), auf der anderen Seite sind sie in den individuellen Praktiken der Individuen verankert. *Institution* bzw. *System* soll hier mehr oder minder unspezifisch verstanden werden als der Regelungszusammenhang, in dem die jeweilige helfende Praxis ihre gesellschaftliche Realität erhält. Die Bezeichnung des Handelnden als *Individuum* legt sich deshalb nahe, weil üblicherweise mit dieser Terminologie auf die Verhältnisbestimmung zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft abgezielt wird. Schließlich ziehen wir vor, die *Lebenswelt der Klienten* als Bezugspunkt der gesellschaftlichen Praxis einzuführen, da auf dieser Ebene noch nicht – wie bei der beruflichen Praxis – gesellschaftlich (mit) bestimmte Probleme am Einzelfall bearbeitet werden, sondern in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit auf dem „Bildschirm“ der Professionellen erscheinen. Zwischen Individuum und Kultur lässt sich das Verhältnis so beschreiben, dass einerseits die Kultur den Rahmen für Sinnggebung bereitstellt, andererseits gleichzeitig das Individuum in seiner Praxis Kultur reproduziert und verändert. Kultur und Institution/System wiederum stehen in einem Verhältnis wechselseitiger Gestaltung und Strukturierung, Lebenswelt und Institution/System in einem der Bereitstellung bzw. Inanspruchnahme von Leistungen, das jedoch ständig mit der Gefahr konfrontiert ist, die Lebenswelt der Klienten zu kolonialisieren (Habermas). Das Individuum und die Lebenswelt seiner Patienten sind durch dessen Rolle als interpretierender Helfer, der in die Lebenswelt eingreift, aufeinander bezogen. Individuum und System/Institution stehen – in Parsonsschem und Luhmannschem Sinne – in einem Verhältnis der Interpenetration. Schließlich steuert die Kultur der Lebenswelt den Deutungshorizont bei, innerhalb dessen die Akteure ihr Erleben und Handeln deuten und verstehen.

Der oder die Professionelle ist damit in seiner Praxis Bürger oder Bürgerin eines Gemeinwesens. In der sozialwissenschaftlichen Literatur hat sich dafür der Begriff „*citizen*“ „eingebürgert“. Damit soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass dieser nicht allein als Wirtschaftsbürger (als Bourgeois) mehr oder minder passiv nur Mitglied des Gemeinwesens, sondern auch an den politischen und sozialen Prozessen beteiligt ist, und damit dieses gestaltet und prägt (als Citoyen). Die Rolle als citizen ist keine, die allein im Privatleben realisiert wird, auch im beruflichen Handeln gestaltet und prägt der Professionelle das Gemeinwesen; sein Handeln ist – was immer es sonst auch noch sein mag – politisch. Das ist nicht zu verwechseln mit dem in sozialen und politischen Konflikten immer wieder beschworenen politischen Mandat der Sozialen Arbeit. Politisch, im Sinne der gesellschaftlichen Praxis, ist das professionelle Handeln schon als professionelles Handeln. Es muss deshalb nicht in jedem Falle noch einmal als solches ausgeflaggt werden, um politisch zu sein. Gleiches gilt selbstverständlich für die Pflege, wenn dort auch die gesellschaftliche und politische Ebene des pflegerischen Handelns – außer in manchen Berufskodices – nur selten explizit thematisiert wird.

Wissenschaftliche Praxis

Auf der Ebene der wissenschaftlichen Praxis schlagen wir vor, als den übergeordneten (sinngebenden) Zusammenhang (A) *Theorie* einzuführen, die Strukturen (B) als *Modelle* bzw. als *Konzepte* zu benennen, die Position des Handelnden (C) über die jeweils erforderlichen (*Schlüssel*) *Qualifikationen* zu rekonstruieren und im Blick auf Position (D) die *Methoden, Konzepte und Standards* der jeweiligen Praxis zu thematisieren. Als formale Struktur ergibt sich dann folgendes Bild:

Wissenschaftliche Praxis



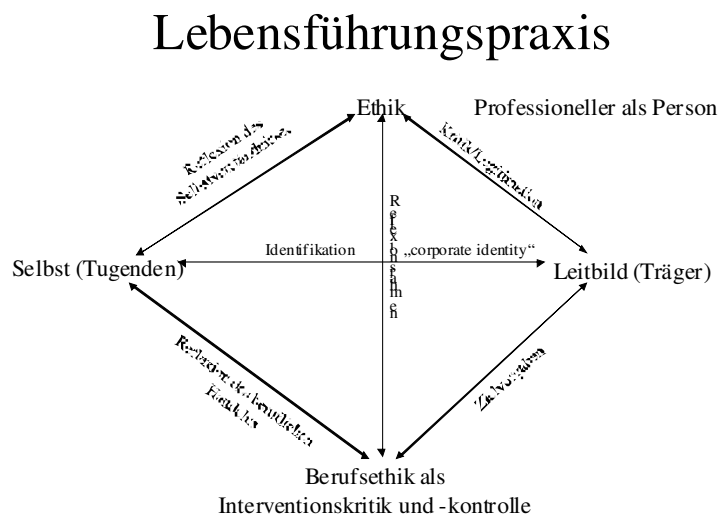
Das Verhältnis von *Theorie*, im Sinne der Gegenstandsbestimmung durch die Sozialarbeits- oder Pflegewissenschaft, zur Umsetzung in den Institutionen vollzieht sich als Bereitstellung von *Modellen, Konzepten* und *Standards* der Praxis und lässt sich angemessen als Selbststeuerung der Praxis beschreiben. Es hat die Gestalt der Legitimation und Ableitung spezifischer Formen der Arbeit, wobei die

Umsetzung der entsprechenden Modelle, Konzeptionen und Standards auf die Theoriebildung zurückwirkt. Die Beziehung zwischen Theorie und handelnder Praktikerin bezieht sich auf deren Qualifikationen, die sich bei zunehmender Professionalisierung nicht mehr allein durch Kenntnisse und Fertigkeiten beschreiben lassen, sondern sich zunehmend auf Personeneigenschaften beziehen, die sich – mit aller Vorsicht – als *Schlüsselqualifikationen* bezeichnen lassen. Dabei fällt, nebenbei bemerkt, auf, dass diese Schlüsselqualifikationen strukturell dem entsprechen, was in der philosophischen Tradition als Tugend bezeichnet wird: Also die typische Beschaffenheit eines Gegenstandes oder einer Person, die sie oder ihn dazu befähigt, seine oder ihre Aufgabe gut zu erfüllen. Deswegen wäre es lohnend, das Konzept der Schlüsselqualifikationen anhand des aristotelischen Tugendbegriffs zu rekonstruieren. Dessen Verständnis der Mitte (*mesotes*) zwischen zwei Extremen könnte z. B. die viel beschworene Empathie als Mitte zwischen Nähe und Distanz, oder Kommunikationsfähigkeit als Mitte zwischen Reden und Schweigen plausibel machen. Gleichzeitig könnte für eine Pädagogik der Schlüsselqualifikationen realisiert werden, dass diese sich allenfalls in geringem Maße kognitiv aneignen, und nur in einem (lebenslangen) Prozess des Einübens und Praktizierens kultivieren lassen. Deutlich wird so oder so, dass dieses (lebenslange) Lernen sich im Spannungsfeld zwischen Theorie und persönlichen Qualifikationen abspielt; wobei auch hier ein Wechselverhältnis besteht: sowohl steuert die Theorie Inhalt und Verständnis der für nötig erachteten Qualifikationen bei, als auch wirken diese als persönlich angeeignete auf die Theorie zurück. Im Blick auf den Hilfebedürftigen und seine Situation bestimmt sich das Verhältnis von Seiten der Professionellen durch die Handlungskompetenz, die sich in der Wahl der situativ und personell angemessenen *Methoden* zeigt. Die Bestimmung der entsprechenden Methoden ist aus der Perspektive der Modelle, Konzepte und Standards als eine Frage der Didaktik zu beschreiben; Didaktik im Sinne einer anwendungsbezogenen Reflexion auf Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung vorgegebener Ziele. Schließlich spiegelt sich am Verhältnis von Theorie und Methoden die berufsspezifische Fachlichkeit und das Verhältnis von (Schlüssel)Qualifikationen und Modellen, Konzepten und Standards ist durch eine Spezialisierung gekennzeichnet, die sich aus der von einer Person allein nicht anzueignenden Komplexität der Arbeitserfordernisse und entsprechender Kenntnisse und Kompetenzen ergibt.

Der Professionelle ist so als *lernender und reflektierender* zu verstehen; und zwar in dem Sinne, dass das Lernen und Reflektieren nicht in jedem Moment aktualisiert wird, aber doch so zu denken ist, dass es sein Handeln „ständig muss begleiten können“. Theorie und Praxis sind nicht als zwei abgeschlossene Universen zu verstehen, sondern als aufeinander bezogene Momente, die sich nur in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander realisieren lassen. Man könnte auch in Abwandlung des bekannten Spruches sagen, dass Theorie ohne Praxis leer und Praxis ohne Theorie blind sei. Aber wichtiger scheint zu sein, dass es die eine ohne die andere nicht gibt. Als Professioneller verhält sich der Praktiker immer auch als Theoretiker und umgekehrt, wenn er den professionell handelt.

Lebensführungspraxis

Auf der Ebene der Lebensführungspraxis schlagen wir vor, als den übergeordneten (sinngebenden) Zusammenhang (A) *Ethik* einzuführen, die Strukturen (B) als *Träger (Arbeitgeber)* mit dessen expliziten oder impliziten *Leitbild* zu benennen, die Position des Handelnden (C) als *Selbst* und dessen Dispositionen als *Tugenden* zu rekonstruieren und im Blick auf Position (D) die *spezifische Berufsethik (als Interventionsethik und –kontrolle)* zu thematisieren. Als formale Struktur ergibt sich dann folgendes Bild:



Der Begriff der Lebensführungspraxis ist eigentlich überbestimmt, denn selbstverständlich ist Lebensführung selbst schon Praxis, was sollte sie sonst sein? Die Zusatzbestimmung soll allein darauf aufmerksam machen, dass innerhalb des professionellen Handelns nicht die Lebensführung insgesamt zur Disposition steht, diese gleichwohl nicht ohne Bedeutung für dieses

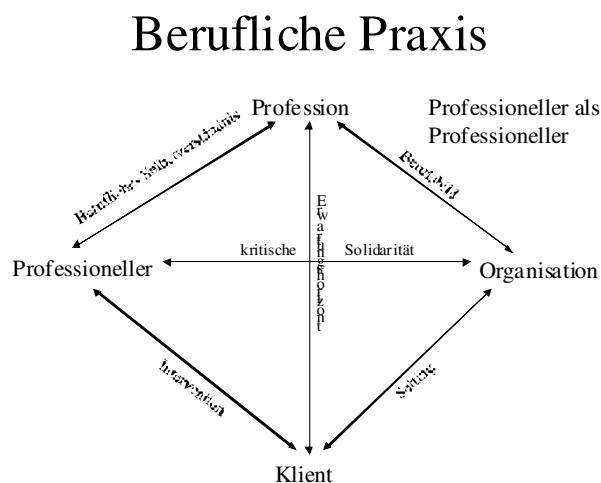
professionelle Handeln ist. Der Professionelle ist in seiner Tätigkeit auch *Person*, wenngleich er als *Person* – hoffentlich – nicht allein durch seine Tätigkeit bestimmt ist. *Ethik* soll hier – im Volzschen Sinne – als Lebensführungshermeneutik und damit gleichzeitig als kritische Theorie des Ethos verstanden werden. Zu diesem Verständnis finden sich in dieser Festschrift einige Beiträge, so dass hier nicht näher darauf eingegangen werden muss. *Ethik* bezieht sich dabei auf ein *Selbst* und dessen Orientierungen, die sich in der Lebensführung als *Tugenden* realisieren. *Selbst* und *Ethik* stehen folglich in einem Verhältnis der Reflexion des Selbstverständnisses; im konkreten Fall zugespitzt auf die Frage, wie sich der Professionelle mit seinen Orientierungen als Professioneller in einem bestimmten Bereich mit dessen Möglichkeiten und Restriktionen verstehen kann. Der Professionelle ist nicht einfach nur Professioneller, sondern er ist Professioneller als dieses konkrete *Selbst* mit seiner Geschichte und seiner (beruflichen) Identität. In seiner Tätigkeit zeigt sich dies als Reflexion des beruflichen Handelns, die die Form einer *Interventionsethik* oder *–kontrolle* erhält. Die *Berufsethik* als *Ethik* des sozialarbeiterischen oder pflegerischen Handelns ist so essentieller Bestandteil der entsprechenden Praxis, weil der Professionelle gar nicht umhin kommt, als ein sich und seine Praxis reflektierendes *Selbst*, implizit oder explizit nach der Angemessenheit seines konkreten beruflichen Tuns zu fragen. Und, mehr oder minder banal, gibt die *Ethik* den Reflexionsrahmen für dieses Element professioneller Praxis ab.

Auf der rechten Seite des Diagramms wird die ethische Relevanz der Strukturen, innerhalb derer sich die Praxis vollzieht, thematisiert. Auf der Position der Strukturen stehen hier deshalb die *Träger* der entsprechenden Arbeit, die mit ihrer Arbeit implizit oder explizit eine Vorstellung verbinden, wie diese auszusehen hat und worauf sie zielt. Man hat sich daran gewöhnt, diese Vorstellungen als *Leitbild* zu bezeichnen. Wichtig ist an dieser Stelle, dass es uns nicht um die branchenüblichen Hochglanzbroschüren geht. Viel interessanter sind die impliziten Zielvorgaben, die – anders wahrscheinlich als in den offiziellen Dokumenten – zum Beispiel heißen könnten: „make money and make more money“. *Leitbild* (in diesem Sinne) und *Ethik* stehen damit in einem Verhältnis der Kritik und Legitimation. Gleichzeitig leiten sich aus ihm die Zielvorgaben für das konkrete berufliche Tun ab. Der Professionelle wiederum muss sich zu diesem *Leitbild* seines Trägers in Beziehung setzen; idealerweise, so die einschlägige Organisationsentwicklungsliteratur, als Identifikation und

organisationsbezogen als corporate identity, realistischerweise jedoch als Auseinandersetzung um eine angemessenes Verständnis der Möglichkeiten und Restriktionen der Einrichtung innerhalb eines legitimierbaren Rahmens und entsprechender Zielvorstellungen.

Berufliche Praxis

Auf der Ebene der beruflichen Praxis schlagen wir vor, als den übergeordneten (sinngebenden) Zusammenhang (A) *Profession* einzuführen, die Strukturen (B) als *Organisation* zu benennen, die Position des Handelnden (C) als *Professionellen* zu beschreiben und im Blick auf Position (D) die *Klienten* (oder *Patienten, Bewohner, Kunden o.ä.*) zu thematisieren. Als formale Struktur ergibt sich dann folgendes Bild:



Der Kern der beruflichen Praxis ist das Verhältnis zwischen *Professioneller* und ihren *Klienten* (zur Problematik der angemessenen Bezeichnung gleich mehr), das durch die Intervention und ihre Logik bestimmt ist. Gleichzeitig ist es durch eine Asymmetrie gekennzeichnet, die es beeinflusst, auch wenn die Professionelle aufgrund ihres Selbstverständnisses eine solche Asymmetrie ablehnt.

Das Verhältnis von *Organisation* und Klient wird dadurch bestimmt, dass die Organisation das Setting bereitstellt, innerhalb dessen sich der Kontakt zwischen Professionellen und ihren Klientinnen abspielt. Die *Profession* und das Bild, das sie von sich präsentiert, bildet dabei den Horizont für das, was die Klienten – realistischerweise? – von den Professionellen erwarten können. Wenn sich die Profession selbst als ohnmächtig angesichts der Verhältnisse stilisiert, ist nicht davon auszugehen, dass die Abnehmer ihrer Leistungen überhaupt welche erwarten. Das andere Extrem wäre eine Selbstdarstellung, die überzogene und nicht erreichbare Hoffnungen weckt – und dann damit leben muss, dass sie diese systematisch enttäuscht. Ähnliches gilt zwischen Profession und den Professionellen. Hier wird das berufliche Selbstverständnis ausgehandelt. Etwas spitz und zynisch könnte man hier als Extreme das Jesus- und das Mutter-Theresa-Syndrom hervorheben: das Leiden an der Schlechtigkeit der Welt oder die Allzuständigkeit für das Leid der Welt. Dabei ist zu bedenken, dass das Bild der Profession für die Klientinnen und Klienten durch die Professionellen repräsentiert wird, mit denen sie Kontakt haben. Zwischen der Profession und den Organisationen, in denen sie arbeitet, wird das jeweils spezifische Berufsbild verhandelt. Es geht um die spezifische fachliche Ausgestaltung, die die Arbeit in bestimmten Bereichen ihres Sektors erfordert. Schließlich ist die Beziehung zwischen Professionellen und den Organisationen durch eine kritische Solidarität geprägt, wenn nicht auf der einen Seite die Mitarbeiter ständig gegen ihre Dienststelle agieren wollen oder auf der anderen Seite die Professionellen zu unmündigen Erfüllungsgehilfen degradiert werden sollen. Abschließend soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass sich das professionelle Handeln immer *gleichzeitig* auf *allen vier* skizzierten Ebenen bewegt. Es ist immer zugleich gesellschaftliche, wissenschaftliche und berufliche Praxis und als diese Teil der Lebensführung der handelnden Person. Eine, auch sozialarbeits- oder pflegewissenschaftliche, Reflexion dieser Praxis greift daher systematisch immer dann zu kurz, wenn sie sich ausschließlich auf die Interventionsebene der beruflichen Praxis und ihrer Logik – und vielleicht noch auf die wissenschaftliche – bezieht.

Gegenüber dieser verkürzten Sicht ist daran festzuhalten, dass die professionelle Praxis gesellschaftliche Implikationen und Konsequenzen hat (das wird ja auch niemand bestreiten). Aber uns ist es wichtig, diese Implikationen und Konsequenzen nicht gleichsam als Umweltfaktoren des professionellen Handelns, sondern als dessen genuine und elementare Bestandteile zu verstehen und zu analysieren. Dasselbe gilt für die Ebene der Lebensführung. Die ethische Reflexion der professionellen Praxis ist kein Element, das sich privatisieren und auf die Feierabendstunden verschieben lässt. Die kritische Reflexion von Zielbestimmungen auf der einen Seite und des Selbstverständnis der handelnden Personen auf der anderen haben ihren Ort innerhalb der professionellen Praxis. Sonst wären die Klärungs- und Selbstverständigungsprozesse kein Gegenstand des professionellen Selbstverständnisses, die Anmutungen und Ziele der Träger der Arbeit kämen von außen auf die Professionellen zu, die sich mit diesen, wie auch immer, nur arrangieren müssten. Ein Verzicht auf „Ethik“ würde damit nicht die Autonomie und Fachlichkeit von, in diesem Falle, Sozialer Arbeit und Pflege befördern, sondern diese statt dessen der Logik externer Vorgaben ausliefern.

Die Praxis helfender Berufe und ihre Klienten

Fritz Rüdiger-Volz hat mit Thomas Kreuzer in einer gemeinsamen Publikation das Thema bereits aufgegriffen (vgl. F.-R. Volz, T. Kreuzer). Ich möchte dies hier ein wenig weiter führen, da ja deutlich geworden ist, dass die Bezeichnung des Gegenübers des oder der Professionellen nicht nur nicht einfach, sondern auch folgenreich ist. Ich gehe dabei davon aus, dass diese Bezeichnung Teil eines Duals ist; das heißt, ich kann nicht von einem Klienten sprechen, solange ich nicht sage, von wem dieser der Klient sei. Es handelt sich, wie bei Hegels Herr und Knecht, um Verhältnisbegriffe, die sich gegenseitig bedingen und bestimmen.

Wird der Gegenüber allgemein als *Hilfebedürftiger* benannt, ergeben sich die Positionen des Hilfeempfängers und des Hilfeleistenden. In der Tradition war damit auf Seiten des Gebers eine wie auch immer näher zu bestimmende altruistische Motivation vorausgesetzt, wobei auf Seiten des Empfängers eine bestimmte Dankbarkeit erwartet wurde. Dies vor allem deswegen, weil die Hilfeleistung nicht eingefordert werden konnte – und somit auch nicht sicher zu erwarten war. Über die Dankbarkeit hinaus hatte der Hilfeleistende keinen Anspruch auf weitere Anerkennung – auch wenn die Hilfeleistung die Asymmetrie zwischen Geber und Empfänger augenfällig bestätigte und damit das soziale Gefälle reproduzierte –, es sei denn die Zahlung eines „Lohns im Himmel“, für den aber gerade nicht der Hilfeempfänger zuständig war. Die Frage ist nun, ob dieses traditionelle Verhältnis weiterhin gültig ist, wenn, wie in funktional differenzierten Gesellschaften, Hilfe durch Organisation und Subsystembildung erwartbar gemacht wird. Mir scheint es so, dass z. B. die allgegenwärtige Kritik am Anspruchsdenken gegenüber Sozial- und Gesundheitsleistungen sich aus der Vorstellung speist, die Empfänger hätten einfach dankbar – und ruhig – und mit dem Erhaltenen zufrieden zu sein.

Ähnliches ist zu sehen, wenn, wie im Gesundheitswesen lange Zeit typisch, von *Patientinnen* gesprochen wird. Denn dann stehen sich die kranke Person und der Heiler gegenüber. Von der Kranken wird dann das erwartet, was man in Anschluss an Parsons als Bestandteil der Krankenrolle ausmacht: die Freistellung, ihren Zustand rechtfertigen zu müssen (ob das aktuell so noch stimmt, kann bezweifelt werden), die Entlastung von sozialen Pflichten, aber auch die Bereitschaft wieder gesund werden zu wollen sowie die Verpflichtung, fachkundige Hilfe aufzusuchen. Der Kranken steht der Heiler gegenüber, dem fachliche Kompetenz, verbunden mit einem hohen Berufsethos und fachmännischer Distanz, zugesprochen wird. Die Rolle des Heilers wird in unserem Gesundheitssystem von den Medizinerinnen eingenommen. Spricht man also weiterhin von Patientinnen, ordnet man die Krankenpflege der Medizin als Hilfsberuf zu. Weiter wird so an der Definitionsmacht der Medizin festgehalten, die über die Diagnosestellung das Kranksein der Patientin in einem für das System relevanten Sinn konstituiert. Deutlich ist auch, dass von Patientinnen sinnvollerweise nur im System der Krankenbehandlung gesprochen werden kann. Pflegebedürftigkeit aufgrund von Altersprozessen, chronischen Erkrankungen, körperlichen und geistigen Einschränkungen fügt sich nicht der Semantik von Patientin und Heiler.

Auch die Bezeichnung als *Klient* bezieht sich auf eine starke Asymmetrie. Ein Klient ist zunächst ein von einem Schutzherrn Abhängiger, ein Schutzbefehlener. Der Folgsamkeit und dem Gehorsam auf

der einen Seite entspricht die Fürsorgepflicht auf der anderen. Unter dem Stichwort Garantenstellung sind Elemente dieser Konzeption insofern aufgehoben, als der Professionelle für ein Fehlverhalten des Klienten haftbar gemacht werden kann, also dessen Verhalten mitverantworten muss. Auf jeden Fall besteht ein Gefälle dadurch, dass der Professionelle in gewisser Weise stellvertretend für den Klienten eintritt, wie das bei der klassischen Klientenbeziehung des Anwalts besonders deutlich wird.

Diese Probleme werden nur zum Teil dadurch gelöst, dass der Gegenüber als *Kunde* bezeichnet wird. Auf dem prinzipiell anonymen Markt treten sich Anbieter und Käufer gegenüber. In seiner Kaufentscheidung, so zumindest die klassische Vorstellung, ist der Käufer autonom, der Anbieter hingegen ist darauf angewiesen, dass sich genug Käufer finden, die ihm seine Waren – ob Güter oder Dienstleistungen – abnehmen. Allerdings haben die Anbieter die Möglichkeit den Markt durch die Angebotsstruktur zu gestalten. Käufer können nur das kaufen, was ihnen angeboten wird. Und da liegt im Sozial- und Gesundheitswesen ein Problem. Hier finden die Kunden einen regulierten Markt vor. Und die Finanzierung der Leistungen wird in der Regel nicht vom Käufer direkt erbracht, sondern von Versicherungen oder rechtlich geregelten Institutionen, die ihrerseits politischen und fiskalischen Restriktionen unterworfen sind. Hinzu kommt die zumeist nicht realisierte Konkurrenz der Anbieter, so dass der Käufer oft nicht entscheiden kann, von wem er eine Leistung bezieht. Schließlich besteht auf Seiten der Käufer ein gewisser Kaufzwang, ausgelöst durch einen Leidensdruck, der ihn dazu bewegt, überhaupt entsprechende Leistungen nachzufragen. Das alles macht es mehr als zweifelhaft, ob die Gestaltung der Hilfe- als Käufer-Kunden-Beziehung an der Situation etwas ändern kann.

Die Handlungslogik helfender Berufe beruht offensichtlich auf einer eigenartigen Struktur, die an der anderer Berufsgruppen und anderer Zusammenhänge, aus denen die Bezeichnungen entstammen, nur unzureichend plausibel gemacht werden kann. Vielleicht ist die Unklarheit, wie denn nun die Personen, die, sei es in der Sozialen Arbeit oder in der Pflege, professionelle Hilfe in Anspruch nehmen, zu benennen seien, Ausdruck einer noch nicht schlüssig erbrachten Reflexion über die Praxis dieser helfenden Berufe und ihrer jeweiligen Handlungslogik. Für diese Reflexion erhoffe nicht nur ich weitere grundlegende Beiträge von Fritz Rüdiger Volz.

Literatur

- Kant, I.: Über den Gemeinspruch (*Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*), Gesammelte Schriften, Akademie-Ausgabe Bd. VIII, 1793, S.27 – 313
- Volz, F.R.: „Lebensführungshermeneutik“. Zu einigen Aspekten des Verhältnisses von Sozialpädagogik und Ethik, in: *Neue Praxis* (23. Jg.), Heft 1/2, 1993, S. 25 – 31
- Volz, F.R.: Einführung in die (philosophische und theologische) Ethik, Vorlesungsnachschrift von M. Schreiber, Sommersemester 2002, unveröffentlichtes Manuskript.
- Volz, F.R./Kreuzer, Th.: Konsument, Klient oder Bürger? Sozialphilosophische Skizze zu einem tragfähigen Personenverständnis für die Sozialpädagogik, in *Neue Praxis* (28. Jg.), Heft 1/1998, S. 71 – 76

Gelingen und Gerechtigkeit

Bausteine zu einer Ethik professioneller Sozialer Arbeit

Erschienen in: Zeitschrift für Sozialpädagogik H.1/1(März 2003), S. 45 – 59

I

Seit einigen Jahren spricht man auch in der sozialen Arbeit häufiger von Ethik-Bedarf und gar von *Ethik-Boom*. Zugleich aber kann man weiterhin feststellen, dass das Misstrauen und die *Skepsis gegenüber Ethik* durchaus nicht abgenommen, sondern vielleicht sogar noch zugenommen haben. Zur Beantwortung der Frage, was „gute“ Soziale Arbeit oder eine „gute“ SozialarbeiterIn ist, oder auch der Frage, was „richtiges“ Handeln im Alltag der Sozialen Arbeit ist, gibt es stets noch die bekannten Standard-Antworten mit dem Verweis auf die Methodenlehren oder auf die jeweilige „political correctness“ (oder aber auch im Blick auf jeweilige weltanschaulich-religiöse Gesinnungen); dabei können alle diese drei Antworten auch in zahlreichen Kombinationen auftreten.

Von Ethik aber, in einem etwas präziseren und nachdrücklicheren Sinne, wird nicht geredet. Es lässt sich beobachten, dass die Forderung nach Ethik, nach mehr Ethik oder auch nach einer neuen Ethik häufig dann erhoben wird, wenn es denjenigen, die diese Forderung erheben, um die Normierung, um die Bewertung des Verhaltens *Anderer* geht, meistens ganzer Gruppen von Anderen, wie z.B. Sozialpolitikern, Vorstandsmitgliedern, Gentechnologen, etc.. Je weiter der, dem die Ethik, die Missbilligung oder Aufforderung zugeordnet und zugemutet werden soll, entfernt ist, und je unwahrscheinlicher es ist, dass diejenigen, die einen Ethik-Bedarf diagnostizieren und Forderungen erheben, jemals selbst in die entsprechenden Handlungs- und Entscheidungssituationen geraten können, desto nachdrücklicher und „steiler“ wird meist die Forderung nach Ethik erhoben.

Wird man hingegen selbst mit einer Sollens-Forderung oder einem moralischen Imperativ oder sonst einer aus Moral und Sittlichkeit sich speisender Kritik konfrontiert, dann reagiert man meist blitzschnell mit dem Vorwurf des Moralismus oder mit der Unterstellung von Heuchelei und Doppelmoral.

So unterschiedlich diese beiden Verständnisse von Ethik vielleicht auch erscheinen mögen, sie treten doch oft in ein und derselben Person oder Personengruppe auf und sie haben auf jeden Fall dasselbe Verständnis von Ethik zur Voraussetzung: ein *Verständnis von Ethik*, in dem diese verknüpft wird mit *Sollens-Sätzen, Imperativen*, schwer oder gar nicht erfüllbaren Forderungen und einem abstrakten und fast immer als unangemessen wahrgenommenen Einmischen „von außen“, vielleicht sogar von einer „überlegenen Warte“ aus.

Dieses Verständnis von Ethik ist wenig hilfreich und tragfähig, wenn es darum geht, es mit einem produktiven problemerkhellenden und konfliktbewältigenden Verständnis von Professionsethik zu verknüpfen. Es reicht aber nicht hin, zur Kritik daran lediglich darauf zu verweisen, dass es sich im Falle jenes Verständnisses bestenfalls nur um die Schwundstufe oder um den „Bodensatz“ reflektierter theoretischer Positionen philosophischer oder theologischer Ethik handelt. Gerade die *theoretische, wissenschaftliche*, in gewissem Sinne akademische, Ethik muss sich besonders intensiv danach befragen (lassen), inwiefern, auf welche Weise und in welchem Maße sie selber dazu beigetragen hat, dass sich solche – im Alltag ja hochgradig wirksamen – Vorstellungen von Ethik (bzw. Moral) haben ausbilden können und dieses weit verbreitete hohe Maß an Plausibilität für sich gewinnen konnten.

Eine ausführliche Erörterung dieser Probleme kann hier nicht erfolgen; ein hier gegebener Erklärungsversuch (neben notwendigen anderen) lässt sich in die Hypothese fassen, dass dieses alltagsweltliche Verständnis von Ethik etwas zu tun habe mit der in der philosophischen Ethik vorgenommenen radikalen Unterscheidung und Auseinanderreißung einer Ethik – im Sinne einer „Theorie der Moral“ – in der Perspektive auf *Gerechtigkeit* von einer Ethik – im Sinne einer „Theorie der Lebensführung“ – in der Perspektive auf *Gelingen* (vgl. vor allem – programmatisch und folgenreich – J. Habermas 1991b, neuerdings auch J. Habermas 2001).

II

Die Ungenauigkeiten und Schwächen des alltagsweltlichen Gebrauchs des Wortes Ethik (auch im Alltag der Sozialen Arbeit) hängt aber auch damit zusammen, dass – wiederum sowohl im Alltag als auch in der Theorie – die Fragen der Terminologie nicht einheitlich und eindeutig geklärt sind. Ich möchte deshalb zunächst einmal noch etwas Grundsätzliches über *das von mir zugrundegelegte und vorausgesetzte Verständnis von Ethik* ausführen – zunächst noch „diesseits“ der habermas'schen Unterscheidungen.

(II.1)

Direkt oder auf Umwegen: letztlich geht es in der Ethik stets um **Orientierungsprobleme des menschlichen Handelns**. Wer sich in seinem eigenen Handeln orientieren will, wer andere in ihrem Handeln beraten will, wer das Handeln anderer kommentieren oder kritisieren, billigen oder missbilligen will: stets wird er feststellen, dass menschliches Handeln immer schon orientiert *ist*. Gesellschaften, Kulturen, Milieus, Gruppen – auch Professionen – halten längst schon Antworten bereit auf die Fragen: Was soll ich tun? Wie kann mein Leben gelingen? Was ist gutes oder schlechtes, was richtiges oder falsches Handeln?. Den kulturellen „Vorrat“ all dieser Antworten nennt man (deutsch) Sitte, (lateinisch) Moral und ursprünglich (griechisch) *Ethos*.

Alle Ethosformationen und -inhalte, alle Moralen, alle ihre normativen Handlungsorientierungen sind auf *Befolgung* angewiesen. Da sie nicht „von Natur aus“ gelten, müssen sie stets schon, und erst recht in modernen Gesellschaften, auf die Frage der Individuen „warum soll ich moralisch sein?“ überzeugende und verbindliche Antworten geben. Das Problem der Befolgung stellt sich folglich sowohl als Problem der *Motivation* der Akteure als auch als Problem der *Legitimation* des Ethos (bzw. seiner normativen Muster, Leitbilder, Kriterien, Werte etc.).

Das Ethos (resp. die Moral in diesem Sinne) rechnet mit diesen Problemen und stellt neben den Orientierungsmustern auch solche der Begründung bereit: es ist also bereits in sich selbst reflexiv.

Typischerweise sind die Antworten des Ethos traditions- und autoritätsbasiert: „man“ macht das so; ein „ordentlicher“ Sozialarbeiter, Christ, Deutscher macht das so...! Solcherart Standardantworten stellen aber das Fragen der Individuen nur selten und nicht für lange Zeit still. Das Fragen geht weiter, auf höherer Ebene; zumal dann, wenn in sozialen und kulturellen Krisen das Ethos sich als brüchig und unzulänglich erweist. Unsere „abendländische Ethik“ entspringt als philosophische Disziplin den politischen Umbrüchen und den moralischen Krisen der antiken Polis. Wir verdanken das Wort „Ethik“, ihr Verständnis als „praktische Philosophie“ und viele ihrer Grundbegriffe Aristoteles, dem Zeitgenossen jener Umbrüche und dem philosophischen Schüler der Ethos-Kritiker Sokrates und Platon. Ethik war also von Anfang an „**kritische Theorie des Ethos**“.

Seither gilt es als die erste ihrer wesentlichen Aufgaben, die im Ethos – als *selbstverständlich* geltend – vorgefundenen Orientierungsmuster, Leitbilder und Handlungsnormen einer Geltungs- und Legitimationsprüfung zu unterziehen. Ihre Komplexität und ihre spezifischen Schwierigkeiten ergeben sich zum großen Teil genau daraus, dass sie ihren Deutungen „Schon-Gedeutetes“, ihren Bewertungen „Schon-Bewertetes“ zugrunde legen muss. Trotz all ihrer, teilweise enormen, Differenzen stimmen aber darin fast alle zeitgenössischen EthikerInnen überein, ihre Zentralaufgabe in der Rekonstruktion, Artikulation und Reflektion unseres intuitiven und impliziten moralischen Wissens zu sehen. Die Vielfalt konkurrierender und heterogener Ansätze, Schulen und Richtungen zeigt allerdings, dass diese Aufgabe sehr unterschiedlich wahrgenommen wird.

Gerade *als Kritik* ist die Ethik nun ihrerseits verpflichtet, ihren eigenen Ansprüchen und Standards zu genügen. Ihre zweite konstitutive Aufgabe besteht also darin, Rechenschaft zu legen und Begründungen zu liefern zu jenen Kriterien, Prinzipien etc., die sie selbst in ihrer Ethoskritik als gültig und legitim voraussetzt.

Es sind solche Fragen der Geltungsansprüche und der Legitimität ihrer selbst, es sind also solche *Begründungsfragen*, die die Ethik der Moderne seit Kant vorrangig beschäftigen. Es ist genau diese Aufgabe, die etwa Jürgen Habermas dem zuordnet, was er (explizit und in Abgrenzung zur „Ethik“) als „Moral“-Theorie bezeichnet. Dies ist einer der Orte, an dem die auf strenge Verallgemeinerung

zielende Gerechtigkeitorientierung ihre Bedeutung hat. Die verbindliche Erörterung materialer, ethos-, lebenswelt- und handlungsbezogener Fragen hingegen ist dabei oft so weit zurückgetreten, dass in letzter Zeit – auch aus dem Bereich der professionellen Sozialarbeit – die Forderung nach „angewandter Ethik“ laut wurde.

Ethik in der Sozialen Arbeit zielt ja genau auf Handlungsorientierung im professionellen Alltag. Es bleibt aber auch für sie wesentlich, dies über eine Explikation und Kritik der in diesen Alltagsvollzügen impliziten Selbstverständlichkeiten, Üblichkeiten und Gelingensbildern zu leisten: etwa in der Klärung von Leitvorstellungen und Grundbegriffen, wie Gerechtigkeit, Wohlfahrt und Wohlergehen, Menschenwürde, Hilfe, Beratung, Bildung, Klientenwohl, Bedürfnisse, ...

(II.2)

Will man sich nun einen Überblick und Durchblick angesichts der außerordentlich heterogenen und konkurrierenden Ethikansätze seit der Aufklärung verschaffen, so hilft es, sich daran zu erinnern, dass Fragen von Ethos und Ethik solche des *menschlichen Handelns* sind und auf dessen Elemente sich zurückbeziehen lassen (müssten).

Um eine *Handlung* auch nur halbwegs angemessen beschreiben – und dann auch erklären, verstehen und bewerten – zu können, brauchen wir ein Gerippe aus **Handlungsstrukturbegriffen**. Dazu gehören (1) das *Handlungssubjekt* (mit seinen Motiven, Kompetenzen und Ressourcen), (2) der *Handlungsvollzug* (Strategien und Mittel), (3) die „*Gegenüber*“ und „*Gegenstände*“ der Handlungen (Personen und Dinge), (4) die *Handlungsfolgen* (beabsichtigte und unbeabsichtigte) und (5) die *Handlungsziele*. Auch (6) die *Handlungssituation* und ihre Rahmenbedingungen, sowie (7) die kulturellen Deutungs- und Bewertungsmuster, d.h. das *Ethos*, in dem das Handlungssubjekt seinen persönlichen moralischen Habitus gebildet hat und seine Orientierung ebenso finden muss, wie schließlich auch (8) die *externen* Handlungsbeobachter und -beurteiler, gehören – in welcher „Theorie-Sprache“ auch immer – zum „**Mindestwortschatz**“ jeder Erörterung menschlicher Handlungen, ihrer Voraussetzungen und Folgen.

Es hilft nun zu einer ersten, wenn auch noch groben, Orientierung, die verschiedenen Ansätze in der Ethik danach zu unterscheiden und zu ordnen, was jeweils an dieser komplexen Handlungsstruktur für wesentlich erachtet und zum Bezugspunkt für die jeweilige Komplexitätsreduktion und die weitere Theorie- und Urteilsbildung gemacht wird, von dem her dann auch die anderen Elemente erfasst und gedeutet werden.

So beziehen sich beispielsweise *deontologische* (griech. deon: das Gesollte) Ethiken (bzw. „Moral-Theorien“) von Kant bis Habermas auf das *Subjekt* der Handlung, bzw. auf dessen Willen und Gesinnung. Mit Blick darauf suchen sie Antworten auf die Standardfrage „Was macht eine Handlung zu einer moralisch guten und ethisch legitimierbaren?“. Die Antwort lautet, dass die handlungsleitende Maxime des Subjektes selbst sich als rechtfertigungsfähig erweisen muss. Deshalb liefern solche Ethiken – vom „kategorischen Imperativ“ bis zum „herrschaftsfreien Diskurs“ – Maximenprüfverfahren, mit dem entscheidenden Prüfkriterium der Universalisierbarkeit.

Der *Utilitarismus* (lat. utile: nützlich) ist der Haupttyp konsequenzialistischer Ethiken, die aus dem komplexen Handlungsgeflecht zu ihrem Bezugspunkt die – intendierten – *Handlungsfolgen* wählen. Der Utilitarismus hält eine Handlung dann für ethisch gerechtfertigt, wenn sie, bzw. ihre Folgen, den allgemeinen Nutzen fördert. Über das richtige Verständnis und die richtige Anwendung des „Nutzen“-Kriteriums wird freilich unter den utilitaristischen Richtungen ein erbitterter Streit geführt.

Obwohl bis in die achtziger Jahre hinein die Debatten in der philosophischen Ethik vielfach die Form einer Fundamentalkontroverse zwischen deontologischen und utilitaristischen Ansätzen annahmen, haben doch beide Schulen mehr gemeinsam, als es in diesen Debatten erschien und wie es erst das Wiedererstarken bzw. das Neuentstehen alternativer Denkweisen in der Ethik wieder hat erkennbar werden lassen. Zu den Gemeinsamkeiten gehören insbesondere das große Vertrauen in die Möglichkeit und Leistungsfähigkeit von Moral-Theorien, der hohe Stellenwert der *Universalisierbarkeit*, die Konzentration auf die Formulierung und Begründung von *Prinzipien* und die Unterstellung einer „starken“ *Rationalität* menschlichen Handelns.

(II.3)

Wo sehr allgemeine Prinzipien auf partikulare und konkrete Fälle zu beziehen bzw. anzuwenden sind, da muss die Ethik notwendigerweise, nun in Gestalt von „*Theorien ethischer Urteilsbildung und*

Entscheidungsfindung“, eine dritte konstitutive Aufgabe übernehmen. Um die Differenzierung und Unterschiedlichkeit auch dieser Theorien zu verstehen, ist es nicht nur nötig, auf die bereits genannten *Strukturelemente menschlichen Handelns* zurückzugehen, sondern sich auch explizit auf andere, vorwiegend humanwissenschaftliche, *Theorien menschlichen Handelns* einzulassen und so schwierige Probleme zu erörtern wie die des Verhältnisses von Empirie und Ethik, von fachlicher Rationalität und ethischer Vernunft, sowie auf die Zuschreibung und Begrenzung von Verantwortung. Spätestens hier wird deutlich, dass Ethik in ihrer Theoriebildung – als „integrative Disziplin“ – in ständiger Wechselbeziehung steht mit den allgemeinen wissenschaftsphilosophischen Fragen von Vernunft, Wirklichkeitsauffassung, Wissenschaftsverständnis und insbesondere mit Fragen der Handlungstheorie (s.o.) sowie der Anthropologie bzw. des Menschenbildes. Gerade diese letztgenannte Beziehung ist für die Ethik derart bedeutsam, dass man sie insgesamt auch als „**angewandte Anthropologie**“ auffassen und entfalten kann.

(II.4)

Das Unbehagen und die Kritiken an den o.g. „Mainstream-Ethiken“ sind außerordentlich vielfältig. Es gibt u.a. kontextualistische, kommunitaristische, feministische, neo-aristotelische, theologische, „anti-theoretische“, sozio-biologische und schließlich humanwissenschaftlich-empirische Einwände, Zweifel und Bestreitungen.

Eine der wichtigsten Folgen dieser Kritikbewegungen der 80er und 90er Jahre ist wohl die Rehabilitierung von „**Ethiken des gelingenden Lebens**“, wie sie im Ausgang von Aristoteles bis zur Aufklärung vorherrschend waren. Hier wird – in, freilich kritischer, Anknüpfung an antike und christliche Ethiken – das Handlungssubjekt vor allem als *Subjekt seiner Lebensführung* verstanden, und die Frage nach der moralischen Qualität einer Handlung wird eingebettet in die Frage nach der Qualität eines gelingensorientierten Lebens insgesamt. Statt allein nach den Kriterien zur Beurteilung einzelner Handlungen zu fragen, wird hier umfassender nach den subjektiven und objektiven Bedingungen gelingender Lebensführung gefragt: „Wie kann mein Leben (als eines in Gemeinschaft) gelingen, und unter welchen Voraussetzungen (Bedingungen und Ordnungen) kann zugleich das Leben aller gelingen?“

In der Erörterung, Klärung und Beantwortung besteht die vierte wesentliche Aufgabe der Ethik, die *Beratung*, in der Gestalt einer „**Hermeneutik der Lebensführung**“ (s. u. IV).

III

Es ist nun in den letzten Jahren – im Anschluss an John Rawls (1975) und Jürgen Habermas (1991b) – sehr viel gestritten worden über die Unterscheidung und die Zuordnung von *universalistisch verfahrenender Moraltheorie* und *kontextualistisch verfahrenender Ethik* (im engeren Sinne). Obwohl es weder philosophiegeschichtlich noch systematisch so ohne weiteres zutrifft, ist diese Unterscheidung mit weiteren (meist dualistischen) Entgegensetzungen einher gegangen. So etwa mit der von der Frage nach dem „Richtigen“ gegenüber der Frage nach dem „Guten“. In der deutschen moralphilosophischen Diskussion hat sich dann folgenreich unter dem Einfluss von Jürgen Habermas diese klassische angelsächsische Doppelung von „the Right and the Good“ transformiert in eine Gegenübersetzung von „moraltheoretischen“ Gerechtigkeitsfragen zu „ethischen“ Fragen des guten Lebens – bei gleichzeitiger moraltheoretischer Privilegierung der ersteren.

Im Gegenzug dazu möchte ich an die aristotelische Fragestellung anknüpfen, die die Frage „*Wie kann mein Leben gelingen?*“ zur **Ausgangsfrage der Ethik** macht, aber ihr doch sofort die Frage nach der Gerechtigkeit in dem Sinne beigesellt, dass gefragt wird „Welche Bedingungen müssen gegeben sein, damit das Leben aller gelingen kann?“. In diesem Verständnis fühle ich mich etwa bestärkt durch die Auffassung von Paul Ricœur, nach dem die Ethik durch die notwendige, unterscheidbare, aber nicht auflösbare Verbindung von drei Aspekten gekennzeichnet ist: in der Perspektive (a) *eines gelingenden Lebens*, (b) *mit und für andere*, (c) *in gerechten Institutionen* (vgl. P. Ricœur 1990).

Im Horizont dieses Verständnisses von der integrativen Aufgabe und Gestalt einer angemessenen ethischen Theorie insgesamt, möchte ich meine, oben eingeführte, *Unterscheidung von der legitimierenden und der orientierenden Funktion von Ethik* einzeichnen.

Schematisch gesprochen schlage ich vor, in einem Achsenkreuz auf der vertikalen Achse die **legitimierende** Funktion einer Ethik helfender Berufe einzutragen und auf der horizontalen ihre orientierende Funktion. Bei allen Streitigkeiten in der zeitgenössischen Moralphilosophie besteht doch eine gewisse Übereinstimmung darin, dass die Frage nach der Gerechtigkeit und der Frage der gesellschaftlichen Institutionen in Verbindung gebracht wird. Dieser Achse wären dann gesellschaftlich insgesamt die Themen der Menschen- und Bürgerrechte zuzuordnen, die Frage nach distributiver Gerechtigkeit sowie die nach Legitimation, Aufgabe und Ausmaß des Sozialstaates.

Die Ethik Sozialer Arbeit, wie sie sich in ihren „*Codes of Ethics*“ Geltung verschafft, bezieht sich auf diese Dimension, wenn es ihr darum geht, ihre gesellschaftliche Existenz als ein notwendiger- und legitimerweise etabliertes und organisiertes System von helfenden Dienstleistungen zum Zwecke kollektiver und individueller „Daseins-Fürsorge“ zu rechtfertigen, das auf die Gewährleistung der Ermöglichungsbedingungen eines „menschenwürdigen Lebens“ für alle zielt.

Auch dann, wenn es darum geht, die Ansprüche der Sozialen Arbeit auf gesellschaftliche und staatliche Alimentierung, auf vielfältige Unterstützung und Anerkennung zu artikulieren, zu begründen und durchzusetzen, wenn es um finanzielle Mittel, um Hochschulstudiengänge, um die Anerkennung als Profession und um bessere Bezahlung geht: immer dann wird die *legitimierende* Funktion professioneller Ethik virulent.

Aber nicht nur die Gesellschaft, die Öffentlichkeit und der Staat sind die Adressaten dieses Typus ethischer Rechtfertigung, sondern auch die (potentiellen) Klientinnen und Klienten der Sozialen Arbeit. Hier geht es um „vertrauensbildende Maßnahmen“, hier geht es darum, dass sich das „Unternehmen Soziale Arbeit“ als Ganzes gut darstellt und dass es – insbesondere auch in der Konkurrenz zu Nachbarberufen und -professionen – das jeweils Eigene wirkungsvoll abgrenzt.

All dieses ist notwendig und berechtigt. Bisherige Berufsethik hat auch hierin ihr wesentliches Thema gefunden. All dies ist aber völlig unzureichend und meistens schlicht untauglich, wenn es um die **Orientierung** im beruflichen Alltagshandeln geht. Hier treten einzelne konkrete Menschen mit ihren spezifischen Lebensläufen, Lebensgeschichten, mit ihren sehr unterschiedlich ausgebildeten Kompetenzen der Lebensführung und mit ihren sehr persönlichen Gelingensbildern den Professionellen entgegen. Für die Bewältigung dieser Situationen und ihrer Anforderungen können SozialarbeiterInnen, neben dem Set von Methoden, „nur“ auf ihre eigene Lebenserfahrung und ihre eigene Lebensführungskompetenz zurückgreifen. Sie können dies und tun dies wie alle, die in unserer Gesellschaft anderen Menschen helfen, sie stützen, beraten und begleiten.

Die *Ansprüche von Professionellen in der Sozialen Arbeit* sind freilich andere und höhere, deshalb darf man auch an sie andere und höhere Ansprüche richten. Professionelle benötigen als Medium der Selbstorientierung und als Medium der Klärung und Rechtfertigung ihrer Welt-, Menschen- und Selbstbilder eine Art des Wissens, wie es allein durch die Methoden und allein durch die Vertrautheit mit einigen normativen politischen Leitideen wie Solidarität, Partizipation und Integration nicht gegeben ist.

Es kommt hinzu, dass Professionelle ihre Methoden „beherrschen“ sollen. Damit ist nicht nur gemeint, dass sie sie eingriffssicher und effektiv sollen anwenden können, vielmehr sollen sie sie auch in dem Sinne beherrschen, dass sie sie und ihren Einsatz zu kontrollieren vermögen, das heißt also auch, sich zu ihnen kritisch, distanziert, reflexiv und (wenn nötig) revidierend verhalten zu können.

Das Fehlen oder die geringe Verbreitung der dazu erforderlichen Art von Orientierungs- und Reflektionswissen wird wohl nirgendwo so deutlich, wie bei dem weit verbreiteten (*Miss-*)*Verständnis der Sozialen Arbeit als „Sozialtechnologie“*. Besonders dort, wo die Sozialtechnologie-Zumutung als öffentliche oder staatliche Erwartung und Anforderung an die Soziale Arbeit gerichtet wird, erweist diese sich als besonders hilflos: *entweder* liefert sie sich dieser Fremdbestimmung durch neue Steuerungsmodelle und Qualitätssicherungszwänge einfach aus und feiert diese Fremddefinition als etwas, was sie eigentlich schon immer und von selbst gewollt habe, *oder aber* sie beschwört romantische, unspezifische Vorbehalte gegen Technik, betont die Unverfügbarkeit und Einzigartigkeit jeder zwischenmenschlichen Begegnung (also auch der Interaktion von Klient und Professionellen). Zu einer wirklichen, anspruchsvollen, argumentativ vorgetragenen

(Anti-)Kritik und zur souveränen Zurückweisung jener Erwartungen und Zumutungen fehlt ihr allermeist die Kraft, fehlen ihr Kompetenzen, Konzepte, Kriterien (vgl. Volz 1999).

Ich behaupte nun, dass eine *Ethik des guten Lebens*, eine Ethik, die nach dem Gelingen des Alltags und der Lebensführung von Menschen fragt und die danach fragt, wie auch der berufliche Alltag in der Sozialen Arbeit gelingen kann, eine Ethik, die sich im Blick auf alle Beteiligten als „**Lebensführungshermeneutik**“ (vgl. Volz 1993) erweisen könnte, für die Profession der Sozialen Arbeit noch aussteht. Zugleich aber gehe ich davon aus, dass es eine Fülle von Elementen und Anknüpfungspunkten bereits gibt und schließlich, dass es moralphilosophische Entwürfe gibt (wie etwa die von Charles Taylor und Paul Ricœur), die den Helfern bei der Erarbeitung einer Ethik des (professionellen) Helfens eine Hilfe sein könnten. – Zu einigen Implikationen dieses Verständnis einer „Ethik in der Perspektive des Gelingens“ für das professionelle Selbst- und Handlungsverständnis der Sozialen Arbeit sei nun in den beiden folgenden Abschnitten noch ein wenig ausführlicher etwas gesagt.

IV

Ethische Fragen werden folglich nie kontextlos gestellt. Die *Ethik* hat es – im Unterschied zur *Moral-Theorie*, die ja gerade von den Besonderheiten der jeweiligen Kontexte absehen will und die folglich prinzipien- und gerechtigkeitsorientiert verfährt – nicht nur, ja nicht einmal vor allem, mit streng präskriptiven Sätzen von der Art von Geboten, Verboten oder Imperativen zu tun.

Der jeweilige Kontext oder die Situation können aber selbst durchaus undeutlich und mehrdeutig sein und bedürfen ihrerseits noch der Klärung und Deutung. Meist sind es gerade die Deutungsbedürftigkeit und die Uneindeutigkeit eines Handlungskontextes, die genau die ethischen Fragen hervorrufen. Antworten darauf enthalten also immer auch Situationsdeutungen oder bestehen sogar hauptsächlich aus ihnen.

In der Ethik geht es um Orientierungsprobleme des menschlichen Handelns in der Perspektive der kontextuell und situativ Handelnden selbst. Wer sich in seinem eigenen Handeln orientieren will, wer andere in ihrem Handeln beraten will, wer das Handeln anderer kommentieren oder kritisieren will, billigen oder missbilligen will, wird nun aber stets feststellen, dass menschliches Handeln immer schon „orientiert ist“. Gesellschaften, Milieus, Gruppen – auch Professionen – halten längst schon konkurrierende Antworten auf ethische Fragen bereit. Die kulturellen und subkulturellen „Vorräte“ all dieser Antworten bilden das Ethos (s. o. II/1).

Die Ethik nimmt sich vor allen Dingen die impliziten Voraussetzungen von normativen Geltungen vor und fragt nach den dahinterliegenden Verständnissen von Mensch, Welt, Handeln, Vernunft etc. Sie ist weniger an der einzelnen Handlung und deren Beurteilung als am Handelnden selbst, an seinen Einstellungen und Haltungen sowie an seinen Tugenden orientiert.

Sie ergänzt die klassischen *moralischen* Fragen „was soll ich tun, was darf ich keinesfalls tun und was schulde ich allen anderen kategorisch?“ um die nicht weniger klassischen *ethischen* Fragen „was für ein Mensch will ich denn sein, was für ein Leben will ich führen, was bedeutet für mich gelingendes Leben?“ Als moderne Ethik geht es ihr um Freiheit, um Selbständigkeit, um Selbstbestimmung. Dabei geht es nicht nur um die Bestimmung durch das Selbst – als Gegensatz zur Fremdbestimmung, sondern es geht auch um die Bestimmung des Selbst durch das Selbst – zur Unterstreichung der Tatsache, dass Ethik dort einsetzt, „wo der Mensch sich selbst als Aufgabe versteht“ (Trillhaas 1970).

Im Alltag der Sozialen Arbeit wird in besonderem Maße deutlich und folgenreich, dass dort, wo sich Menschen einander handelnd begegnen, sich immer auch heterogene und potentiell gegensätzliche sozio-kulturelle Orientierungsmuster und Selbstverständnisse begegnen. Die sozialpädagogische Kompetenz besteht ganz wesentlich darin, dass der Professionelle dies beim Klienten und bei sich selbst wahrnimmt und rekonstruiert und dabei zugleich mit dem ethischen Urteilen behutsam und kontrolliert verfährt. Ethisches Wahrnehmen und Werten ist prinzipiell unvermeidbar und gerade deshalb muss vom Professionellen erwartet werden, dass er dem durchgängig Rechnung trägt, indem er insbesondere die eigenen Voreingenommenheiten und Befangenheiten, Normalitätsvorstellungen und Gelingensbilder mitreflektiert. Dies ist deswegen so bedeutsam, weil eben jedes menschliche Handeln von ethisch-kulturellen Orientierungsmustern abhängig ist und ohne Berücksichtigung dieses fundamentalen Sachverhaltes weder angemessen erklärt noch verstanden werden kann. Jede sozialpädagogische Intervention, die auf verändertes Handeln seitens des Klienten zielt, kann dies nur

auf dem „Umweg“ erreichen, dass sie diesen befähigt, aus Einsicht Veränderungen in seinem Selbstbild und generell in seinem Vorrat orientierender Bilder vorzunehmen. Dies sei hier nicht nur aus normativen, sondern auch aus methodologischen Gründen betont.

Ein kompetentes, professionelles Handeln bewährt sich insbesondere im Konfliktfall: dann nämlich, wenn gegensätzliche ethische Überzeugungen, möglicherweise durch religiöse und andere traditionelle Motive verstärkt, zunächst unversöhnlich aufeinander treffen.

Hier gilt es den beiden Versuchungen zu widerstehen, die darin zum Ausdruck kommen, dass Professionelle unter Ausnutzung ihrer Macht ihre Normalitätsvorstellungen durchsetzen oder mit Verweis auf „die Autonomie der Lebensführung des Klienten“ die eigenen professionellen Standards „außen vor lassen“ und tendenziell unterbieten. Erforderlich ist hier vielmehr die Mobilisierung professioneller und methodischer Phantasie, damit **Beratung** als Lernprozess zwischen Professionellem und Klienten überhaupt erst ihren Anfang nehmen kann.

Ethik fragt deshalb umfassend nach den Voraussetzungen gelingenden Lebens. Sie zielt, wie es oben im Anschluss an P. Ricoeur bereits formuliert wurde, integrativ „auf das gute gelingende individuelle Leben, gemeinsam mit und für andere, in gerechten Institutionen“ (s.o. III, vgl. Ricoeur 1996). Sie fragt darüber hinaus nach den Bedingungen, nach den Ressourcen, aber auch nach den dafür erforderlichen individuellen Kompetenzen. Sie fragt nach den „Gelingensbildern“: nach denjenigen Entwürfen, die Kulturen, Gruppen, Professionen, Milieus und Einzelne vom Gelingen ihres jeweiligen Lebens, vom Gelingen ihrer Handlungen und auch vom Gelingen ihrer professionellen Handlungen haben. Diese Ethik zielt auf das, was W. Schweiker „radikale Interpretation“ genannt hat (vgl. Schweiker 1994). Eine radikale Selbst-Interpretation, deren Subjekt letztlich nur der Einzelne selber sein kann.

Eine Soziale Arbeit, die sich auf Probleme der Lebensführung und der Lebensführungskompetenz von Individuen „helfend“ bezieht und die sich insofern auch als *Lebensführungshermeneutik* (vgl. Volz 1993) vollzieht, kann sich dann auch als „stellvertretende radikale Interpretation“ verstehen. Sie kann Situationen stiften und Medien anbieten, in denen Individuen solche radikalen Interpretationen ihrer Lebensführung – im Lichte entwickelter, reicher Vorstellungen vom menschlichen Leben, seinen Potentialen und seinen Gelingensbedingungen – entwickeln können. Im Blick auf das, worum es auch in einer auf pädagogische Professionen bezogenen Ethik geht, hat Charles Taylor vom „best account“ gesprochen (vgl. Taylor 1981 und 1977; vgl. dazu auch Kreuzer 1999, Kap. II.2 und Benner/Wrubel, 1997). Man kann hierbei an die beste, angemessenste Rechenschaft denken, an das best verstandene Selbstbild oder an den am besten artikulierten Selbstentwurf – als Horizonte von Selbstreflexion und Selbstveränderung. Es geht also um die Frage der angemessensten Deutungen für gemeinsam geteilte – aber zugleich auch notwendigerweise deutungsbedürftige und auslegungsfähige – Leitvorstellungen wie etwa die des gelingenden Lebens. Für Individuen – aber eben auch für Professionen – heißt das, dass es ganz wesentlich um *Selbstbildrekonstruktionen* und um *Selbstbildrevisionen* geht.

V

Wenn im Alltag ihres beruflichen Handelns – meist unter dem Stichworten „Praxisbezug“ oder „Anwendung“ – Professionelle der sozialen Arbeit human- und sozialwissenschaftliche Theorien zur Beschreibung und Erklärung menschlichen Verhaltens und Handelns in professionelle Kontexte übernehmen und sich daran bei ihren Interventionsprozessen orientieren, dann nutzen sie jenes theoretische Wissen als *Verfügungswissen*. Sie handeln dann „sozialtechnologisch“, unabhängig davon, mit welchen Vorstellungen und Selbstbildern sie ihr berufliches Handeln begleiten und gegebenenfalls darstellen, denn: sie überspringen die Dimension der Ethik zugunsten der Technik.

In wirklich „praktischer“ (und nicht bloß „technischer“) Absicht muss das sozialwissenschaftliche Erklärungswissen reflektiert, d.h. gebrochen und verfremdet werden im Medium der lebensweltlichen Frage von Personen, die um ihre Identität besorgt sind, danach, wie ihr Leben gelingen kann. In diesem Reflektionsprozess erst entsteht jenes *Orientierungswissen*, das *legitimerweise sozialarbeiterisches Handeln zu orientieren und anzuleiten vermag*.

Charles Taylor (1981 und 1977) hat wohl am nachdrücklichsten auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, zwei Fragen zunächst deutlich zu unterscheiden, und sodann die Orientierung der Praxis

nicht nur aus der Beantwortung einer von ihnen, sondern erst aus einem wechselseitigen Ineinander-Reflektieren beider zu gewinnen:

1. Wie können wir menschliches Handeln und Verhalten beschreiben und erklären? – Das ist die *sozialwissenschaftliche* Frage.

2. Was macht Handlungen zu guten Handlungen? „Gut“ in dem Sinne, dass sich aus ihnen eine Lebensführungspraxis und eine Identität in Auseinandersetzung mit normativen Horizonten von Vorstellungen eines „gelingenden Lebens“ aufbaut. – Das ist die *ethische* Frage.

Sowohl für Individuen im Blick auf ihre Lebenspraxis, wie auch für die Professionellen im Blick auf ihre berufliche Praxis gilt eine wechselseitige Abhängigkeit von Handlungskompetenz und Selbstreflexion. Denn beide Male geht es um die Ermöglichung von und um die Befähigung zu „radikalen Interpretationen“. Es geht um eine „kulturelle Hermeneutik“ der Selbst- und Weltbilder sowie der darein verwobenen und darin aller erst sich bildenden Handlungsmuster.

Solch eine Selbstreflexion hat freilich auch den Charakter von Anstrengung und Zumutung, denn kaum eine Person und kaum eine Institution legt es darauf an, ständig Revisionen in Selbstbildern, Lebensentwürfen und anderen „Selbstverständlichkeiten“ vorzunehmen. Dennoch geht es genau darum. Es gehört wohl zur „*Conditio Humana*“, dass alle Handlungsorientierungen, Bilder, Regeln und Normen um so besser „funktionieren“, je weniger dies den Akteuren bewusst ist und je „selbstverständlicher“ sie ihnen erscheinen. Daraus gewinnt das Alltagsleben, daraus gewinnen auch die Handlungsvollzüge im Alltag der pädagogischen Professionen Sicherheit. Während des Handelns können die Akteure nicht gleichzeitig dessen Voraussetzungen tiefgreifend problematisieren. Insofern aber gerade diese Bilder, Entwürfe und Regeln menschliche Handlungen entscheidend bestimmen, ist dann, wenn im Handeln Probleme und Verunsicherungen, chronisch oder strukturell, auftauchen, nach diesen zugrundeliegenden Bildern kritisch zu fragen. Im Interesse einer aufgeklärten und rechenschaftsfähigen Praxis sind gegebenenfalls Revisionen und Umbauten im Vorrat der – gerade auch besonders liebgewordenen – Deutungsmuster vorzunehmen.

In der Regel ist eine sozialpädagogische Intervention dann erforderlich, wenn die Lebensführung eines Menschen erschwert ist und folglich Beratung, Begleitung und Hilfe erforderlich macht. Sozialarbeiterisches Handeln kann in einer so definierten Situation nicht darin bestehen, dass der Professionelle – genauso wenig wie irgendein anderer – an der Stelle des Klienten dessen Probleme löst und stellvertretend dessen Leben führt.

Deshalb gewinnt im Horizont dieses Verständnis vom professionellen Handeln das professionstheoretische Modell der „*stellvertretenden Deutung*“ (vgl. Dewe u.a. 2001) einen besonderen Stellenwert.

Dies impliziert zunächst, dass die Wahrnehmungs- und Verstehenskompetenzen der Professionellen gestärkt werden und folglich einen größeren Stellenwert in der Ausbildung erhalten müssen. Professionelle der Sozialen Arbeit müssen fähig sein, von der lebensgeschichtlichen Lage und vom Selbstverständnis des Klienten das leisten zu können, was C. Geertz eine „dichte Beschreibung“ genannt hat (vgl. Geertz 1983, S. 7-43, vgl. auch S. 134-138). Sie müssen Zugang finden zur Bilderwelt des Klienten, durch die hindurch die Welt aller erst „zur Welt für“ diesen wird und zu den Selbstbildern, die maßgeblich und buchstäblich „be-deutend“ dafür sind, wie der Klient handelnd Situationen deutet und bewältigt.

Die professionelle Kompetenz muss demzufolge ein Verständnis von dem einschließen, was es heißt, die Frage nach dem Gelingen des Lebens aus der Perspektive einer Person zu stellen, die ihr Leben „von innen“ führt und die lebensgeschichtlich eine Fülle von Deutungs- und Handlungsmustern erworben hat, deren Geltung und Tauglichkeit durch lebensgeschichtliche Krisen und Misslingenserfahrungen immer wieder erschüttert werden.

Einen anderen Menschen in der „ethischen“ Perspektive zu respektieren, ernst zu nehmen und zu beraten, bedeutet, in Interaktionsprozessen mit ihm gemeinsam herauszufinden, wie er sich selbst und seine Lage sieht; wie er selbst meint hineingeraten zu sein; welches die inneren Ressourcen und Kompetenzen sind, auf die er zur Bewältigung der Situation zurückgreifen könnte; welches die kontextuellen Irritationen, institutionellen Barrieren und personellen Unzulänglichkeiten sind, die die als unerwünscht und als veränderungsbedürftig erlebte Situation ausmachen; schließlich – last but not least – was für ein Selbstkonzept er hat und was für ein Leben er führen möchte, was für einem Entwurf es entsprechen sollte.

Solche Interaktionen gehören nicht zu den Voraussetzungen der Interventionen, sondern sind vielmehr bereits ein integraler Teil derselben. Sie haben insofern schon selbst Beratungscharakter, als in ihrem Vollzug der Klient selbst in die Lage versetzt wird, lebensgeschichtlich bedeutsame Fragen und die bis vor Eintritt in die Krisen- und Beratungssituation vorwiegend selbstverständlich gegebenen und implizit geltenden Antworten zu explizieren. Dies ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass er diese Antworten im Lichte neuer Erfahrungen und veränderter Kontexte selbst zu revidieren und damit *sich selbst* zu verändern vermag.

Literatur

- Benner, P./Wrubel, J.: Was es heißt, eine Person zu sein, in: dies.: Pflege, Stress und Bewältigung, Bern u. Göttingen 1997, am. Original: The Primacy of Caring, 1989.
- Dewe, B. u.a. : Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, 3. Auflage, Weinheim u. München 2001
- Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M.1983
- Habermas, J. : Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt/M. 1991a
- Habermas, J.: Vom pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der praktischen Vernunft, 1991b, in: ders., 1991a, S. 100-118
- Habermas, J.: Begründete Enthaltbarkeit. Gibt es postmetaphysische Antworten auf die Frage nach dem „richtigen Leben“? 2001, in: ders.: Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik, 2001, S. 11 – 32
- Kreuzer, Th.: Kontexte des Selbst. Eine theologische Rekonstruktion der hermeneutischen Anthropologie Charles Taylors, Gütersloh 1999
- Rawls, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt/M. 1975 (A Theory of Justice, Cambridge, Mass. 1971; rev. ed. 1999)
- Ricœur, P.: Das Selbst als ein Anderer, München 1996 (Soi-même comme un autre, Paris 1990)
- Schweiker, W.: Radikale Interpretation und moralische Verantwortung, in: Evangelische Theologie (54. Jg.), Heft 3, 1994, S. 227-240
- Taylor, Ch.: Was ist menschliches Handeln? 1977, in: Taylor, Ch., 1988, S.9-51.
- Taylor, Ch.: The Concept of a Person, 1981, in: Taylor, Ch., 1985, S. 97-114.
- Taylor, Ch.: Philosophical Papers I. Human Agency and Language, Cambridge 1985
- Taylor, Ch.: Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus, Frankfurt/M. 1988
- Trillhaas, W.: Ethik, 3. neubearb. u. erw. Aufl., Berlin 1970
- Volz, F.R.: „Lebensführungshermeneutik“- zu einigen Aspekten des Verhältnisses von Sozialpädagogik und Ethik, in: neue praxis (23. Jg.), Heft 1+2, 1993, S. 25-31
- Volz, F.R.: Mythos Qualität? Thesen zu einer fälligen Mythenkritik, in: P. Pantucek/M. Vyslouzil (Hg.) Die moralische Profession – Menschenrechte & Ethik in der Sozialarbeit, St. Pölten, 1999
- Volz, F.R.: Professionelle Ethik in der Sozialen Arbeit zwischen Ökonomisierung und Moralisation, in: Wilken U. (Hg.) Soziale Arbeit zwischen Ethik und Ökonomie, Freiburg, 2000

Eigensinn und Allgemeinbildung

Zum Zusammenhang von Lebensführung, Bildung und Interkulturalität

Erschienen in: Künzel, Klaus (Hg.): Allgemeinbildung zwischen Postmoderne und Bürgergesellschaft, Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 30, Köln u.a. 2002; ebenfalls in: Lutz, Ronald (Hg.): Befreiende Sozialarbeit – Skizzen einer Vision, Oldenburg 2005

Wissen und Können, Kultur und Konvivialität

„Bildung“ ist - wie alle Leitvorstellungen und Begriffe, die der menschlichen Selbstorientierung und Selbstvergewisserung dienen - notwendigerweise ein höchst umstrittener Begriff. Es erscheint daher nicht sinnvoll, sich an einem Gespräch oder Streit um das angemessene Verständnis von „Bildung“ unter der Voraussetzung oder gar mit der Absicht zu beteiligen, dieses Konzept endgültig klären zu wollen. Vielmehr ist es geradezu die Funktion bzw. Leistung solcher Konzepte, die gemeinsame, öffentliche, Streitige und prinzipiell unabschließbare Debatte in Gang zu halten, immer wieder zu initiieren und zu irritieren. Dies gilt umso mehr, je stärker mit dem in Frage stehenden Konzept Ansprüche auf Allgemeinheit, Allgemeingültigkeit oder Universalität erhoben werden.

Wenn man aus dem deutschsprachigen Kontext hinausschaut auf europäische oder gar weltweite Debatten zu den Themen und Problemen, die wir unter „Bildung“ fassen, fällt - über die geläufigen Übersetzungsprobleme hinaus - auf, dass der deutsche Begriff in den europäischen Sprachen gar keine direkte und einfache Entsprechung hat.

Normalerweise bedauern wir die Nachbarkulturen wegen dieses Artikulationsdefizits, obwohl man dort auch beispielsweise zwischen „professional training“ und „general education“ bzw. „liberal education“ unterscheiden kann. Scheinbar mangelt es diesen Sprachen am wortspielerisch erzeugbaren Bedeutungsreichtum von Ausbildung, Bildung, Allgemeinbildung, Erwachsenenbildung, Fort- und Weiterbildung oder den von politischer, religiöser und ökologischer Bildung (ganz zu schweigen von Herzens-, Charakter- und Sinnenbildung). Wir können uns getrost über unsere semantische Fülle freuen, der Blick auf den Wortschatz der Nachbarn könnte uns aber auch zugleich Bescheidenheit lehren: er könnte uns ein wenig neidisch werden lassen angesichts der in anderen Sprachen gleichsam eingebauten Erinnerung daran, dass es doch - im Blick auf schulische Curricula - zunächst und vor allem um „education“, also um Erziehung, geht und um ein darauf bezogenes, davon abhängiges Lernen. Auch in jenen Sprachen kann man mit „erudition“ oder „uomo colto“ und mit den darin etymologisch aufbewahrten Bezügen auf „Ent-Rohung“, Pflege und Kultivierung, die eben gerade nicht mit der Natur gegeben sind, sondern durch die unterschiedlichen Naturzustände aller erst erforderlich und herausgefordert werden, ein ähnliches, zumindest vergleichbares Gelingensbild „zur Sprache bringen“. Dies geschieht aber, ohne dass man es ständig und sofort und fast nur mit Schule und ihren Möglichkeiten, mit Unterricht und Curricula in Verbindung bringt: das geschieht dort weder zwanghaft noch zwingend.

Das Leben in seiner Diversität und seinen Widersprüchen ist der Ort, und die Kultur in ihrer Fülle und in ihrer Widersprüchlichkeit ist das Medium des Erwerbs wie zugleich der Bewährung derjenigen - stets prekären, immer wieder neu zu gewinnenden und durch nichts zu garantierenden - Verbindung von Wissen und Können, von individuellen Kompetenzen und strukturellen Ressourcen, sowie von Natur und Kultur. Die Verknüpfung all dieser Komponenten ist den Menschen als Lebensaufgabe gestellt - es ist eine Aufgabe, die wir im Deutschen eben so unnachahmlich mit „Bildung“ ausdrücken können.

Eine erste ‚Universalie‘, auf die im Nachdenken über ‚Bildung‘ notwendigerweise Bezug zu nehmen ist, ist die menschliche Lebensform selbst, ist die ‚condicio humana‘, für die es konstitutiv ist, dass die Einzelwesen dieser Gattung, die menschlichen Individuen, ihr Leben *selbst führen* müssen. Es mag trivial erscheinen, auf ein derartig grundlegendes anthropologisches Datum noch eigens zu verweisen. Angesichts der vielen, - teils freudigen teils ängstlichen - Beschwörungen von Vielfalt, Pluralitäten, Unterschieden, und angesichts des Verlusts von gemeinsamen, einheitsstiftenden, Vergleiche ermöglichenden und legitimierenden Maßstäben, angesichts dieser Jubel- und Trauerfeiern der Inkommensurabilität, erscheint es aber doch sinnvoll, an diese Ebene ‚anthropologischer‘, d.h. für die menschliche Gattung schlechterdings nicht hintergebar, weil konstitutiver, Gegebenheit zu erinnern. Mit dem Hinweis auf den gleichfalls nicht zu leugnenden Umstand zahlreicher konkurrierender ‚kultureller‘ Deutungen darf doch nicht verdeckt werden, dass es eine den kulturellen Deutungen vorausliegende ‚Realität‘ gibt. Daran erinnert Arnold Gehlen, wenn er sagt, dass „der Mensch von Natur aus ein Kulturwesen“ ist. Diese Paradoxie verweist auf die Gleichursprünglichkeit von Realität und dem Zwang, sie zu deuten und zu verstehen.

Für das Bildungsthema erscheint uns die oben bereits formulierte Einsicht in die Notwendigkeit, dass Menschen ihr Leben selbst führen müssen, in besonderer Weise bedeutsam: sie sind darin prinzipiell nicht vertretbar, niemand kann ‚für einen anderen‘ dessen Leben führen. Es ist dieser ‚EigenSinn‘ der individuellen Lebensführung, der in vielen erziehungswissenschaftlichen Bildungskonzepten eigentümlich blass bleibt. Menschen haben ein elementares und nicht weiter begründungsbedürftiges Interesse daran, dass *ihr* Leben gelingt.

Deshalb sollte eine Bildungstheorie, der es um die Bildung des Subjekts geht, sich auch ihrerseits unbefangen auf Versuche ihrer Nachbardisziplinen wie Anthropologie, Ethik oder auch Theologie beziehen, die anspruchsvolle Deutungen der menschlichen Lebenswirklichkeit formulieren. Dieser interdisziplinäre Dialog erlaubt es, einander wechselseitig die ‚blinden Flecken‘ und die meist implizit bleibenden normativen Voraussetzungen explizit und damit reflektierbar zu machen.

Vielen Ansätzen der Erziehungswissenschaft ist eine ‚Pädagogik vom Kinde her‘ schon längst selbstverständlich; dies wäre sinnvoller Weise zu ergänzen und zu radikalieren in eine ‚Pädagogik vom Menschen und seiner Lebensführungspraxis her‘. Das wäre aber noch nicht genug: jeder Schüler, Adressat, Konsument oder Klient wird schließlich heute ‚da abgeholt, wo er steht‘ - nur wo wird er hingebacht? Stets natürlich auf den Weg zu den anspruchsvollsten Zielen. Diese Ziele aber haben andere gesetzt, meist sind es staatlich alimentierte und legitimierte und mit Definitionsmacht ausgestattete Funktionseliten. Die neuzeitliche Erziehungskunst kann bis heute und bis in ihre kritischsten Varianten hinein ihre Nähe und Treue zur Staatskunst nicht leugnen. Zu wünschen wäre ihr aber, und gerade auch ihrer ‚Bildung‘, eine Stärkung dessen, was sie ja auch bereits enthält: eine förderliche, solidarische, mutigere Nähe zur *Lebenskunst*.

Es ist nicht die primäre Aufgabe und auch nicht der eigentliche Sinn des menschlichen Lebens, an der Lösung der von Pädagogen formulierten ‚Schlüsselprobleme‘ mitzuwirken, sondern ein ‚gutes‘ Leben zu führen und d.h. ganz wesentlich, es als das eigene Leben führen zu können. Menschen führen nun ihr Leben weder allein, noch ist ‚von Natur aus‘ klar, was das Gute ist und worin die angestrebte ‚Eudaimonia‘ (das Glück, das Gelingen....) besteht. Deshalb müssen Menschen zusammen wirken, um ihre Lebensmittel zu erzeugen (und sie zu verteilen und zu verzehren), um ihre Lebensordnungen zu stiften (sie zu erhalten und zu legitimieren) und um den LebensSinn zu erschließen (ihn zu prüfen und neu zu bestimmen).

Kooperation *und* Kommunikation sind buchstäblich ‚lebensnotwendig‘. Beide sind stets vom Misslingen bedroht und gefährdet. Ihre Stabilisierungen, Institutionalisierungen und Legitimierungen sind prinzipiell vorläufig, revisionsbedürftig und veränderbar. Damit sie das alles als Elemente ihrer Lebensführung ‚können‘ bzw. ‚vermögen‘, müssen Menschen lernen. Sie sind voneinander abhängig und aufeinander angewiesen, sie brauchen Kompetenzen und Ressourcen, sie brauchen Beratung, Förderung und Hilfe: sie brauchen also die notwendige Bildung, um ihre Lebensführungs Kompetenzen ausbilden und sich die gesellschaftlichen Ressourcen und Institutionen erschließen zu können. Sie benötigen dies alles als Elemente, Bedingungen und Medien ihrer gelingenden Lebensführung. Der gebildete Mensch muss sich ‚auf’s Leben verstehen‘.

Erkennbar wird hier von einem durchaus partikularen, besonderen kulturellen Muster Gebrauch gemacht: dem des antiken, ‚nach-sokratischen‘, vor allem aristotelischen Verständnis von Ethos und Ethik - von einem partikularen Modell freilich, das ca. 2500 Jahre Bewährungsgeschichte und Universalisierungsprobe nachweisen kann. Dieses Modell geht tatsächlich von einer anderen als der modernen, zeitgenössisch-majoritären Priorität des Guten und des Gerechten aus: auch die Frage nach der Gerechtigkeit wird in der Perspektive der ersten Person gestellt. Die Frage ‚wie kann *mein* Leben gelingen?‘ wird verallgemeinert und - gleichsam in zwei Stufen - universalisiert: ‚wie kann *unser* Leben (in der Polis) gelingen?‘ und sodann ‚welche Bedingungen müssen gegeben sein (oder geschaffen werden), damit das Leben *aller* gelingen kann?‘.

‚Gerecht‘ kann die Verfassung einer Gemeinschaft, einer Gesellschaft (als Gemeinschaft von Gemeinschaften) und einer Welt (als Gesellschaft von Gesellschaften) dann genannt werden, wenn sie das Gelingen des Lebens aller ermöglicht, erlaubt und fördert. Es soll aber unter dem ‚Gelingen‘ eines individuellen Lebens nicht verstanden werden, dass es als einzelnes und unmittelbar der universellen Gerechtigkeit ‚dienen‘ müsse.

Den Orientierungsideen des Lebensdienlichen auf der Ebene der personalen Lebensführung, Gelingen und Gedeihen, entsprechen auf der Ebene von Gesellschaften - und erst recht der Weltgesellschaft - Gelingensbilder von ‚Wohl‘ und von ‚Konvivialität‘. ‚Konvivialität‘ operiert mit bescheidenen kulturellen Übereinstimmungserfordernissen in Weltanschauungen und Wertungen, sie setzt gerade nicht ‚Konsens‘ (gar universellen) voraus, sie braucht als Vorbedingung kein ‚Weltethos‘, sondern den souveränen, geklärten, rechenschaftsfähigen und sich selbst relativierenden Umgang mit den Beständen und Potenzialen der je eigenen Kultur: also Bildung.

Betont man so stark, wie es hier geschieht, den Doppelcharakter menschlicher Lebensführung mit ihrem EigenSinn und ihrer Abhängigkeit von anderen, und betont man zugleich so stark den Aspekt des prinzipiellen Risikos und der Misslingensbedrohtheit, dann liegt es nahe, zu den anthropologischen Universalien auch die Fähigkeit zu zählen, mit Schwächen, Misslingen und Scheitern ‚bewältigend‘ umgehen zu können. Diese Fähigkeit zum ‚existenziellen Coping‘ ist eigens als eine Fähigkeit anzusehen und auszubilden, die ins Zentrum der menschlichen Lebensführungsfähigkeit gehört und nicht nur in einen eher ‚peinlichen‘ Randbereich, den man Therapeuten, Seelsorgern und Sozialarbeitern meint überlassen zu können. Die Fähigkeit, die Endlichkeit menschlichen Lebens in all ihren Facetten und Erscheinungsformen nicht bloß passiv und resignativ als Negation, sondern als Dimension eines gelingenden Lebens auffassen und leben zu können, ist nicht zuletzt deswegen so bedeutsam, weil in jeder Gesellschaft vielfältige Formen der Beherrschung und Herrschaft sich genau als Gestalten entlastender und kompensatorischer ‚Endlichkeitsbewältigung‘ anbieten: von der Religion bis zum Konsum reichen die Möglichkeiten für den möglichen Missbrauch unserer prinzipiellen Angewiesenheit auf Unterstützung, Rat und Trost in Krisenphasen unserer Lebensführung. Es ist folglich nicht das unwichtigste Ziel von Bildung, Menschen zum Widerstand zu befähigen gegen ‚aufgeherrschten Sinn‘.

In unserer europäischen Tradition, die Praxis von ‚Bildung‘ zu deuten und zu vollziehen, steht gleich zu Beginn eine Vorstellung, die ‚von Anfang an‘ die Idee des gelingenden Lebens mit der der Bildung ganz eng miteinander verknüpft: die von Sokrates praktizierte und von Platon in der ‚Apologie‘ artikuliert Einsicht, dass das Leben eines Menschen nur dann als ein wirklich von ihm selbst - und als sein eigenes - geführtes Leben gelten kann, wenn er sich reflexiv der (sozialen und kulturellen) Voraussetzungen seines Lebens, bzw. genauer seiner Vorstellung vom guten und gelingenden Leben, versichert und sie gegebenenfalls revidiert hat. (So verstehen wir den Satz aus Platons Apologie des Sokrates (38A): „Es ist eines menschlichen Wesens nicht würdig, ein ungeprüftes Leben zu führen“.) Diese Idee der Lebensprüfung verweist notwendigerweise auf diejenigen in einer Gesellschaft in Geltung befindlichen Wissensbestände aus Gelingensbildern, Normalitäts-, Ordnungs- und Regelvorstellungen, die den Mitgliedern dieser Gesellschaft zur Orientierung ihrer Lebensführungspraxis im Laufe ihres Lebens vermittelt werden: sie verweisen also auf das, was wir heute unter ‚Kultur‘ verstehen.

Diese Idee der Lebensprüfung erlaubt es also, den Doppelcharakter und die Ambivalenz jeder menschlichen Kultur systematisch zu bedenken. Kultur umfasst auch die Bestimmungen des Üblichen, des Ordnungs- und Regelgemäßen und zugleich deren überlieferte religiös-weltanschaulichen Legitimationsmuster: Menschen- und Weltbilder, die den Mitgliedern einer Gesellschaft unter dem Vorzeichen des Fraglosen und Selbstverständlichen im Prozess ihrer Sozialisation ‚tief einverseelt‘ werden (A. Gehlen).

Dieselben Bestände von Handlungsorientierungen, Sinnstiftungen und Rechtfertigungsmustern können aber zugleich von den Subjekten, denen sie zur Befolgung und zum Mitvollzug zugemutet werden, reflexiv und kritisch zur Prüfung dieser ‚Selbstverständlichkeiten‘ verwandt werden.

Der EigenSinn jedes individuellen Lebens, die notwendige Allgemeinheit jeder Orientierungsvorgabe, die sich an eine Mehrzahl von Individuen in unterschiedlichen lebensgeschichtlichen und sozialen Kontexten wendet, sowie das Phänomen des sozialen Wandels bringen es mit sich, dass die vorgefundenen Ordnungs- und Orientierungsmuster der Auslegung und der Fortentwicklung bedürfen: diese sind die Orte, an denen Prüfung, Kritik und Veränderungen nicht nur möglich, sondern oft genug notwendig sind.

Je länger eine kulturelle Überlieferung tradiert wird und je wechselvoller die Geschichte der Gesellschaft ist, in der sie fungiert und verläuft, desto reicher, widersprüchlicher und differenzierter wird sie. Kulturen sind also allermeist in sich heterogene, auslegungsbedürftige, selbstreflexive und außerordentlich komplexe Wissensbestände - trotz der Versuche, sie zu homogenisieren und zu vereindeutigen durch all diejenigen, die Definitionsmacht und Alleinzuständigkeit für die Auslegung und zur Sicherstellung der kulturkonformen Verhaltensweisen beanspruchen.

Universalien: Zur Kontroverse zwischen Kulturuniversalismus und Kulturrelativismus

Angesichts der im letzten Jahrzehnt heftig geführten Kontroverse zwischen ‚Kulturuniversalisten‘ und ‚Kulturrelativisten‘ und angesichts der unproduktiven Verhärtung der Fronten in diesem Streit, liegt es nahe, von dieser erziehungswissenschaftlichen Debatte noch einmal zurückzutreten und soziologische und sozialphilosophische Beiträge zum Thema ‚evolutionäre Universalien‘ heranzuziehen, um durch diesen interdisziplinären Blick eine andere Perspektive auf die Diskussion innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorie zu gewinnen.

So geht etwa Talcott Parsons in seinem Verständnis evolutionärer Universalien davon aus, dass Strukturen sozialer Organisation und individuellen Verhaltens sich in der Gattungsgeschichte herausbilden und durchsetzen. Wer im Anschluß an Parsons (vgl. Parsons 1972; vgl. Parsons/Shils 1951) soziologische Anthropologie treibt und von ‚menschlichen Universalien‘ spricht, geht von der Doppelannahme aus, dass das wesentlich Menschliche einerseits in allen Individuen unserer Gattung sich Geltung verschafft und zugleich, dass dies nur für menschliche Individuen gilt.

Die menschliche Welt ist prinzipiell eine, die Grundmuster ihrer Wahrnehmung und Aneignung sind mit den Eigenschaften und Fähigkeiten der Gattung gegeben, und es ist die Zugehörigkeit zu dieser einen Welt und die Teilhabe an diesen Grundmustern, die – in dieser Perspektive – ein Individuum zum Menschen macht.

In Parsons Bemühungen zur Entwicklung einer ‚allgemeinen Handlungstheorie‘ wird deutlich, dass es ihm mit seiner Anthropologie im Kern darum geht, den Sozialwissenschaften im weitesten Sinne eine einheitliche und gemeinsame Theoriesprache zur Verfügung zu stellen, also eher ‚formale‘ Gesellschaftstheorie als ‚materiale‘ Soziologie zu treiben.

Parsons hat aber in seinem eigenen Werk selber nicht immer deutlich genug zwischen diesen beiden Ebenen unterschieden. Gerade am Beispiel seiner Evolutionstheorie (und seiner Theorie moderner Gesellschaften) zeigt sich der fast unmerkliche Übergang zu einer nicht nur materialen, sondern auch massiv normativ aufgeladenen Theorie. In deren Kontext konnten dann kulturelle Differenzen rasch als Ausdruck von evolutionärer Rückständigkeit oder auch als fortgeschrittenster Stand der Gattungsgeschichte nicht nur gedeutet, sondern auch gewertet werden.

Übertragen auf die bildungstheoretische Ebene kann diese Sichtweise implizieren, dass kulturelle Wahrnehmungsmuster immer auch zu kulturell bedingten Befangenheiten im Denken führen, die gerade durch geeignete ‚Bildungsmaßnahmen‘ zu überwinden wären, um so die jeweils partikularen,

kognitiven und moralischen Entwicklungsstufen von Angehörigen ‚anderer Kulturen‘ auf die ‚nächsthöhere‘ Stufe zu bringen – diese ist naheliegender Weise die Kultur derer, die pädagogisch intervenieren.

So entwickelt etwa Borrelli Vorstellungen, nach denen die interkulturelle Pädagogik in einer allgemeinen Menschenbildung aufgehoben wird, die „ zur Selbst- und Mitbestimmung wie zur Sensibilitäts- und Solidaritätsbereitschaft“ (vgl. Borelli 1988, S. 35) befähigt. Naheliegenderweise zielt Borrelli dann auch gar nicht auf ein Konzept für einzelne interkulturelle pädagogische Angebote, sondern auf eine Reform des gesamten Bildungssystems selbst. Diese müsse ermöglichen, dass die Angehörigen der unterschiedlichen ethnischen Gruppen universelle kulturübergreifende Gemeinsamkeiten anstreben. Hier wird besonders deutlich, wie sich die argumentative Bezugnahme auf Universalien von der Artikulation immer schon gegebener anthropologischer Gemeinsamkeiten, von denen wir in unserer Analyse ausgehen können, gewandelt hat zur Artikulation kollektiver Erziehungsziele, die wir in unseren pädagogischen Programmatiken erstreben müssen.

Kulturelle Orientierungs- und insbesondere Wertmuster erscheinen dann als solche bereits, - ohne, dass das also im Einzelfall noch einmal nachgewiesen werden müsste, – als beschränkt und irrational. So behauptet etwa Dickopp: „Nur in dem Maße, in dem der Versuch der Befreiung aus dem Irrationalen gelingt und aus vorläufigen Denkstrukturen und Kulturformationen die Begriffe Denken und Kultur als universale Kategorien hervorgehen, werden aus den Begriffen Denken und Kultur pädagogische Kategorien.“ (vgl. Dickopp 1986, S. 13)

Als ein weiterer kulturuniversalistischer Ansatz ist das Konzept einer ‚transkulturellen Identität‘ zu nennen, wie es etwa J.J.Smolicz formuliert hat. Dieses Konzept orientiert sich an der Leitvorstellung des diskursfähigen, rationalen, reflexiven und mündigen bürgerlichen Subjekts. Zu dessen Realisierung sollen pädagogische Konzepte dienen, die erwachsen sollen aus einer Verhältnisbestimmung der Identität des Einzelnen und der ethnischen Identität der Gemeinschaft im normativen Horizont einer übergeordneten und allgemein verbindlichen Orientierung. (vgl. Smolicz 1982, S. 45)

J. Ruhloff sieht in der interkulturellen Pädagogik die „Chance einer kulturtranszendierenden Bildung“ (vgl. Ruhloff 1982, S. 197), mit der „die Vorstellung von in sich einheitlichen und gegeneinander abgeschotteten Kulturen und „die Überzeugung von der fraglosen Güte der eigenen Kultur“ (vgl. ebd., S. 199) überwunden werden können.

Die Umsetzung des Konzepts einer transkulturellen Identität erfolgt zwar auch über die Thematisierung und Vermittlung kultureller Differenzen, doch liegt der wesentliche Schritt in der Betonung der Gemeinsamkeiten – freilich vorwiegend unter dem Gesichtspunkt, dass diese erst noch pädagogisch herzustellen sind. So formuliert etwa Borrelli, dass es die Aufgabe interkultureller Bildung sei, „eine kosmopolitisch begründete Identität als eine gedachte, durch Reflexion empfundene Identität zu fördern“ (vgl. Borelli 1984, S. 43).

Die Ansätze interkultureller Bildung, die sich in ihren Begründungszusammenhängen auf den evolutionären Universalismus beziehen, grenzen sich von solchen Konzeptionen ab, die sie ‚kulturalistisch‘ nennen. Sie betonen die Vorläufigkeit des Kulturellen und die Befangenheit des Subjektes darin. Im Mittelpunkt ihrer Überlegungen steht der zu Bildende - gleich ob In- oder Ausländer - als autonomes Subjekt. Die pädagogische Aufgabe besteht dann darin, diese Autonomie zu respektieren, zugleich aber auch darin, dem Subjekt erst noch zur Autonomie zu verhelfen.

Im mehr oder weniger radikaler Abgrenzung zu diesen ‚kulturuniversalistischen‘ Ansätzen stehen solche des ‚Kulturrelativismus‘. Sie betonen die Gleichwertigkeit aller in einer multikulturellen Gesellschaft versammelten Kulturen und deren Bedeutung für die Identitätsbildung ihrer Angehörigen. Für sie besteht die Bildungsaufgabe im Kampf gegen kulturelle Diskriminierung und in der Förderung von Toleranz, Empathie und kulturellem Pluralismus. Hier wird die Forderung artikuliert, die bestehende hierarchische Bewertungsskala von Kulturen aufzulösen und eine strenge Gleichwertigkeit der Kulturen an ihre Stelle zu setzen. Stettner fordert, die interkulturelle Bildung zu gründen auf die „prinzipielle Gleichwertigkeit von Kulturen und Sprachen, die in einem möglichst konkurrenzfreien

und Neugierde schaffenden Raum zur gegenseitigen Bereicherung, zur Erweiterung des Kenntnis- und Lebenshorizontes werden soll“ (vgl. Gstettner 1992, S. 28).

Sandfuchs geht sogar davon aus, dass interkulturelle Bildung „die These vom kulturellen Relativismus und Pluralismus anerkennt und akzeptiert die Andersartigkeit im Denken und Handeln von Menschen aus fremden Kulturen“ (vgl. Sandfuchs 1986, S. 1150). Diese Autoren sehen in ihren Konzepten eine Antwort auf den europäischen Zentrismus, der ihrer Ansicht nach, die eigenen Denk- und Entscheidungskategorien mit Überlegenheitsansprüchen verknüpft, die auf einem unreflektierten Fortschrittsglauben beruhen. Renate Nestvogel (vgl. Nestvogel 1988, S. 42) formuliert im pointierten Gegensatz zu kulturuniversalistischen Konzepten und im Anschluss an Ernest Jouhy (vgl. Jouhy 1985, S. 45), dass gar kein Anlass bestünde, die jeweilige ethnozentrische Perspektive zu überwinden, da die Einbindung in die eigene spezifische Kultur der individuellen wie kollektiven Identitätsbildung diene. Die Vorstellung, es existiere ein universal gültiger Maßstab zur Beurteilung menschlicher Handlungen sei selbst Ausdruck ethnozentrischen Denkens.

In einer kritischen Betrachtung des Kulturverständnisses in den beiden hier skizzierten Ansätzen, im kulturuniversalistischen wie kulturrelativistischen, erinnert T. Schöfthaler daran, dass die Universalisten von der kosmopolitischen Idee einer strukturellen weltweiten Interaktion ausgehen, dass die Relativisten dagegen von einer Neubelebung ethnischer Vergemeinschaftungen reden, ohne jedoch dem universalistischen Modell gesellschaftlicher Entwicklung ein alternatives Konzept entgegenhalten zu können.

Den relativistischen Positionen hält er vor, dass es ihnen an evolutionär begründeten Außenkriterien zur Deutung kultureller Ordnungen mangle. An den universalistischen Positionen kritisiert Schöfthaler den Mangel an ausreichenden Innenkriterien für kulturell unterschiedliche Lebensformen, der mit der Gefahr einer unkritischen Legitimationssteigerung jenes sozialen und kulturellen Systems verbunden ist, das sich selbst an die Spitze der evolutionären Hierarchie stellt. Er bemängelt an dem Evolutionsschema, dass es zwar erlaube kulturelle Vielfalt nach Fortschrittskriterien zu ordnen, aber zugleich die Dimensionen der Verschiedenheit und den jeweiligen Eigensinn der Differenzen nivelliere. Nach Schöfthaler verhindert die gegenseitige negative Fixierung von Universalismus und Relativismus die notwendige Bildung von differenzfähigen Wahrnehmungsmustern und die Erzeugung von Änderungswissen in Anbetracht der weltweiten Erosion der kulturellen Vielfalt (vgl. Schöfthaler 1983, S. 343). Daher setzt er sich für eine kulturverstehende Theorie ein, die „eines zumindest in der Tendenz universalistischen Maßstabs bedarf, der das Faktische seiner natürlichen Legitimität beraubt“ und er fordert zugleich ein interpretatives, in der Tendenz relativistisches Verfahren zur Deutung kultureller Besonderheiten.

Volker Lenhardt charakterisiert u.a. Schöfthalers Ansatz treffend als ‚dritten Weg‘: den des ‚relativierten Universalismus‘ (vgl. Lenhardt 1987, S. 190f.).

Die Frage, ob interkulturelle Bildung überhaupt wie die Allgemeinbildung einen Anspruch auf allgemeine Geltung hat, wird immer wieder ins Gespräch gebracht, weil sich die interkulturelle Bildung in zunehmendem Maße als übergreifendes pädagogisches Prinzip versteht und in allen in multikulturellen Gesellschaften lebenden ethnischen Gruppen ihre Adressaten sieht. Interkulturelle Bildung muss sich als verallgemeinerungsfähiges pädagogisches Konzept ausweisen, wenn sie als adäquate erziehungswissenschaftliche Reflexion veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen anerkannt werden will.

Hohmann (vgl. Hohmann 1987, S. 103) unterscheidet zwischen zwei sich ergänzende Muster interkultureller Bildung, die auf die kulturelle Pluralität unserer Gesellschaft reagieren, diese reflektieren und darin allgemeine Geltung beanspruchen. Er beschreibt zunächst die *Pädagogik der Begegnung*, die es sich zur Aufgabe macht, den unterschiedlichen Kulturen in einem multikulturellen Zusammenhang Raum zur Selbstdarstellung zu geben und den kulturellen Austausch zu fördern. Die *Konfliktpädagogik* ihrerseits strebt darüber hinaus die Überwindung struktureller Barrieren des Zusammenlebens von unterschiedlichen ethnischen Gruppen an. Zugleich geht es auch darum, alle Beteiligten zu ermutigen und zu befähigen, wechselseitig die Differenzen wahrzunehmen und zu artikulieren, sowie die Grenzen des Verstehens erlebbar zu machen. Es geht in diesem Modell also gerade nicht darum, die Differenzen und die Konflikte von vornherein auszuklammern und mit einem

harmonistischen Verstehenszwang einzuebnen. Vielmehr geht es darum, einen ‚gebildeten‘ Umgang mit ihnen einzuüben.

Die bisher skizzierte Diskussion um das Verhältnis von interkultureller Bildung und Allgemeinbildung im Horizont gesellschaftstheoretischer Überlegungen ist – im Interesse einer pädagogischen Bildungstheorie – durch subjekttheoretische Erwägungen weiterzuentwickeln. Denn in einer modernen multikulturellen Gesellschaft kommt das Subjekt nicht umhin, sich in seinen Bildungsprozessen mit divergierenden und konkurrierenden Weltdeutungen auseinanderzusetzen. Die Aufgabe interkultureller Bildung ist es, die Subjekte aus ihren kulturellen Konventionen und Selbstverständlichkeiten herauszuführen und sie in der Auseinandersetzung mit bedeutsamen Elementen der eigenen Kultur und fremder Kulturen zu einem reflexiv geklärten Selbstverständnis zu befähigen. (Peter Dabrock hat vorgeschlagen, die hier beschriebene Kompetenz mit dem Begriff der ‚Transpartikularisierungsfähigkeit‘ zu charakterisieren, vgl. Darbrock 2001, S. 53ff.)

Chauvinismus und Romantizismus. Zu einigen Voraussetzungen des Misslingens interkulturellen Verstehens

Interkulturelle Bildung ist eine sehr voraussetzungsvolle und daher sehr anspruchsvolle Aufgabe. Genau deswegen ist das Risiko von selbst aufgestellten Lern- und Bildungshindernissen groß. Um konkreter die Frage beantworten zu können, welche Gesichtspunkte und Kriterien bei der Entwicklung von Curricula interkultureller Bildungsangebote zu berücksichtigen sind und mit welchen Fallen dabei zu rechnen ist, sollen im Folgenden im Anschluss an Martha Nussbaum einige Quellen möglichen Misslingens interkultureller Verstehens- und Verständigungsprozesse benannt werden.

In ihrer Programmschrift zur Reform der Allgemeinbildung an den Universitäten der Vereinigten Staaten ‚Cultivating Humanity‘, geht Martha Nussbaum auch ausführlich auf die Rezeption ‚nicht-westlicher‘ Kulturen ein (vgl. Nussbaum 1997, S. 113ff.).

Sie stellt dort in kritischer Absicht einige systematische Defizite dar, denen man immer wieder begegnen kann, wenn fremde Kulturen in ‚westlicher Perspektive‘ dargestellt werden.

Sie unterscheidet deskriptive und normative Defizite (vices).

Die erste systematische Verzerrung deskriptiver Art nennt sie ‚deskriptiven Chauvinismus‘ (vgl. ebd., S. 118f.). Er besteht darin, dass im anderen doch immer nur das Eigene erkannt wird. Das Fremde wird im Grunde seiner Fremdheit dadurch beraubt, dass es lediglich als eine andere Gestalt des Eigenen wahrgenommen wird. Das Fremde wird somit letztlich assimiliert.

Häufig gehen solche Verfahrensweisen mit Vorstellungen einher, in der die eigenen zentralen kulturellen Tatbestände für unveränderlich, ja für natürlich gehalten werden und insofern auch gar nicht als spezifisch eigene in den Blick geraten.

Diesem ‚Chauvinismus‘ in Beschreibung und Erklärung entspricht ein ‚Chauvinismus der Bewertung‘, den Nussbaum ‚normative Chauvinism‘ nennt (vgl. ebd., S. 131f.).

Hier geht die bewertende Person davon aus, dass ihre Kultur die beste ist und dass insofern eine andere Kultur der eigenen unähnlich ist, jene auch geringer zu schätzen ist.

Naheliegenderweise gibt es komplexe Beziehungen zwischen normativem und deskriptivem Chauvinismus und häufig genug gehen sie miteinander einher.

Zugleich kann normativer Chauvinismus auch mit einer analytisch vorurteilsfreien Beschreibung fremder Kulturen einher gehen und gleichwohl die Auffassung vertreten, dass die eigene Kultur die allein angemessene Antwort auf alle Fragen und Probleme menschlicher Lebensweise ist.

Dem Chauvinismus in seinen beiden Gestalten entsprechen in Nussbaums Sicht eine deskriptive und normative Variante des Romantizismus.

Deskriptiver Romantizismus ist der Ausdruck eines romantischen Bedürfnisses nach exotischen Erfahrungen, die das Alltagsleben zu versagen scheint. Mit ihm geht ein Bedürfnis nach Alternativen zu vertrauten Lebens- und Denkweisen, nach dem Geheimnisvollen und auch oft abenteuerlichen Fremden einher.

Aus der Wahrnehmung des Fremden wird dann all das ausgeblendet, was zu dieser Erwartung nicht passt und all das, was die fremde Kultur mit der eigenen gemein hat und verbindet.

Auf der normativen Ebene entspricht dieser Haltung ein normativer Romantizismus, den Nussbaum ‚normative Arcadianism‘ nennt (vgl. ebd., S. 134ff.).

Nach dem Motto ‚die Wilden sind doch die besseren Menschen‘ wird hier die fremde Kultur als ein positives Gegenbild zur eigenen Kultur entworfen. Auch dem liegen Sehnsüchte zugrunde, nun aber solche nach Harmonie und nach Idyllen, die gerade dadurch gekennzeichnet sind, dass ihnen all das fehlt, was an der westlichen Kultur als negativ erlebt und abgelehnt wird. Diese verzerrende Sichtweise ist häufig bei Menschen anzutreffen, die gerade fremden Kulturen besonders wohlwollend und aufgeschlossen gegenüber treten; und es ist folglich nicht immer einfach, diese Bewertungen von empirisch gut begründeten Wertschätzungen anderer Kulturen zu unterscheiden.

Als ein drittes normatives Defizit diagnostiziert sie den ‚normativen Skeptizismus‘. Sie unterscheidet diesen Verzicht auf jedwedes normative Urteil von richtig verstandener Toleranz. Die tolerante Person hat normalerweise sehr wohl klare Kriterien für das, was angemessen oder unangemessen, richtig oder falsch ist; folglich toleriert sie nicht alles: wenn Menschen Unrecht zugefügt wird, dann erfordert das Interesse am Schutz der Freiheit, Grenzen zu ziehen.

Motive und Absichten des Skeptikers sind durchaus ernst zu nehmen angesichts der weit verbreiteten Bereitschaft zum normativen Chauvinismus, von dem er sich gerade unterscheiden will. Nussbaum hält den normativen Skeptizismus für eine kaum vermeidbare Übergangsphase im Prozess interkultureller Bildung. Denn zunächst erscheint dieser Skeptizismus als ein denkbarer Weg, andere Menschen und andere Kulturen zu achten. Tatsächlich aber ist er eine subtile Form der Nicht-Achtung, insofern eine Kultur für so fremd und eigentümlich gehalten wird, dass man meint, sie könne mit gar keinem gemeinsamen Set von Kriterien beurteilt werden. Der beste Weg, die scheinbare Alternative von Chauvinismus und Skeptizismus zu vermeiden ist nach Nussbaum in Kategorien gemeinsamer menschlicher Lebensbedingungen und der daraus sich ergebenden Aufgaben für die Lebensführung zu denken.

Alle Menschen müssen sich ihrer Endlichkeit und Sterblichkeit stellen und ihre Angst vor dem Tod bewältigen; alle müssen mit ihren körperlichen Bedürfnissen umzugehen lernen und begründete Entscheidungen treffen im Blick auf ihre Ernährung und ihre sexuellen Beziehungen; alle müssen sich ein Urteil bilden über Fragen der Gerechtigkeit in Bezug auf den Gebrauch des Eigentums und die Verteilung knapper Ressourcen; alle müssen einen eigenen Lebensentwurf entwickeln.

Ausgehend von diesen gemeinsamen Problemlagen führen interkulturelle Vergleiche dazu, dass man beides anerkennen kann: sowohl die Teilhabe an der selben *condicio humana* als auch die beträchtlichen Differenzen in der spezifischen Art und Weise, in der verschiedene Kulturen und Individuen diese Probleme angehen.

Eigensinn und Intersubjektivität. Zu einigen Voraussetzungen des Gelingens interkultureller Bildungsprozesse

Im Anschluss an Martha Nussbaum haben wir einige Bedingungen und Folgen nicht-reflektierter und folglich nicht-transzendierter Partikularitäten als Gründe für misslingende interkulturelle Verständigung aufgezeigt

Abschließend werden wir einige unhintergehbare Voraussetzungen gelingender interkultureller Bildungsprozesse vorstellen. Wir greifen bewusst auf identitäts- und bildungstheoretische Erkenntnisse zurück, wie sie im Umkreis des symbolischen Interaktionismus, exemplarisch etwa von Lothar Krappmann formuliert worden und bereits seit längerem in die erziehungswissenschaftlichen Debatten eingegangen sind.

Es liegt besonders nahe, so zu verfahren, wenn man nach ‚Universalien‘ interkultureller Bildung fragt. Man entfernt sich damit nur scheinbar von den konkreten Themen und Aufgaben interkultureller Curricula. Gerade interkulturelle Bildung kann nicht als ‚problembereichsspezifische‘ Bildung, sondern nur als Allgemeinbildung gelingen.

Als Grundqualifikationen sinnhaften sozialen Handelns und Konstituenten von Subjektivität lassen sich auch für interkulturelle Lernprozesse ‚Empathie‘, ‚Rollendistanz‘, ‚Ambiguitätstoleranz‘ und ‚kommunikative Kompetenz‘ benennen (vgl. Krappmann 1971, S. 132ff.).

Der *Empathie* kommt im interkulturellen Verständigungsprozess eine besondere Bedeutung zu, da sie auf Seiten der Interaktionspartner die Bereitschaft und die Fähigkeit impliziert, sich auf voneinander unterscheidende kulturelle Bedeutungssysteme so zu beziehen, dass sie miteinander zu einer elementaren Verständigung kommen. Hierbei gilt es, den jeweils Anderen in seinem „spezifischen soziokulturellen Kontext wahrzunehmen und seine Einstellungs-, Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen als Ergebnis individueller, gesellschaftlicher und kulturspezifischer Sozialisationsprozesse zu begreifen“ (vgl. Sternecker 1992, S. 163).

Empathisches Verhalten geht einher mit der Anerkennung der Bedeutung von Emotionen und Affekten. Letztere sind, wie Micha Brumlik betont, „keineswegs das Gegenteil von Erkenntnissen, sondern funktional gesehen eine andere Form menschlicher Stellungnahmen zur Welt“ (vgl. Brumlik 1992, S. 294).

Empathie schießt über die reflexive Perspektivenübernahme hinaus auch die Achtung und die Toleranz für die Lebensformen des jeweils anderen ein. Sie kann also als das wohl wichtigste ‚Gegenmittel‘ fungieren gegen den von Nussbaum beschriebenen „Chauvinismus“, sowohl in seiner deskriptiven als auch in seiner normativen Variante.

„*Rollendistanz*“ nun bedeutet für unseren Zusammenhang die Fähigkeit, die eigenen verinnerlichten kulturell bestimmten Deutungs- und Verhaltensmuster zu erkennen und zu verstehen, dass sie sich dem Prozess der Sozialisation und den in ihm vermittelten Werten, Normen und Traditionen verdanken. Mit der Aneignung der eigenen Kultur werden auch deren spezifische Perspektiven übernommen, deren kritische Reflexion – im Sinne der sokratischen ‚Prüfung‘ des Lebens, von der wir oben bereits gesprochen haben – auch notwendig ist, da erst sie den beteiligten Subjekten eine Entscheidung darüber zugleich abverlangt und ermöglicht, welche dieser Wertorientierungen sie im Verlauf ihres interkulturellen Verständigungsprozesses bewahren wollen und welche Rollen sie gemeinsam neu definieren und einüben möchten. Rollendistanz begünstigt die Ausbildung verallgemeinerungsfähiger Handlungsorientierungen, da die Beteiligten ihre unterschiedlichen kulturell geprägten Einstellungen in die Gesprächssituation einbringen, sich als gleichberechtigte Partner wahrnehmen und zur Lösung ihrer Konflikte das Kompromisspotential zustimmungsfähiger allgemeiner Regeln und Normen anerkennen können.

Die Bedeutung der *Ambiguitätstoleranz* für interkulturelle Bildungsprozesse besteht darin, die Beteiligten in die Lage zu versetzen, verunsichernde Mehrdeutigkeiten und den Pluralismus konkurrierender Weltbilder zu ertragen und zu bewältigen. Sie befähigt den Einzelnen zur Fortsetzung der Kommunikation, auch wenn die von ihm eingebrachten Deutungen nicht die erhoffte Zustimmung finden. Dadurch erst wird das Aushandeln neuer gemeinsamer kulturtranszendierender Handlungsorientierungen möglich.

Kommunikative Kompetenz schließlich besteht im reflexiven und interpretativen Umgang mit dem Sprachgebrauch und der Fähigkeit zur Metakommunikation. Sie ist insofern ein ganz wesentliches Element der sozialen Handlungskompetenz überhaupt, als sie die komplexe Balance zwischen den unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen und Anforderungen *und* dem Eigensinn der Subjektivität und ihres Lebensentwurfs gewährleistet.

Im Zusammenhang mit interkulturellen Bildungsprozessen kommt üblicherweise Fremdsprachenkenntnissen eine große Bedeutung zu; solche Kenntnisse machen aber die notwendige kommunikative Kompetenz in dem hier gemeinten Sinne allein noch nicht aus. Diese umfasst weitere Komponenten, die mit den affektiven Voraussetzungen und Kommunikationsbedingungen der jeweiligen Situation zusammenhängen.

Mit seiner kommunikativen Kompetenz vermag der einzelne sowohl kognitive Erkenntnisprozesse als auch affektive Erfahrungen miteinander in Beziehung zu setzen. Die Beziehungen zwischen diesen beiden Ebenen beschreibt Brumlik dergestalt, dass „Kognitionen langfristig gebildete, die Oberfläche der Welt durchdringende partielle und leicht revidierbare Stellungnahmen darstellen und Gefühle die unverzichtbare Funktion einer mittelbaren auf das hier und jetzt Gegebene reagierenden und langfristig

unerschütterlichen Haltung erfüllen, ohne die die Komplexität schon des Alltags nicht ertragen oder bewältigt werden könnte“ (vgl. Brumlik 1992, S. 294).

In interkulturellen Bildungs- und Handlungszusammenhängen befähigt diese kommunikative Reflexivität dazu, sich metakommunikativ äußern zu können, damit gerade solche Interaktionsprobleme, die in unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen begründet liegen, einander vermittelt werden können.

Diese hier umrissenen vier Grundqualifikationen, die in einander übergehen und sich wechselseitig bestimmen, bilden gemeinsam die kommunikative Infrastruktur und die Basiskompetenz eines jeden – und folglich auch eines jeden interkulturellen – Lernens. In interkulturellen Bildungsprozessen befähigen sie die Beteiligten dazu, sich der vielfältigen Voraussetzungen ihrer Kooperation und Kommunikation bewusst zu werden, den soziokulturellen Hintergrund aller Beteiligten zu verstehen und die unterschiedlichen Identitätsmuster als Grundlage interkultureller Verständigung anzuerkennen.

Gerade vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen ist nun zum Schluss an eine „Universalie“ anzuknüpfen, von der wir ausgegangen sind, nämlich von dem Interesse, das alle Menschen daran haben, dass ihr Leben gelingt. Menschen leben nicht, um sich zu bilden, sondern sie bilden sich, um gut zu leben. Bildung ist Einübung in die Lebenskunst. Gelebt und gelernt wird mit allen Sinnen. Neugier gilt in vielen Bildungstraditionen als das wesentliche Motiv für menschliches Lernen, für das Verlassen der vertrauten Welten und für den Aufbruch zu Neuem. Ein wichtiges Element der Attraktivität interkultureller Bildung ist es ja gerade, das „Fremde“ in seiner Mehrdeutigkeit erfahrbar zu machen, wobei zunächst offen bleiben muss, was sich für welches Individuum als reizvoll respektive als bedrohlich erweist; zumal sich im Prozess der Annäherung die subjektiven Wahrnehmungen und Bewertungen verändern.

Das entscheidende Bildungsziel interkultureller Lernprozesse ist u.a. die Anerkennung des Primats des Bildungsprozesses der Subjekte vor dem Katalog bildungspolitisch vorgegebener Bildungsziele.

Literatur

- Borelli, M./Hoff, G.: Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich. Interkulturelle Erziehung In Praxis und Theorie, Bd. 6, Baltmannsweiler 1988
- Borelli, M.: Politischer Unterricht mit ausländischen Schülern. Didaktische Voraussetzungen und Unterrichtsplanung. In: ESSINGER, H. / UCAR, A. (Hrsg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Bd. 1, Baltmannsweiler 1984
- Brumlik, M.: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Bielefeld 1992
- Dabrock, P.: Zugehörigkeit und Öffnung. Zum Verhältnis von kultureller Praxis und transpartikularer Geltung. In: Glaube und Lernen, Jg. 2001, Heft 1, S.53-65
- Dickopp, K.-H.: Begründung und Ziele einer Interkulturellen Erziehung. Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik. In: BORRLLI, M. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen - Kontroversen - Perspektiven. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Bd., Baltmannsweiler 1986
- Gstettner, P.: Interkulturelles Lernen - ein Konzept zur Überwindung ethnozentrischer Scheuklappen. In: die - Zeitschrift zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 4/1992
- Hohmann, M.: Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? In: Vergleichende Erziehungswissenschaft 17/1987
- Jouhy, E.: Herrschaft - dunkle Kulturen, Frankfurt 1985
- Kiesel, D.: Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Frankfurt/M. 1996
- Kiesel, D.: Überlegungen zu einer Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft. In: Lenhart, Volker/ Hörner, Horst (Hrsg.): Aspekte Internationaler Erziehungswissenschaft. Weinheim 1996
- Kiesel, D./Messerschmidt, A./ Scherr, A.: Die Erfindung der Fremdheit, Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat, Frankfurt/M. 1999
- Kiesel, D./Volz, F.R.: Anerkennung und Intervention. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen 2002

- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart 1971
- Lenhart, V.: Die Evolution erzieherischen Handelns, Frankfurt/M. 1987
- Nestvogel, R.: Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein? In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 23, 1988
- Nussbaum, M.C.: Cultivating Humanity. A classical defence of reform in liberal education, Cambridge, Massachusetts 1997
- Parsons, T.: Das System moderner Gesellschaften, München 1972
- Parsons, T. / Shils, E.A.: Toward a General Theory of Action . Theoretical Foundations for the Social Sciences (1951), Transaction Edition, New Brunswick 2001
- Rohloff, J. (Hrsg.): Aufwachsen im fremden Land, Probleme und Perspektiven in der Ausländerpädagogik, Frankfurt /M./Bern 1982
- Sandfuchs, U.: Umriss einer Interkulturellen Erziehung. In: Die neue Gesellschaft / Frankfurter Hefte 12/1986
- Schöfthaler, T.: Kultur in der Zwickmühle. Zur Aktualität des Streits zwischen kulturelrelativistischer und universalistischer Sozialwissenschaft. In: Das Argument, 139 / 1983
- Smolicz, J.J.: Verinnerlichte Werte und kulturelle Identität. In: Nitschke, A. (Hrsg.): Multikulturelle Gesellschaft - multikulturelle Erziehung? Stuttgart 1982
- Sternecker, P.: Kulturelle Identität und kulturelles Lernen, Opladen 1992
- Volz, F.R.: „Lebensführungshermeneutik- zu einigen Aspekten des Verhältnisses von Sozialpädagogik und Ethik. In: neue praxis Jg. 23/H.1/2, S. 25-31. 1993
- Volz, F.R.: „Man kann mit dem Verstehen auch zu schnell sein“ – Zum Spannungsverhältnis von (sozialwissenschaftlichem) Erklären und (soziokulturellem) Verstehen in der interkulturellen Sozialen Arbeit, Vortrag auf der Tagung „Migration und Soziale Arbeit“, Oktober 1999, Gustav-Stresemann-Institut. Bonn. Unveröff. Manuskript. 1999
- Volz, F.R.: Professionelle Ethik in der Sozialen Arbeit zwischen Ökonomisierung und Moralisierung. In: Wilken, U. (Hrsg.) Soziale Arbeit zwischen Ethik und Ökonomie. Freiburg. 2000

„Anerkennung und Intervention“

Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz

Erschienen in: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen 2002, S. 49–62. Auch in der 2. aktual. u. erw. Aufl. 2008, S. 67 – 80.

Der „stereoskopische Blick“ – zur professionellen Kompetenz

Für moderne demokratisch verfasste Gesellschaften gilt generell, dass sie von all ihren Mitgliedern den Respekt vor der Würde aller Menschen und die Anerkennung der Menschenrechte erwarten und dass diese Erwartung – folglich auch jede pädagogische Konzeption und alles pädagogische Handeln grundsätzlich normieren. Bei genauerem Hinsehen jedoch tritt deutlicher hervor, dass wir mit „Anerkennung“ uns auf zwei unterschiedliche Dimensionen der Person beziehen: wir beziehen uns zum einen – unter dem Vorzeichen der fundamentalen Gleichheit aller Menschen und in universalistischer Perspektive – auf die Person als Weltbürgerin und als Trägerin unveräußerlicher Menschenrechte; wir beziehen uns aber immer auch zugleich – differenz-sensibel und in kontextualistischer Perspektive – auf die Person als unvertretbarem Subjekt seiner Lebensführung, das an einem Gelingen seines Lebens ein legitimes Interesse hat.

In Anlehnung an eine begriffliche Unterscheidung von Jürgen Habermas könnte man von einer „moralischen“ und einer „ethischen“ Anerkennung sprechen (vgl. Habermas 1991b). Gerade Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit müssen diesem Doppelaspekt durchgängig entsprechen. Spätestens seit dem Erscheinen von John Rawls’ „Theorie der Gerechtigkeit“ (vgl. Rawls 1975 und 2001) ist auch in der deutschsprachigen (psychologischen, philosophischen und pädagogischen) Moraltheorie sehr viel zur Begründung und Präzisierung der Menschenwürde und der Menschenrechte publiziert worden. Dies ist auch mit großer Regelmäßigkeit und Selbstverständlichkeit von den pädagogischen Disziplinen und Professionen übernommen worden. Wir werden hier im Anschluss an Jürgen Habermas einige Folgerungen für die Debatte um die moralische Anerkennung im interkulturellen Diskurs formulieren.

In diesem Beitrag wird jedoch auch die „zweite“, die ethische Dimension herausgearbeitet werden, weil gerade Erfahrungen in der Praxis interkultureller Sozialer Arbeit immer wieder zeigen, dass eine ausschließliche Orientierung an der Moral (sensu Habermas) den Helfer hilflos macht, wenn der Klient etwa kategorischen Respekt vor *seinen* (partikularen) Selbstverständlichkeiten und kulturellen Praktiken verlangt. Die Orientierung an Menschenwürde und Menschenrechten kann dazu führen, dass die intervenierende Person bestimmte Verhaltensmuster und mit ihnen verbundene Gelingensbilder missbilligen muss. Zugleich muss sie sie doch achten und „vorbehaltlos akzeptieren“.

Interkulturelle Kompetenz zeigte sich gerade darin, ob und wie die helfende Person mit solcher Art Dilemmata umzugehen fähig ist. Dazu wäre aber die Fähigkeit vonnöten, die ethische Dimension solcher Handlungssituationen wahrnehmen und reflektieren zu können. Nötig ist also insgesamt ein „stereoskopischer“ Blick mit den beiden Brennpunkten: der moralischen *und* der ethischen Anerkennung.

Die Moral, die Verfassung und die Geltung der Rechte

Das Erscheinen des Buches von Axel Honneth „Kampf um Anerkennung“ (vgl. Honneth 1992) hat eine breite moraltheoretische Debatte ausgelöst, die auch innerhalb der interkulturellen Pädagogik rezipiert worden ist.

Am pointiertesten hat Jürgen Habermas diese allgemeinen sozialphilosophischen Argumente auf die Probleme der Interkulturalität zugespitzt (vgl. Habermas 1993). Er erinnert an die Notwendigkeit einer ethisch neutralen Rechtsordnung und begründet dies mit der politischen Verfassung des

demokratischen Rechtsstaates, die das subjektive Recht und die individuelle Rechtsperson als den Träger von Rechten voraussetzt. Schutz wird in der auf vernunftrechtlichen Ideen beruhenden modernen Verfassung ausschließlich der individuellen Rechtsperson zugesprochen. Habermas nimmt hierbei Bezug auf Überlegungen von Amy Gutman (vgl. Gutman 1993). Nach ihrer Auffassung umfasst öffentliche Anerkennung zwei Formen von Achtung. Zum einen die Achtung vor der unverwechselbaren Identität jedes Individuums, unabhängig von Geschlecht, Rasse oder ethnischer Zugehörigkeit. Zum anderen die Achtung vor jenen Handlungsformen, Praktiken, Spielarten von Weltauffassung, die bei Angehörigen sozial-kultureller Milieus hohes Ansehen genießen und für sie identitätsstiftende Bedeutung haben (Gutman 1993b, S 125).

Die politischen Ziele von ethnischen und kulturellen Minderheiten werden – auch wenn ihre Deprivationserfahrungen vorrangig in der sozialen Ungleichheit begründet sind – kulturell gedeutet und rechtlich begründet.

Das Zusammenwirken von Rechtsstaat und Demokratie erfordert vom Rechtssystem eine Differenzierungsfähigkeit und Aufmerksamkeit sowohl gegenüber den unterschiedlichen sozialen Lebensbedingungen der Individuen als auch gegenüber deren kulturellen Lebensformen, sofern den Trägern subjektiver Rechte eine intersubjektiv begriffene Identität zugeschrieben wird. Die Voraussetzung dafür, dass die Rechtssubjekte ihre berechtigten Interessen erkennen und vertreten, um ihre staatsbürgerliche Autonomie ausüben zu können, ist ihre Individuierung. Doch diese setzt wiederum deren Vergesellschaftung voraus, in deren Verlauf sie erfahren, dass sie als Adressaten des Rechts nur in dem Maße Autonomie erwerben können, wie sie sich als Verfasser der Gesetze begreifen und sich über ihre jeweiligen Belange und Maßstäbe verständigen können. So läßt sich mit Habermas behaupten, dass „eine richtig verstandene Theorie der Rechte genau die Politik der Anerkennung [verlangt], die die Integrität des einzelnen auch in seinen identitätsbildenden Lebenszusammenhängen schützt“ (Habermas 1993, S.154). Er betont dabei, dass die Integrität einer jeden Rechtsperson erst durch den Schutz jener intersubjektiv geteilten Erfahrungs- und Lebenszusammenhänge, die zu ihrer Sozialisation und Identitätsbildung maßgeblich beigetragen haben, gewährleistet werden kann. „Die Identität des einzelnen ist mit kollektiven Identitäten verwoben und kann nur in einem kulturellen Netzwerk stabilisiert werden“ (ebd., S. 172).

In Habermas' Ausführungen werden die Gemeinschaftsbeziehungen als Sozialisationsbedingungen hervorgehoben, die zur Voraussetzung für die individuelle Besonderung werden. Es ist hierbei jedoch nicht gemeint, dass der einzelne sich den Zwängen und Erwartungen der Gemeinschaft unterzuordnen habe.

Da die formale Gleichstellung von Zuwanderern nicht notwendigerweise auch den Spielraum für deren autonome Lebensgestaltung erweitert, ihre faktische Benachteiligung sich aber besonders deutlich im Wettbewerb um Bildungschancen, Arbeitsplätze und den sozialen Status erkennen lässt, gilt es nach Habermas, einer Rechtsauffassung zum Durchbruch zu verhelfen, nach der „der demokratische Prozess gleichzeitig private und öffentliche Autonomie sichern muss“ (ebd., S. 157). Dieser Erwägung liegt die begründete Einsicht zugrunde, dass die autonome Lebensgestaltung der Migrant(inn)en sich erst dann entfalten kann, wenn sie am öffentlichen Diskurs über den Umgang mit Minderheiten partizipieren und ihre eigenen Erfahrungen einbringen und austauschen können.

Habermas wendet sich gegen einen falsch verstandenen Universalismus der Grundrechte, der eine Nivellierung der sozialen wie auch der kulturellen Unterschiede anstrebt, und plädiert vielmehr dafür, dass das demokratisch verfasste Rechtssystem sensibel auf seine eigenen sozialen Voraussetzungen reagieren und kollektive Zielsetzungen vertreten sollte, deren Anerkennung von sozialen und politischen Bewegungen durchgesetzt worden ist. Die Universalisierung der Bürgerrechte ist demzufolge nur durchsetzbar, wenn das Rechtssystem die Integrität der Rechtssubjekte durch „eine strikte, von den Bürgern selbst gesteuerte Gleichbehandlung ihrer identitätssichernden Lebenskontexte sicherstellen kann“ (ebd., S. 158).

Eine multikulturelle Gesellschaft wird von Individuen gebildet, für die sich ihre jeweiligen kulturellen Lebensformen in der Herkunftsgesellschaft als identitätsstiftend erwiesen haben. Die Einheimischen und Zuwanderer stellen sich dar als „Knotenpunkte in einem askriptiven Netzwerk von Kulturen und Überlieferungen von intersubjektiv geteilten Erfahrungs- und Lebenszusammenhängen“ (ebd., S. 169). Dass die Gleichursprünglichkeit von privater und öffentlicher Autonomie sich als konstitutiv für den demokratischen Rechtsstaat erweist, wird folglich daran erkennbar, dass den Individuen die

Realisierung der gleichen subjektiven Rechte und den unterschiedlichen ethnischen Gruppen die gleichberechtigte Koexistenz ihrer jeweiligen kulturellen Lebensformen zugesichert wird.

Als notwendige Voraussetzung für die Ausgestaltung der Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Lebensformen und Identitäten gilt es demnach, eine Moral zu bestimmen, die sowohl die Autonomie des Individuums als auch den Austausch und das Zusammenwirken von Mitgliedern von Gemeinschaften, „die um jeweils andere Konzeptionen des Guten integriert sind“ (ebd., S. 177), sichert. Honneth rekonstruierte „Grundmotive einer Moral der Anerkennung“ (vgl. Honneth 1992 und 1990), nach denen sich drei Formen der Verletzung menschlicher Integrität unterscheiden lassen: neben der Verletzung der körperlichen Integrität die moralische Kränkung und die kulturelle Missachtung. Wird nun die körperliche Integrität des Individuums beeinträchtigt oder seine Lebensform abgewertet, dann entspricht dies einer Missachtung der Selbstschätzung des Individuums, wodurch dessen subjektive Voraussetzungen für sein intersubjektives Handeln gefährdet werden.

Die Ziele kompetenten interkulturellen Handelns, die sich auf eine Theorie der moralischen Urteilsbildung und eine Theorie der sozialen Perspektivenübernahme stützen und die sich die Grundmotive der genannten Moral der Anerkennung zu eigen machen, wären dann erreicht, wenn „die Individuen körperliche Integrität als hohes Gut achten, einander unverbrüchlich als moralische Personen unter allen Umständen ernst nehmen und ihren jeweiligen Lebensformen ein im Prinzip anerkennendes Interesse entgegenbringen“ (Brumlik 1992, S. 299).

Für Interkulturelle Kompetenz bildet die moralische Anerkennung des anderen als Mitglied einer Gruppe, die eine andere kulturelle Lebensform vertritt, den zentralen Aspekt, da sie Interaktionen zwischen sprach- und handlungsfähigen Angehörigen ethisch-kultureller Gemeinschaften zu regeln vermag. Im Blick auf mögliche Fremdheitserfahrungen befähigt die Moral der Anerkennung das Individuum zu toleranten Einstellungen und Reaktionsmustern, da die Anerkennung konkreter Pluralität an die Stelle der Abwehr fremder Lebensformen tritt. So erweist sich die Kompetenz des einzelnen, sich unter den Bedingungen einer reflexiv gewordenen Kultur mit anderen kulturellen Lebensformen auseinander zu setzen, selbst noch einmal als identitätsbildend. Für den interkulturellen Verständigungsprozess ist es darüber hinaus notwendig, eine moralische Identität aufzubauen, die in der Lage ist, Verstehensgrenzen zu überschreiten. Das Problem der hier geforderten Moral ist die Ausbildung von pluralen Lebensformen und einer Vielfalt von Identitäten, die wiederum in Koexistenz mit anderen Identitäten treten. Es geht also um eine Moral, „die sich im Unverständnis für das Fremde beweist und auch dort schützt und hilft, wo sie nicht versteht“ (Schwemmer 1992, S. 20). Schwemmer nun stellt darüber hinaus gehend die Anerkennung der konkreten Pluralität in einen Zusammenhang mit einer allgemeinen Verbindlichkeit, „die auch den tätigen Eingriff, die Intervention, mit einschließt“ (ebd.). Eine Intervention ist moralisch dann gefordert, wenn es darum geht, dem konkreten Individuum jene Orientierung und Hilfestellung, jene Befähigung zu vermitteln, sein Leben – in den moralisch gesicherten Räumen – in der selbstbestimmten Perspektive des Gelingens selbst zu führen.

Interkulturelle Kompetenz hätte sich dann an der Aufgabe zu bewähren, einen Zusammenhang zu stiften zwischen der Ausbildung einer *Moral* der Anerkennung unter Gruppen und Subkulturen mit je eigener kollektiver Identität und einer *Ethik* der Anerkennung der Person als Träger eines je eigenen Lebensentwurfs.

Die Ethik, die Identität und das Gelingen des Lebens

Ethische Fragen werden nie kontextlos gestellt, sondern immer in Lebens- und Handlungszusammenhängen. Dieser jeweilige Kontext oder die Situation können aber selbst durchaus undeutlich und mehrdeutig sein und bedürfen ihrerseits noch der Klärung und Deutung. Meist sind es die Deutungsbedürftigkeit und die Uneindeutigkeit eines Handlungskontextes, die genau die ethischen Fragen hervorrufen. Antworten darauf enthalten also immer auch Situationsdeutungen oder bestehen sogar hauptsächlich aus ihnen. Entgegen einer gängigen Vorstellung hat es die Ethik – im Unterschied

zur Moral – nicht nur, nicht einmal vor allem, mit streng präskriptiven Sätzen von der Art von Geboten, Verboten oder Imperativen zu tun. In der Ethik geht es vielmehr um Orientierungsprobleme des menschlichen Handelns in der Perspektive der Handelnden selbst. Wer sich in seinem eigenen Handeln orientieren will, wer andere in ihrem Handeln beraten will, wer das Handeln anderer kommentieren oder kritisieren will, billigen oder missbilligen will, wird nun aber stets feststellen, dass menschliches Handeln immer schon „orientiert ist“. Gesellschaften, Milieus, Gruppen – auch Professionen – halten längst schon konkurrierende Antworten auf ethische Fragen bereit. Die kulturellen und subkulturellen „Vorräte“ all dieser Antworten werden hier Ethos genannt.

Das Ethos mit seinen vorgefundenen, geltenden Orientierungsmustern gilt im Alltag, in der Lebenswelt. Dies macht sich die reflexiv verfahrenende Ethik zum Gegenstand ihrer Geltungsprüfung. Folglich soll hier unter Ethik eine „*kritische Theorie des Ethos*“ verstanden werden.

Sie selbst verfährt als Theorie, als Rekonstruktion und Reflexion des Ethos, induktiv und eher dialogisch und nicht von vornherein deduktiv, monologisch. Das Ethos ist die Sphäre der *Geltung und des Geltens* von Leitbildern, von Orientierungs- und Rechtfertigungsmustern, von Selbstverständlichkeiten und von Normalitätsverständnissen. Die Aufgabe der Ethik ist die *Prüfung dieser Geltungsansprüche*, dabei macht sie von den Begründungsleistungen und Kriterien der Moral Gebrauch, insofern ist sie „kritische“ Theorie des Ethos. Sie rekonstruiert aber auch zunächst einmal Geltungen, Geltungsansprüche und Geltungsfolgen: in diesem Sinne ist sie dann „Theorie“ des Ethos. Sie nimmt vor allen Dingen sich die impliziten Voraussetzungen von normativen Geltungen vor und fragt nach dahinterliegenden Verständnissen von Mensch, Welt, Handeln, Vernunft etc. Sie ist weniger an der einzelnen Handlung und deren Beurteilung als am Handelnden selbst, an seinen Einstellungen und Haltungen sowie an seinen Tugenden orientiert.

Sie ergänzt die klassischen *moralischen* Fragen „was soll ich tun, was darf ich keinesfalls tun und was schulde ich allen anderen kategorisch?“ um die nicht weniger klassischen *ethischen* Fragen „was für ein Mensch will ich denn sein, was für ein Leben will ich führen, was bedeutet für mich gelingendes Leben?“ Als moderne Ethik geht es ihr um Freiheit, um Selbständigkeit, um Selbstbestimmung. Dabei geht es nicht nur um die Bestimmung durch das Selbst – als Gegensatz zur Fremdbestimmung, sondern es geht auch um die Bestimmung des Selbst durch das Selbst – zur Unterstreichung der Tatsache, dass Ethik dort einsetzt, wo der Mensch sich selbst als Aufgabe versteht.

Im Alltag Interkultureller Pädagogik wird in besonderem Maße deutlich und folgenreich, dass dort, wo sich Menschen handelnd begegnen, sich auch immer sozio-kulturelle Orientierungsmuster und Selbstverständnisse begegnen. Die Interkulturelle Kompetenz besteht ganz wesentlich darin, dass der Professionelle dies beim Klienten und bei sich selbst wahrnimmt und rekonstruiert und dabei zugleich mit dem ethischen Urteilen behutsam und kontrolliert verfährt. Ethisches Wahrnehmen und Werten ist unvermeidbar und gerade deshalb muss vom Professionellen erwartet werden, dass er dem durchgängig Rechnung trägt, indem er insbesondere die eigenen Voreingenommenheiten und Befangenheiten mitreflektiert. Dies ist deswegen so bedeutsam, weil jedes menschliche Handeln von ethisch-kulturellen Orientierungsmustern abhängig ist und ohne Berücksichtigung dieses fundamentalen Sachverhaltes weder angemessen erklärt noch verstanden werden kann. Jede sozialpädagogische Intervention, die auf verändertes Handeln seitens des Klienten zielt, kann dies nur auf dem „Umweg“ erreichen, dass sie diesen befähigt, aus Einsicht Veränderungen in seinem Selbstbild und generell in seinem Vorrat orientierender Bilder vorzunehmen. Dies behaupten wir nicht nur aus normativen, sondern auch aus methodologischen Gründen.

Ein interkulturell kompetentes Handeln bewährt sich insbesondere im Konfliktfall: dann nämlich, wenn gegensätzliche ethische Überzeugungen, möglicherweise durch religiöse und andere traditionelle Motive verstärkt, zunächst unversöhnlich aufeinander treffen.

Hier gilt es den beiden Versuchungen zu widerstehen, die darin zum Ausdruck kommen, dass Professionelle unter Ausnutzung ihrer Macht ihre Normalitätsvorstellungen durchsetzen oder mit Verweis auf das „Recht des Klienten auf kulturelle Selbstbehauptung“ die eigenen professionellen Standards unberücksichtigt lassen. Erforderlich ist hier vielmehr die Mobilisierung professioneller und methodischer Phantasie, damit *Beratung* als gemeinsamer interkultureller Lernprozess unter Einschluss aller Betroffenen überhaupt erst ihren Anfang nehmen kann.

Ethik fragt deshalb umfassend nach den Voraussetzungen gelingenden Lebens. Sie zielt, mit P. Ricœur, integrativ „auf das gute gelingende individuelle Leben, gemeinsam mit und für andere, in gerechten Institutionen“ (vgl. Ricœur 1996). Sie fragt darüber hinaus nach den Bedingungen, nach den Ressourcen, aber auch nach den dafür erforderlichen individuellen Kompetenzen. Sie fragt nach den „Gelingensbildern“: nach denjenigen Entwürfen, die Kulturen, Gruppen, Professionen, Milieus und Einzelne vom Gelingen ihres jeweiligen Lebens, vom Gelingen ihrer Handlungen und auch vom Gelingen ihrer professionellen Handlungen haben. Diese Ethik zielt auf das, was W. Schweiker „radikale Interpretation“ genannt hat (vgl. Schweiker 1994). Eine radikale Selbst-Interpretation, deren Subjekt letztlich nur der Einzelne selber sein kann.

Eine Soziale Arbeit, eine interkulturelle zumal, die sich auf Probleme der Lebensführung und der Lebensführungskompetenz von Individuen „helfend“ bezieht und die sich insofern auch als *Lebensführungshermeneutik* (vgl. Volz 1993) vollzieht, kann sich dann auch als „stellvertretende radikale Interpretation“ verstehen. Sie kann Situationen stiften und Medien anbieten, in denen Individuen solche radikalen Interpretationen ihrer Lebensführung - im Lichte entwickelter, reicher Vorstellungen vom menschlichen Leben, seinen Potentialen und seinen Gelingensbedingungen - entwickeln können. Im Blick auf das, worum es auch in einer auf pädagogische Professionen bezogenen Ethik geht, hat Charles Taylor vom „best account“ gesprochen (vgl. Taylor 1981 und 1977; vgl. dazu auch Kreuzer 1999, Kap. II.2). Man kann hierbei an die beste, angemessenste Rechenschaft denken, an das best verstandene Selbstbild oder an den am besten artikulierten Selbstentwurf - als Horizonte von Selbstreflexion und Selbstveränderung. Es geht also um die Frage der angemessensten Deutungen für gemeinsam geteilte - aber zugleich deutungsbedürftige und auslegungsfähige - Leitvorstellungen wie etwa die des gelingenden Lebens. Für Individuen - aber eben auch für Professionen - heißt das, dass es ganz wesentlich um Selbstbildrekonstruktionen und um Selbstbildrevisionen geht.

Die professionelle Intervention: die Vermittlung von wissenschaftlicher Erklärung und ethischer Reflexion

Wenn Menschen human- und sozialwissenschaftliche Theorien zur Beschreibung und Erklärung menschlichen Verhaltens und Handelns in professionelle Kontexte übernehmen und sich daran bei ihren Interventionsprozessen orientieren, dann nutzen sie jenes theoretische Wissen als Verfügungswissen. Sie handeln dann möglicherweise „sozialtechnologisch“, unabhängig davon, mit welchen Vorstellungen und Selbstbildern sie ihr berufliches Handeln begleiten und gegebenenfalls darstellen. Sie überspringen die Dimension der Ethik zugunsten der Technik.

In wirklich „praktischer“ (und nicht bloß „technischer“) Absicht muss das sozialwissenschaftliche Erklärungswissen reflektiert, das heißt gebrochen und verfremdet werden im Medium der lebensweltlichen Frage von Personen, die um ihre Identität besorgt sind, danach, wie ihr Leben gelingen kann. In diesem Reflektionsprozess erst entsteht jenes Orientierungswissen, das legitimerweise sozialarbeiterisches Handeln zu orientieren und anzuleiten vermag.

Charles Taylor (1981 und 1977) hat wohl am nachdrücklichsten auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, zwei Fragen zunächst deutlich zu unterscheiden, und sodann die Orientierung der Praxis nicht nur aus der Beantwortung einer von ihnen, sondern erst aus einem wechselseitigen Ineinander-Reflektieren beider zu gewinnen:

1. Wie können wir menschliches Handeln und Verhalten beschreiben und erklären? – Das ist die *sozialwissenschaftliche* Frage.

2. Was macht Handlungen zu guten Handlungen? „Gut“ in dem Sinne, dass sich aus ihnen eine Lebensführungspraxis und eine Identität in Auseinandersetzung mit normativen Horizonten von Vorstellungen eines „gelingenden Lebens“ aufbaut. – Das ist die *ethische* Frage.

Sowohl für Individuen im Blick auf ihre Lebenspraxis, wie auch für die Professionellen im Blick auf ihre berufliche Praxis gilt eine wechselseitige Abhängigkeit von Handlungskompetenz und Selbstreflexion. Denn beide Male geht es um die Ermöglichung von und um die Befähigung zu „radikalen Interpretationen“. Es geht um eine „kulturelle Hermeneutik“ der Selbst- und Weltbilder sowie der darein verwobenen und darin aller erst sich bildenden Handlungsmuster.

Solch eine Selbstreflexion hat freilich auch den Charakter von Anstrengung und Zumutung, denn kaum eine Person und kaum eine Institution legt es darauf an, ständig Revisionen in Selbstbildern, Lebensentwürfen und anderen „Selbstverständlichkeiten“ vorzunehmen. Dennoch geht es genau darum. Es gehört wohl zur „Conditio Humana“, dass alle Handlungsorientierungen, Bilder, Regeln und Normen um so besser „funktionieren“, je weniger dies den Akteuren bewusst ist und je „selbstverständlicher“ sie ihnen erscheinen. Daraus gewinnt das Alltagsleben, daraus gewinnen auch die Handlungsvollzüge im Alltag der pädagogischen Professionen Sicherheit. Während des Handelns können die Akteure nicht gleichzeitig dessen Voraussetzungen tiefgreifend problematisieren. Insofern aber gerade diese Bilder, Entwürfe und Regeln menschliche Handlungen entscheidend bestimmen, ist dann, wenn im Handeln Probleme und Verunsicherungen, chronisch oder strukturell, auftauchen, nach diesen zugrundeliegenden Bildern kritisch zu fragen. Im Interesse einer aufgeklärten und rechenschaftsfähigen Praxis sind gegebenenfalls Revisionen und Umbauten im Vorrat - gerade auch der besonders lieb gewordenen - Deutungsmuster vorzunehmen.

In der Regel ist die interkulturelle – wie nahezu jede (sozial)pädagogische - Intervention erforderlich, wenn die Lebensführung eines Menschen erschwert ist und folglich Beratung, Begleitung und Hilfe erforderlich macht. Pädagogisches Handeln kann in einer so definierten Situation nicht darin bestehen, dass der Professionelle – genauso wenig wie irgend ein anderer - an der Stelle des Klienten dessen Probleme löst und stellvertretend dessen Leben führt.

Gerade auch für interkulturelle Soziale Arbeit gewinnt das professionstheoretische Modell der „stellvertretenden Deutung“ (vgl. Dewe u.a. 2001) eine besonders zentrale Bedeutung.

Dies impliziert zunächst, dass die interkulturellen Wahrnehmungs- und Verstehenskompetenzen der Professionellen gestärkt werden und folglich einen größeren Stellenwert in der Ausbildung erhalten müssen. Pädagog(inn)en müssen fähig sein, von der lebensgeschichtlichen Lage und vom Selbstverständnis des Klienten das leisten zu können, was C. Geertz eine „dichte Beschreibung“ genannt hat (vgl. Geertz 1983, S. 7-43, vgl. auch S. 134-138). Sie müssen Zugang finden zur Bilderwelt des Klienten, durch die hindurch die Welt aller erst „zur Welt für“ diesen wird und zu den Selbstbildern, die mit darüber entscheiden, wie der Klient handelnd Situationen deutet und bewältigt.

Die Interkulturelle Kompetenz muss demzufolge ein Verständnis von dem einschließen, was es heißt, die Frage nach dem Gelingen des Lebens aus der Perspektive einer Person zu stellen, die ihr Leben „von innen“ führt und die lebensgeschichtlich eine Fülle von Deutungs- und Handlungsmustern erworben hat, deren Geltung und Tauglichkeit durch die Migrationserfahrung immer wieder erschüttert werden.

Einen anderen Menschen in der Perspektive der „ethischen Anerkennung“ zu respektieren und ernst zu nehmen bedeutet, in Interaktionsprozessen mit ihm gemeinsam herauszufinden, wie er sich selbst und seine Lage sieht; wie er selbst meint hineingeraten zu sein; welches die inneren Ressourcen und Kompetenzen sind, auf die er zur Bewältigung der Situation zurückgreifen könnte; welches die kontextuellen Irritationen, institutionellen Barrieren und personellen Unzulänglichkeiten sind, die die als unerwünscht und als veränderungsbedürftig erlebte Situation ausmachen; schließlich – last but not least – was für ein Selbstkonzept er hat und was für ein Leben er führen möchte, was für einem Entwurf es folgen sollte.

Solche Interaktionen gehören nicht zu den Voraussetzungen der Interventionen, sondern sind vielmehr bereits ein integraler Teil derselben. Sie haben insofern schon selbst Beratungscharakter, als in ihrem Vollzug der Klient selbst in die Lage versetzt wird, lebensgeschichtlich bedeutsame Fragen und die bis vor Eintritt in die Migrationssituation vorwiegend selbstverständlich gegebenen und implizit geltenden Antworten zu explizieren. Dies ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass er diese Antworten im Lichte neuer Erfahrungen und veränderter Kontexte zu revidieren vermag.

Die „kulturalistische Falle“ – zur Gefahr des Miss-Verstehens

Solche interkulturellen Interventionen können nur dann über die Phase der Rekonstruktion und der Artikulation hinausgeführt werden und gelingen, wenn von den Professionellen eine Bereitschaft und Fähigkeit erwartet werden kann, die in ihr professionelles Wissen eingehenden *Hintergrundsannahmen* zu thematisieren. In der interkulturellen Praxis gehen viele Sozialpädagogen

davon aus, dass ein Wissen „über“ fremde Kulturen ihnen den Zugang zu ihrem Klientel erleichtert. Sie unterschätzen dabei leicht die Möglichkeit, dass man „mit dem Verstehen auch zu schnell“ sein kann (vgl. Volz 1999). Dann nämlich, wenn das in die Situation mitgebrachte Wissen an die Stelle desjenigen Wissens tritt, von dem - wie oben ausgeführt – gerade gilt, dass es nur gemeinsam mit dem Klienten „erzeugt“ werden kann. Ein „Immer-schon-Bescheid-Wissen-über“ tritt dann an die Stelle des methodisch kontrollierten Einzelfallverstehens. Diese „kulturalistische Falle“ lässt sich besonders gut am vorausgesetzten Kulturverständnis selbst erläutern (vgl. Kiesel 1996, S. 133-186). Vielfach werden in den Vorannahmen interkulturell-pädagogischer Ansätze Kulturen als hermetische und unanfechtbare Systeme gedeutet, deren Aufeinandertreffen nicht etwa gemeinsame Aspekte aufscheinen lässt, sondern vielmehr Differenzen hervorhebt.

An dieser kulturellen Schnittstelle bietet nun manche Variante der Interkulturellen Pädagogik an, Wissen über die jeweils andere Kultur und deren „vermeintlich totale Andersartigkeit“ (Nieke 1986, S. 470) zu vermitteln und dementsprechende pädagogische Handlungskonzepte zu entwickeln. Erst diese grundlegende und das pädagogische Feld strukturierende Hinsicht auf das multiethnisch zusammengesetzte pädagogische Klientel legitimiert im Horizont dieses Ansatzes auch die Notwendigkeit interkultureller erzieherischer Intervention. Mit Hamburger (1990, S. 316f.) ist solcher Interkulturellen Pädagogik vorzuhalten, dass sie durch ihre *typisierenden Wahrnehmungsmuster* ethnozentrische Einstellungen fördert, da sie weder die Ursachen für eine traditionelle Lebensführung in einer historisch besonderen Phase der Migrationssituation, noch traditionelle Einstellungen in der deutschen Gesellschaft analytisch reflektiert. Besonders auffällig ist hierbei die Gegenüberstellung von normativen Setzungen, die dem Selbstverständnis der „aufgeklärten“ Mehrheitsgesellschaft entsprechen, und empirischem Wissen, das zur Interpretation der vermeintlich kollektiven Denk- und Verhaltensmuster der Migrant(inn)en erhalten muss, ohne dass deren Rekonstruktion im Einzelfall noch notwendig erscheint. Dieser unreflektierte Wechsel zwischen den Ebenen der Betrachtung ist charakteristisch für die Perspektivenbildung innerhalb der hier kritisierten Interkulturellen Pädagogik; er unterstützt eine Betonung kultureller Unterschiede zwischen Herkunfts- und Aufnahmekultur. Es ist also die Problematisierung dieses Gegensatzes erforderlich, um die Tauglichkeit eines herkunftsbezogenen Kulturbegriffs zu überprüfen.

In der Interkulturellen Pädagogik überwiegen bislang noch diejenigen Überlegungen, die sowohl von der Interdependenz von nationaler Zugehörigkeit und kultureller Identität als auch von der nicht revidierbaren Dominanz, der quasi „kausalen“ Determinationskraft der Herkunftskultur für den Sozialisationsprozess im Aufnahmeland ausgehen. Diese Zuordnung ignoriert nicht nur vergleichbare kulturelle Muster in Ländern, die sozial und ökonomisch ähnlich strukturiert sind, sondern sieht auch von ungleichen und nicht selten entgegengesetzten soziokulturellen Verlaufsprozessen in ein und derselben Gesellschaft ab und sieht schließlich völlig ab von der Möglichkeit interkulturellen Lernens. Der dabei beanspruchte Kulturbegriff geht von der unzutreffenden Vorstellung einer statischen und durch sozialen und ökonomischen Wandel nicht beeinflussbaren Kultur aus. Die unterschiedlichen Traditionen und lebensweltlichen Konzepte gelten danach als weder vergleichbar noch kompatibel. Dieser Versuch einer Zuordnung von ethnischen Gruppen zu ihren jeweils „gegebenen“ Kulturen muss indessen misslingen, da Kultur „kein fest umrissenes Ganzes sozialer Handlungen und Orientierungen, sondern ein Verhandlungsobjekt oder auch ein umkämpftes Feld zwischen EinwanderInnen und ‚Eingeborenen‘ [ist]“ (Lutz 1992, S. 57).

Junge Migrant(inn)en sind in dem von ihnen vorgefundenen soziokulturellen Feld durch tagtägliche kommunikative Handlungen - wie dem Austausch von Informationen, Beurteilungen und Einstellungen - darauf angewiesen, neue Erfahrungen zu verarbeiten. Zugleich werden für die Migranten zunehmend die Folgen ihrer Vergesellschaftung in einer fortgeschrittenen Industriegesellschaft wirksam, die den Prinzipien zweckrationalen Handelns folgt, einer Gesellschaft, in der mitgebrachte kulturelle Eigenschaften tendenziell bedeutungslos werden. Im Zuge dieser Entwicklung lösen sich tradierte Orientierungsmuster auf und Prozesse der Entstrukturierung vertrauter Strukturen setzen sich durch.

Der kulturalistische Blick auf die Migrant(inn)en ignoriert sowohl die systemische als auch die soziale Integration der Zuwanderer als Mitglieder einer Gesellschaft, in der sinnhafte, zweckrationale und soziale Orientierungsprinzipien anerkannt sind. Die Konstruktion der „Kultur als Schicksal“

reproduziert ein Bild der Migranten, wie es im Verlauf der Zuwanderung der ersten Generation entstand – als stünden sie außerhalb zeitlicher und räumlicher Entwicklungen, und als seien sie bloß „Objekte und Opfer“ übermächtiger gesellschaftlicher (hier: kultureller) Prozesse und nicht auch lernfähige, selbstveränderungsfähige, kreative Subjekte und Akteure ihres Lebens und seiner Geschichte.

In einer multikulturellen Gesellschaft kommt das Individuum nicht umhin, sich mit divergierenden Weltdeutungen auseinander zu setzen. Als kompetent erweist sich professionelle interkulturelle Beratung dann, wenn es ihr gelingt, die Rat suchenden Gesprächspartner in ihrem häufig schmerzhaften Prozess der Einsicht in die Relativität ihrer oft kulturell begründeten ethischen Überzeugungen zu begleiten. Die Erkenntnis, dass Menschen, die in einer multikulturellen Gesellschaft leben, ihr Leben und ihren Alltag auch anders führen können und, dass eine Vielfalt von Lebensformen in ihrer Pluralität zugleich ihre Ausschließlichkeitsansprüche aufgeben müssen, unterfüttert die interkulturelle Perspektive.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen besteht das Ziel eines interkulturell kompetenten Handelns und Beratens darin, den Prozess der Ausbildung der Individualität und der Autonomie der am interkulturellen Verständigungsprozess Beteiligten zu unterstützen. Hierzu sollten mit den Betroffenen Lern- und Bewältigungsmuster entwickelt werden, wie die in der Komplexität der multikulturellen Gesellschaft begründeten antizipierbaren und nicht antizipierbaren Konflikte ertragen und wenn möglich gelöst werden können.

Wenn wir also Interkulturelle Kompetenz im Kern als „Lebensführungshermeneutik“ verstehen wollen, dann nötigt uns dies dazu, die entsprechenden Fähigkeiten, Kenntnisse und Wissensbestände zu erwerben, die dazu erforderlich sind, mit Angehörigen unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Traditionen so umzugehen, dass wir ihre Sichtweisen und Erklärungsmuster zu rekonstruieren vermögen und behutsame Vorschläge entwickeln können, wie im Falle konkurrierender Deutungen zu verfahren sei. Zugleich sollte den Klienten nicht vorenthalten werden, dass für uns die normativen Ansprüche der modernen universalistischen Moral und des ihr entsprechenden Rechtsbewusstseins handlungsleitend sind.

Dazu gehört dann freilich auch ein relativierendes, selbst-distanzierendes und selbstkritisches Verhältnis zur eigenen Lebensführungspraxis und zu manchen bewährten, gewohnten und liebgewonener Sichtweisen und Basisannahmen der Profession.

Literatur

- Brumlik, M.: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Bielefeld 1992
- Dewe, B. u.a.: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, 3. Auflage, Weinheim und München 2001
- Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M. 1983
- Gutman, A. (Hrsg.): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt/M. 1993a
- Gutman, A.: Kommentar, 1993b In: Gutman, Amy, S. 117-145, 1993a
- Habermas, J.: Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt/M. 1991a
- Habermas, J.: Vom pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der praktischen Vernunft. 1991b, In: Habermas, J., S. 100-118., 1991a
- Habermas, J.: Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat, 1993. In: A. Gutman, 1993a; jetzt auch in: Habermas, J., S. 237-276, 1996
- Habermas, J.: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, Frankfurt/M., 1996
- Hamburger, F.: Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Dittrich, E. J. / Radtke, F.-O. (Hrsg.): Ethnizität, Wissenschaft und Minderheiten. Opladen 1990
- Honneth, A.: Grundmotive einer Moral der Anerkennung. In: Merkur 12, 1990.
- Honneth, A. : Kampf und Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt/M., 1992
- Kiesel, D.: Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Frankfurt am M. 1996
- Kiesel, D.: Überlegungen zu einer Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft. In: Lenhart, Volker/ Hörner, H.(Hrsg.): Aspekte Internationaler Erziehungswissenschaft, Weinheim 1996
- Kiesel, D.: Interkulturelle Jugendarbeit jenseits von Kulturalisierung. In: IDA-NRW Tagungsberichte 3, 1999

- Kiesel, D.: Multikulti ade? Probleme des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik. In: IDA- NRW Tagungsbericht Nr. 4, 2000
- Kreuzer, Th.: Kontexte des Selbst. Eine theologische Rekonstruktion der hermeneutischen Anthropologie Charles Taylors. Gütersloh 1999
- Lutz, H.: Ist Kultur Schicksal? Über die gesellschaftliche Konstruktion von Kultur und Migration. In: Leiprecht, Rudolph (Hg.): Unter Anderen. Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg 1992
- Nieke, W.: Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: Die Deutsche Schule 4, 1986
- Rawls, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Amerik. Orig. 1971. Frankfurt/M. 1975
- Rawls, J.: Justice as Fairness. A Restatement, ed. by Erin Kelly. Cambridge/Mass. 2001
- Ricœur, P.: Das Selbst als ein Anderer. Franz. Orig. 1990. München 1996
- Schweiker, W.: Radikale Interpretation und moralische Verantwortung. In: Evangelische Theologie 54. Jg./H.3, S. 227-240, 1994
- Schwemmer, O.: Kulturelle Identität und moralische Verpflichtung. In: Information Philosophie 3, 1992
- Taylor, Ch.: Was ist menschliches Handeln? 1977. In: Taylor, Ch., S.9-51, 1988
- Taylor, Ch.: The Concept of a Person, 1981. In: Taylor, Ch., S. 97-114, 1985
- Taylor, Ch.: Philosophical Papers I. Human Agency and Language, Cambridge 1985
- Taylor, Ch.: Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus, Frankfurt/M. 1988
- Volz, F.R.: „Lebensführungshermeneutik“- zu einigen Aspekten des Verhältnisses von Sozialpädagogik und Ethik. In: neue praxis (23Jg.), Heft 1/2, S. 25-31, 1993
- Volz, F.R.: „Man kann mit dem Verstehen auch zu schnell sein“ – Zum Spannungsverhältnis von (sozialwissenschaftlichem) Erklären und (soziokulturellem) Verstehen in der interkulturellen Sozialen Arbeit, Vortrag auf der Tagung „Migration und Soziale Arbeit“, Oktober 1999, Gustav-Stresemann-Institut. Bonn. Unveröff. Manuskript.
- Volz, F.R.: Professionelle Ethik in der Sozialen Arbeit zwischen Ökonomisierung und Moralisierung. In: Wilken U. (Hrsg.) Soziale Arbeit zwischen Ethik und Ökonomie, Freiburg 2000

Fritz Rüdiger Volz

Vorbereitende Thesen zu einer „Kritik der präventiven Vernunft“

Erschienen in: Individuelle Gesundheit versus Public Health?, hg. von Angela Brand u.a., LIT, Münster 2002, S.70–78

*„Alkohol und Nikotin rafft die halbe Menschheit hin –
ohne Alkohol und Rauch stirbt die andere Hälfte auch.“*

Mit diesem Einstieg möchte ich von Anfang an deutlich machen, dass sich hier ein Laie zu Fragen des Public Health äußert; ein User allenfalls des Gesundheitssystems, kein Experte. Die hier gewählte Perspektive, in der einiges zum „Gesundheits-Ziele-Diskurs“ im Public Health beigetragen werden soll, ist eher eine sozialphilosophisch-ethische. Die Heranführung an die sozialen Milieus und an die Themen und Probleme des Public Health verdanke ich meinem verstorbenen Freund und Kollegen Matthias Klein-Lange, an dessen Geburtstag ich einen Vortrag auf der Basis der hier vorgelegten Ideen im Rahmen der Jahrestagung der Akademie für Ethik in der Medizin am 6. Oktober 2001 halten konnte. Seinem Andenken ist dieser Beitrag gewidmet.

I

Mit dem vorangestellten Motto soll eine gewisse Skepsis im Blick auf das Selbstverständnis des Public Health, seine Ziele und seine Ansprüche, artikuliert werden. Mir erscheint manches daran klärungs- und auch revisionsbedürftig: aus Gründen der Wissenschaftstheorie der Sozialwissenschaften und zugleich aus Gründen ihrer Ethik.

Einen wichtigen normativen Bezugspunkt meiner Argumentation bildet mein Verständnis der *Person*: als dem Subjekt ihrer Lebensführung und als einem Wesen, das stets bedürftig, abhängig, angewiesen, verletzlich, unsicher und prinzipiell gefährdet ist. Von diesem Verständnis her ist mein wesentlichster Wunsch an die Adresse des als Profession und Disziplin organisierten Public Health, es möge seine konstitutive Orientierung an Staatskunst und Heilkunst aufgeben oder doch zumindest dramatisch relativieren zugunsten einer Orientierung an der *Lebenskunst*.

Das hierbei vorausgesetzte Verständnis von Ethik ist das von der Ethik als „*Lebensführungshermeneutik*“ und als einer „*Kritischen Theorie des Ethos*“. Ich gehe davon aus, dass Personen (einschließlich sich als „*Professionelle*“ verstehende Personen), die sich um Orientierung in ihrer Lebensführungspraxis bemühen und die darauf aus sind, ihr Leben als ihr eigenes, als ein möglichst selbstbestimmtes und als ein gelingendes zu führen, feststellen, dass sie selbst im Laufe ihrer Biografie und im Horizont ihrer Kultur ja schon längst orientiert sind, dass sie in einem reichen kulturellen Ethos mit vielfältigen und widersprüchlichen Traditionen und Beständen ihr Selbstverständnis gebildet haben. Wollen oder müssen sie das Selbstverständliche an ihrem Selbstverständnis – etwa in „*kritischen*“ Lebenssituationen oder -phasen – reflektieren und revidieren, dann bedürfen sie dazu der Beratung durch eine Ethik, die Personen einen reflexiven und kritischen Zugang zu diesen Ethosbeständen und da hindurch zu Veränderungen des eigenen Selbstverständnisses ermöglicht. Der Modus, in dem eine so verstandene Ethik zu verfahren hätte, ist eher der der hermeneutischen Erschließung und der Beratung als der der Konfrontation mit letztbegründeten Sollenssätzen. Eine solche „*konsiliarische*“ Ethik zielt dabei gar nicht so sehr auf etwas qualitativ Neues, sondern sie zielt stärker auf neue Deutungshorizonte und auf neue Konfigurationen des bereits Gemachten und Gewussten. Sie möchte gleichsam ein anderes „*bedeutsames*“ Licht darauf fallen lassen, damit in der Problemlandschaft andere Konturen, Profile, Übergänge und Brüche sichtbar werden.

Die weiteren Thesen möchten im Grunde genommen zunächst nicht mehr, als dieses Plädoyer für eine erneute und erneuerte Lebenskunstorientierung zu plausibilisieren, dabei soll das hier vorausgesetzte Verständnis von Ethik nicht weiter erläutert, sondern in Anspruch genommen und gleichsam „*vorgemacht*“ werden.

II

Alle, die sich an den vielfältigen Diskursen über Gesundheitsziele streitig und streitend beteiligen, teilen eine ganze Reihe von Erwartungen, Verheißungen und Versprechungen, wenn sie sich gemeinsam dafür einsetzen, dass überhaupt Gesundheitsziele formuliert werden, und wenn sie darum ringen, welche das sein sollten, und wenn sie die Frage debattieren, wer sich, warum (aus welchen Motiven, mit welchen Gründen) und mit welchen Folgen für wen, an den Gesundheitszielen orientieren sollte. Gerade auch Kontroversen, Konflikte und Streite bedürfen, um überhaupt geführt werden zu können, doch einer „Infrastruktur der Gleichsinnigkeit“. Sie bedürfen spezifischer Voraussetzungen, etwa handlungs-, wissenschafts- und steuerungstheoretischer Art; diese müssen freilich zugleich im und durch den Streit verdeckt werden und implizit bleiben, damit der Streit als spezifisch thematischer geführt werden kann.

Um die Explikation aber genau dieser impliziten Vorannahmen geht es mir in diesem Beitrag. Meine These ist, dass dieser Streit nach wie vor aus dem „*Geist des Positivismus*“ geführt wird. Das klingt provokant und das soll es auch. Mit dem „Geist des Positivismus“ ziehe ich gerade nicht auf eine einzige, kohärente und geschlossene Theorie oder auf ein „System“, wie etwa das des Auguste Comte, sondern auf den „Flickerteppich“ von Hintergrundsannahmen, Weltbildelementen und Mentalitäten, wie sie sich seit dem späten 18. Jh. in der europäischen Kultur-, Sozial- und Wissenschaftsgeschichte herausgebildet haben. Sie bilden als „*hegemonialer europäischer Gesamtpositivismus*“ gerade das gemeinsame „Feld“, auf dem bis heute die sozialen, politischen und wissenschaftlichen Eliten ihre je spezifischen „Positionen“ beziehen und ihre Geltungs- und Befolungsansprüche erheben. Dies betrifft insbesondere die Vorstellungen der Beziehungen von Wirklichkeit und Wissenschaft und der Möglichkeiten, mittels wissenschaftlicher Erkenntnis auf die Wirklichkeit einzuwirken, sie zu verändern oder allererst hervorzubringen. Der Positivismus im engeren Sinne, wie er in den verschiedenen Stadien des Comte'schen Systems Gestalt gewinnt, ist freilich nach wie vor einer der beeindruckendsten und kohärentesten Artikulationen dieses „Geistes“ überhaupt. Die Soziologie und die Sozialwissenschaften insgesamt sind immer noch stärker von diesem Geist durchzogen, als ihnen lieb ist. Aber die Rückversetzung von Auguste Comte als „dem Vater“ zu „einem der Großväter“ der Soziologie löst die damit angesprochenen Probleme nicht wirklich. Comtes „*Savoir pour prévoir – prévoir pour prévenir*“ lässt sich bis heute als Losung und auch zugleich als legitimationsstiftendes, anerkennungsgewährleistendes Versprechen all jener Sozialwissenschaften verstehen, die auf gesellschaftliche (oft genug staatliche) Alimentierung und Lizenzierung ihrer Wirksamkeit angelegt und angewiesen sind.

III

Der „Geist des Positivismus“, mitsamt seiner instrumentellen und funktionalistischen Vernunft, ist aus sozialkulturellen Mentalitätsbildungsprozessen seit Mitte des 18. Jh. entstanden und diente, insbesondere im 19. Jh., dem aggressiven Abstecken von Claims auf Deutungs- und Wirksamkeitsmonopole in der „Goldgräberstimmung“ auf allen Feldern der Gesellschaft, auf denen man annehmen durfte, dass „da etwas zu holen“ sei: dazu gehörte zunächst und vor allem der Bereich der Industrie. Es wird aber heute zu selten beachtet, dass auch die herrschafts- und verwaltungstechnische „gute Policey“ in der Tradition des Kameralismus sich stets schon „wissenschaftlichen Wissens“ bediente; sie tat dies nahe liegender Weise erst recht, als dieses, mit dem Versprechen, sowohl eine Ordnungsmacht wie eine Produktivkraft zu sein, sich dazu ausdrücklich anbot.

Auch die instrumentell-funktionalistische Vernunft ist nicht „eine“, sondern sie ist aus vielen durchaus heterogenen Strängen geformt, sie ist später in den verschiedenen Traditionen Europas durch unterschiedliche „Dominanzmentalitäten“ – und auch dies stets nur prekär – „synthetisiert“ worden. Diese Elemente der instrumentellen Vernunft wurden erst noch später, und wiederum von unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen und philosophischen „Mentalitätsdesignern“, als einheitlich und als einzig richtig, als wirklich vernünftig etc., „stilisiert“.

Unbeschadet ihrer jeweiligen Herkunft, ihres Alters und ihrer Orte, gehen in diese Mentalitätsformation, die hier „*Geist des Positivismus*“ genannt wird, folgende bis heute wirksame Elemente ein:

- die „*homme machine*“-Anthropologien der französischen Aufklärung;
- der „Physikalismus“ und seine Metaphern, die weit über die Wissenschaft hinaus das kulturelle Selbstverständnis und den common sense moderner Gesellschaften geprägt haben;
- der Reduktionismus in den Wissenschaften und die Bevorzugung kausaler bzw. kausalistischer Erklärungen;
- schließlich das „Produktionsparadigma“, in dem nur das legitimerweise als wirklich gelten darf, was als hergestellt oder doch wenigstens als herstellbar erscheint.

All dies kulminiert vorläufig in dem Selbstverständnis moderner Gesellschaften als „*Arbeitsgesellschaften*“. In ihnen wird, unter der Vernunftführung von Ökonomik und Technologie, auf dem „fortgeschrittensten Stand“ jener frühe Gedanke der Renaissance, dass das Wahre und das Gemachte letztlich identisch seien, so weit praktisch radikalisiert und kognitiv ontologisiert, dass die Vorstellung, dass die menschliche Gattung nun endlich sich selber – gattungs- und gentechnologisch – als Produkt ihrer eigenen, wissenschaftlich angeleiteten, methodischen Arbeit versteht, bestenfalls noch zu einer ohnmächtigen Empörung führt. Diese Empörung ist eine Empörung, weil trotz der Dominanz der materialistisch-mechanistischen Mentalität des Positivismus doch auch immer – in Gestalt von Romantik, religiösen Bewegungen und Alternativkulturen der unterschiedlichsten Art – auch Gegenbewegungen in der Mentalitätsgeschichte der Moderne sich durchgehalten haben, in denen andere „Intuitionen“ tradiert worden sind für das, was Mensch-Sein, Person-Sein und ein menschliches Leben zu führen, bedeutet. Zugleich ist diese Empörung aber ohnmächtig, weil auch noch die Mehrzahl der „Alternativen“ teilhaben an den allermeisten Selbstverständlichkeiten des positivistischen Selbst- und Weltbildes, weil sie oft genug als „komplementärer Kitsch“ zum Funktionieren einer technisch-ökonomischen Welt beigetragen haben und nun nur den Extremfall der Selbstanwendung des „Produktionsparadigmas“ auf den Menschen selber kritisieren, damit aber in mehrfacher Hinsicht „zu spät“ einsetzen.

Bereits Descartes hatte versprochen, der Mensch würde „Herr und Besitzer der Natur“, wenn er nur den vom „Experten“ Cartesius aufgestellten „Regeln zur Leitung des Geistes“ und seiner „Methode“ sich anvertraute und ihr folgte. Mit dem Paradox eines Subjekts, das sich als das Objekt und als das Produkt der eigenen Arbeit in der Dimension der Gattung konfrontiert sieht, konnte und brauchte Descartes sich nicht zu befassen und auch all die nicht, die ihm bislang gefolgt sind. Erst neuerdings können wir Zeitgenossen uns dem nicht länger entziehen; und paradox, widersprüchlich und hilflos sind dementsprechend unsere Bewältigungsversuche: immer noch herrscht die Neigung vor, die unerwünschten Folgen des techno-logischen Verhältnisses zur Wirklichkeit (einschließlich zur Wirklichkeit des Menschen selbst) durch seine Ausdehnung und Intensivierung „in den Griff bekommen“ zu wollen.

IV

In dieser Diagnose ist bereits präsent die Kritik an der Tatsache, dass eben mit der „Erfindung“ der Sozialwissenschaften und ihrer sozial-technologischen Anwendung auch allermeist Vorstellungen und Versprechen einer nun endlich gelingenden „*Demo-Pädagogik*“ einhergegangen sind. Mit wissenschaftsgestütztem Paternalismus setzte und setzt man sich vor allem kirchlich-religiösen Ansprüchen auf Moralerziehung und sittliche Bildung entgegen. Aber an der Vorstellung, dass die Bevölkerung und die „Laien“ erst durch die Experten erzogen werden müssten und dass jene dies genau als ihre „Emanzipation“ anzuerkennen hätten, daran wird in nahezu allen sozialreformerischen Programmen seit der zweiten Hälfte des 19. Jh. festgehalten.

Das Problem der „Demo-Pädagogik“ hat sich freilich in den letzten Jahrzehnten insofern verschärft, als der normative Individualismus unserer Kultur dazu geführt hat, dass Individuen als Individuen von niemandem mehr kritisiert werden dürfen, wenn der Kritiker nicht dem Verdikt des Paternalismus oder des Moralismus verfallen will.

Weil man nun einerseits dem Individuum „alles“ zutraut, weil es aber andererseits auch „nie etwas dazu kann“, werden die Individuen, noch während man sie als Subjekte anspricht, doch zugleich – in

ihrem Interesse und zu ihrer Entlastung selbstverständlich – zu Objekten jeweiliger „Verhältnisse“ gemacht. Deshalb wird bis heute in sozialpolitischen Programmen – einschließlich derer des Public Health – stets neu auf die Veränderung von Verhältnissen, Rahmenbedingungen, Anreiz- und Restriktionssystemen etc. gesetzt.

Man schaue sich doch bitte gerade auch neuere Gesundheitszielbestimmungen darauf hin genauer an, wo und inwiefern und als was für welche die Individuen darin vorkommen! Auch dieses Paradox, dass die sozialwissenschaftliche Entschuldigung der Individuen und die Entmoralisierung der Beschreibung und Erklärung ihres Verhaltens letztlich zu einer Desubjektivierung führen, und dass es doch andererseits gerade die Subjekte sind, die nach klassisch-emanzipatorischer Vorstellung die Verhältnisse verändern sollen: auch dieses Paradox können wir vermutlich im Geltungsbereich des „Geistes des Positivismus“ nicht entparadoxieren.

V

Die Verschärfung der genannten Paradoxien und die generelle Vermehrung von Paradoxien, Ratlosigkeit und Kontroversen im Felde der Selbstthematizierung und Selbsteinwirkung bzw. Selbststeuerung der Gesellschaft, die Phänomene, die neuerdings gerne unter Stichworten wie „die neue Unübersichtlichkeit“ thematisiert werden, und die Vervielfältigung sozialwissenschaftliche Ansätze, Schulen, Richtungen lassen sich meines Erachtens so deuten, dass man sie versteht als Ausdruck der langandauernden Agonie des „*Mega- und Meta-Paradigmas der ‚Physique Sociale‘* (A. Comte) *aus dem Geist des Positivismus*“.

Mit diesem Deutungsvorschlag verbindet sich eine noch „spekulativere“ Hypothese für eine mögliche Perspektive „nach“ der Epoche der hegemonialen Mentalität der Physique Sociale. In vielen sozialkulturellen, ebenso wie in wissenschaftsinternen Entwicklungen (auch und gerade der Sozialwissenschaften) deutet sich an, dass das neue Meta-Paradigma die „*Frage nach dem Leben selbst*“ direkt und explizit auf die Agenda setzt. Ohne das hier im Einzelnen plausibilisieren oder gar begründen zu können, möchte ich der Erwartung Ausdruck verleihen, dass wir das allmähliche Entstehen eines Paradigma der „*Biologie Culturelle*“ erleben und beobachten können. Wiederum wird es sich um ein Mega-Paradigma handeln, in dem sich wiederum eine Vielzahl heterogener, konkurrierender und konfligierender Paradigmata entwickeln werden.

Ich halte es für sehr wahrscheinlich, dass sich dabei zwei „Paradigma-Familien“ heraus kristallisieren werden:

- eine „*Bio-Logie*“, die naturwissenschaftlich verfahren würde, das menschliche Leben evolutionstheoretisch in seinem Zusammenhang mit und in seiner Angewiesenheit auf andere Lebensformen thematisieren und hauptsächlich erklärend verfahren würde, die aber die Vorrangstellung und den paradigmatischen Charakter der Physik auflösen und ablösen und damit unserem Verständnis von „Naturwissenschaften überhaupt“ einen qualitativ neuen Charakter verleihen würde;

- eine „*Bio-Praxie*“, die gleichsam die Nachfolge der bisherigen Geistes-, Human- und Sozialwissenschaften antreten würde, befasst mit den Voraussetzungen, Vollzügen und Folgen gemeinschaftlicher menschlicher Lebensführungspraxis, sowie mit deren Ordnungen, Regelungen, Institutionen, Transformationen etc., mit besonderer Berücksichtigung der Frage, unter welchen sozialen und personalen Bedingungen denn menschliches Leben gelingen könnte. Die Disziplinen dieser „Paradigma-Familie“ würden stärker verstehend verfahren und würden sowohl explikative und normative Disziplinen umfassen.

Wenn die „zwei Kulturen“ der Natur- und der Kultur-Wissenschaften angesichts der für sie beide relevanten Krise der Physique Sociale ihre wechselseitigen Vorbehalte, Ängste, Abgrenzungen und Überlegenheitsphantasien minimieren könnten, wenn insbesondere auch die Sozialwissenschaften ihre „Bio-Phobie“ (K. Wahl) reduzieren könnten, dann hielte ich, trotz (hoffentlich) anhaltenden Streites zwischen und innerhalb dieser beiden Großfamilien, dennoch Synergieeffekte aus dem arbeitsteiligen Zusammenwirken innerhalb der neuen „Biologie Culturelle“ für denkbar und wünschbar.

Dies wäre besonders bedeutsam und folgenreich für Public Health, wiederum als Wissenschaft, als policy und als Profession; denn das Schnittfeld, in dem Public Health sich immer schon bewegt und sich bewähren muss, wird ja genau durch Überlappungen von wissenschaftlichen und

lebenspraktischen Problemen, von politischen Steuerungsaufgaben und den Aufgaben individueller Lebensführung, zwischen kollektiver Ordnung und subjektivem Sinn, konstituiert. Hier käme eine Fülle „alt-neuer“ Vermittlungsaufgaben auf ein „really new public health“ zu. Diese Vermittlungsaufgaben sollten aber in ihrer konkreten Fassung und Zielperspektive nicht länger auf eine Verbesserung der „Staatskunst“, sondern auf eine Bereicherung und Befähigung zur „Lebenskunst“ zielen.

VI

Die spezifisch menschliche Doppelaufgabe, das eigene Leben „selbst zu führen“, dies aber nur „unhintergebar in Gemeinschaft mit anderen“ tun zu können, bringt es mit sich, dass wir alle – bei uns selbst wie bei allen anderen – notwendiger Weise die „Abhängigkeit und Angewiesenheit“ unseres Lebens als auch zugleich den „Eigensinn“ je unserer Lebensführung „anzuerkennen“ haben: d.h. wir haben beide wahrzunehmen, ernst zu nehmen und zu achten/zur respektieren. Tun wir dies unter dem bewussten Gesichtspunkt des Gelingens und im Lichte anspruchsvoller Gelingensbilder, so können wir von der „Lebenskunst“ und von der Lebensführung einer Person sprechen.

Person-Werdung ist aber nun, wie alle mit der menschlichen Lebensführungspraxis notwendig verknüpften Probleme bzw. Aufgaben, stets riskiert, stets misslingensbedroht. Deshalb sind *wir Menschen alle prinzipiell auf Beistand, Unterstützung und Hilfe angewiesen*: auf Befähigung und Begleitung bei der Ein- und Ausübung der Lebenskunst. Moderne Gesellschaften haben solche Prozesse von Arbeitsteilung, Unterstützung und Hilfe auf ihre spezifische Weise institutionalisiert und professionalisiert. Das Gesundheitswesen und das darauf klärend, orientierend und steuernd sich beziehende Public Health gehören genau zu solcher Art Institutionen und Professionen dazu.

Selbstständigkeit und Selbstbestimmung sind ethische Ziele personaler Lebensführung unter dem Aspekt ihres Gelingens. Sie sind Orientierungsvorstellungen, die nicht nur für Individuen, sondern auch für solche Professionen Geltung beanspruchen, die es in charakteristischer Weise mit den Problemen der riskierten und risikoreichen menschlichen Lebensführung zu tun haben. Der Kern sehr vieler professioneller Bezüge im Gesundheitswesen und im Public Health kann so aufgefasst werden, dass es darin geht um *konstitutive Beiträge zur Gewährleistung der Lebensführungsfähigkeit von Personen*. Es geht um Beiträge zur Gewinnung, Ausbildung, Erhaltung, Steigerung und Wiederherstellung dieser Fähigkeit, das eigene Leben selbständig und eigensinnig zu führen. Im Gesundheitswesen geht es zudem oft auch um Kompensationen oder gar (phasenweise) um so etwas wie „stellvertretende Lebensführung“ in Situationen extremer Gefährdung oder Behinderung der Lebensführung und ihrer Ermöglichungsbedingungen.

Wenn nun Professionen (wie auch die des Gesundheitswesens und des Public Health) aus der Beobachterperspektive „Theorien“ über menschliche Lebensführung und Praxis entwickeln oder solche von den damit befassten Human- und Sozialwissenschaften übernehmen und sich darauf in ihren eigenen Handlungen, die in Prozesse der Gestaltung von Lebensbedingungen und in Prozesse der Lebensführung anderer „intervenieren“, beziehen, dann nutzen sie jenes in der Beobachterperspektive gewonnene Wissen als „Verfügungswissen“. Sie handeln dann notwendigerweise „*sozial-technologisch*“, ganz unabhängig davon, mit welchen Vorstellungen und Selbstbildern sie ihr berufliches Handeln begleiten und ggf. darstellen.

Sie überspringen nämlich die Dimension der Ethik zu Gunsten der Technik. Sie überspringen die Fragen, ob und wie denn ein Bescheid- und Verfügungswissen in der Perspektive der Dritten Person transformiert werden kann in ein Orientierungswissen in der Perspektive der Ersten Person: sowohl der professionellen wie der in ihrer Lebensführung riskierten und um Sicherung und Orientierung bemühten Person. In wirklich „praktischer“ (und nicht bloß „technischer“) Absicht muss das sozialwissenschaftliche Erklärungswissen reflektiert (das heißt: gebrochen und verfremdet) werden im Medium der Frage von Personen danach, wie ihr (jeweiliges) Leben gelingen kann und eben danach, „was es heißt, eine Person zu sein“! In diesem Reflektionsprozess erst entsteht jenes Wissen, das legitimerweise Interventionen zu orientieren, anzuleiten und zu rechtfertigen vermag.

Zwei Fragen sind also deutlich zu unterscheiden, und die *Orientierung der Praxis* ist nicht aus der Beantwortung nur einer von ihnen, sondern erst aus einem wechselseitigen Ineinander-Reflektieren beider zu gewinnen. In Anschluss an Charles Taylor lassen sie sich etwa so formulieren: 1. Wie

können wir menschliches Handeln und Verhalten *erklären*? 2. Was macht (meine) Handlungen zu *guten* Handlungen? „Gut“ in dem Sinne, dass sich aus ihnen eine Lebensführungspraxis im normativen Horizont von Vorstellungen eines „*gelingenden Lebens*“ aufbaut.

Es gibt also eine Strukturanalogie wechselseitiger Abhängigkeit von Handlungskompetenz und Selbstreflexion sowohl bei Individuen wie auch bei kollektiven Akteuren, hier den Professionen des Gesundheitssystems. Beide Male geht es um die Ermöglichung von und um die Befähigung zu „radikalen Selbst-Interpretationen“. Es geht um eine „kulturelle Hermeneutik“ der Selbst- und Weltbilder als denjenigen Kontexten, in denen sich sowohl verhaltens- und handlungsrelevante Bilder von „Gesundheit, gesunder Ernährung, vernünftigem Verhalten....“, aber auch zugleich solche von „ärztlichem Handeln, guter Versorgung, sorgfältiger Pflege, professioneller Ethik...“ herausbilden, in Geltung halten oder auch verändern.

Fritz Rüdiger Volz

Rollentheorie

(Langfassung)

Erschienen in: Evangelisches Soziallexikon (ESL), Neuauflage, 8. Aufl., Stuttgart, Kohlhammer, 2001
(in stark gekürzter Fassung)

A

Der Begriff „Rolle“ gilt als einer der Zentralbegriffe der Soziologie. Im Kern seines zeitgenössischen Gebrauchs bezeichnet er Regelmäßigkeiten (Muster) des „typischen“, normenorientierten und legitimer Weise erwartbaren Verhaltens (Handelns und Unterlassens) von individuellen Akteuren (Personen), insofern sie nicht-beliebige, institutionalisierte „Positionen“ in Systemen gesellschaftlicher Arbeits- und Funktionsteilung einnehmen und insofern sie sich dabei zugleich „wechselseitig“ auf andere Akteure als Träger von Rollen beziehen. Der Rollenbegriff erlaubt die Thematisierung zweier Grundprobleme neuzeitlicher Moral- und Sozialphilosophie im Horizont der Sozialwissenschaften und dient ihrer soziologischen Analyse: (a) Was sind die Ermöglichungs- und Gelingensbedingungen individuellen „sozialen Handelns“ (M. Weber) und welche sind – unter der Voraussetzung „freier“ Individuen – die Bedingungen der Möglichkeit „sozialer“ Ordnung (Th. Hobbes/T. Parsons).

Die recht unterschiedlichen Varianten seines Gebrauchs lassen sich anordnen auf einem Kontinuum – sozialphilosophisch gesprochen – zwischen Determinismus und Autonomie, bzw. – soziologisch – zwischen sozialem Zwang und individueller Handlungsfreiheit. Der Aspekt des *Sozialen* dominiert, wenn mittels des Rollenbegriffs an einer komplexen Handlungswirklichkeit all das betont wird, was dem individuellen Akteur als „vorgegeben“ entgegentritt: was ihm als Komplex von Regeln und Normen zur Befolgung zugemutet, bzw. was ihm als Routinen und Selbstverständlichkeiten zur Entlastung angeboten wird. Der Aspekt des *Personalen* dominiert, wenn all das hervorgehoben wird, was das Individuum als „aufgegeben“ wahrnimmt: was es an Freiheitsspielräumen hat und inwiefern es durch seine Deutungen und mit seinen Kompetenzen vermag, die Rolle nicht nur zu spielen, sondern gleichsam mit ihr zu spielen: sie auch zu gestalten und zu verändern.

In einer Kultur, zu deren frühen Schöpfungen das Theater gehört, als einem hervorgehobenen Ort öffentlicher menschlicher Selbstthematisierung, liegt es nahe, dass Theatermetaphern seit jeher vielfältig benutzt werden, Probleme des Lebens, des Zusammenlebens wie des individuellen Lebenslaufes, gerade in ihrer dynamischen und dramatischen Wechselbeziehung, zur Sprache zu bringen (vgl. R. Konersmann, in HWbPh, Bd. 8).

Eine Wissenschaft wie die Soziologie, deren Zentralthema die Wechselbeziehung von Verhältnissen und Verhalten bildet, ist zur Beschreibung dieser Vermittlung und Vermitteltheit in besonderem Maße darauf angewiesen, geeignete Sprachbilder und Begriffe zu finden oder zu prägen: hier bietet sich die Rollen-Metapher an. Deren Attraktivität und Leistungsfähigkeit hängt an der großen Anschlussfähigkeit an andere soziale Phänomene, deren kulturelle Metaphern und theoretische Deutungen.

Der Umstand, dass die Rollenmetapher, als Teil der umfassenderen Theatermetaphorik unserer Kultur, auch im Alltagswissen der Gesellschaftsmitglieder eine große Bedeutung hat, sichert dem sozialwissenschaftlichen Gebrauch eine hohe Anschaulichkeit und Plausibilität in außerfachlichen Milieus und erlaubt eine unkomplizierte Übertragung soziologischer Theorieelemente in nicht-soziologische Verwendungskontexte.

Seine Leistungsfähigkeit und weite Verbreitung verdankt der Rollen-„Begriff“ vor allem seinem Charakter als *Metapher*. Die Leistung, die er zu erbringen erlaubt, ist die differenzierter Beschreibungen, die dem Erleben und Erkennen im Alltag von Personen nahe bleiben. Diese können dann auch komplexerer soziologischer Theorie gleichsam als Material dienen. Die Tauglichkeit zu Erklärungen, die man von einem theoretischen Begriff erwarten darf, ist demgegenüber beträchtlich geringer. Dem Begriff der Rolle kommt in der deutschsprachigen Soziologie der 80er und 90er Jahre des 20. Jahrhunderts – im Unterschied zu den 60er und 70er Jahren (s.u.) – eine eher geringe Bedeutung zu. Er behauptet seine Stellung als Zentralbegriff am ehesten in „angewandten“

Soziologien, v.a. im Bereich von (sozial-)pädagogischen Sozialisations- und Professionstheorien, sowie in „Lehrbuch“-Soziologien: also dort, wo aus eher didaktischen Gründen seine plausibilitäts- und akzeptanzstiftende Funktion benötigt wird.

B – Begriff und Theorien

1) Die Geschichte der „Rolle“ als Element soziologischer Theoriebildung ist nahe liegender Weise von der Geschichte der Soziologie nicht zu trennen. Trotz der sich anbietenden anthropologischen Bühnen-Metaphorik taucht er erst im 20. Jh. – etwa bei Simmel – gelegentlich auf; er wird dann in der amerikanischen Sozialanthropologie und Sozialpsychologie der 30er Jahre – bei Linton 1936 und Mead 1934 – im strengeren Sinne zu einem soziologischen Begriff, und er wird erst – durch Merton und Parsons in den 50er und 60er Jahren – zu einem tragenden Begriff strukturfunktionalistischer Theorien sozialer Systeme.

Die Soziologie ist durch den für sie konstitutiven Bezug auf die paradigmatischen Differenzen ihrer Klassiker der zweiten Generation – E. Durkheim und M. Weber – bis heute geprägt vom Dualismus „zweier Soziologien“: das eine – „holistische“ – Paradigma betont, Durkheim folgend, den (methodologischen und normativen) Primat des Sozialen und betrachtet die Gegenstände der Soziologie als „soziale Tatsachen“; das andere – „individualistische“ – schließt an Max Weber an und betont den (methodologischen, meist aber auch normativen) Primat des Personalen; in ihm erscheinen die Gegenstände seines „erklärenden Verstehens“ als das sinnvermittelte „soziale Handeln“ mitsamt seinen Voraussetzungen und Folgen.

2) T. Parsons, der mit seiner Theorie insgesamt auf eine Überwindung jenes Dualismus zielte und eine Synthese von Durkheim und Weber versuchte, nimmt den Rollenbegriff des Kulturanthropologen Linton auf und macht ihn zu einem Zentralbegriff seiner Gesellschaftstheorie: er dient ihm zur Thematisierung der „Schnittstelle“ von handelndem Individuum und sozialem System. Der auf andere Akteure bezogene „Sinn“ des sozialen Handelns wird als Deutung von Erwartungen gefasst, in seiner verhaltenssteuernden bzw. handlungsorientierenden Funktion präzisiert, und es wird das Merkmal der Wechselseitigkeit, die Reziprozität von Erwartungen und Erwartungsdeutungen, stärker betont. Die soziale Nicht-Beliebigkeit dieser Erwartungen, ihr Charakter als vorgegebene institutionalisierte „soziale Tatsachen“, denen das Handeln – in Befolgung und Erfüllung – zu entsprechen hat, gehen gleichbedeutsam in Parsons Theorie ein. Der sozialen Institutionalisiertheit der normativ verstandenen Erwartungen in „Rollen“ entspricht auf der Seite des Individuums die Anforderung der „Verinnerlichung“ dieser Rollenerwartungen im Prozess seiner Vergesellschaftung. Individualisation und Sozialisation eines Akteurs sind in diesem Verständnis eins – sie können nur analytisch als zwei Dimensionen desselben Prozesses unterschieden werden. Die Betonung des normativen Charakters von Rollen erinnert zudem daran, dass das tatsächliche Verhalten von diesen Normen abweichen kann. Die Sicherung der Befolgung, die Minimierung der Abweichungswahrscheinlichkeit wird durch soziale Sanktionsmechanismen, durch Belohnung und Bestrafung geleistet: darin verschaffen sich die Notwendigkeit der Gewährleistung des Funktionierens von Gesellschaft und die Wirklichkeit sozialen Zwangs Geltung. Da aber in modernen Gesellschaften unmittelbarer Zwang nur in Ausnahmen legitimer Weise durchsetzbar ist, kommt der „Verinnerlichung“, also der Fähigkeit der Individuen zum „Selbstzwang“, eine besondere Bedeutung zu für die gesellschaftliche Integration und für die Erhaltung der Gesellschaft als Funktionssystem.

3) Seither ist (soziologische) Rollentheorie nicht ohne Bezugnahme auf die hier in ihrem Kern skizzierte „integrative“ Rollentheorie (so A. Amann) von T. Parsons denkbar. Deren paradigmatischer Kern erlaubt es dann auch, andere Rollentheorien als ihre „Lesarten“ zu rekonstruieren, als Fortsetzungen, Umbauten, Kritiken und Alternativen.

Schematisch lassen sich folgende Lesarten unterscheiden:

3a) Parsons Rollentheorie wird gelesen als Beitrag zur „formalen Soziologie“. Zu ihren Aufgaben gehört es, für die Zwecke der empirischen Forschung geeignete Begriffe und Konzepte zur Verfügung zu stellen. Kriterium für die Angemessenheit oder Richtigkeit der Begriffe ist dann allein ihre Tauglichkeit für diese Art der Operationalisierung (vgl. U. Gerhardt, 1971).

3b) Parsons Rollentheorie wird gelesen als Beitrag zur „materialen Soziologie“, d.h. als Gesellschaftstheorie. Als solche muss sie nicht nur taugliche Analyseinstrumente liefern, sondern

plausible und gehaltvolle Analysen selbst. Damit ist sie freilich auch selbst schon eine Theorie darüber, wie Gesellschaft funktioniert und wie Individuen sich „wirklich“ verhalten.

3c) Für R. Dahrendorf (1958/59) ist die Rollentheorie – auf der Ebene der formalen Soziologie – in besonderem Maße geeignet, für die Analyse gesellschaftlicher Institutionen und Prozesse. Er kritisiert aber das harmonistische Gesellschaftsbild Parsons und den mangelnden Realitätssinn, mit dem dieser quasi „präetablierte“ Passungen und Entsprechungen von Normen und Verhalten von Institutionalisierungen und Internalisierungen, kurz: von Gesellschaft und Individuen unterstellt. Parsons Modell enthält eine „Over Socialized Conception of Man“ (D. Wrong). Dahrendorf vertritt selbst eine konflikttheoretische Variante der Soziologie, und kritisiert an Parsons, dass dieser die – für die Individuen – „ärgerliche Tatsache der Gesellschaft“ prinzipiell verfehlt. Das von ihm in die Rollentheorie eingeführte Modell eines „homo sociologicus“ versucht idealtypisierend genau diejenigen Züge eines „Individuums“ zu zeichnen, das durch und durch von der Gesellschaft sich abhängig und weiß und gerade dieses Wissen zur Grundlage eines realistischen Selbstverständnisses als Individuum macht. Dieses „imperative“ Rollenkonzept (A. Amann), das die Unausweichlichkeit und den Charakter der Gesellschaft als einer autoritativen Zwangsanstalt betont, tritt in Gestalt des Idealtypus des „homo sociologicus“ auf. Dahrendorf selbst wollte damit eher ein methodisches, kategoriales und auf spezielle soziologische Fragestellungen begrenztes Modell liefern. Gleichwohl ist es meist „material“ im Sinne einer soziologischen Anthropologie gelesen und kritisiert worden. Wichtig für eine differenzierte Sicht des Rollenkonzepts bleibt die dahrendorfsche Ausdifferenzierung von Rollen nach dem Grad des Zwanges und der Stärke der mit ihnen verbundenen negativen Sanktionen in „Kann-, Soll- und Muss-Erwartungen“. Darüber hinaus hat Dahrendorf der soziologischen Rollentheorie das Thema „Rollenkonflikte“ auf die Agenda gesetzt: Intra-Rollenkonflikte und Inter-Rollenkonflikte – Konflikte innerhalb einer Rolle, eines Rollenträgers und Konflikte zwischen verschiedenen Rollen ein und desselben Rollenträgers.

3d) H.P. Dreitzel (1968) stellt sich in seiner „fluktuativ“ (A. Amann) genannten Rollentheorie sowohl dem Anspruch Parsons als auch dem der Kritiken an Parsons. Sein Interesse gilt einer soziologischen Theorie, die das auf der Linie Durkheim-Parsons-Dahrendorf geforderte Ernstnehmen des ontologischen Vorrangs des Sozialen verknüpft mit einem dem Selbstverständnis der modernen Individuen Rechnung tragenden, normativen Vorrang des Personalen. Dazu entwickelt er das Konzept der „Rollen-Verfügbarkeit“. Er unterscheidet (gleichsam in einem Koordinatenkreuz) bei der Rollenübernahme Grade der erforderlichen Ich-Leistungen sowie Grade der möglichen Distanznahme. Bei Abnehmen der Distanz und Zunehmen der Ich-Leistungen ergibt sich – „als Funktion“ – die zunehmende Verfügbarkeit der jeweiligen Rolle. Zusammen mit einer ausdifferenzierten Klassifikation der konstitutiven Normen einer Rolle nach ihrer Art (Vollzugs-, Qualitäts- und Gestaltungsnormen) und ihrer Herkunft (kulturelle, Herrschafts- und Identifikationsnormen) gelingt es Dreitzel, eine Rollentheorie vorzulegen, die es erlaubt, differenzierte und dichte Beschreibungen der jeweiligen Rollenwirklichkeit zu verknüpfen mit einem gesellschaftskritischen Erklärungspotential, das der Komplexität und Dynamik moderner Gesellschaften ebenso Rechnung zu tragen vermag wie dem Eigensinn von Personen, die freilich selbst als unhintergebar sozial konstituiert verstanden werden.

4) Während bei Parsons das „role playing“ im Vordergrund stand, bei Dahrendorf und Dreitzel hingegen die Formen des „role taking“, so gilt das Interesse G.H. Meads und des an ihn anschließenden „Symbolischen Interaktionismus“ im „interpretativen“ Ansatz der Rollentheorie stärker dem „role making“, d.h. der Aushandlung von wechselseitigen Erwartungen und Normen im Prozess der Interaktion selbst. Dieser Typus von Rollentheorie wird entwickelt in eher sozialpsychologischen Theoriebildungsprozessen, in denen es insbesondere um das Verstehen von Sozialisationsprozessen geht, also um Prozesse der Bildung von „Selbst“ und „Identität“ von Menschen, die als „self-interpreting animals“ (Ch. Taylor) verstanden werden.

In der rasch sich wandelnden gesellschaftlichen und gesellschaftstheoretischen Landschaft der 70er und 80er Jahre stellt sich die „Frage nach dem Subjekt“ mit neuer Dringlichkeit als Frage nach einem sowohl empirisch als auch normativ angemessenen „Selbst-Verständnis“. Hier werden – als Alternative zu dem von Parsons gestifteten Paradigma – G.H. Mead, H. Blumer und der „Symbolische Interaktionismus“ (wieder-) entdeckt, deren Theorien bereits in den 30er Jahren entstanden sind. Mead hatte seine Vorstellungen von Rollenspielen und Rollenübernahme aus Beobachtungen spielender Kinder gewonnen. Beim Verstehen solcher Vollzüge wurde ihm der strenge soziale Determinismus

auch seiner eigenen Tradition (des Sozialbehaviorismus) ihm immer weniger plausibel. Rollen und Regeln werden als Vorgefundene interpretiert und gespielt, aber zugleich spielerisch ausgehandelt, und in entscheidendem Sinne von den Interaktionspartnern erst „gemacht“. Hier gewinnt dann auch die mit anderen Rollentheoretikern geteilte Rede vom „role taking“ eine andere, eben deutlich aktivere Bedeutung.

5) In Goffmans *dramaturgischer* Rollentheorie, einer, die man auch „existentialistisch-funktionalistisch“ nennen könnte, wird der rollentheoretische Ansatz des Symbolischen Interaktionismus noch einmal radikalisiert. Im Rollenverhalten sind die Individuen Autoren, Regisseure, Schauspieler und Publikum in eins. Ihre vorherrschende Handlungsform ist die (strategische) Selbst-Inszenierung, das (funktionale) Ziel ist die Selbst-Behauptung. Der ontologische Primat der Sozialität holt in diesen Dimensionen des Strategischen und Funktionalen die Personalität wieder ein: die Individuen müssen, um ihres gesellschaftlichen Überlebens willen, überall und immer „Spieler“ sein.

C

In einer **sozialethischen Lektüre** erscheinen die Rollentheorien, gerade mit ihren Widersprüchen und Aporien als Beiträge zu einer „soziologischen Theorie der Freiheit“. Sozialethiken, die sich selbst als „Verantwortungsethiken“ verstehen und die Beiträge zu ethischen Theorien in der „Organisationsgesellschaft“ (K. Gabriel) liefern wollen, und die in klassisch protestantischer Weise den Beruf und andere Positionen gesellschaftlicher Tätigkeit und Wirksamkeit von Christen als Orte der Wahrnehmung und Übernahme von Verantwortung wiederentdecken, können an das Beschreibungs- und Erklärungspotential der verschiedenen Rollentheorien anknüpfen.

Aber auch im allgemeineren Sinne ist jede Ethik als „angewandte Anthropologie“ (W. Trillhaas) auf eine Theorie des menschlichen Handelns und der „Menschwerdung“ angewiesen. Eine übertriebenen Sorge zur Vermeidung „naturalistischer Fehlschlüsse“ vom Sein auf das Sollen hat die unguete Auseinanderreissung und fast vollständige Separiertheit von soziologischer und ethischer Theorie des Ethos (bzw. der Moral) mit wissenschaftstheoretischer Dignität ausgestattet. Ethik, die eine ihrer wesentlichen Aufgaben darin sieht, „kritische Theorie des Ethos“ zu sein, ist gut beraten, wenn sie die soziologische Rollentheorie zu einem der Orte der Bewährung einer realistischen, sowohl empirisch wie normativ gehaltvollen, Theorie des menschlichen Handelns und der *condicio humana* macht – „diesseits der Trennung von Fakten und Werten“.

Literatur

- Amann, A.: Soziologie, 4. Aufl. 1996
Artikel „Rolle“ in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 8, 1992, 1064-1070
Bahrdt, H.P.: Schlüsselbegriffe der Soziologie. Eine Einführung mit Lehrbeispielen, München 1984
Boudon, R.: Logik des gesellschaftlichen Handelns (*La logique du social*, 1978), Neuwied 1980
Dahrendorf, R.: *Homo Sociologicus*, Opladen 1974
Claessens, D.: *Rolle und Macht*, München 1974
Coburn-Staege, U.: *Der Rollenbegriff. Ein Versuch der Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum*, Heidelberg 1973
Collins, R.: *Theoretical Sociology*, New York 1988
Dreitzel, H.: *Das gesellschaftliche Leiden und das Leiden an der Gesellschaft*, Stuttgart 1968
Eberle/H. Maindok: *Einführung in die soziologische Theorie*, 1984
Furth, P.: *Soziale Rolle, Institution und Freiheit*, in: Kerber, H./A. Schmieder (Hg.): *Soziologie*, Reinbeck 1991
Geller, H.: *Position – Rolle – Situation. Zur Aktualisierung soziologischer Analyseinstrumente*, Opladen 1994
Gerhardt, U.: *Rollenanalyse als kritische Soziologie. Ein konzeptueller Rahmen zur empirischen und methodologischen Begründung einer Theorie der Vergesellschaftung*, Neuwied 1971
Goffman, E.: *Interaktion: Spaß am Spiel/Rollendistanz (Encounters, Indianapolis 1961)*, München 1973
Habermas, J.: *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze*, Frankfurt/M. 1977
Haubl, R./W. Molt u.a.: *Struktur und Dynamik der Person. Einführung in die Persönlichkeitspsychologie*, Opladen 1986

- Haug, F.: Kritik der Rollentheorie und ihrer Anwendung in der bürgerlichen Soziologie, Frankfurt/M., 2. Aufl. 1972
- Henecka, H.P.: Grundkurs Soziologie, Opladen, 7. Aufl. 2000
- Hollis, M.: Soziales Handeln. Einführung in die Philosophie der Sozialwissenschaften (engl. 1994), Berlin 1995
- Joas, H.: Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie, Frankfurt/M. 1973
- Joas, H.: Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G.H. Mead, 1980
- Kiss, G.: Evolution soziologischer Grundbegriffe, 1989
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, 6. Aufl. 1982 (1. Aufl. 1969)
- Kreckel, R.: Soziologisches Denken, Opladen 1975
- Macioti, M.I.: Il concetto di ruolo nel quadro della teoria sociologica generale, Roma 1985
- Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1973
- Miebach, B.: Soziologische Handlungstheorien: eine Einführung, Opladen 1991
- Mikel-Horkel, G.: Soziologie, 4. Aufl. 1997
- Mogge-Grotjahn, H.: Soziologie. Eine Einführung für Soziale Berufe, Freiburg 1996
- Morel, J./E. Bauer, u.a.: Soziologische Theorie, 6. Aufl. 1999
- Lexikon der Sozialen Arbeit, hrsg. von der EFH RWL und der Staatl. Pädagog. Universität Wologda, Bochum, 1999
- Linton, R.: Gesellschaft, Kultur und Individuum. Interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Grundbegriffe, Frankfurt/M. 1974
- Löwith, K.: Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen, Darmstadt 1962
- Petzold, H./U. Mathias: Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos, Paderborn 1982
- Philipps, L.: Zur Ontologie der Sozialen Rolle, Frankfurt/M. 1963
- Popitz, H.: Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie, Tübingen 1975
- Reck, S.: Identität, Rationalität und Verantwortung. Grundbegriffe und Grundzüge einer soziologischen Identitätstheorie, Frankfurt/M. 1981
- Schlottmann, U.: Primäre und sekundäre Individualität. Die Soziologischen Konzeptionen von Talcott Parsons und Howard Becker unter dem Gesichtspunkt ihrer Erfassung einzelmenschlicher Autonomie, Stuttgart 1968
- Schüle, J.A./K.-M. Brunner: Soziologische Theorien. Eine Einführung für Amateure, Wien 1994
- Schulte-Altdorneburg, M.: Rollentheorie als Soziologie der Herrschaft, Frankfurt/M. 1977
- Willems, H.: Rahmen und Habitus. Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans: Vergleiche, Anschlüsse und Anwendungen. Mit einem Vorwort von Alois Hahn, Frankfurt/M. 1997
- Wiswede, G.: Rollentheorie, Stuttgart 1977

Altruismus

Erschienen in: Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik, 2. völlig überarbeitete Auflage, Neuwied, Luchterhand, 2001, S. 41–51 ;3. Auflage (unveränderter Nachdruck der 2. Aufl.), München, Reinhardt, 2005; Ital. Übersetzung: Altruismo, in: Politiche Sociali e Servizi 2/2007, Mailand, Vita e Pensiero, S. 241 – 257

Der Altruismusbegriff im Alltag und in der Wissenschaft von der Sozialen Arbeit

In der *Alltagssprache* wird „altruistisch“ gebraucht, um ein Verhalten oder Handeln eines Menschen zu bezeichnen, das das Interesse, den Nutzen bzw. das Wohl eines anderen Menschen fördert; zugleich wird damit zur Sprache gebracht, dass man ein solches Verhalten als moralisch richtig empfindet. Mit diesem Ausdruck wird ein semantisches Kontinuum angesprochen, dessen einer Pol dadurch markiert wird, dass diese Handlung ausschließlich in der Perspektive einer Maximierung des individuellen Nutzens der handelnden Person geschieht („Egoismus“). Den anderen Pol bildet die Vorstellung von der vollständigen „Selbstlosigkeit“ der handelnden Person, davon also, dass nicht nur das Wohl der anderen Person gefördert wird, sondern dass dafür die handelnde Person sogar deutlich erkennbare Nachteile für das eigene Wohl bis hin zur Gefährdung des eigenen Lebens in Kauf nimmt. Das Prädikat „altruistisch“ zielt allermeist auf Eigenschaften der handelnden Person bzw. ihrer Disposition und Motivation (und nicht auf Qualitäten, die den Handlungsfolgen zugeschrieben werden); es handelt sich also um einen „gesinnungs-“ oder „tugend-ethischen“ Sprachgebrauch. Die alltagssprachliche Bedeutung von „altruistisch“ ist der von „gut“, „hilfreich“, „uneigennützig“, „mitmenschlich“, „solidarisch“ und ähnlichen Ausdrücken nahe und in der Gemengelage alltagssprachlicher Semantik nicht streng zu unterscheiden. Ein Vorzug des Ausdrucks „altruistisch“ liegt offenbar in seinem Fremdwort-Charakter: Er erlaubt eine Konnotation von Wissenschaftlichkeit mit dem Urteil, das sich seiner bedient. Der alltagssprachliche Reiz der Verwendung dieses Terminus und die wissenschaftliche Klärungsbedürftigkeit seines Gebrauchs hängen eng zusammen. Alltagssprachlich ist es gerade von Vorteil, einen Ausdruck verwenden zu können, der erklärende, bewertende und orientierende Bedeutungsdimensionen hat, der sich implizit bewegt zwischen (beschreibenden, erklärenden) Humanwissenschaften und (bewertender, normativer) Ethik, der es also erlaubt, empirische Urteile über das Verhalten von Menschen mit moralischer Billigung dieses Verhaltens zu verknüpfen. In viele alltagssprachliche Verwendungen geht freilich auch eine gewisse Ambivalenz des Urteiles ein; es melden sich Zweifel und Skepsis an, ob denn ein Verhalten „wirklich“ altruistisch sei. Es verschafft sich ein Entlarvungsbedürfnis und ein ideologiekritischer Gebrauch des Ausdrucks „Altruismus“ Geltung, der auch stark durch seinen (neueren) wissenschaftssprachlichen Gebrauch nahegelegt wird.¹

¹ Es gibt keine Untersuchung des Wort- bzw. Begriffsfeldes, die umfassend, vergleichend oder gar synthetisierend alle – wenigstens wissenschaftlichen (philos., ökon., psychol., soziol., soziobiol.) – Verwendungskontexte und –weisen von „Altruismus“ darstellte. Die ausführlichsten, überblicksartigsten zu einer Mehrzahl theoretischer und theoriegeschichtlicher Orte sind insbes. Harbach 1992; Monroe 1996; Kohn 1990. Vgl. auch Frankel Paul/Miller/Paul 1993; Oliner u.a. 1992; Cattarinussi 1991; Hunt 1990 (eine eher populär-wissenschaftl. Einführung in die vorwiegend psychol. A.forschung in den USA nach 1970). Im folgenden werden normalerweise keine bes. Nachweise der altruismus-relevanten Passagen von „Klassikern“ wie Hobbes, Adam Smith oder Comte gegeben; stattdessen sei verwiesen auf die ausführl. Exzerpte sehr vieler einschläg. Lit. bei Harbach 1992.– Zum Thema „Egoismus“, gerade auch als verteidigenswertes Prinzip: als „Manifest“, zw. Sozialphilos. und Lebenshilfe, Rand 1964; Heck 1994; Goetz 1993; vgl. auch: Frankel Paul/Miller/Paul 1997; Rogers 1997. Zum Wortfeld „Wohlfahrt, Wohltat, Wohltätigkeit, Caritas“ im Kontext der „politisch-sozialen Sprache der Neuzeit“ s. Rassem 1992. – „Christliche Ethik“, Caritas- und Diakonietheorien haben fast gar nicht (positiv) vom Begriff des Altruismus Gebrauch gemacht: in dem Art. „A.“ in der 4. Aufl. RGG (1998) wird geradezu gewarnt vor einer inner-theologischen Verwendung. Noske 1971 hingegen spricht noch programmatisch von den „beiden Wurzeln der Diakonie“ und meint mit der einen (neben der biblischen Botschaft) ausdrücklich die allgemein-menschliche Bereitschaft zum Helfen und deren Thematisierung in den Human- und Sozialwissenschaften. Zu den christlichen Leitideen von (Nächsten-)Liebe, Agape, Caritas etc. vgl. die entspr. Art. der TRE. Zur christlich-theologischen Rezeption und Kritik evolutionsbiologischer Theorien zu Altruismus: Meisinger 1996; sowie Loccumer Protokolle 1996. – Darüber hinaus fehlt es auch christlich-theologisch an

Der Sprachgebrauch *innerhalb der Sozialen Arbeit* einschließlich ihrer wissenschaftlichen Thematisierung ist dem Alltagssprachlichen ähnlich. Es lassen sich zwei Verwendungskontexte unterscheiden: ein eher *affirmativer* und ein eher *kritischer*. Wo in der neueren professionstheoretischen Literatur (bei Autoren wie *Dewe* und *Ferchoff*; vgl. *Dewe* u.a. 1986; 1995) die Formulierung „professioneller Altruismus“ erscheint, wird damit allermeist die erste Epoche in der Professionalisierungsgeschichte der Sozialen Arbeit bezeichnet. Darin lässt sich gut die Doppelung von *Beanspruchung* und *Distanzierung* beobachten. Der Begriff selbst findet nirgendwo eine genauere Erläuterung, seine Verwendung wird nicht gerechtfertigt. Meist wird verwiesen auf zwei amerikanische professionsgeschichtliche Veröffentlichungen, deren Titel beide Male das Wort „altruistic“ enthalten, ohne dass dies im Text selbst systematisch wieder auftaucht: „The Professional Altruist“ (*Lubove* 1965) und „The Altruistic Imagination“ (*Ehrenreich* 1985). Hier findet – wie in analog gebauten Titeln, z. B. „Organisierte Nächstenliebe“ – eine Art Plausibilitäts- und Legitimationstransfer aus selbstverständlich geltendem und für erklärungsunbedürftig erachtetem Alltagssprachgebrauch statt. Zugleich wird durch die Zuordnung dieser Redeweise zu professionsgeschichtlich überholten Etappen des Professionalisierungsprozesses auch eine gewisse Distanznahme ausgedrückt, ohne dass jedoch der Begriff in seiner das professionelle Handeln moralisch auszeichnenden und rechtfertigenden Funktion gefährdet würde.

Der professionskritische und potentiell delegitimierende Gebrauch des Wortfeldes „altruistisch“ dominiert hingegen eindeutig in jenen Kontexten, wo die Motive „der Helfer“ in psychoanalytisch-ideologiekritischer Absicht zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. Dort, wo man vom „Helfersyndrom“ spricht (vgl. etwa *Schmidbauer* 1977), wird unterstellt, dass die „wirklichen“ Motive der Helfer und Helferinnen, die eben nur dem ideologiekritisch-metatherapeutischen Blick zugänglich sind, andere sind als diejenigen, auf die die Helfer und Helferinnen selbst Bezug nehmen. Wer hilft, hilft eben nicht, um anderen, sondern letztlich um sich selbst zu helfen. Beides muss freilich in dem Maße und so lange misslingen, als dieser Zusammenhang undurchschaut bleibt. Auch dieser Gebrauch des Altruismusbegriffs, der dazu dient, genau diejenige Wirklichkeit zu bezweifeln bzw. sogar als unwirklich zu erweisen, deren Thematisierung er ursprünglich dient, hat ihre Vorgeschichte v.a. bei *Nietzsche* und in der Psychoanalyse (nicht weniger radikal, allerdings ohne die Verwendung des Terminus Altruismus, schon bei *Mandeville*); dieser Gebrauch hat seine zeitgenössische Entsprechung in evolutionsbiologischen und ökonomischen Altruismus-Theorien.

Bemerkenswerterweise wird in der neueren professionsethischen Literatur der Sozialen Arbeit kein anspruchsvoller und terminologisch oder gar theoretisch ausgewiesener Gebrauch von der interdisziplinären Breite klassischer oder neuerer Altruismus-Theorien gemacht (als Ausnahmen können am ehesten, wegen eines artikulierten Problembewusstseins, *Johach* 1993; *Mühlum* u.a. 1997; *Hey* 2000 gelten). Die gelegentliche, eher beiläufige Verwendung des Begriffs entspricht der in der professionstheoretischen Debatte. Dabei überwiegt der distanzierende und ideologiekritische Gebrauch; dann etwa, wenn vom „heimlichen Gewinn“ oder gar vom „Profit“ die Rede ist, den die helfenden Personen aus der helfenden Beziehung ziehen (vgl. *Müller-Kohlenberg* 1990; vgl. auch *Schneider* 1999). Dort wo das Altruismus-Konzept positiv beansprucht wird, wird dieser Gebrauch wiederum als selbstevident betrachtet und kein Bezug auf die kontroverse Begriffs- und Theoriegeschichte genommen (vgl. etwa *Baum* 1996).

Dazu gleichsam komplementär und nicht weniger bemerkenswert wird in der gesamten neueren, vor allem psychologischen, empirischen Forschung zu prosozialem Verhalten, Hilfehandeln und Altruismus kein Gebrauch gemacht von der Fülle „Empirie“ helfenden Handelns in der Sozialen Arbeit und anderen helfenden Berufen. Da in diesen Forschungen und Studien offenbar das fehlende Eigeninteresse zu einem entscheidenden Merkmal „wirklich“ altruistischen Verhaltens gemacht wird, kommt dann konsequenterweise eine Tätigkeit, die als Berufstätigkeit verfasst ist und folglich bezahlte Erwerbstätigkeit ist, von vornherein als exemplarischer Fall uneigennütigen (=altruistischen) Handelns gar nicht in Frage. Im Kontext dieser empirischen Altruismus-Forschung wäre eine

einer umfassenden Darstellung von Geschichte und Systematik des „Liebesgebotes“; vgl. aber *Völkl* 1987; *Bartmann* 1998; *Meisinger* 1996; *Tafferner* 1992; *Schäfer/Strohm* 1998; *Gebhard* 2000. – Zu den jüdischen (biblischen, talmudischen und halachischen) Traditionen vgl. *ZEDAKA* 1992; *Zeller* 1996 und insbes. *Müller* 1999. – „Mitleid“: Mit dem Stichwort Mitleid ist ein weiteres, benachbartes Themenfeld angesprochen, dessen Darstellung aber wiederum auf ganz anderen Quellen und Traditionen beruhen müsste; vgl. aber jedenfalls *Hamburger* 1996; *Leist* 1993; *Kronauer* 1990; *Marx* 1986.

Formulierung wie „professioneller Altruismus“ grundsätzlich unsinnig oder könnte nur als paradox verstanden werden.

Gerade wenn diese Beobachtung zutrifft, stellt sich die Frage, worin die Relevanz der Begriffsgeschichte und der neueren Altruismus-Forschung für die Selbstthematization der Sozialen Arbeit zum Ausdruck kommt. Dort, wo der Begriff der Hilfe oder des Helfens und seine Tauglichkeit als ein Grundbegriff der Sozialen Arbeit erörtert werden soll (vgl. *Sahle 1987; Niemeyer; Gängler 1995*), artikuliert sich ein Bewusstsein von der Notwendigkeit, die Altruismus-Debatten und insbesondere die neuere empirische Forschung zu berücksichtigen und in die eigene Theoriebildung zu integrieren; es ist wohl nicht zufällig, dass in diesen Kontexten mit der Verwendung des Begriffs „Hilfe“ sich eine ähnliche Ambivalenz verbindet wie beim „Altruismus“. Aber auch dort, wo es nicht um das Interesse geht, das soziale Phänomen „Hilfe“ und seine Professionalisierung bzw. Professionalisierbarkeit zu prüfen, oder wo es nicht vordringlich erscheint, die Motive der beruflich tätigen Helfer und Helferinnen zu klären, ist es wichtig, sich den Altruismus-Diskussionen während der letzten 150 Jahre, zumal in so unterschiedlichen Disziplinen wie Ökonomie, Evolutionsbiologie und Persönlichkeits- bzw. Entwicklungspsychologie, zu stellen und eine eigene differenzierte, artikuliert und begründete Theorie „prosozialen und helfenden menschlichen Verhaltens“ zu entwickeln. Dies wird dazu beitragen, solche Fragen wie die nach der gesellschaftlichen Akzeptanz und Legitimierbarkeit gesellschaftlich organisierter und alimentierter Sozialer Arbeit zu beantworten oder die nach den Entstehungs- und Erhaltungsbedingungen ehrenamtlichen Engagements zu klären. Neben dieser gleichsam unmittelbaren Relevanz des Themas Altruismus für eine Selbstthematization oder Klärung der Grundlagen der Sozialen Arbeit ist auch noch auf eine mittelbare, aber nicht minder bedeutsame Relevanz des Themas zu verweisen. Jede Theorie über die Möglichkeit oder auch Unmöglichkeit altruistischen Verhaltens muss notwendigerweise Gebrauch machen von Elementen einer *Theorie menschlichen Verhaltens und Handelns überhaupt*. Eine solche Theorie hat notwendigerweise anthropologische, moral- und handlungstheoretische Dimensionen und hat als Theorie auch immer den eigenen epistemologischen Status mitzureflektieren. Das Altruismus-Thema ist nur ein, aber ein besonders geeignetes *Schlüsselthema*, über das sich die Komplexität, die Schwierigkeiten und die Leistungsfähigkeit humanwissenschaftlicher Theoriebildung heute erörtern und klären lassen (vgl. *Schwartz 1986; Harbach 1992*). Von daher könnte es auch einer Sozialarbeitswissenschaft, gerade in deren Entstehungsphase, in fast idealer Weise dazu dienen, den spezifischen Status dieser (neuen) Wissenschaft vom menschlichen Verhalten und Handeln zu bestimmen. Hinzu kommt, dass mit dem Altruismus-Thema unvermeidlich das Spannungsverhältnis von empirischen, normativen und transzendentalen Dimensionen und Aufgaben humanwissenschaftlicher Theorien wahrzunehmen und zu erörtern ist. Die Frage nach der Möglichkeit oder Unmöglichkeit des Altruismus ist über weite Strecken fast deckungsgleich mit der Frage nach der Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Moral und hat als Theorie Probleme zu bewältigen, die denen der Ethik (als einer kritischen Theorie der Moral bzw. des Ethos) gleich sind. Keine Theorie einer sich einmischenden (intervenierenden), gesellschaftlich konstituierten, institutionalisierten und alimentierten sozialberuflichen Praxis kann auf eine Klärung der mit ihrem Charakter und ihrer Funktion notwendigerweise gegebenen normativ-ethischen Dimensionen verzichten (vgl. dazu *Clark 1999; Schneider 1999; Banks 2000*).

Das Programm und die Epoche des „gesellschaftlichen“ Altruismus

Der Begriff und die Idee des Altruismus ist Mitte des 19. Jahrhunderts von *A. Comte* in die sich herausbildenden Sozial- und Humanwissenschaften programmatisch eingeführt worden. In seinem von 1851 an veröffentlichten „*Système de politique positive*“ entwickelt er eine „Religion der Menschheit“ und stiftet eine soziale Bewegung, deren Programmformeln „Ordnung und Fortschritt“ (*ordre et progrès*) und gleichzeitig „Leben für den anderen“ (*vivre pour autrui*) sind. Als Motto dieses Systems, das als soziologischer(!) Traktat auftritt, und als Wahlspruch der von ihm gestifteten sozialen Bewegung formuliert *Comte*: „Die Liebe als Prinzip, die Ordnung als Grundlage und der Fortschritt als Ziel.“ Außer in seiner (immer Minderheit bleibenden) sozialen Bewegung der „*République Occidentale*“ wird der Altruismus-Begriff kaum verwandt, schon gar nicht als Programmformel. Auch

sein Schüler *E. Durkheim* kennt zwar den adjektivischen Gebrauch, verwendet aber für seine eigene Soziologie als systematischen Zentralbegriff – fast bedeutungsgleich – den der Solidarität. Gleichwohl soll hier der Vorschlag gewagt werden, die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts (in der Kultur des okzidentalen Rationalismus) als „Epoche des Altruismus“ zu verstehen.² Unbeschadet der unterschiedlichen Terminologie und der heterogenen Theorien, die in diesem Zusammenhang entwickelt werden, lässt sich doch so etwas wie eine Kernstruktur der sozialreformerischen – letztlich „sozial-pädagogischen“ – Bewegungen dieser Epoche identifizieren.

1. Alle streben einen gesellschaftlichen Zustand an, der durch ein radikal gewandeltes Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, von Einzelem und Gemeinschaft gekennzeichnet ist und in dem letztlich der Widerspruch von individuellem Wohl und Gemeinwohl aufgehoben sein wird.

2. Dabei liefert eine – wie auch immer terminologisch artikuliert – Vorstellung von Egoismus und Partikularinteressen den Inbegriff der durch die jeweilige Gesellschaftstheorie gelieferten Krisendiagnostik: sei es, dass dabei stärker an den Heilsegoismus der christlichen Religion gedacht wird, an den Standesegoismus „der Herrschenden“, an den ökonomischen Egoismus kapitalistischer Marktgesellschaften oder an den genetisch verankerten Egoismus aller, die sich in einem permanenten *struggle for life* befinden.

3. Zu den entsprechenden „anti-egoistischen“ Programmformeln und Selbstetikettierungen gehören deshalb regelmäßig Wortbildungen, die mit autoritativem und normativem Nachdruck ein Element des Kollektiven enthalten, das die Dimension von Gemeinschaft (oder Gesellschaft, Volk, Nation, Rasse, Gattung) zur Geltung bringt, und von der her dann genauer bestimmt wird, was jeweils mit „Gemeinwohl“ und wer jeweils mit „Genosse“ gemeint ist.

4. Zu den Elementen jener Kernstruktur gehört ein historisch qualitativ neues Verständnis von Wissenschaft und die Beanspruchung dieser Qualität für die eigene Theorie, die nicht nur „Diagnose“ liefern will, sondern die zugleich beansprucht, „Therapie“ zu sein oder zumindest doch anleiten zu können.

5. Die Kernstruktur umfasst ein Verständnis gesellschaftlicher Entwicklung (sei es stärker geschichtstheoretisch oder im engeren Sinne naturwissenschaftlich-evolutionstheoretisch), deren Teleologie (der Zustand einer „wirklich menschlichen Gesellschaft“) dieser Entwicklung selbst inhärent ist, von ihr selbst getragen und garantiert wird und deren Dynamik allenfalls durch diejenigen, die sie mit wissenschaftlichen Methoden richtig erfassen, gestaltet werden kann.

6. Es gehört zu diesem Verständnis von Entwicklung dazu, dass die vorausgegangene Geschichte zur „Vorgeschichte“ herabgestuft wird, deren Kenntnis und vor allem deren Selbstthematizierungsgehalte und Traditionen zum „richtigen“ Verständnis der Gegenwart nicht nur nichts beitragen können, sondern dieses eher stören und verhindern.

7. Für das Thema Altruismus ist von besonderer Bedeutung, dass alle diese Bewegungen eine explizit anti-christliche Pointe haben. Sie wenden sich nicht nur gegen Machtansprüche der Institution Kirche, gegen den emanzipationshinderlichen oder gar -feindlichen Gehalt von Religion, sondern vor allem gegen den Anspruch des Christentums als Kulturgröße, in der Idee der „Nächstenliebe“ wie auch in deren caritativ-diakonischen Sozialgestalten, eine überlegene Moral gestiftet und wirksam gemacht zu haben.

8. Gerade diesem letzten Anspruch wird nun nicht nur im weitesten Sinne ideologiekritisch begegnet, sondern mit dem Anspruch einer „überbietenden Ersetzung“. Diese sei nun in der Lage, eine „wirklich“ neue moralische Qualität des Verhaltens und der Verhältnisse hervorzubringen und sicherzustellen. Dementsprechend ist mit all diesen Bewegungen nicht nur eine religionskritische, sondern konsequenterweise eine religionsersetzende Tendenz verknüpft. Wiederum ist *Comte* nicht der einzige, der solche Ansprüche hegt, sondern lediglich der einzige, der diese Ansprüche nicht nur in Gestalt eines wissenschaftlichen Weltbildes zu artikulieren und durchzusetzen trachtet, sondern der diesem Programm selbst noch einmal ausdrücklich die Fassung einer universellen Menschheitsreligion auf wissenschaftlicher Grundlage gibt.

Die „tiefenhermeneutische“ Übereinstimmung in diesen acht Kernelementen und insbesondere die Kombination der Vorstellung einer letztlich naturgesetzlich sich durchsetzenden Teleologie der historischen Entwicklung mit tendenziell „gattungspädagogischen“ Erziehungsprogrammen zur

² Es ist an dieser Stelle unmöglich und wohl auch unnötig, all die Quellen, Darstellungen und Erwägungen zu belegen, die in die folgende Thesenreihe eingegangen sind; gleichwohl sei an dieser Stelle verwiesen auf *Jonas* 1976 und *Châtelet* 1978.

Schaffung eines neuen Menschen und einer qualitativ neuen Harmonie von Verhältnissen und Verhalten vermögen es, diese voraussetzungsvollen und komplexen Deutungsvorschläge massenwirksam zu plausibilisieren.

Noch bevor das 20. Jahrhundert mit seinen Weltkriegen, Diktaturen und anderen Gräueln diese Altruismus-Programmatik Lügen strafte, erfuhr dieser Typus von sozialwissenschaftlichen und zugleich sozialreformerischen Programmatiken eine fundamentale philosophische Kritik durch *F. Nietzsche*. Er wendet den Mechanismus der delegitimierenden Überbietung noch einmal auf die delegitimierenden Überbieter und ihre Programmatiken selbst an. Er denkt seine Kritik am Christentum als Religion und Ethos so radikal, dass in seiner Perspektive jene Überbietungsgestalten als viel zu wenig radikal erscheinen, dem Christentum in Struktur und Funktion noch viel zu verwandt. Auch sie können ihrerseits noch delegitimiert werden und ihre Ersetzungsansprüche erweisen sich bereits in ihrer programmatischen Gestalt, vor aller politisch-praktischen „Verwirklichung“, als zum Scheitern verurteilt. Von nun an wird eben nicht nur christliches Ethos und explizit religiöse Moral, sondern jede moral- und sozialreformerische Programmatik, die gegenüber entfesselter Individualität auf Verbindlichkeiten insistiert, von der „Hermeneutik des Verdachts“ und von den Mechanismen der Entlarvung und Delegitimierung begleitet. Aber auch diese „Delegitimierung der Delegitimierer“ à la *Nietzsche* bleibt noch – und sei es auch via negationis –, was das Wissenschaftsverständnis und die beanspruchte Fähigkeit angeht, das Wesen und die Natur des Menschen zu erkennen, jener rekonstruierten Kernstruktur verhaftet. Das zeigt sich ebenfalls bei *S. Freud* und seiner Schule, die auch den Anspruch erheben, eine wissenschaftliche und d.h. sowohl eine an Ideal und Leistungsfähigkeit der Naturwissenschaften orientierte Erkenntnis menschlichen Verhaltens leisten als auch eine entsprechende therapeutische Praxis anleiten zu können. Dies gilt nicht nur in methodologischer Hinsicht, sondern gerade auch im Blick auf das damit verbundene naturalistische Menschenbild und den damit einhergehenden Reduktionismus, der nun einmal konstitutiv für die empirischen Wissenschaften vom menschlichen Verhalten ist. Bereits *Comte* hätte seine neue Wissenschaft, als deren Schöpfer er sich durchaus verstand, lieber „Soziale Physik“ statt Soziologie genannt.

Das „Verschwinden“ des Altruismus als Thema der Sozialwissenschaften

Es war der Anspruch all der sozialreformerischen Bewegungen, die hier unter dem Etikett „Epoche des Altruismus“ zusammengefasst wurden, auf die drei Fragen nach der Natur des Menschen (1), nach der Möglichkeit von Moral (2) und nach der legitimen Wohl-Ordnung des menschlichen Zusammenlebens (3) eine kohärente Antwort gefunden zu haben, die sowohl wissenschaftlich als auch, gerade wegen ihrer Wissenschaftlichkeit, praktisch-politisch „wahr“ war und deshalb beanspruchen konnte, individuelle wie kollektive Praxis anzuleiten. Dieser Anspruch aber ließ sich angesichts der geschichtlichen Entwicklungen, der wissenschaftlichen Ausdifferenzierungen und des philosophischen wie wissenschaftstheoretischen Skeptizismus der ersten 50 Jahre des 20. Jahrhunderts weder theoretisch noch praktisch ohne Zwang aufrechterhalten oder gar durchsetzen. Die dominierenden Stränge der sich erst im 20. Jahrhundert etablierenden empirischen Humanwissenschaften kultivierten eine neue Bescheidenheit, die sich nicht zuletzt in einer stark gewandelten Bedeutung von „Positivismus“ niederschlug. Dadurch entlasteten sich die Wissenschaften von sozialreformerischen und politischen Programmatiken und deren Realisierungserfordernissen und sicherten gerade darüber ihren epistemologischen und institutionellen Status als Wissenschaft. Die Verabschiedung politisch-sozialreformerischer Verwirklichungsaufgaben gewinnt innerwissenschaftlich in der Gestalt des „Wertfreiheitspostulats“ folgenreiche Bedeutung. Implizit waren damit die drei Kernfragen der Selbstthematization des neuzeitlichen Menschen als wissenschaftlich sinnlos erwiesen, weil sie mit den Mitteln der Wissenschaft weder angemessen zu erörtern, geschweige denn zu lösen sind. Allenfalls erschien eine Arbeitsteilung von der Art möglich, dass die Frage nach der Natur des Menschen in reduzierter Gestalt zum Gegenstand empirischer Humanwissenschaften wurde, die Frage nach der Moral hingegen der philosophischen oder theologischen Ethik überlassen und damit in eine wissenschaftstheoretische und wissenschaftspolitische Randlage verwiesen wurde. Dagegen wurde die Frage nach der legitimen Ordnung des menschlichen Zusammenlebens der Politik zugewiesen, der zugestanden wurde, einen

zugleich selektiven und instrumentellen Gebrauch von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu machen. In dieser neuen arbeitsteiligen Ordnung der Human- und Sozialwissenschaften im 20. Jahrhundert gab es dann auch keinen Ort mehr für eine wissenschaftliche Beschäftigung mit „dem Altruismus“: als Thema nicht, schon gar nicht als Programm. Freilich ließen sich die Dynamik der realen Lebensprozesse der Menschen und die bohrenden Fragen nach dem Selbstverständnis moderner Gesellschaften und moderner Subjekte durch diese quasi wissenschafts-administrative Fragmentierung und Zuordnung nicht still stellen, geschweige denn bewältigen.

Der Streit um Möglichkeit und Unmöglichkeit des „individuellen“ Altruismus

Es war *Th. Hobbes*, der in der ersten fundamentalen Krise der neuzeitlichen europäischen Gesellschaft, den konfessionellen Bürgerkriegen des 16. Jahrhunderts, eine gegen die beschränkten Erkenntnisleistungen der Theologie, gegen die nicht-friedensfähigen religiösen Moralen und gegen die ordnungsbedrohenden Ansprüche der christlichen Kirchen das erste Programm eines, auf wissenschaftlicher Erkenntnis der menschlichen Natur gegründeten, praktikablen, weil realistischen, Moralverständnisses und eine in beidem fundierte Politik zur Aufrechterhaltung einer legitimen Ordnung des gesellschaftlichen Zusammenlebens entworfen hat. *Hobbes* hat damit bis heute wirksam das Paradigma der Selbstthematizierung des neuzeitlichen Menschen und seiner Gesellschaft gestiftet. Das wahrscheinlich wichtigste Element dieses Paradigmas ist ein radikal naturalistisches und reduktionistisches Menschenbild, durch das das allein an Selbsterhaltung und Selbstdurchsetzung interessierte Individuum, der spätere *homo oeconomicus*, ins Zentrum der politischen Anthropologie rückt. Der Mensch ist von Natur aus egoistisch, asozial und amoralisch; moralisch, sozial und altruistisch kann er immer nur „gemacht“ werden. Auffälligerweise bleibt in dieser eher pessimistischen Anthropologie ein zentrales Lehrstück des christlichen Menschenbildes gültig: das Verständnis vom „natürlichen“ sündigen Menschen „nach dem Fall“, der gleichfalls erst (und häufig genug immer wieder) zum Glauben gebracht und zum gottgefälligen moralischen Leben bewegt werden muss.

Alle Gestalten und Weisen des anthropologischen, sozialphilosophischen, moraltheoretischen und humanwissenschaftlichen Nachdenkens über die *condicio humana* in der Neuzeit und auch noch in der Moderne müssen sich an diesem Paradigma abarbeiten. Sie lassen sich von daher verstehen als Versuche, dieses Paradigma entweder zu erhalten, auszugestalten, umzubauen, neu zu begründen oder eben auch zu modifizieren, zu kritisieren und mit radikalen Alternativen zu konfrontieren.³ Auch dort, wo das Wort „Altruismus“ nicht auftaucht, werden dessen Themen und Probleme verhandelt. Stets verschafft sich der fundamentale Sachverhalt Geltung, dass der materiale und der wissenschaftstheoretisch-kategoriale Gehalt von Sozialtheorien und insbesondere die Fragen nach der Natur des Menschen, nach der Möglichkeit der Ethik, nach der Legitimität der Ordnung und der wissenschaftlichen Erfassbarkeit dieser Zusammenhänge und ihrer politischen Gestaltbarkeit prinzipiell nicht aufeinander reduzierbar sind. Deshalb wird, mindestens implizit, dieser Konstitutionszusammenhang der Sozialtheorien gerade auch dort bedeutsam, wo einzelwissenschaftliche, arbeitsteilige Reduktionen versucht werden. Für das Nachdenken seit *Hobbes* und für das Thema „Altruismus“ ist es insbesondere entscheidend, dass das interessegeleitete, nutzenmaximierende, zu den anderen und zur Welt sich lediglich instrumentell verhaltende Individuum genau deswegen als rational gilt, zugleich aber auch als asozial und amoralisch. Wer nach *Hobbes*, wie etwa *Kant*, die Frage nach der Möglichkeit und dem Wesen der Moral beantworten will (vgl. *Nagel* 1983) oder – wie im 20. Jahrhundert etwa *Parsons* – die Frage nach Wesen und Möglichkeit der Gesellschaft, muss dies in Entsprechung zum *Hobbes'schen* Paradigma auch dort noch tun, wo er eben dieses radikal kritisieren und umbauen möchte (vgl. *Wagner* 1993). So erweist es sich zum Beispiel als außerordentlich folgenreich, dass *Kant* seinem Verständnis vom Wesen des Menschen einen ganz anderen Rationalitätsbegriff zugrundelegt, aber das *Hobbes'sche* Axiom, dass nämlich Selbstinteresse und Moralität sich wechselseitig ausschließen, damit eher noch

³ Zur Geschichte der „westlichen Ethik“: *Arrington* 1998; *Schneewind* 1998; vgl. auch *Rohls* 1991.

radikalisiert.⁴ Um sein Verständnis von Rationalität und eine darauf gründende Vorstellung von moralischem Handeln zu retten, entrichtet *Kant* den außerordentlich hohen Preis einer radikalen Abkopplung der Fragen von Begründung und Geltungsprüfung von den empirischen Fragen der tatsächlichen Geltung und Wirksamkeit von Moral. Dies gibt der dann im 20. Jahrhundert vollzogenen radikalen Unterscheidung von Tatsachenerforschung und Werterkenntnis eine hohe transzendental-philosophische Dignität. Es führt aber zugleich dazu, dass bis in die 90er Jahre hinein die ethische Thematisierung der Moral bzw. des Ethos in Theologie und Philosophie und die einzelwissenschaftlich-empirische Erforschung der Moral bzw. des Ethos (in Psychologie, Soziologie, Ökonomie, aber auch Evolutionsbiologie) ohne wesentliche wechselseitige Bezugnahmen betrieben und separat weiterentwickelt werden. Die alte, auch aus dem 19. Jahrhundert stammende Programmatik einer quasi naturwissenschaftlichen, „metaphysikfreien“ und objektiven Erkenntnis des menschlichen individuellen Verhaltens (einschließlich der Moral) ist vermutlich der Grund dafür, dass in den einzelwissenschaftlich-empirischen Untersuchungen von Moral, prosozialem Verhalten und Hilfehandeln der Terminus „Altruismus“ seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts doch wieder aufgenommen wird und offenbar erneut als tauglich gilt, sich damit von solchen Moraltheorien zu unterscheiden, die nicht im selben Maße als empirisch und metaphysikfrei erachtet werden. Freilich ist man zugleich weit entfernt davon, an die politisch-praktischen Ansprüche der klassischen Altruismus-Ideologie wieder anzuknüpfen. Das führt jedoch nicht zum vollständigen Verzicht auf eine mehr oder weniger sozial- und moraltechnologische Beratung von Politik und Pädagogik. Besonders in der ökonomischen und evolutionsbiologischen Debatte zum Altruismus lässt sich der fast schon paradoxe Vorgang beobachten, dass der Altruismus-Begriff dort vorwiegend zur Bezeichnung eines Gegenstandes dient, von dem diese „Altruismus-Theorien“ eher die Unmöglichkeit (zumindest im Sinne eines „wirklichen“ oder „reinen“ Altruismus) behaupten.

Die Psychologie, vor allem die Sozialpsychologie, hat bisher eine Reihe konkurrierender und uneinheitlicher Deutungen sowohl zur Möglichkeit als auch zur Unmöglichkeit des „reinen“ Altruismus vorgelegt.⁵ Sie hat bisher noch keinen unumstrittenen Bestand an Erklärungen dazu erarbeitet, in Abhängigkeit von welchen situativen, sozialisatorischen oder persönlichkeitsstrukturellen Faktoren welche Art von „altruistischem Verhalten“ wahrscheinlich ist. Die vergleichende Würdigung der angebotenen Erklärungen ist nicht nur durch die bekannten paradigmatischen Unterschiede zwischen tiefenpsychologischen, lerntheoretischen und anderen Schulen außerordentlich erschwert, sondern auch durch das - meist viel weniger offensichtliche - Oszillieren zwischen einem Verständnis von Altruismus, das sich auf die Gesinnung oder auf die Motivation der handelnden Person bezieht (also implizite Anleihen bei deontologischen Ethiken macht) und einem solchen, das sich auf die beobachtbaren Folgen des Verhaltens einer Person für andere bezieht (und also eher dem Muster konsequentialistischer, besonders utilitaristischer Ethiken folgt).

Hingegen haben die neueren Altruismus-Theorien aus dem Umfeld der „Soziobiologie“⁶ und ähnlich argumentierender Sozial- und Verhaltenstheorien wie auch im Umkreis der „ökonomischen Verhaltenstheorie“ – in deutlicher und gewollter Kontinuität zu den jeweiligen „klassischen“

⁴ Aus der neueren Kritik an der „Ausschluss“-These: *Gosepath* 1992; *Krämer* 1992; *Kreuzer* 1999; vgl. auch die Lit.hinweise zur ökonomischen Ethik- bzw. Moraltheorie in Anm. 7. Darüber hinaus, trotz unterschdl. Akzente in Humischer Tradition, d.h. mit der Annahme einer „natürlichen“ Gleichursprünglichkeit von self-interest und sympathy/benevolence: *Margolis* 1982; *Wilson* 1994.

Vgl. *Wuthnow* 1991 mit empirische Belege dafür, dass die Verfolgung von Eigeninteressen und Fremdinteressen miteinander einhergehen und sich sogar wechselseitig stärken können.

⁵ Zu *psychol. Theorien des Altruismus* vgl. (lehrbuchartig und überblickshaft) *Witte* 1994; sowie *Neuberger/Conradi/Maier* 1985. Der zeitgenössische deutschsprachige Spezialist für psychol. A.theorien ist *Bierhoff*, vgl. *Bierhoff* 1980; 1990; 1999; sowie *Bierhoff/Montada* 1988. Eigenständig und weiterführend: *Bilsky* 1989; die angelsächsischen Debatten referieren: *Hunt* 1990 und insbes. *Batson* 1991; vgl. auch *Cattarinussi* 1991.

⁶ *Evolutionstheoret. und soziobiolog. Beiträge*: Das „Manifest“ der Soziobiolog. ist nach wie vor *Wilson* 2000 (1. Aufl. 1975); der Klassiker einer evolutionstheoret. „Erklärung“ des A. ist *Dawkins* 1996 (1. Veröff. 1989). Zu Darstellung und Weiterentw., teilw. mit reflexiver Abschwächung der „biologistischen Orthodoxien“: *Wickler/Seibt* 1991; *Wuketits* 1990; 1997; *Wright* 1996; *Sober/Wilson* 1998 (ein Gespräch zw. einem Philosophen und einem Evolutionsbiologen); *Rottschaefer* 1998: eine biologiebasierte, aber mehrstufig sich aufbauende „naturalistische“ Theorie menschl. Verhaltens und Handelns. Kontroversen um die „Biologie der Moral“, mit explizitem Bezug auf „A.“: *Bayertz* 1993; *Daacke/Bresch* 1995; *Loccumer* Protokolle 1996; *Meisinger* 1996. Kritisch: *Midgley* 1994 (von einer naturwissenschaftl. und biolog. hochqualifiziert. Philosophin); *Schwartz* 1986. Kritisch zum Unternehmen einer evolutionären Moraltheorie überhaupt: *Farber* 1994; *Gräfrath* 1997.

Modellen des 19. Jahrhunderts – längst die Frage nach der Gesinnung oder nach den subjektiven Beweggründen als „Scheinproblem“ beiseite gelegt und beziehen sich entweder auf die „objektiven Folgen“ oder auf die vom Beobachter aus rekonstruierbaren Mechanismen der Motivierung und Verhaltenssteuerung (wie z.B. „egoistische Gene“, vgl. *Dawkins* 1996). Trotz der offensichtlichen Heterogenität von „ökonomischem“ und „biologischem“ Denken kommen solche Theorien doch aufgrund ihrer gemeinsamen Vorstellung vom Menschen als „homo oeconomicus“⁷, als ein „von Natur aus“ individuell und instrumentell nutzenmaximierendes Wesen, zu sehr ähnlichen Erkenntnissen. Die „äußerste“ Form von altruistischem Verhalten, zu der ein solches Wesen in der Lage ist, ist ein „reziproker“ Altruismus: einer, für den die hochwahrscheinliche Erwartbarkeit einer – späteren – „Gegenleistung“, von welcher Instanz auch immer erbracht, das letztlich entscheidende „Motiv“ für die Einbeziehung der Interessen anderer in das eigene verhaltenssteuernde Nutzenkalkül ist.

Die „Wiederkehr“ des Altruismus als individuelle Möglichkeit und soziale Notwendigkeit

Hierin erreichen nun aber „Altruismus-Theorien“ ihre denkbar größte Entfernung von den oben skizzierten „klassischen“ Programmatiken im 19. Jahrhundert – die größte denkbare Entfernung, die unter diesem Etikett gerade noch möglich ist, ohne sinnvollerweise jeglichen Bezug auf den Begriff Altruismus überhaupt fallen lassen zu müssen.

Es wird aber auch hier noch einmal deutlich, dass Soziale Arbeit als Profession und als Disziplin gut beraten ist, das Thema „Altruismus“ nicht als einzige oder letzte Ebene der Selbstklärung ihrer moralisch-ethischen „Grundlagen“ zu erachten. Vielmehr sollte sie die Vielzahl und die Gemengelage der unter dem Stichwort „Altruismus“ notwendigerweise zu erörternden epistemologischen, verhaltens- und handlungstheoretischen sowie moralisch-ethischen Probleme nutzen, gleichsam durch sie hindurch, mit interdisziplinärer Lernbereitschaft, die unvermeidlichen und unumgänglichen Grundlagenfragen ihrer Anthropologie und ihres Handlungsverständnisses zu artikulieren – und auch zu beantworten.

Dabei wiederum kann sie sich inspirieren und qualifizieren lassen von den neueren Tendenzen in der Altruismus-Diskussion, die ja als kontroverser Theoriebildungsprozess weitergeht. Im Anschluss an psychologische Forschungen zu den Motivlagen und Beweggründen von „rescuers“, also von Menschen, die Juden vor dem Holocaust gerettet haben, und meist im expliziten Gegenzug zu den reduktionistischen Altruismus-Theorien ökonomischer und soziobiologischer Herkunft sind neue Theorien vorgelegt worden, die den „authentischen“, d.h. nicht an irgendeiner Gegenleistung oder irgendeinem Vorteil, sondern nur am Wohl des anderen orientierten, Altruismus rehabilitieren und zugleich als eine unverzichtbare, sozial geradezu notwendige Haltung und Handlungsorientierung darstellen.⁸ Man versucht mit diesen Thesen nicht nur eine „Altruistic Personality“ zu rekonstruieren und als „empirisch möglich“ zu erweisen, sondern zugleich – sozialreformerisch! pädagogisch! programmatisch! – Wege zu weisen: „Toward a Caring Society“ (vgl. *Oliner/Oliner* 1995).

Auch in der Politikwissenschaft artikuliert sich – zumindest in den USA – seit einigen Jahren verstärkt ein Unbehagen über die Befangenheit im *Hobbes'schen* Erbe und dementsprechend in homo-oeconomicus-Modellen oder rational-choice-Theorien. Auch hier wird der Altruismus gleichsam rehabilitiert: Den Fokus bildet nun eine „altruistic perspective“ (*Monroe*), d.h. eine zu fördernde Grundhaltung, ein kognitiver und emotionaler Habitus von Individuen und zugleich eine anzustrebende Verfassung von Gemeinschaften und Gesellschaften. Diese „altruistic perspective“ bildet ein theoriefähiges und weiterführende Erkenntnisse versprechendes Thema zukünftiger human-

⁷ Die zu den Theorien im Umkreis des *homo-oeconomicus-Ansatzes* ausgewogenste Darstellung ist: *Kirchgässner* 1991; das Manifest des „ökonomischen Imperialismus“ ist *Becker* 1982 (Erstveröff. 1976); dieser Ansatz „at work“ ist gut dokumentiert durch *Ramb/Tietzel* 1993, vgl. dort auch *Nutzinger* zum A.; *Hegselmann/Kliemt* 1997 bringen wichtige Beiträge zur Moraltheorie im Horizont des homo-oeconomicus; den Versuch einer Synthese von rational-choice-Theorien und normativen Moraltheorien unternimmt *Schmidtz* 1995; Kontroversen finden sich bei *Brieskorn/Wallacher* 1998; *Mansbridge* 1990; *Monroe* 1991; *Sitter-Liver/Caroni* 1998; grundsätzliche Kritik bei *Schwartz* 1986; *Kohn* 1990 und *Monroe* 1996.

⁸ Zur sog. „rescuers“-Forschung vgl. als „Klassiker“: *Oliner* 1988; vgl. auch *Hunt* 1990; deutschspr. (urspr. amerik.) Darstellung: *Fogelman* 1995; theoretisch anspruchsvoll und weiterführend: *Monroe* 1996.

und sozialwissenschaftlicher Forschung – nicht nur zum Altruismus im engeren Sinne (vgl. *Mansbridge* 1990; *Monroe* 1991; 1996). Sie erscheint anschlussfähig an neuere wissenschaftliche Erklärungsmuster menschlichen Handelns, die – „diesseits“ der Alternative von Zweckorientierung vs. Normorientierung – „kulturtheoretisch“ verfahren, d.h. nach denjenigen historischen, gesellschaftlichen und biographischen Kontexten fragen, in denen sich sowohl die individuellen Präferenzen als auch die kollektiv geteilten Werte erst herausbilden (vgl. *Reckwitz* 2000). Freilich gesellen sich auch solchen, den „cultural turn“ in den Sozial- und Humanwissenschaften favorisierenden Paradigmata kritische und alternative Aufforderungen bei, doch die „Biophobie“ aufzugeben und mutiger auf eine „Tiefensoziologie“ zu setzen, die „Tiefeninteraktionen“ von biologischen, psychologischen und soziologischen Forschungen ermöglicht (*Wahl* 2000). Für den Fortgang der Debatte ist also gesorgt, und in deren Polyphonie wird auch stets das Leitmotiv des Altruismus – mal leiser, mal lauter - zu vernehmen sein.

Literatur

- Alberoni, F./Veca, S.: Die neue Moral der Liebe (*L'altruismo e la morale*, 1988), München 1990
 Arrington, R.L.: *Western Ethics*, Oxford 1998
 Banks, S.: *Ethics and Values in Social Work*, London, 2. Aufl. 2000
 Bartmann, P.: *Das Gebot und die Tugend der Liebe*, Köln 1998
 Batson, C.D.: *The Altruism Question*, Hillsdale/N.J. 1991
 Baum, H.: *Ethik sozialer Berufe*, Paderborn 1996
 Bayertz, K. (Hrsg.): *Evolution und Ethik*, Stuttgart 1993
 Becker, G.S.: *Ökonomische Erklärung menschlichen Verhaltens (The Economic Approach to Human Behavior*, 1976), Tübingen 1982
 Bierhoff, H.W.: *Hilfreiches Verhalten*, Darmstadt 1980
 Bierhoff, H.W.: *Psychologie hilfreichen Verhaltens*, Stuttgart 1990
 Bierhoff, H.W.: Helfer, Helfen, Altruismus, in: Albrecht, G. u.a. (Hrsg.): *Handbuch soziale Probleme*, Opladen 1999, 941–954
 Bierhoff, H.W./Montada, L. (Hrsg.): *Altruismus*, Göttingen 1988
 Bilsky, W.: *Angewandte Altruismusforschung*, Bern 1989
 Brieskorn, N./Wallacher, J. (Hrsg.): *Homo oeconomicus: Der Mensch der Zukunft?* Stuttgart 1998
 Cattarinussi, B.: *Altruismo e società*, Milano 1991
 Châtelet, F. (Hrsg.): *Histoire des idéologies*, Band 3, Paris 1978
 Clark, C.L.: *The Political Ethics of Social Work: Towards Welfare Citizenship*, Houndmills 1999
 Comte, A.: *Système de Politique Positive*, 4 Bände, Paris 1851–1854
 Conradi, L.: „Take Care“ – Zur Kritik der Reziprozität in der Perspektive einer Ethik der Achtsamkeit, Freiburg 2000
 Daecke, S.M./Bresch, C. (Hrsg.): *Gut und Böse in der Evolution*, Stuttgart 1995
 Dawkins, R.: *Das egoistische Gen (The Selfish Gene*, Oxford 1989), Reinbek 1996
 Dewe, B. u.a.: *Professionalisierung – Kritik – Deutung*, Frankfurt/M. 1986
 Dewe, B. u.a.: *Professionelles soziales Handeln*, Weinheim 1995
 Dießenbacher, H.: Altruismus und helfende Berufe (Lit.bericht), in: *Literatur-Rundschau*, Heft 3, 1979, Sonderheft *Neue Praxis*, 2. Jhg., 1979, 7–18
 Dießenbacher, H.: Altruismus als Abenteuer, in: Sachße, C./Tennstedt, F. (Hrsg.): *Jahrbuch der Sozialarbeit* 4, Reinbek 1981, 272-298
 Ehrenreich, J.H.: *The Altruistic Imagination*, Ithaca 1985
 Farber, P.L.: *The Temptations of Evolutionary Ethics*, Berkeley 1994
 Fogelman, E.: *Wir waren keine Helden (Conscience and Courage*, 1994), Frankfurt/M. 1995
 Frankel Paul, E./Miller, F.D./Paul, J. (Hrsg.): *Altruism*, Cambridge/Mass. 1993
 Frankel Paul, E./Miller, F.D. /Paul, J. (Hrsg.): *Self-Interest*, Cambridge/Mass. 1997
 Gängler, H.: Hilfe, in: Krüger, H.-H./Helsper, W.: *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Opladen 1995, 131–138
 Gebhard, D.: *Menschenfreundliche Diakonie*, Neukirchen-Vluyn 2000
 Goetz, H.: *Ethischer Egoismus*, Essen 1993
 Gosepath, S.: *Aufgeklärtes Eigeninteresse*, Frankfurt/M. 1992
 Gräfrath, B.: *Evolutionäre Ethik?*, Berlin 1997
 Hamburger, K.: *Das Mitleid*, Stuttgart 1996

- Harbach, H.: Altruismus und Moral, Opladen 1992
- Heck, T.L. (Hrsg.): Das Prinzip Egoismus, Tübingen 1994
- Hegselmann, R./Kliemt, H. (Hrsg.): Moral und Interesse, München 1997
- Hey, G.: Perspektiven der Sozialen Arbeit im Gesundheitswesen, Lage 2000
- Hunt, M.: Das Rätsel der Nächstenliebe (The Compassionate Beast), Frankfurt/M. 1990
- Johach, H.: Soziale Therapie und Alltagspraxis, Weinheim 1993
- Jonas, F.: Geschichte der Soziologie, Band 1, Hamburg 1976
- Krämer, H.: Integrative Ethik, Frankfurt/M. 1992
- Kirchgässner, G.: Homo oeconomicus, Tübingen 1991
- Kohn, A.: The Brighter Side of Human Nature, o.O. (USA) 1990
- Kreuzer, T.: Kontexte des Selbst, Gütersloh 1999
- Kronauer, U. (Hrsg.): Vom Nutzen und Nachteil des Mitleids, Frankfurt/M. 1990
- Leist, A.: Mitleid und universelle Ethik, in: Fink-Eitel, H./Lohmann, G.: Zur Philosophie der Gefühle, Frankfurt/M. 1993, 157–187
- Loccumer Protokolle 30/92: Altruismus, Loccum 1996
- Lubove, R.: The Professional Altruist, Cambridge/Mass. 1965
- Mansbridge, J.J. (Hrsg.): Beyond Self-Interest, Chicago 1990
- Margolis, H.: Selfishness, Altruism & Rationality, Chicago 1982
- Marx, W.: Ethos und Lebenswelt, Hamburg 1986
- Meisinger, H.: Liebesgebot und Altruismusforschung, Göttingen 1996
- Midgley, M.: The Ethical Primate, London 1994
- Monroe, K.R. (Hrsg.): The Economic Approach to Politics, New York 1991
- Monroe, K.R.: The Heart of Altruism, Princeton 1996
- Müller, K.: Diakonie im Dialog mit dem Judentum, Heidelberg 1999
- Mühlum, A./Bartholomeyczik, S. u.a.: Sozialarbeitswissenschaft, Pflegewissenschaft, Gesundheitswissenschaft, Freiburg 1997
- Nagel, T.: Die Möglichkeit des Altruismus (The Possibility of Altruism, 1970), Frankfurt/M. 1998
- Neuberger, O./Conradi, W./Maier, W.: Individuelles Handeln und sozialer Einfluss, Opladen 1985
- Niemeyer, C.: Hilfe, 1994, in: ders.: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Münster 1995, 27–45
- Noske, G.: Die beiden Wurzeln der Diakonie, Stuttgart 1971
- Oliner, S.P./Oliner, P.M.: The Altruistic Personality, New York 1988
- Oliner, S.P./Oliner, P.M.: Toward a Caring Society, London 1995
- Oliner, P.M. u.a. (Hrsg.): Embracing the Other, New York 1992
- Ramb, B.-T./Tietzel, M. (Hrsg.): Ökonomische Verhaltenstheorie, München 1993
- Rand, A.: The Virtue of Selfishness, New York 1964
- Rassem, M.: Wohlfahrt, Wohltat, Wohltätigkeit, Caritas, in: Geschichtliche Grundbegriffe, Band 7, 1992
- Reckwitz, A.: Die Transformation der Kulturtheorien, Weilerswist 2000
- Rogers, K.: Self-Interest, New York 1997
- Rohls, J.: Geschichte der Ethik, Tübingen 1991
- Rottschaefer, W.A.: The Biology and Psychology of Moral Agency, Cambridge/Mass. 1998
- Sahle, R.: Gabe, Almosen, Hilfe, Opladen 1987
- Schäfer, G.K./Strohm, T.: Diakonie – biblische Grundlagen und Orientierungen, Heidelberg, 3.Aufl. 1998
- Schmidbauer, W.: Die hilflosen Helfer, Reinbek 1977
- Schmidtz, D.: Rational Choice and Moral Agency, Princeton 1995
- Schneewind, J.B.: The Invention of Autonomy, Cambridge/Mass. 1998
- Schneider, J.: Gut und Böse - Falsch und Richtig, Frankfurt/M. 1999
- Schwartz, B.: The Battle for Human Nature, New York 1986
- Sitter-Liver, B./Caroni, P. (Hrsg.): Der Mensch – ein Egoist?, Freiburg i. Ue. 1998
- Sober, E./Wilson, D.: Unto Others, Cambridge/Mass. 1998
- Tafferner, A.: Gottes- und Nächstenliebe, Wien 1992
- TRE (Theologische Realenzyklopädie), 4. Aufl., hrsg. von Krause, G./ Müller, G.: Artikel „Altruismus“, Band 2, 1978, Artikel „Diakonie“, Band 8, 1981, Artikel „Liebe“, Band 21, 1991, Artikel „Nächster“, Band 23, 1994
- Völkl, R.: Nächstenliebe, Freiburg i. B. 1987
- Wagner, G.: Gesellschaftstheorie als politische Theologie?, Berlin 1993
- Wahl, K.: Kritik der soziologischen Vernunft, Weilerswist 2000
- Wickler, W./Seibt, U.: Das Prinzip Eigennutz, München 1991
- Wilson, E.O.: Sociobiology, Cambridge/Mass. 2000 (1975)
- Wilson, J.Q.: Das moralische Empfinden (The Moral Sense, 1993), Hamburg 1994
- Witte, E.H.: Lehrbuch Sozialpsychologie, Weinheim, 2. Aufl. 1994
- Wright, R.: Diesseits von Gut und Böse (The Moral Animal, 1994), München 1996

Wuketits, F.M.: Gene, Kultur und Moral, Darmstadt 1990
Wuketits, F.M.: Soziobiologie, Heidelberg 1997
Wuthnow, R.: Acts of Compassion, Princeton 1991
ZEDAKA: Jüdische Sozialarbeit im Wandel der Zeit, Frankfurt/M. 1992
Zeller, S.: Sozialarbeit und Judentum, (unveröff. Ms.) Heidelberg 1996

Professionelle Ethik in der Sozialen Arbeit zwischen Ökonomisierung und Moralisierung

Erschienen in: Udo Wilken (Hg.) Soziale Arbeit zwischen Ethik und Ökonomie, Freiburg i.B., 2000, Lambertus, S. 207-221

An die *Ethik* werden heute sehr unterschiedliche Erwartungen gerichtet; Erwartungen, die teilweise eher in starken Befürchtungen bestehen. Wir erwarten von ihr immer noch eher Zurechtweisungen und Moralisierung oder aber wir erwarten Erbaulichkeit, Bestätigung dass wir schon auf dem richtigen Weg seien. Schließlich begegnet dem Ethiker noch die Erwartung und die ist im Kontext der Sozialen Arbeit besonders stark, dass er stellvertretend für sein Publikum diejenigen kritisiert, die es wagen – in unserem Falle – die Sozialarbeit zu kritisieren: also all diejenigen kritisiert, die nicht hinreichend Ressourcen, Anerkennungspotentiale, Personalstellen etc. für die Sozialarbeit zur Verfügung stellen. Um all das soll es in diesem Beitrag *nicht* gehen. Er möchte weder moralisieren noch erbaulich sein und auch nicht stellvertretend für die Soziale Arbeit ihre Kritiker kritisieren. Was aber dann? Wozu ist dann (die) Ethik gut? Am Ende dieses Beitrages wird es hoffentlich etwas deutlicher sein. Soviel sei freilich schon gesagt: er treibt von Anfang an durchgängig “Ethik”, in dem dann später (Teil B) erläuterten Sinne.

Es geht bei der Ethik um eine eigentümliche Doppelung von **“Orientierung und Rechtfertigung”**: Ethik hat auch eine orientierende und eben nicht nur eine legitimierende (sei es nun rechtfertigende oder kritisierende) Aufgabe. Man kann beobachten, dass Ethik wegen ihrer rechtfertigenden (d.h. je eigene Auffassungen und Handlungen legitimierenden und die der anderen kritisierenden) Aspekte instrumentalisiert werden kann und auch instrumentalisiert wird. Alle haben ja heute Ethikbedarf; aber wenn man genauer hinsieht, selten um sich zu orientieren, sondern um das, was sie sowieso schon tun und auch mit gutem Gewissen tun – ihrer “Praxis” also gegenüber anderen, die nicht einsehen, dass es sich dabei um etwas Gutes handelt, die nötige argumentative Nachhilfe zu liefern.

Eine Ethik hingegen, die sich gleichsam an die Auftraggeber zurückwendet, mit orientierendem Anspruch und mit der Zumutung von Selbstreflexion und Selbstkritik, die wird gerne als “moralisierend” zurückgewiesen. Gleichwohl ist es genau das, was in diesem Beitrag als Verständnis der primären Aufgabe von *Ethik* vorausgesetzt wird: Orientierung zu bieten für Akteure, die freilich bereits selbst um eine moralische (sittliche, ethische) Orientierung ihrer Praxis bemüht sind.

A

Die **“Ökonomisierung”** der Sozialen Arbeit ist nicht neu. Sie besteht der hier zugrunde gelegten Deutung nach nicht vorwiegend darin, dass die Soziale Arbeit sich verstärkt wirtschaftlichen Zwecken untergeordnet sieht, dass sie sich ihnen anpasst oder anpassen muss, sondern vielmehr darin, dass sie längst schon “ökonomische” Rationalitätsstandards und Handlungsmodelle übernommen hat. Genau in der Übernahme solcher Rationalitätsmodelle und Handlungsvorstellungen hat sie ja ihre “Professionalisierung” betrieben. Die **Professionalisierung** kann man u.a. auch beschreiben als einen *Kampf um gesellschaftliche Anerkennung* und um staatliche Alimentierung. “Professionalisierung” – als Programm und als Prozess – diene und dient ganz wesentlich der Beschaffung von Legitimation, Anerkennung und Alimentierung. Deshalb dominiert auch in vielen sozialarbeiterischen Theorie- und Diskussionszusammenhängen der Legitimations- über den Orientierungsdiskurs. Das gilt ganz unabhängig von der Frage der Ethik, verweist eher auf eine generelle Doppelfunktion von Wissen und Wissenschaft. “Adressaten” von Professionalisierungsprogrammatiken und -theorien sind also nicht nur, ja nicht einmal primär, die berufstätigen Professionsangehörigen, sondern die einschlägigen Öffentlichkeiten (Staat, Wohlfahrtsverbände, Träger, scientific communities...) einschließlich der aktuellen und potentiellen KlientInnen: Die Funktion der Professionsethik ist im engeren Sinne (insbesondere in Gestalt sogenannter “Codes of Ethics”) dann eher die “vertrauensbildender Maßnahmen”.

Der berufsbezogene, ja berufskonstituierende, Professionalisierungsdiskurs bildet dann seinerseits auch den Kontext des "Einsatzes" von berufsbezogener Ethik.

All dies hat auch im Selbstverständnis der "PraktikerInnen" seine Entsprechung: auch sie selbst sehen sich meist als ethikunbedürftig insofern sie subjektiv entweder keine Orientierungsprobleme (sondern allenfalls Anwendungs- und Methodenprobleme) haben, oder aber Antworten darauf nicht von der Ethik erwarten. Auch ihr Problem sind vorwiegend "die anderen". Diejenigen nämlich, von denen sie sich abhängig wissen und die nicht so recht einsehen und anerkennen wollen, dass die alltäglich real praktizierte Soziale Arbeit richtig und wichtig ist: denen kann dann evtl. mit Ethik Nachhilfe erteilt werden.

Anerkennung nun erlangt oder erkämpft man in einer gegebenen Kultur, in einer Umgebung, die ganz bestimmte Bilder von sich selber hat: Menschenbilder, Bilder vom gelingenden Leben und von guter und gerechter gesellschaftlicher Ordnung. Wenn nun eine Kultur außerordentlich von ihrer Ökonomie und von ihrer Technik geprägt ist, bis in die subtilen Formen individuellen Selbstverständnisses und individueller Handlungsmuster hinein, dann liegt es nahe, dass man sich selber im Horizont dieser so geprägten Kultur darstellen muss, wenn man denn die Anerkennung und die daran hängende Unterstützung im weitesten Sinne erlangen möchte.

In der Sozialen Arbeit hat sich ein charakteristischer Mechanismus von sozialpsychologischer Drohung und sozialtechnologischem Lösungsversprechen herausgebildet. Man droht mit dem Elend, man verweist auf Notlagen, man deutet sie als gesellschaftliche Störungspotentiale und bietet zugleich die eigene berufliche Tätigkeit zur Bewältigung, zur Lösung dieser Probleme an, ja zur Beseitigung der Störung und damit zur Gewährleistung des Funktionierens. Von Anfang an spielte diese Doppelstrategie eine Rolle: einerseits wird eine Drohung ("Diagnose") formuliert und andererseits ein Versprechen ("Therapie") gegeben. Dieses Versprechen nun nimmt in all den sehr unterschiedlichen Gestalten der Professionalisierung und des sozialarbeiterischen wie sozialpädagogischen Selbstverständnisses eine recht ähnliche Grundfigur an: man verspricht stets, das Verhalten von Individuen so zu verändern, dass es zu den jeweils gegebenen Verhältnissen und kulturellen Verständnissen passt. Sozialarbeit versteht und präsentiert sich als eine spezifische Gestaltung einer der *Conditio Humana* inhärenten Dialektik von gesellschaftlichen Verhältnissen, kulturellen Verständnissen und individuellem Verhalten.

Die Professionstheorie hat **drei Selbstverständnisgestalten** mitsamt ihren jeweiligen konstitutiven Wissenstypen unterschieden, die sich im Laufe der Professionsgeschichte herausgebildet haben:

Der Sozialpädagoge (1) als "professioneller Altruist", (2) als "Sozialingenieur" und (3) als "stellvertretender Deuter" von Lebenslagen und Lebenswelt (vgl. zu dieser Typologie z.B. Ferchhoff 1989).

Mit dieser Rekonstruktion verbindet sich die These einer professionsgeschichtlichen Abfolge nach der Art wissenschaftlicher Paradigmata à la Thomas Kuhn. Diese These überzeugt nicht zwingend; hier sei statt dessen der Auffassung Raum gegeben, dass wir es – unbeschadet der Genesis – gegenwärtig mit der Gleich-Geltung dreier Modelle professionellen Selbstverständnisses zu tun haben (die freilich in den achtungsgebietenden Milieus nicht alle gleich geachtet werden). Vermutlich sind "reine" Typen eher selten, wenn nicht gar unwahrscheinlich. Wahrscheinlicher ist es, dass diese Modelle erst durch Überlappungen, Kombinationen und Konfigurationen taugliche professionelle Orientierungsmuster – und eben immer auch: Legitimationsmuster – abgeben. Es erscheint also durchaus denkbar, dass jemand für sich und für sein Professionsmilieu "Neuer Professioneller" ist, auf der Ebene seiner beobachtbaren bzw. rekonstruierbaren Handlungsvollzüge und Praxismuster "Sozialingenieur" und für seinen kirchlichen Träger "professioneller Altruist".

Kurzum: in allen drei Modellen geht es letztlich um "**Verhaltensmodifikation**" am Klienten. Im Medium eines überlegenen (moralischen, wissenschaftlichen oder hermeneutischen) Wissens wird durch "Eingriff von außen" am Selbst vorbei ein zentraler Mechanismus "repariert". In allen drei Modellen geht es zugleich darum, das Versprechen an die Gesellschaft zu bekräftigen und sich selbst als die bessere – oder überhaupt erst als die wirkliche – "Lösung" gesellschaftlicher Probleme anzubieten. Wobei das, was jeweils als "besser", "wirklich", "wirksam" etc. gilt, als Effektivität bestimmt wird: damit aber gerät man in den Horizont ökonomischer und technischer Rationalität.

Die hermeneutische Logik der "stellvertretenden Deutung" jedoch bricht grundsätzlich mit dem Subjekt/Objekt Schema, mit dem üblicherweise das Verhältnis von Sozialarbeiter und Klient im Kern gedacht wird; sie macht mit der Einsicht ernst, dass der Klient ein Co-Subjekt ist. Sie zieht aber daraus

nur unzulänglich die Konsequenz, die Praxis Sozialer Arbeit grundsätzlich nicht mehr “monologisch” zu denken, d.h. als das Handeln eines Handlungssubjektes, das meist in asymmetrischen Beziehungen gedacht werden muss. Im Selbstverständnis der Profession hat sich dieses Selbstverständnis jedoch nicht durchsetzen können und ist weitgehend von den beiden anderen Paradigmata überformt worden, als deren Alternative es sich doch einmal eingeführt hatte.

Das oben skizzierte Rechtfertigungsmuster der Sozialen Arbeit ist nun aber im Laufe seiner Anwendungsgeschichte nicht ohne **unerwünschte Nebenfolgen** geblieben. Denn bei solchen Standards, die man selbst setzt oder anerkennt und sich an ihnen messen lässt, handelt es sich eben immer auch um Versprechen - und nicht jedes Versprechen, auf das hin man etwas bekommt, kann man dann auch halten. Letztlich hat man sich auf ein einseitig funktionalistisches Verständnis von Gesellschaft und von menschlicher Lebensführung eingelassen: auch dies ist wieder ein Ausdruck der längst vollzogenen internen Ökonomisierung und Technologisierung Sozialer Arbeit. Wenn man genauer hinsieht auf die im Alltag des Berufes relevant werdenden Handlungsmuster und ihre Vorstellungen, wie Kriterien gelingender Praxis und Vorstellungen “sinnvollen” Handelns, d.h. eines solchen Handelns, das, wenn es gelingt, auch motiviert weiterzuhandeln, dann stößt man immer wieder auf Muster von **arbeitsförmigem Handeln**. Diese haben in instrumentellen, in technischen und in ökonomischen Bereichen ihren legitimen Ort, sie werden aber nur mit beträchtlichen - ungewünschten - Nebenfolgen auf die Soziale Arbeit übertragen. Jede Tätigkeit freilich, die sich in unserer Gesellschaft als “sinnvoll” erweisen will und muss, tut dies unter dem Banne der Arbeitsgesellschaft: indem sie sich auch selbst als “Arbeit”, oder doch wenigstens als arbeitsähnlich, darstellt. Sie übernimmt dabei, meist unbewusst und implizit, auch die Grundmuster arbeitlichen Handelns: die Subjekt-Objekt-Unterscheidung, die Befolgung eines vorab schon feststehenden Planes, die Produkt- bzw. “Output“-Orientierung etc. Das alles sind Formen der internen Ökonomisierung des Selbstverständnisses und der Vollzüge Sozialer Arbeit. Dies lässt sie dann auch eigentümlich wehrlos, wenn gesellschaftliche Agenturen, der Staat, Sozialstaatskritiker und andere nun auch darauf bestehen, dass die Soziale Arbeit ihr Versprechen einlöst. Sie ist dann eigentümlich ohnmächtig weil sie ja dieser Rationalität, dieser Art des Denkens und dieser Erwartung von Effektivität eigentlich gar nichts entgegenzusetzen hat, denn sie hat all das schon längst verinnerlicht: all das ist ja bereits ein Element ihrer eigenen Vernunft und ihrer Vorstellungen von sinnvollem, wirkungsvollem, vernünftigen Handeln.

In diesem Horizont kann man dann auch die relativ folgenlose “Präambel-Ethik” der **Berufsordnungen bzw. Ethikkodices** besser verstehen. Sie haben eben Teil an den genannten Problemen - meist undurchsicht und unbegriffen von denjenigen, die sie verfassen und propagieren. In ihnen konzentrieren sich geradezu jene Doppelung von Legitimations- und Orientierungsfunktion, jenes ideologische Gegeneinander und funktionelle Miteinander verschiedener Modelle beruflichen Selbstverständnisses, jene Unklarheiten darüber, was Ethik ist und leisten könnte, und schließlich jene Debatten darum, was denn “wirklich” – tatsächlich, wirksam und legitimerweise – die Praxis im Alltag der Sozialen Arbeit und in den Köpfen derer, die sie tun, zu orientieren vermöchte. Da aber diese Bezüge und thematischen Abhängigkeiten nicht explizit gemacht und folgenreich bedacht werden, dominiert auch hier de facto der Legitimationszweck über den doch gleichwohl mitintendierten Orientierungssinn. “Jede ordentliche Profession hat so was; wir wollen auch eine ordentliche Profession sein; also brauchen wir so was auch!” Es wird daraus – im besten Falle – eine “carte d'identité”, die man vorzeigt, wenn es von einem verlangt wird, die aber mit der eigenen Identität herzlich wenig zu tun hat und zur Orientierung in Lebensfragen recht wenig taugt.

B

Spätestens an diesem Punkt ist die Frage explizit zu stellen, was das denn nun mit “Ethik” zu tun hat. Zunächst einmal sei einfach behauptet: alles.

Die Ethik teilt als Disziplin und – wenn man es so sagen darf – als Profession, im Grunde genommen ein analoges Schicksal. Innerhalb einer von Ökonomie, Technik und Wissenschaft beherrschten Welt hat auch sie den Rückzug angetreten, hat sich auf ihr “Eigentliches”, auf Prinzipien zurückbesonnen, hat sich zurückgezogen auf Begründungsaufgaben. Wenn sie die Anwendungen ihrer Prinzipien denkt, dann denkt sie meist ebenfalls “techno-logisch”: Anwendung als “Umsetzung” nach den Mustern, in denen man einen technischen Plan systematisch-methodisch umsetzt und damit das, was schon vorher

gedacht ist (das Haus, das Auto oder auch den gelungenen Kuchen) *nach Regeln erzeugt*. Eine zweite Geschichte der Anpassung, die die Ethik erlebt bzw. an sich selbst vollzogen hat, ist die, dass sie einen der zentralen Begriffe der Ökonomie, nämlich den des Wertes, für sich reklamiert, für sich übernommen hat, um damit ihre Zeitgemäßheit, ihre Aktualität, ihre Modernität zu erweisen. Indem sie den Wertbegriff übernimmt, ist sie einerseits zeitgemäß; und hat andererseits etwas ganz Entscheidendes, etwas, was sie bis dahin ausgezeichnet hat, verloren. Sie ist nämlich gleichfalls in ihrem Inneren technomorph und ökonomiekonform geworden und hat deshalb dem eigentlich nichts entgegenzusetzen, was sie doch kritisiert. Deshalb kommen Ethik und Soziale Arbeit häufig darin überein, dass sie der “bösen ökonomie- und technikgeprägten Welt” dann wiederum nur die Beschwörung des Elends, der Not und der Missstände entgegenhalten (können).

Unsere Kultur ist insgesamt seit mindestens 200 Jahren sehr stark von diesem Gegensatz, und zugleich der Komplementarität von “technischem und dem edelmütigem Bewusstsein” charakterisiert, wie es einmal der Soziologe Friedrich Jonas (1960) formuliert hat. Das kann auch in der einen und derselben Person zusammenkommen. Das klassische Bild davon ist der im Alltag kapitalistisch ausbeuterische Unternehmer, der aber am Feiertag kräftig in der Kirche spendet und auch sonst als Wohltäter und Förderer der Künste und Wissenschaften hervortritt. Diese Doppelung ist also nichts, was jetzt nur alleine für die Soziale Arbeit oder nur für die Ethik gilt; entscheidend wichtig ist aber, dass wir diese Komplementarität erkennen und durchschauen.

An jene Verständnisse von Ethik, sich entweder auf Prinzipien- und/oder Begründungsfragen zurückzuziehen oder sich aber als ökonomiekonforme Werteethik zu entwerfen, soll hier nicht angeschlossen werden.

Das Verständnis von Ethik, das hier leitend ist, ist das, die **Ethik als kritische Theorie des Ethos** zu verstehen. Das Ethos ist sozusagen der Alltag, die Lebenswelt der Ethik. Sie selbst verfährt als Theorie, als Rekonstruktion und Reflexion des Ethos, induktiv und eher dialogisch und nicht von vornherein prinzipienorientiert, deduktiv, monologisch. Das Ethos ist die Sphäre der Geltung und **des Geltens von** Leitbildern, von Orientierungs- und Rechtfertigungsmustern, von Selbstverständlichkeiten und von Normalitätsverständnissen. Die Aufgabe der Ethik ist die Prüfung dieser Geltungsansprüche, insofern ist sie *kritische* Theorie des Ethos. Sie rekonstruiert aber auch zunächst einmal Geltungen, Geltungsansprüche und Geltungsfolgen: in diesem Sinne ist sie dann *Theorie* des Ethos. Sie nimmt vor allen Dingen sich die impliziten Voraussetzungen von normativen Geltungen vor und fragt nach dahinterliegenden Verständnissen von Mensch, Welt, Handeln, Vernunft etc. Sie ist weniger am einzelnen Akt und dessen Beurteilung als am Handelnden selbst, an seinem Charakter und seinen Tugenden orientiert. Sie bettet die Frage “Was soll ich tun?” ein in die gemeinsame Erörterung von Antworten auf die Frage “Wie wollen und wie sollen wir leben?”

Das mag altbacken und überholt klingen. Das ist einer der theoriestrategischen und wissenschaftspsychologischen Erfolge der Mainstream-Ethiken. Man könnte den Ausdruck “Tugend” auch durch den Ausdruck “Habitus” ersetzen oder auch von Kompetenzen sprechen; aber hier soll ja gerade nicht mit rhetorischen Tricks gearbeitet werden. Es muss schon deutlich werden, dass es sich handelt um eine Rückverlagerung und eine Transformation der ethischen Fragestellungen von der Frage “Was soll ich tun?” zu den Fragen “Was für ein Mensch will ich denn sein? Was für ein Leben will ich führen? Was bedeutet für mich gelingendes Leben?”. Als moderne Ethik geht es ihr um Freiheit, um Selbstbestimmung, um Selbständigkeit. Darum ging es auch schon Aristoteles, der erkennbar als Hintergrundsautor und Stammvater dieses Typus ethischer Theoriebildung gelten darf.

Diese Ethik fragt – mit Aristoteles, aber auch gegen ihn und auch ganz anders als er – nach den **Voraussetzungen gelingenden Lebens**. Sie zielt, mit P. Ricœur, integrativ “auf das gute gelingende individuelle Leben, gemeinsam mit und für andere, in gerechten Institutionen” (1990). Sie fragt nach den Voraussetzungen und nach den Bedingungen, nach den Ressourcen aber auch nach den individuellen Kompetenzen. Sie fragt nach den **“Gelingensbildern”**, nach denjenigen Entwürfen, die Kulturen, Gruppen, Professionen, Milieus und Einzelne haben, von dem Gelingen ihres jeweiligen Lebens, dem Gelingen ihrer Handlungen, auch dem Gelingen ihrer professionellen Handlungen. Diese Ethik zielt auf das, was W. Schweiker “radikale Interpretation” (1994) genannt hat. Eine radikale Selbst-Interpretation, deren Subjekt letztlich nur der Einzelne selber sein kann. Gleichzeitig könnte sich aber eine Sozialarbeit, die sich auf Probleme der Lebensführung und der Lebensführungskompetenz von Individuen “helfend” bezieht und die insofern auch als **“Lebensführungshermeneutik”** (vgl. Volz 1993) auftreten kann, sich parallel zu anderen Gestalten

ihres Selbstverständnisses auch als “stellvertretende radikale Interpretation” entwerfen. Sie kann Situationen stiften und Medien anbieten, in denen Individuen solche radikalen Interpretationen ihrer Lebensführung – im Lichte entwickelter, reicher Vorstellungen vom menschlichen Leben, seinen Potentialen und seinen Gelingensbedingungen – entwickeln können. Im Blick auf das, worum es auch in einer auf Professionen bezogenen Ethik gehen könnte, hat Charles Taylor vom “best account” (1981) gesprochen. Dies ist nicht einfach zu übersetzen. Man kann an die beste, angemessenste Rechenschaft denken, an das bestverstandenste Selbstbild oder an den am besten artikulierten Selbstentwurf als Horizont von Selbstreflexion und Selbstveränderung. Es geht um die Frage der besten, der angemessensten Deutungen für eine gemeinsam geteilte – aber deutungsbedürftige und auslegungsfällige – Leitvorstellung wie etwa die des gelingenden Lebens, aber auch die der Gerechtigkeit, oder die der Autonomie und Selbstbestimmung. Ihm kommt es auf gemeinsame Bemühungen um die besten, angemessensten Verständnisse an, die wir von diesen Bildern und ihrer Funktion, unser Selbstverständnis und unsere Handlungen zu orientieren, in unserer Kultur entwickeln können. Für Individuen – aber eben möglicherweise auch für Professionen – heißt das, dass es ganz wesentlich um Selbstbildrekonstruktionen und Selbstbildrevisionen geht. (Genau dazu möchte dieser Aufsatz beitragen und versteht sich insofern insgesamt als ein “ethischer” Beitrag.)

Eine **Professionsethik**, nicht nur für die Soziale Arbeit, wäre eben nicht als eine regionale spezifische Ethik zu denken und zu entwerfen, die den jeweiligen Erfordernissen oder den Anforderungen dieses oder eines anderen Berufsstandes nach Rechtfertigung und Erbaulichkeit dient. Vielmehr kann Professionsethik ein Medium der Selbstverständigung und der Selbstvergewisserung dieser Profession selber sein. Ihr stellt aber dafür die (allgemeine) Ethik keine grundsätzlich anderen Erkenntnismittel und keine gänzlich anderen Bilder zur Verfügung als eben die, die sie auch sonst für diese Zwecke bereithält.

C

Im letzten Teil dieses Beitrages soll versucht werden, in riskanter Kürze zu illustrieren, wie ein solcher “**best account**” von (zwei) Leitvorstellungen Sozialer Arbeit, im Horizont des hier vorausgesetzten – kulturhermeneutischen – Verständnisses von Ethik, auszuführen wäre:

1. Mit einem Plädoyer für einen “reicheren”, differenzierteren Personenbegriff (als Grundlage für eine Klärung und Erweiterung unserer Vorstellungen von dem was es heißt, eine Person zu sein, bzw. eine *Person* zu verstehen und sich in ihre Lebensführungszusammenhänge “einzumischen”);

2. Mit einem Plädoyer, den meist gebrauchten und wenigst geklärten Begriff, den von *Praxis*, neu zu bedenken, neu zu fassen und dabei – trotz der Professionsbezeichnung – den Kern der Tätigkeit nicht als Arbeit (und in arbeitsanalogen Metaphern), sondern eben als Praxis (practice) zu verstehen.

Es geht dabei darum, dazu beizutragen, dass die Soziale Arbeit selbst zum Subjekt ihrer Selbstdeutung und Selbstbilder wird; dass sie sich dies nicht von anderen Professionen oder Wissenschaften “stellvertretend” liefern lässt. Es geht aber zugleich darum, dass sie sehr wohl sich dabei der Unterstützung der reichen Traditionen derjenigen denkerischen Disziplin versichern darf und muss, die eben niemandes exklusiver “disziplinärer” Besitz ist: der Einsichten, Begriffe und Theorien der “**Praktischen Philosophie**”!

Es handelt sich im folgenden also um zu prüfende *Angebote*. Noch das argumentative Verwerfen dieser Angebote seitens der Angehörigen der Profession wäre freilich ein Element einer bewussten, artikulierten, reflektierten und rechenschaftsfähigen Selbstdefinition.

C 1.)

Selbständigkeit und Selbstbestimmung sind selbst ethische Ziele; sind Orientierungsvorstellungen, die nicht nur für Individuen, sondern auch für Professionen (als spezifische Varianten kollektiver Akteure) gelten können, und dies gerade für diejenige Profession, die es in charakteristischer Weise mit den Problemen der menschlichen Lebensführung (unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen: Lebenslagen, Lebensstile, Lebensentwürfe...) zu tun hat. Der Kern sehr vieler professioneller Vollzüge der Sozialen Arbeit insgesamt kann so aufgefasst werden, dass es darin geht um die Gewährleistung der **Lebensführungskompetenz** der Individuen, um ihre Gewinnung, Ausbildung, Erhaltung, Steigerung, Wiederherstellung (unter Umständen auch deren Kompensation oder gar Stellvertretung in Situationen extremer Gefährdung oder Behinderung der Lebensführungsfähigkeit). In den jüngeren

Paradigma-Angeboten und -Wechseln der Sozialen Arbeit kommt alldem unter solchen Programmformeln wie “Neue Professionalität”, “Alltagswende”, “Bildungstheoretische Grundlegung der Sozialarbeit”, “Subjekttheoretische Grundlegung”, “Stellvertretende Deutung” zunehmend (konstitutive) Bedeutung für einen angemessenes Verständnis Sozialer Arbeit zu.

Das Zentrum, bzw. das Subjekt der menschlichen Lebensführungspraxis, ist die **Person**.

Wenn Menschen aus der Beobachterperspektive Theorien über menschliche Praxis entwickeln oder von den damit befassten Human- und Sozialwissenschaften übernehmen und sich daran in ihren eigenen Handlungen, die in Prozesse der Lebensführung anderer “intervenieren”, beziehen, dann nutzen sie jenes in der Beobachterperspektive gewonnene Wissen als “Verfügungswissen”. Sie handeln dann notwendigerweise “sozialtechnologisch”, ganz unabhängig davon, mit welchen Vorstellungen und Selbstbildern sie ihr berufliches Handeln begleiten und gegebenenfalls darstellen. Sie überspringen die Dimension der Ethik zugunsten der Technik. Sie überspringen die Fragen, ob und wie denn ein Bescheid- und Verfügungswissen in der Perspektive der Dritten Person transformiert werden kann in ein Orientierungswissen in der Perspektive der Ersten Person (sowohl der professionellen, wie der um ihre Lebensführung bemühten Person). In wirklich “praktischer” (und nicht “technischer”) Absicht muss das sozialwissenschaftliche Erklärungswissen reflektiert (das heißt gebrochen und verfremdet) werden im Medium der Frage von Personen danach, wie ihr (jeweiliges) Leben gelingen kann und eben danach, “was es heißt, eine Person zu sein”! In diesem Reflektionsprozess erst entsteht jenes Orientierungswissen, das legitimerweise sozialarbeiterisches Handeln – “praxisrelevant” – zu orientieren und anzuleiten vermag.

Es reicht durchaus nicht, lediglich darauf zu achten, dass das herangezogene sozialwissenschaftliche Wissen sich auch “hermeneutischen” und nicht “positivistischen” Traditionen und Autoren verdankt. Charles Taylor hat wohl am nachdrücklichsten (in einem leider nicht auf deutsch vorliegenden Aufsatz: “The concept of a person” 1981) auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, zwei Fragen zunächst deutlich zu unterscheiden, und sodann die Orientierung der Praxis nicht aus der Beantwortung nur einer von ihnen, sondern erst aus einem wechselseitigen Ineinander-Reflektieren beider zu gewinnen. In Anschluss an Taylor lassen sie sich etwa so formulieren: 1. Wie können wir menschliches Handeln und Verhalten **erklären**? 2. Was macht meine Handlungen zu guten Handlungen? “Gut” in dem Sinne, dass sich aus ihnen eine Lebensführungspraxis im normativen Horizont von Vorstellungen eines **“gelingenden Lebens”** aufbaut.

In der hier gewählten Perspektive gibt es also eine Strukturanalogie wechselseitiger Abhängigkeit von Handlungskompetenz und Selbstreflexion, sowohl bei Individuen, wie auch bei kollektiven Akteuren, hier der Profession Sozialer Arbeit. Beide Male geht es um die Ermöglichung von und die Befähigung zu “radikalen Interpretationen”. Es geht um “kulturelle Hermeneutik” der Selbst- und Weltbilder sowie der darein verwobenen und darin allererst sich bildenden Handlungsmuster.

Es darf nicht verharmlost werden, dass solche Art Selbstreflexion grundsätzlich auch den Charakter von Anstrengung und Zumutung hat. Kaum jemand und kaum eine Institution ist wild darauf, Revisionen in Selbstbildern, Lebensentwürfen und anderen “Selbstverständlichkeiten” vorzunehmen. Und dennoch geht es genau darum. Es gehört ja wohl zur *Conditio Humana*, dass alle Handlungsorientierungen, Bilder, Regeln... um so besser “funktionieren”, je weniger die Akteure dies wissen, je selbstverständlicher sie ihnen sind. Daraus gewinnt das Alltagsleben, daraus gewinnen auch die Vollzüge im Alltag der Profession ihre Sicherheit. Im Handeln können Menschen nicht gleichzeitig dessen Voraussetzungen tiefgreifend problematisieren. Insofern aber diese Bilder, Entwürfe und Regeln menschliche Handlungen entscheidend bestimmen, ist gerade dann, wenn im Handeln Probleme, Verunsicherungen, chronisch oder strukturell auftauchen, nach den diesem zugrundeliegenden Bildern kritisch zu fragen. Im Interesse einer aufgeklärten und rechenschaftsfähigen Praxis sind gegebenenfalls Revisionen und Umbauten im Vorrat – gerade auch der besonders lieb gewordenen – Deutungsmuster vorzunehmen.

C 2.)

Ansichts dieses engen Zusammenhanges des Verständnisses von “Person” und “Praxis” liegt es nahe, auch zu diesem zweiten Begriff noch einige kurze Bemerkungen anzuschließen.

Der Gedanke, dass es sich im Normalfall sozialarbeiterischer Praxis um die Gestaltung einer Subjekt-Subjekt-Beziehung und eben nicht einer Subjekt-Objekt-Beziehung handelt (s.o. Abschnitt A), der ist gerade auf den ersten Blick naheliegend und dem kann die Mehrzahl der Professionsangehörigen

sicher auch "irgendwie" zustimmen. Für das wirkliche Handeln entscheidend ist aber, welche Orientierungsvorstellungen tatsächlich, auf der Ebene, der (meist ja implizierten und erst auf den zweiten Blick zugänglichen) handlungsleitenden Vorstellungen wirksam werden. Achtet man einmal gezielt auf die Metaphorik, in der PraktikerInnen von ihrer Praxis erzählen, dann kann man daraus rekonstruieren, dass es sich letztlich in einer Vielzahl von Fällen um eine (oft mühsam für diese Zwecke adaptierte) **Arbeitsmetaphorik** handelt (vgl. Volz 2000).

In aller Kürze sei hier als eine denkbare Alternative dazu auf den Begriff der **"Praxis/Practice"** Bezug genommen, den der Sozialphilosoph A. MacIntyre mit Rückgriff auf die aristotelische Tradition der Handlungstheorie eingeführt hat. Er schreibt, Praxis ("practice") heiße: "jede kohärente und komplexe Form sozial begründeter, kooperativer menschlicher Tätigkeit, durch die die dieser Form von Tätigkeit inhärenten Güter im Verlauf des Versuchs verwirklicht werden, jene Maßstäbe der Vortrefflichkeit zu erreichen, die dieser Form von Tätigkeit angemessen und zum Teil durch sie definiert sind, mit dem Ergebnis, dass menschliche Kräfte zur Erlangung der Vortrefflichkeit und menschliche Vorstellungen der involvierten Ziele und Güter systematisch erweitert werden" (1987: S. 251–252).

Aus dieser Vorstellung von "practice" (deren ganzer Reichtum und deren vielfältige mögliche Implikationen für die Praxis der Sozialen Arbeit erst noch zu entdecken wären!) sollen zwei Aspekte hervorgehoben werden:

Zunächst wird hier durch eine systematische Verknüpfung der Praxis mit Maßstäben des Könnens und damit mit der angemessenen Beurteilung ermöglicht. "Kritik" kommt dann nicht mehr nur "von außen". Das gilt im zweifachen Sinne: erstens kann die Profession selbst Maßstäbe der Kritik anbieten und zeigen, dass sie als Elemente ständiger Selbstreflexion geltend und wirksam sind; sie braucht sich also nicht mehr eindimensional auf die Alternative einzulassen: entweder standespolitische, wagenburgähnliche Totalrechtfertigung oder unkundige, abstrakte, externe Totalkritik. Damit sind aber auch zweitens die Maßstäbe für Standards gesetzt, denen die Kritiker "von außen" ihrerseits genügen müssen, soll ihre Kritik "innen" ernst genommen werden.

Sodann lässt sich an dieses Verständnis die Unterscheidung von "Gütern, die dieser Praxis inhärent sind" und solchen, die der Praxis prinzipiell äußerlich sind, anschließen. So sind etwa der Gelderwerb oder der ökonomische Nutzen der Praxis der Sozialen Arbeit "äußerliche" Güter. Sie werden zwar üblicherweise mit ihr verknüpft, legitim sind solche Verknüpfungen jedoch nur dann, wenn der Primat der inhärenten Güter nicht gefährdet ist (vgl. ebd. S. 255–256 ff.). Von dieser Unterscheidung her ließe sich dann auch der strukturelle Konflikt zwischen Administration und Profession der Sozialen Arbeit reformulieren und möglicherweise sogar schlichten. Unaufgebbar ist dabei der Primat der inhärenten Güter. In dieser Terminologie ließe sich dann auch das "Eigentliche" der Sozialen Arbeit reformulieren. Denn das Gut, das der sozialen Arbeit inhärent ist, in einer Weise nur ihr inhärent ist, dass man sagen kann, es konstituiere sie geradezu, kann man so bestimmen: **"Bedingungen der Möglichkeit gelingenden Lebens"** angesichts anthropologischer, sozialstruktureller und personaler Misslingenswahrscheinlichkeiten stiften und den Streit darüber, "was das denn heißt?", führen, und ihn damit internalisieren und institutionalisieren.

D

Ethik bezieht sich, als "Kritische Theorie des Ethos", hermeneutisch; das heißt rekonstruierend und kritisch; auf die jeweils vorgefundenen Üblichkeiten, und insbesondere auf die jeweiligen Gelingensbilder menschlicher Lebensführung. Sie reflektiert all dies im Horizont anspruchsvoller anthropologischer und humanwissenschaftlicher Theorien der *Conditio Humana*. Sie gelangt zu ihren Beurteilungen und Bewertungen im Horizont ausgewiesener und rechenschaftsfähiger sittlich-moralischer Kriterien und der kritischen Bestandsaufnahme der Traditionen des ethischen Reflektionswissens unserer Kultur.

Für eine Ethik, die sich bezieht auf die Praxis und Profession Sozialer Arbeit ergibt sich daraus die Aufgabe einer Hermeneutik der diese Praxis konstituierenden und orientierenden Selbst-, Welt- und Gelingensbilder. Zu ihren aktuellen Herausforderungen gehören die Probleme der Bedrängung und Überformung der Sozialen Arbeit durch ökonomische und technologische Anforderungen und Neuordnungen. Es kommt aber darauf an, diese nicht nur zu "externalisieren" und moralisch abzuwehren. Vielmehr geht es auch darum zu fragen, welche Elemente des

Professionalisierungsprozesses selbst und des eigenen Professions- und Praxisverständnisses denn jene aktuellen Prozesse begünstigen und so viele Akteure in der Sozialen Arbeit ihnen gegenüber so eigentümlich wehrlos und desorientiert erscheinen lassen.

Solange die Profession Sozialer Arbeit nicht einzusehen vermag, inwiefern sie selbst immer auch ein Teil des Problems ist, solange kann sie kein aktiver Teil seiner Lösung werden. Daher werden in diesem Beitrag einige Erwägungen vorgetragen, die vorschlagen, die "Ökonomisierung" auch zu verstehen als Folge des als "Professionalisierung" betriebenen Prozesses der – erfolgreichen! – Selbstbehauptung in einer dominanten "wissenschaftlich-technisch-ökonomischen Kultur". Die "Moralisierung" kann dann verstanden werden als dazu letztlich komplementäre hilflose Beschwörung der bösen Verhältnisse und oder der chronischen moralischen Überforderung der Individuen. Ihrem sozial-technologischen (Selbst-) Missverständnis kann die Soziale Arbeit – so die hier vertretene Auffassung – nicht entgehen ohne eine Radikalisierung ihrer anthropologischen und ethischen Selbstbesinnung. Wenn sie sich verstehen will als "professionelle Praxis personenbezogener Dienstleistung", dann sind – neben all dem, was weiterhin wichtig bleibt – gerade diejenigen Leitvorstellungen dringend neu zu bedenken und zu klären, die bisher meist autoritativ als geklärt oder als klärungsunbedürftig "voraus-gesetzt" wurden: "Praxis" und "Person". Die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, gerade in einer wieder einmal als Krise erlebten Phase der Professionsgeschichte, in der ganz andere Stichworte und Problemwahrnehmungen dominieren, und einige Anregungen zu geben, wovon her und worauf hin zu denken sei, ist die Absicht dieses Beitrages.

Literatur

- Deutscher Berufsverband (DBSH): Berufsethische Prinzipien des DBSH, Sonderdruck, Essen, 1997
- Ferchhoff, W.: (Neu)Bestimmung von Professionalität in der Sozialpädagogik, in: Krause, H.J. (Hrsg.): Geschichte, Gegenwart und Zukunft sozialer Berufe, Düsseldorf, 1989
- International Federation of Social Workers (IFSW): (Generalversammlung Colombo), The Ethics of Social Work - Principles and Standards, Sonderdruck, Oslo, 1994
- Jonas, F.: Sozialphilosophie der industriellen Arbeitswelt (2. Auflage), Stuttgart, 1960/1974 (vgl. u.a. I/2, S.28f. (insbes. 34f., 37))
- Kreuzer, T.: Kontexte des Selbst. Eine theologische Rekonstruktion der hermeneutischen Anthropologie Charles Taylors, Gütersloh, 1999
- MacIntyre, A.: Der Verlust der Tugend, (nach der 2. Aufl. des amerik. Originals "After Virtue" 1984), Frankfurt/M, 1987
- Ricœur, P.: Das Selbst als ein Anderer (franz. Original: Soi-même comme un autre, Paris 1990), Frankfurt/M, 1996
- Schweiker, W.: Radikale Interpretation und moralische Verantwortung. Grundlagen einer zeitgemäßen theologischen Ethik, in: Ev. Theologie, (54 Jg.), 1994, Heft 3, S.227-240
- Taylor, C.: Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus (gesammelte Aufsätze); darin vor allem: Was ist menschliches Handeln? (engl. Original 1977), Frankfurt/M, 1988
- Taylor, C.: The concept of a person, in: Human agency and language, Philosophical papers 1, Cambridge, 1985
- Volz, F. R.: "Lebensführungshermeneutik" - zu einigen Aspekten des Verhältnisses von Sozialpädagogik und Ethik, in: neue praxis (23 Jg.), 1993, Heft 1+2, S. 25-31
- Volz, F. R.: Ethik als kritische Theorie des Ethos – eine Skizze zu einigen Aufgaben ethischer Theoriebildung, in: Public Health Forum (22 Jg), Heft 6, 1998
- Volz, F. R.: Vorbereitende Thesen zu einer fälligen Mythenkritik, in: Mythos Qualität. Erfahrungsberichte aus der Sozialen Arbeit, hg. von M. Beilmann u.a., Berlin, 2000
- Volz, F. R. / Kreuzer, Th.: "Konsument, Klient oder Bürger ?" Sozialphilosophische Skizze zu einem tragfähigen Personenverständnis für die Sozialpädagogik, in: neue praxis (28 Jg.), Heft 1, 1998

Fritz Rüdiger Volz

„Mythos Qualität?“

Vorbereitende Thesen zu einer fälligen Mythenkritik

Erschienen in: P. Pantucek/M. Vyslouzil (Hg.): Die Moralische Profession, St. Pölten, SozAKTIV; 1999.
Auch in: Mythos Qualität. Erfahrungsberichte aus der Sozialen Arbeit, hg. von F. Maus u. M. Beilmann, Verlag f. Wissenschaft und Bildung, Berlin 2000

These 1

1.1 Der Prozeß der Professionalisierung der Sozialarbeit in Deutschland wurde in den Jahrzehnten seit 1950 vorangetrieben über einander abwechselnde und überlagernde Programmatiken: Übernahme US-amerikanischer „Methoden“-Modelle, Soziologisierung und Politisierung, Individualisierung und Therapeutisierung, neuerdings nun Ökonomisierung und Qualitätssicherung. Das jeweils nächste Programm zur Neuorientierung der Profession profilierte sich naheliegenderweise über eine tiefgreifende Kritik der vorhergehenden. Stets zielte dies auf einen qualitativen Wandel des professionellen Selbstverständnisses in all seinen konstitutiven Elementen: das Verständnis von „Praxis“; die Vorstellungen von der gesellschaftlichen Funktion; das Menschenbild; das Ethos und die Ethik; die Wissenschaftstheorie (einschließlich der Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und Alltag, von Wissenschaft und Ausbildung). Nicht alle diese Elemente wurden dabei explizit thematisiert, kritisiert und neu bestimmt. Im Gegenteil, die Programme unterscheiden sich gerade dadurch, was in ihnen überhaupt legitimerweise erscheinen und artikuliert werden darf und was als „das Eigentliche“ erscheint und was als das Periphere, was als „das Wesentliche“ und was als das Abgeleitete.

1.2 Bei allen Unterschieden läßt sich doch in der hier gewählten rekonstruktiven Perspektive ein gemeinsamer Kern all dieser Programmatiken von Professionsreformen bestimmen: ein Schema von Krisenbeschwörung („es ist fünf vor zwölf“), Mahnung zur Umkehr („denkt um – gemäß unserem Vordenken“) und Heilsversprechen („alles wird gut“).

Krisenbeschreibungen und -beschwörungen gehören seit Hegel und insbesondere seit Comte, aber auch Marx, zu den Grundfigurationen der modernen Gesellschaftstheorie, die ja auch (fast) immer Theorie der Gesellschaftsreform sein will. Die – selbstverständlich – wissenschaftliche Analyse der Krise geht einher mit einem Lösungsangebot, dem Aufzeigen eines Ausweges, dem Versprechen einer umfassenden Bewältigung und damit auch Beendigung der Krise. Die Einlösung des Versprechens ist freilich mit einem entscheidenden Akteurwechsel verbunden: Damit es zur (Er-)Lösung kommt, ist die strenge, „orthodoxe“, „methodische“ Befolgung des von den einen (der Avantgarde) gewiesenen Weges seitens der jeweils „anderen“ (des Volkes, des Proletariats, der Menschheit...) unbedingt notwendig; diese dürfen bzw. müssen dazu allerdings meist erst noch befähigt, sprich: erzogen werden.

1.3 Im Zentrum dieses Schemas steht eine große „blackbox“: die Lösung. Sie trägt die verschiedenen programmatischen Aufschriften. Jeweils erscheint die Krise in einem ganz anderen Licht; jeweils kann etwas anderes – oft geradezu das Gegenteil – als Inbegriff der Krise erscheinen: Ist es einmal der individualistisch-therapeutische Reduktionismus, so ist es ein andermal die Transformation aller Probleme in solche strukturell-funktionaler Art; ist es einmal die Vertreibung aller als nicht wissenschaftlich geltenden normativen Vorgaben und Maßstäbe, „aller Werte“ aus Methoden und Selbstverständnis, so ist es ein andermal gerade das Festhalten am „unhintergebar und unverzichtbar moralischen Charakter“ aller Elemente und Vollzüge Sozialer Arbeit.

Allemaal aber gilt: Wenn die Soziale Arbeit der jeweiligen Programmatik wirklich folgt, dann wird sie endlich zur richtigen, zur wirklich wirksamen, zu einer, die endlich auf einer soliden wissenschaftlichen Grundlage, gesellschaftlich anerkannt und alimentiert, die großen auf sie

gerichteten Erwartungen und die eigenen großen Versprechen glänzend erfüllt; dann wird sie ihren unverzichtbaren Beitrag zum Bestands- und Funktionserhalt und zugleich zum politisch-normativ richtigen Wandel der Gesellschaft leisten können.

These 2

2.1 „Mythen“ werden erzählt von und für soziale Gruppen unterschiedlichster Größe; für „Einheiten“, die genau ihre Einheit, ihren Zusammenhalt, ihr Zusammenwirkenkönnen über die Erzählung, die Teilhabe und Weitergabe ihrer Mythen zu sichern versuchen. Mythen gehören auf die Seiten der Ordnungen, der Aneignung und Gestaltung der Wirklichkeit, sie gehören auf die Seite der Orientierungen, der Normierungen und Steuerungen des Zusammen-Lebens. Um sie herum ist Chaos, Unbegriffenes, Unkontrolliertes, Ungeformtes.: Bedrohliches. Bedrohliches – vom Mythos zu Bannendes. Mythen stiften nicht nur Ordnungen sondern Legitimation: Sie liefern Maßstäbe für das Ordnen von Ordnungen, und sie liefern gute Gründe für Begründungen. Sie versprechen und vermitteln dem Einzelnen als Mitglied solcher Erzählgemeinschaften Selbstvergewisserung, Sicherheit und Orientierung, gerade in der Begegnung mit Verunsicherndem, mit Neuem und Anderem. Sie sind „existenz-sichernd“ und „erfolg-versprechend“! Anfänger und Neulinge der jeweiligen Gruppe, des jeweiligen Milieus, sind besonders auf Mythen, auf „haltende“ Erzählungen angewiesen – und immer wieder neu bei den verschiedenen Übergängen und Krisenphasen des Lebens, nicht zuletzt denen des Berufslebens.

Mythen dienen den verschiedenen sozialen Gruppen, Institutionen, Bewegungen, sowie ihren Mitgliedern zur Selbst-Behauptung im gesellschaftlichen „Kampf um Anerkennung“ mit all den anderen sozialen Gruppen, Institutionen und Bewegungen einer Gesellschaft.

2.2 Auch die Professionalisierung der Sozialen Arbeit ist kein natürlicher oder naturähnlicher Prozeß, auch sie ist Kampf um gesellschaftliche Anerkennung und Alimentierung. Die Selbstkonstitution und Selbstbehauptung einer sozialen Gruppe, auch einer Profession, einer „späten“ zumal, vollzieht sich in einer bereits konstituierten Gesellschaft, deren Kultur und deren Mythen sie bereits vorfindet. Wer Anerkennung – und gar Alimentierung – erlangen will, wird sinnvollerweise seine „kleine“ Geschichte in die „großen“ Geschichten seiner Kultur, ihrer Überlieferungen und Selbstverständlichkeiten einbeschreiben; er wird seinen Text in die große Textur der vorgefundenen Kultur „einweben“. Gerade wem es um Selbst-Bestimmung geht, der muss sich die Texte der anderen aneignen und die eigenen den fremden anverwandeln: Er muss die Sprache, bzw. den Soziolekt des Milieus sprechen, indem es ihm darauf ankommt anerkannt zu werden. So zeigt sich denn auch, dass die Soziale Arbeit in ihrem Prozess der Professionalisierung, im Prozeß also ihrer Selbstkonstitution und Selbstbehauptung, die Sprache der Herrschenden, der Maßgeblichen und Identitätsstiftenden unserer Kultur erlernt und sich hineinschreibt, sich hineinredet in die legitimen und legitimierenden Erzählungen der „Verwissenschaftlichung“, des „Fortschritts“ und der „Lösung der Sozialen Frage“ des 20. Jahrhunderts.

2.3 In dieser Perspektive wird verständlich und plausibel, warum in den sich abwechselnden Programmatiken der Sozialarbeitsreformen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts jener eingangs rekonstruierte „Kern“ rekonstruierbar ist. In diesem Kern erkennen wir drei einander verwandte, einander sich verdankenden und stützende, unseres kulturellen Selbstverständnisses wieder. Wir können ein religiöses, heilsgeschichtliches Schema identifizieren, das vorwiegend zur Deutung von Prozessen auf geschichtlich-gesellschaftlicher Ebene dient. Sodann zwei „pragmatische“ Muster, vorwiegend zur Deutung individueller, arbeitsförmiger und insbesondere beruflicher Handlungen. Wir erkennen das Handlungsmodell des Arztes mit seiner charakteristischen wechselseitigen Konstitution und prä-etablierten Passung von Diagnose und Therapie; sodann das Handlungsmodell des Technikers mit der sicheren, ebenso einfachen und funktionierenden „Anwendung“ des Wissens von Gesetzmäßigkeiten zur „Manipulation“ genau derjenigen verdinglichten Zusammenhänge, von denen gilt, dass sie diesen (Natur-)Gesetzen unterliegen. Für alle drei Handlungsstrukturen bzw. Mythen ist eine scharfe Trennung von Experten und Laien charakteristisch und damit wieder die Unterscheidung

zweier Ebenen von Handlungen bzw. von Akteuren: Das Verhalten und Handeln derer, auf das es insofern letztlich ankommt, als sie ja sich (und/oder die Gesellschaft) verändern sollen und das überlegende Wissen derer, die die Krise deuten und den richtigen Weg weisen. Das Wissen der einen entscheidet buchstäblich über das Handeln der anderen. Politische Avantgarden, Experten aller Art, Geistliche unterschiedlichster Herkunft, Helfer und Heiler, sie alle beziehen sich autoritativ auf die notwendigen *Handlungen* ihrer Adressaten, der Massen, Bedürftigen und Laien, der einfachen Arbeiter und Abnehmer kraft eines legitimen und legitimierenden *Wissens*.

(Auf die Prozesse der Säkularisierung, der Verweltlichung ursprünglicher Mythen und Handlungsmuster kann hier nicht einmal andeutungsweise eingegangen werden; der Anspruch der These ist aber gerade, dass diese Mythen und Folgemythen in ihrer Geltung und Wirksamkeit gerade nicht auf diejenigen Sphären unseres sozial-kulturellen Lebens beschränkt bleiben, die wir im traditionellen Sinne als kirchliche und religiöse bezeichnen.)

2.4 Mit dem Versiegen der Utopien der großen Gesellschaftsreform des 19. Jahrhunderts kommt es nun gerade nicht zum Verschwinden dieser Mythen; im Gegenteil, sie werden „versachlicht“ und zugleich intensiviert, indem sie von der Gesellschaft als ganzer auf die Ebene der „Betriebe“ und der Organisationen verlagert werden. Hier treten sie insbesondere in den Dienst der Legitimation des herrschaftlichen Dualismus zwischen denen auf, die „die Arbeit“ tun müssen (also den Arbeitern im weitesten Sinne) und denen, deren „Arbeitsgegenstand“ die Arbeitsbedingungen der anderen sind (den Managern im weitesten Sinne). Das Wissen zahlreicher „Humanwissenschaften“ wird im 20. Jahrhundert in den *human relations, new human capital* etc. Bewegungen, Ansätzen und Methoden genutzt, „praktisch angewendet“, um die Angehörigen eines Betriebes nicht nur zur Arbeit überhaupt zu motivieren, sondern sie dazu zu bringen, ständig wechselnden und wachsenden Qualifikationsanforderungen zu genügen und insbesondere ihre Arbeitsleistung mit voller, ja vorbehaltloser Hingabe zu erbringen: als Ausdruck und Folge ihrer individuellen Identifikation mit der vorgegebenen „*corporate identity*“ (Es ist m.E. noch ausstehende Aufgabe, den Professionalisierungsprozeß der Sozialen Arbeit mit den synchron verlaufenden Prozessen der Verwissenschaftlichung der menschlichen Arbeit und ihrer Gestaltung überhaupt systematisch in Beziehung zu setzen.).

These 3

3.1 Vor diesem so skizzierten Hintergrund und in der hier gewählten Perspektive erscheint es also viel eher notwendig zu erklären, warum erst in der zweiten Hälfte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts, also ca. 90 Jahre nach der Erfindung der „wissenschaftlichen Betriebsführung“, ein Beruf, der doch von Anfang an „Arbeit“ sein und heißen wollte – die Soziale Arbeit eben – so verstanden, gestaltet und in die umfassenden Prozesse und Logiken der „gesellschaftlichen Arbeitsteilung“ integriert wird, wie es mit der Arbeit in der Arbeitsgesellschaft nun einmal geschieht.

3.2 Was jetzt unter dem Stichwort „Ökonomisierung“ mit der Sozialen Arbeit geschieht oder geschehen soll – unabhängig davon, ob man das bejubelt oder beklagt – hat viel früher eingesetzt (siehe unten 3.3) und ist eben Ausdruck und Folge, ist das Wirklichwerden jenes Anspruchs auf das – Anerkennung, Legitimität und Alimentierung versprechende – Prädikat „Arbeit“. Dieser Sachverhalt wird derzeit durch die Dominanz des „Sparzwanges“ (eines weiteren Mythos, der gesondert untersucht und kritisiert werden müßte!) verdeckt. Wie die Rede von der „Qualitätssicherung“ schon eher verrät, geht es weniger ums „Sparen“, als vielmehr um die „grenzenlose Verausgabung“ der Arbeitskraft, des „Vermögens“ derer, die die Soziale Arbeit leisten. Wieder stoßen wir auf die Struktur, dass die einen mit der Qualität ihres Wissens die Qualität des Tuns der andern zu sichern beanspruchen. (Die Neuauflage eines alten Witzes erscheint angebracht: „Wir wollen ja nur euer Bestes“, sagt die Betriebsleitung zu ihren Arbeitern, – „Genau das wollen wir euch nicht geben!“ antworten diese.)

3.3 Die „Ökonomisierung“ hat insofern bereits viel früher eingesetzt, als im Prozeß der Professionalisierung der Sozialen Arbeit „die Verwissenschaftlichung“ (bei gleichzeitiger „Entmoralisierung“) zum Zentrum der Dynamik dieses Prozesses gemacht worden war, indem endlich

auch aus ihrer „schmuddeligen“ Tätigkeit ein respektablem Beruf, ja eine Profession werden sollte. *Social Work* sollte in einer *Social Diagnosis* (M. Richmond und A. Salomon) fundiert und legitimiert sein. Buchstäblich unbeschrieben übernahm man aber mit dem „herrschenden“, im Kern techno-logischen, Wissenschaftsverständnis in eins das diesem entsprechende Menschenbild: letztlich also den *homo utilitaris et oeconomicus*, sowie das dazu passende Methodenverständnis: den *methodologischen Individualismus*. Darauf beruhte dann ein Selbstverständnis als Profession, die „weltanschauungsfrei“, oder doch wenigstens „weltanschauungsneutral“ ist; die zwar als ganze sozial-ethisch gerechtfertigt ist, als Hilfe, als Reform, als institutionalisiertes Gut- und Wohltun, die aber im einzelnen konkreten Vollzug keiner moralisch-ethischen, sondern vielmehr einer methodisch-fachlichen Orientierung und Qualifizierung bedarf. Die gemeinsame Teilhabe an und die Übereinstimmung in diesem Wissenschaftsverständnis und darin es stets „voraus-zu-setzen“ und möglichst nicht systematisch zum Thema zu machen, war und ist eine der Bedingungen der Möglichkeit der Koexistenz und der Kooperation zahlreicher, in vielen Aspekten sich widersprechender, ja buchstäblich ausschließender Modelle, Ansätze und Methoden in Alltag und Ausbildung der Sozialen Arbeit.

3.4 Dort, wo im strengen Sinne ein Selbstverständnis der Sozial-Pädagogik festgehalten wurde und über die Wissenschaft der Pädagogik geisteswissenschaftliche und sogar philosophische Traditionen für das Selbst- und Handlungsverständnis maßgeblich und wirksam wurden, dort war auch der Widerstand gegen diese Professionalisierung im Medium eines „positivistischen“ Wissenschaftsverständnisses groß. Mit der Folge, dass diejenigen, die heute aus der Perspektive des Sozialen Managements die Modernisierung der Sozialen Arbeit (und darin ihre eigene Professionalisierung) betreiben, ein besonderes Interesse an der Neutralisierung dieser Traditionen haben müssen. Dabei kommt ihnen die traditionelle Geist- und Intellektuellen-Feindlichkeit der deutschen Kultur ebenso entgegen wie eine ridiculisierende Vorstellung von „Philosophie“, wie sie eine „Kultur der Verwertung“ allem Querstehenden und Schwerverdaulichen entgegenbringt

3.5 Auch mit den Mitteln „Kritischer Theorie der Gesellschaft“ ist (bspw. von Illich, Olk, Ferchhoff u.a.) das „expertokratische Selbstmißverständnis“ der Sozialen Arbeit kritisiert und zurückgedrängt worden. Deshalb müssen die derzeitigen Selbstreformierungsbemühungen der Sozialen Arbeit unter der Fahne von neuen Steuerungsmodellen, Qualitätssicherung etc. auch verstanden werden als Versuche, den „Abschied vom Experten“ (Olk) rückgängig zu machen. Es geht dann darum, den „neuen Professionellen“, diesen reflexiven, bisweilen ja sogar Philosophie treibenden, hermeneutischen Softie doch noch der Funktionslogik sozial-technologischen „Arbeitens“ zu unterwerfen. Er soll nicht nur „stellvertretende Deutungen“, sondern endlich wieder ordentliche Lösungen produzieren, wenn es eben nicht anders geht, auch „stellvertretend“ – in Stellvertretung des gesellschaftlichen Anpassungs- und Kontrollinteresses allemal.

These 4

4.1 Selbst offenbar hermeneutisch geschult, tritt der neuerliche Machtanspruch des (sich selbst in diesem Prozeß erst richtig herausbildenden) Sozialen Managements über die Soziale Arbeit zunächst und vor allem als Sprachregelung auf. Was bisher schon getan wird, soll z.B. als „Produkt“ reformuliert werden. Zur Begründung des Sinns solcher Sprachregelungen wird auf die „Realität“ einer längst schon von ihrer Wirtschaft als Geisel genommenen und durch-ökonomisierten Gesellschaft verwiesen.

Die Wahl des Begriffes „Produkt“ ist im Horizont der epochalen Arbeitsthematik ebenso naheliegend wie genial. Gewinnt doch gerade auch der mühevollen Arbeitsprozeß dadurch seinen Sinn, und sichern doch die an ihm Beteiligten darin ihre Identität, dass sie produzieren. Es muss etwas herauskommen bei der Arbeit, dann kann sich Produzententstolz, die in einer Arbeitsgesellschaft dominante Form des Selbstbewußtseins, einstellen. Zugleich „steht“ das Produkt „zwischen“ Betrieb und Markt. Es unterscheidet und verbindet beide: Es ist *nicht mehr* das noch nicht endgültig bestimmte Miteinander und Durcheinander der verschiedenen Elemente des Herstellungsprozesses „innerhalb“ des Betriebes, und es ist *noch nicht* auf dem Markt, es hat noch nicht die Ambivalenz, die Mehrdeutigkeit und den

„Doppelcharakter“ der Ware angenommen. Das „Produkt“ ist der Kontrolle und Verfügung durch die Produzenten noch nicht ganz entzogen, es ist noch nicht in seiner Eigenständigkeit, in seinem Glanz durch Gebrauch, Verwendung und Verzehr beschädigt, es ist noch nicht von Fremden angeeignet. Das Produkt ist Gut, hat Wert und macht Sinn. Dieser Faszination, diesem konkreten Mythos kann sich kaum jemand entziehen. Auch deshalb dachten und denken wir alle als Glieder dieser Kultur „vernünftiges, rationales sinnvolles... Handeln“ nach dem Muster „instrumenteller, technologischer, herstellender, produzierender Arbeit“ – und dies vor und fern aller späten „Ökonomisierung“ Sozialer Arbeit.

4.2 An zwei Sprachen, an zwei Sprachspiele kann also die Rede vom „Produkt“ angeschlossen werden: an das des Betriebes und an das des Marktes. Diese Doppelheit wird in jenem kargen Vokabular eines bloß ökonomisierenden *pidgin* (es ist noch nicht einmal ein Esperanto), das uns von denjenigen angeboten wird, die nach der alleinigen Definitionsmacht über die Soziale Arbeit streben, maximal genutzt: Hinter dem rhetorischen Schleier einer angeblich notwendigen (und folglich auch als möglich unterstellten) **Vermarktwirtschaftlichung** betreibt das Soziale Management de facto die „**Verbetriebswirtschaftlichung**“ der Sozialen Arbeit. Selbst mit Mühe (oder Laxheit) ist die Markt-Metaphorik höchst ungeeignet, die Prozesse und Institutionen zu erfassen, in denen Soziale Arbeit „wirksam“ wird: schließlich sind Klienten nicht wirklich Kunden. Sie sind keine Kunden, die wählen und kaufen und die bezahlen, sie sind keine Kunden, die darin bevormundungsfrei ihre aktuellen Bedürfnisse bzw. Präferenzen befriedigen. Die, die wirklich zahlen, sind nicht die Klienten, und wieder andere sind jene, die die „Bedarfe“ feststellen, und wieder andere, die diese festlegen: All dies sind gerade keine marktförmigen oder auch nur marktanalogen Prozesse, Setzungen und Entscheidungen, sondern vielmehr genau solche der Politik und der Verwaltung. „Markt“ in der Inszenierung, im Sprachspiel des Managements dient der Evokation von Ängsten; ähnlich wie heute „Globalisierung“ oder früher „Kommunismus“. (Beide gab es und gibt es ja tatsächlich, beide auch keineswegs ungefährlich; es geht hier aber um die Kritik eines spezifischen Gebrauchs, im Kontext einer bestimmbareren, macht- und interessegeleiteten Rhetorik!) „Markt“, das ist die „wirkliche Wirklichkeit“, die zu erkennen man Experte sein muss. Dieses Expertenwissen wiederum berechtigt, ja verpflichtet dann auch dazu, den Laien das „richtige“ Verhalten und Handeln vorzuschreiben. „Markt“, das ist die Welt der naturwüchsigen Konkurrenz, der rücksichtslosen Durchsetzung mächtiger Interessen, ist die Welt des Sozialdarwinismus, – aber es ist auch zugleich die Welt, in der „wir uns mit unserem Produkt behaupten müssen“. Politik, Verwaltung und Bürokratie können auch genau solche Welten sein, aber dazu paßt dann nicht das „Produkt-Reden“ und nicht die „innerbetriebliche“ Tauglichkeit dieses Redens. Der „produkt“-orientierte Mythos wäre nämlich kein guter, wenn er nicht zur Krisenbeschwörung („Markterfordernisse“) die Beruhigung gesellte; wenn er nicht das Versprechen gäbe – freilich bei Wohlverhalten und Befolgung („Qualitätssicherung“) seitens der Betriebsmitglieder (beim Prozeß der innerbetrieblichen Produktion) – ein Ausweg aus der Krise sei auch möglich. Wenn die Mannschaft den Befehlen Folge leistet, können „die auf der Brücke“ das Schiff sicher durch den Sturm steuern.

These 5

5.1 Wir haben nun – freilich in groben Strichen bloß – einige wesentliche Elemente des Horizontes skizziert, innerhalb dessen eine verstehende Kritik des „Mythos Qualität“ möglich ist. Das Reden von Qualität und insbesondere von Qualitätssicherung ist ein Medium, derzeit wohl *das* Medium, in dem das Soziale Management seine Macht, seinen Anspruch, die Soziale Arbeit zu bestimmen, d.h. zu definieren und zu steuern, durchzusetzen versucht. Diese Macht ist aber nun gerade der erklärungsbedürftige Sachverhalt. Worauf beruht denn diese „Chance“, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen (M. Weber)? Sie beruht zum Einen darauf, dass in unserer Gesellschaft und in ihrer Kultur ein solcher „innerbetrieblicher“ Machtanspruch als legitim gilt, und dass diejenigen, deren eigene Arbeit die Stiftung, Gestaltung und Erhaltung der Arbeitsbedingungen anderer sind, zugleich berechtigt, ja verpflichtet sind, Inhalt, Gestalt und Funktion und eben auch Qualität der Arbeit dieser anderen zu bestimmen. Es gilt als legitim in einer Gesellschaft, die zu Recht als „Arbeitsgesellschaft“ und zugleich als

„Organisationsgesellschaft“, d.h. also als „Betriebsgesellschaft“, charakterisierbar ist. Sie beruht sodann auf der motivierenden Kraft ihres Drohpotentials. Wenn Nichtbefolgung (oder nicht wenigstens die Übernahme der vorgeschriebenen Sprache zu Zwecken der innerbetrieblichen Legitimationsbeschaffung) mit Gehaltskürzungen und Arbeitsplatzverlusten sanktioniert werden kann, wenn jederzeit Ängste vor dem Untergang ganzer Einrichtungen und Arbeitsfelder mobilisiert werden können, dann ist es eben naheliegend, „vernünftig“ zu sein und den Vorgaben des Management in der praktischen und sprachlichen Selbstdarstellung zu entsprechen.

„Konsument, Klient oder Bürger?“

Sozialphilosophische Skizze zu einem tragfähigen Personenverständnis für die Sozialpädagogik

Erschienen in: „neue praxis“, 28. Jg., Heft 1/1998, S. 71–76

I.

Moral ist ein Produkt der Moderne. Genauer, ein spezifisches Verständnis von Moral: eines, in dem Moral als eigenständige Sphäre der Geltung kategorischer Sollenssätze erscheint, die dasjenige formuliert, was wir als Menschen einander unbedingt schulden. Neu daran, eben spezifisch modern, ist, dass ein hohes Maß an Sollgeltung nicht mehr im Blick auf eine transzendente Instanz, sondern von der empirischen Einzelexistenz von Menschen her artikuliert und gerechtfertigt wird. Spezifisch modern daran ist zugleich ein Wechsel der Perspektive von der Lebensführung insgesamt auf einzelne Handlungen, die Gegenstand des ethischen bzw. moralischen Urteils sind. Es ändert sich sowohl das Was als auch das Wie der Normierung.

Wir beobachten darin die Bewegung einer zweifachen Reduktion: Zum einen werden aus der Fülle der Handlungen, aus denen sich die menschliche Lebensführung aufbaut, einige wenige Handlungen herausgenommen, auf die sich ethische Sätze legitimerweise nur noch beziehen können. Ist das Gegenstandsfeld der Ethik bei Aristoteles das Ethos als Ganzes wie das Gesamt der menschlichen Lebensführung, beschränkt die moderne Moraltheorie ihren Blick auf die Legitimation des einzelnen Handlungsaktes, der einzelnen „Tat“. Zum anderen werden aus der Fülle von Sprachspielen und Satzarten, in denen sich die ethischen Selbstthematisierung menschlicher Lebensformen vollzieht, nur noch solche zugelassen, die der engen und strengen Form von Sollenssätzen, letztlich von Imperativen, entsprechen. Das ist denn auch die einzige Sprachform, die der reduktionistischen Moraltheorie als angemessen erscheint: das Formulieren unbedingter Sollensimperativen und das Festschreiben dessen, was wir einander unbedingt („kategorisch“) schulden.

Es fällt nur auf, dass dieses Verständnis von Ethik bzw. von Moraltheorie sehr genau passt zur Ethik des Expertenhandelns. Legitimes Handeln von Experten konstituiert sich nämlich über analoge Reduktionen. Sowohl auf der Seite des Experten wie seines Gegenübers, er erscheine als Kunde oder als Klient, gilt die Isolation einiger weniger Handlungen aus der Fülle der Lebensführungspraxen beider; und zum anderen tritt für beide als ethisches Minimum und Maximum zugleich nur der Imperativ auf. Unter Absehung von allen Eigeninteresse soll der Experte sich an dem orientieren, was den Kunden bzw. Klienten kategorisch zusteht. Die Konkretisierung dessen fällt dann aber nicht mehr in die Zuständigkeit der Ethik, sondern der jeweiligen Fachlichkeit, die nun die Frage danach, was „konkret“ zu tun sei, beantwortet. Dem entspricht auf der Seite des Konsumenten/Klienten dann lediglich die kategorische Forderung, dem Expertenurteil zu folgen (*compliance*), aber eben auch nur im Blick auf diejenigen eignen Handlungen, die zu den „fachlichkeitsgeleiteten“ Handlungen des Experten komplementär sind.

Diese Entwicklung kann gedeutet werden als Folge einer säkularen Tendenz zur „Verberuflichung“ der Lebensführung und zur damit einhergehenden Tendenz, gelingende, sinnvolle und legitime Handlungen nach dem Muster instrumenteller, produzierender Arbeit zu deuten (vgl. Voß 1990). Die für Aristoteles noch maßgebliche ethische Maxime, das Leben nicht als Produkt bzw. als hervorbringende Tätigkeit (*poiesis*), sondern als *praxis* aufzufassen, ist damit definitiv zurückgewiesen und in den gegenteiligen moralischen Imperativ transformiert: Arbeitet an euch selbst! Ja: Erarbeitet euch selbst! Bringt euch „regelrecht“ hervor!

Paradoxerweise tritt die Diskurstheorie der Moral, wie sie paradigmatisch von Jürgen Habermas konzipiert worden ist, als eine expertenkritische Moral auf. Paradox deswegen, weil sie einerseits ethisch postuliert, dass es in Fragen der Lebensführung und in der Ethik keine Experten, weil keine Laien geben darf; weil sie zum anderen den Individuen (einzeln und gemeinschaftlich) zur ethischen Selbstthematisierung aber nur einen reduktionistischen Typus moralischer Urteilsausbildung anbietet:

den, den wir als das reine und gesteigerte Modell der Expertenethik identifiziert haben. Die Diskurstheorie der Moral hat also im Gefolge Kants jene dramatische Beschränkung moralischer Fragen mitvollzogen, indem sie nur solche Fragen als legitimerweise theoriebedürftig zulässt, die sich auf das beziehen, was wir einander unbedingt schulden, bzw. indem sie – von allen Vorstellungen guten und gelingenden Lebens abstrahierend – nur noch ein Verfahren beschreibt, das zur Überprüfung *moralischer* Normen hinreichend sein soll. Hinsichtlich des gesamten von ihr als „ethisch“ ausgegrenzten Bereichs menschlicher Praxis hingegen bleibt sie sprachlos.

Die moderne Moralphilosophie scheint dem Individuum alles zuzutrauen. Es gehört mit zur ethischen Orientierungskrise, dass die Individuen moralisch-ethisch zugleich über- und unterfordert sind. Denn einerseits wird die Autonomie der Akteure derart hoch veranschlagt, dass die Rettung der Welt gänzlich und allein in ihre Hände gelegt wird; zugleich werden sie andererseits als dermaßen hoffnungslos in die Pathologien des Sozialen verstrickt angesehen, dass sie kaum noch als Personen in den Blick kommen, denen etwas zugetraut werden kann, die als kompetente Subjekte ihrer eigenen Lebensführung tatsächlich etwas vermögen und können (vgl. Volz, 1993).

Bloß eine weitere meta-ethische Klärung der „Sprache der Moral“, eine Klärung der Gegenstände, Satzarten und Geltungsbereiche ethisch-moralischer Urteile, dürfte u.E. kaum aus diesem Paradox hinausführen. Wir schlagen hingegen vor, den Themen von Moral und Ethik indirekt über eine Klärung des Personenverständnisses sich anzunähern: Es ist eine der Pointen dieser Thesen, dass gerade die *sozialphilosophische* Grundlegung der *Sozialpädagogik* eines gehaltvollen *Personenkonzeptes* bedarf.

II.

Einhundertfünfzig Jahre lang bildete in unserer Kultur – latent oder manifest – der „Arbeiter“ (als homo faber, nicht als animal laborans) das schlechterdings maßgebliche Paradigma der Person. Der Mensch als Individuum und als Gattung war bzw. wurde wirklicher Mensch nur als Subjekt von Arbeit: einer Arbeit, deren Gegenstand und Material letztlich die Wirklichkeit als Ganze und das Gesamt der menschlichen Lebensführung bildet (vgl. Volz, 1982 und 1990). Es ist dann nicht verwunderlich, dass die Epoche der Herrschaft der Gestalt des Arbeiters (vgl. Ernst Jünger, 1932; Hannah Arendt, 1957; Friedrich Jonas, 1960) zugleich die Epoche der stärksten Bestreitung von Ethik überhaupt ist. Ethische Fragen lassen sich entweder in lösbare technische übersetzen oder als unlösbare (deshalb auch gar nicht erörterungswürdig) metaphysische auffassen bzw. abtun. Übrig bleibt ein Imperativ zur Entscheidung und zum Handeln überhaupt (vgl. Carl Schmitt, Max Weber etc.); darin erkennen wir aber einmal mehr das Grundmuster der oben so genannten Expertenethik.

Erstaunlicherweise sind es gerade das Problem gesteigerter Arbeitslosigkeit und die gesellschaftliche Ahnung, nie wieder Arbeit für alle „schaffen“ zu können, die – wie in einer kollektiven Trotz- und Leugnungsreaktion – das Gespenst des Arbeiters als „dennoch“ unterstellte Maßgabe für das Verständnis von Subjekthaftigkeit, Personalität und „wirklichem“ Handeln kontrafaktisch in Geltung halten.

Die Individuen und die sie versorgenden Korporationen sind längst viel klüger. Das versteinerte Monument des Arbeiters ist hohl geworden, es wird belebt durch die Gestalten des Konsumenten und des Klienten sowie von den zu ihnen komplementären Rollen bzw. Gestalten des Managers und des Therapeuten (MacIntyre, 1984; Cahill, 1994). Freilich, gerade dann, wenn es um die Artikulation von moralischen Ansprüchen, Forderungen und um deren Rechtfertigung geht, sprechen wir immer noch – listig oder naiv? – die Sprache des Subjekt, also der Arbeit. Die Folge ist eine eigentümliche Pidgin-Sprache, die uns nun vollends an einer differenzierten Artikulation derjenigen Orientierungsbestände, die es uns erlauben würden, Perspektiven der gemeinsamen Kritik und Problembewältigung zu formulieren.

Nach unserer Auffassung lassen sich also zwei vorherrschende Personenverständnisse unterscheiden, die sich in modernen Gesellschaften herausgebildet haben: zum einen die Vorstellung eines frei und unter Absehung von all seinen Prägungen wählenden *Konsumenten*; zum andern der Typus des nur eingeschränkt wahlfähigen und daher benachteiligten *Klienten*, der gegenüber der Gesellschaft als Träger von kompensatorischen Anspruchsrechten auftritt und als Objekt von (defizitorientierter) Sozialpolitik und Sozialarbeit.

In der Spätmoderne führen die historisch schon früher beobachtbaren Tendenzen einer Bürokratisierung der Marktanbieter und eines Marktförmig-Werdens vieler Formen staatlichen Handelns, insbesondere dort, wo der Staat selber als Anbieter von Dienstleistungen und Gewährleistungen auftritt, dazu, dass alle Mitglieder der Gesellschaft Konsumenten und Klienten zugleich sind und gerade für ihr Selbsterleben und ihre Selbstwahrnehmung eine wirksame oder folgenreiche Unterscheidung immer schwieriger wird.

Bei der daraus für die Individuen sich ergebenden Aufgabe, die u.E. als ein Wiedergewinn von Personalität und Selbstbestimmung zu bestimmen wäre, lässt die herrschende Moraltheorie die Individuen im harmlosen Falle allein, im dramatischeren Fall befördert sie genau diese funktionale Homogenisierung, Selbst-Abstraktifikation und Selbst-Funktionalisierung, sprich: die Ausbildung von den neuen Korporationen entsprechenden Habitus-Formen.

Die Gefahr, dass sich die „herrschende“ Moraltheorie und ihre Gesellschaftskritik als stumpf und/oder blind gegenüber dem *soft despotism* eines „freundlichen Neokorporatismus“ quasi-staatlicher und privatwirtschaftlicher Versorgungsunternehmen erweist, halten wir für groß. Ihre Stimme war in den bundesrepublikanischen Debatten der letzten Monate und Jahre um eine Transformation des Sozialstaats und seiner sozialen Sicherungssysteme kaum zu vernehmen. Die „Logik des Absehens von ...“ ist die bisher unzureichend durchschaute Gemeinsamkeit von Markt, Bürokratie und Diskurstheorie der Moral: In allen drei Sphären wird formal, prozedural und streng verallgemeinernd verfahren. Das Besondere, das Historische und das Partikulare gelten stets von vornherein und als solche bereits als illegitim.

Genau dies aber ist fraglich. Denn anscheinend verfügen ja gerade viele dieser diffamierten Traditionen und Formen des Partikularen über jene „Quellen des Selbst“ (Charles Taylor) und über jenes ethisch-differenzierte Vokabular, das zur Erschließung, Beschreibung und Deutung pluraler menschlicher Praxis unverzichtbar ist. Mit einem Diktum Michael Walzers: „Wir müssen die moralische Welt nicht erst entdecken, dass wir immer schon in ihr gelebt haben. [...] Die Kritik des Bestehenden beginnt – oder kann doch beginnen – mit Grundsätzen, die dem Bestehenden bereits innewohnen“ (Walzer, 1990; 29. 31). Dieses kritische Potential hermeneutisch zu entbinden, hilft uns die dominierende Moraltheorie kantianischen Typs nicht. Das von den Individuen in partikularen Gemeinschaften und Traditionen noch vorgefundene anspruchsvolle, ethische Vokabular zur Artikulation eines personalen Selbstverständnisses jenseits des Funktionierens als *Konsumklient* wird hingegen delegitimiert.

Die Frage nach komplexen personalen, interpersonalen und kulturellen „Vermögen“ und Infrastrukturen, auf die Personen („kategorisch“) angewiesen sind, wenn sie nicht bloß Subjekte von Arbeit und Konsum, von Ansprüchen und Wahlentscheidungen (choices), sondern einer Lebensführung sein wollen, durch die sie ihre Personalität ebenso konstituieren wie erhalten und gestalten, wird nicht einmal gestellt, geschweige denn beantwortet.

III.

Wir meinen, zur Artikulation und Erörterung genau dieser Fragen und zur kritischen Aneignung der in unserer Tradition bereits vorhandenen Elemente zu ihrer Beantwortung könne es sinnvoll sein, eine vierte „Vision“ von Person, nämlich als *citizen* zu entwerfen.

Für den deutschen Diskussionszusammenhang müsste es darum gehen, allererst den Anschluss an die angelsächsische und auch italienische Diskussion zu *social citizenship*, resp. *cittadinanza societaria* zu finden (vgl. Statt vieler: B. Jordan, 1989; M. Roche, 1992; B.S. Turner, 1993; D. Zolo, 1994).

Die Pointe unseres Vorschlages – auch gegenüber den Mainstream der angelsächsischen Citizenship-Debatte – ist es, die beiden Fragen: nach dem, was es heißt, *citizen* zu sein, und nach dem, was es heißt, eine *Person* zu sein, gemeinsam zu beantworten und zugleich in der Weise zu einer komplexeren, reicherer „Vision“ von Person zu gelangen, dass wie die jeweils gegebenen Antworten ineinander sich reflektieren und aneinander sich steigern lassen wollen. Dazu erscheint uns als spezifisch (oder auch typisch) deutscher Beitrag das Konzept „Bildung“ unerlässlich. (Zu Ansätzen einer solchen person- und kompetenztheoretischen Weiterentwicklung von citizenship vgl. Donati, 1993; Heater, 1990; Ethics, 1995).

Charles Taylor hat die aristotelische Bestimmung des Menschen als *zoon politikon* für die Moderne sowohl über den Begriff der *frameworks*, denen wir unsere Orientierung immer schon verdanken, als

auch anhand der menschlichen Sprache, die immer schon Medium und Ausdruck von Sozialität ist, rekonstruiert. Die anderen Mitglieder der Gesellschaft gelten in dieser Perspektive deshalb nicht als Einschränkung meiner Willkürfreiheit, sondern als diejenigen, die meine Freiheit allererst ermöglichen.

„Der entscheidende Punkt ist: Da das freie Individuum sich allein in einer Gesellschaft und Kultur einer bestimmten Art aufrechterhalten kann, muss es sich kümmern um die Gestalt dieser Gesellschaft und Kultur als ganzes“ (Charles Taylor).

Wenn also jede Person ihre Identität, ihre Orientierungen und Handlungsnormen einer Sozialität verdanken, die ihr, wenn auch nicht normativ, so doch ontogenetisch und hermeneutisch vorangeht, dann hat ihre Sorge auch dem Bestand und der Qualität dieser Sozialität zu gelten; genau dies muss ihre Selbstsorge notwendigerweise einschließen. Die Person muss diese Sozialität sowohl voraussetzen, beanspruchen, wie sie zugleich sie sich allererst aneignen und dabei die zu ihrer Erhaltung und Gestaltung erforderlichen Kompetenzen entfalten: die dynamische – keinesfalls problem- und widerspruchsfreie – Einheit dieses Prozesses ist die *Bildung* der Person.

Neben den bourgeois gilt es deshalb, den citoyen, den citizen, ins recht zu setzen, der an den Belangen des Gemeinwohls partizipiert, sich einmischt und mitgestaltet, wenn er die Voraussetzungen seiner Freiheit, die ohne Sozialität nicht zu denken ist, gewährleisten will (vgl. dazu: Selznick, 1992, v.a. part II).

Das Reinheitsgebot, mit der gegenwärtig von der diskursiven Moraltheorie Fragen des richtigen Handelns von den Vorstellungen des guten Lebens nicht nur unterschieden, sondern geschieden werden. Lässt sich demnach kaum aufrechterhalten und noch weniger durchsetzen. Stets geht es in den ethischen Debatten explizit oder implizit um die Frage, was eine Person ausmacht und welche Vorstellungen des guten Lebens schon in Geltung und damit wirkmächtig sind. Der Ethik als Wissenschaft wird es deshalb zukünftig um eine „Entdifferenzierung der Themen des Guten, Gerechten und Schönen“ (Seel, 1996: 11) gehen müssen, wenn sie nicht auch forthin hinsichtlich der Fragen komplexer menschlicher Praxis ihre abstinente Haltung und Folgenlosigkeit beibehalten möchte. Damit freilich begibt sich die Ethik aus dem hehren Himmel reiner Fragen wahrhaft richtigen und unbedingt geschuldeten Handelns herab in die Grauzonen des abwägenden Denkens und in die Unübersichtlichkeiten und Differenzierungen alltagweltlicher Gewohnheiten, Wertungen und Entscheidungen.

Dann ist die Aufgabe der Ethik Kritik *und* Interpretation. Sie muss hinschauen, was schon in Geltung ist, um mimetisch daran anzuknüpfen, um beratend tätig zu werden und um den Personen zu einem besseren Verständnis, zu einem *best account* (Charles Taylor) ihres eigenen Ethos zu verhelfen, sie zum Engagement zu befähigen und ihre Kompetenzen zu stärken. Ihr geht es um die Selbstaufklärung des eigenen Ethos. Salopp könnte man formulieren, dass Ethik in systematischer Absicht an die von Kindern stets gestellten „Warum-Fragen“ wieder anknüpft; in diesem Sinne problematisiert sie die eingespielten Selbstverständlichkeiten des Ethos. Aber ihr muss es ebenso darum zu tun sein, für die jeweilige Kontextualität zu sensibilisieren, indem sie ein Bewusstsein von Struktur, Genese und Geltung der herrschenden *frameworks* vermittelt. Sie *expliziert* das Implizierte, sie versprachlicht es, rekonstruiert und rechtfertigt es, und sie *kritisiert* die Sphäre des Geltens von Handlungsorientierungen, Rechtsnormen, Regeln und Verhaltenscodices. In diesem Sinne ist Ethik „kritische Theorie des Ethos“ (Volz). Sie hat eine bifokale, elliptische und keine monozentrische, kreisförmige Struktur: sie vollzieht sich als Interpretation und Kritik. Sie legt in mütterlicher Weise frei und kritisiert, was schon in Geltung ist (vgl. Volz, 1997 und Kreuzer, 1998). Ethik ermöglicht so eine kritische Aneignung des eigenen Ethos. Kritik, Bildung und Engagement gehören in ihrer Unterscheidbarkeit ebenso unauflöslich zusammen, wie sie unaufgebbare Konstituenten von Personen sind.

Der Gesellschaft kommt also nicht – wie im Klienten- und Konsumenten-Modell – eine bloß instrumentelle Bedeutung zur Verwirklichung individueller Ziele zu, sondern sie ermöglicht es dem Menschen überhaupt erst, ein – in einem anspruchsvollen Sinne – Handelnder, eben Person, zu sein.

Literatur

- Arendt, H.: Vita activa oder Vom tätigen Leben, München 1960 (am. Orig. The Human Condition 1957)
- Cahill, M.: The New Social Policy, Oxford 1994
- Donati, P.: La Cittadinanza Societaria, Roma/Bari 1993
- Ethics, Vol. 105, No. 3, 1995: Symposium on Citizenship, Democracy and Education
- Heater, D.: Citizenship. The Civic Ideal in World History, Politics and Education, London/New York 1990
- Jonas, F.: Sozialphilosophie der industriellen Arbeitswelt, Stuttgart 1969
- Jordan, B.: The Common Good. Citizenship, Morality and Self-Interest, Oxford 1989
- Jünger, E.: Der Arbeiter. Herrschaft und Gestalt, Stuttgart 1932 (1982)
- Kreuzer, T.: Kontexte des Selbst. Theologische Perspektiven auf der hermeneutischen Anthropologie Charles Taylors, Diss., Frankfurt/M. 1998
- MacIntyre, A.: Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart, Frankfurt/M. 1987 (am. Orig. After Virtue, 1981, 2. Aufl. 1984)
- Roche, M.: Rethinking Citizenship. Welfare, Ideology and Change in Modern Society, Cambridge 1992
- Seel, M.: Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt/M. 1996
- Selznick, P.: The Moral Commonwealth. Social Theory and the Promise of Community, Berkeley/Los Angeles/London 1992
- Taylor, C.: Sources of the Self. The Making of the Modern Identity, Cambridge/Mass. 1989 (deutsch: Quellen des Selbst, Frankfurt/M., 1994)
- Turner, B.S., (ed.): Citizenship and Social Theory, London 1993
- Volz, F.R.: Die "Arbeitsgesellschaft" – Bausteine zum Verständnis ihrer Elemente, ihrer Krise und ihrer Herausforderung für die theologische Ethik, epd-Dokumentation, Frankfurt/M. 1982
- Volz, F.R.: „Apologie der Arbeitsgesellschaft“ – Zur aktuellen Funktion neokonservativer Theorie der Industriegesellschaft. In: Jens Harms/Fritz Rüdiger Volz: Arbeit und Wirtschaft. Beiträge zu Ökonomie und Ethik, Frankfurt/M. 1990
- Volz, F.R.: „Lebensführungshermeneutik“ – Zu einigen Aspekten des Verhältnisses von Sozialpädagogik und Ethik, in: neue Praxis (23. Jg.), Heft 1+2, 1993
- Volz, F.R.: „Soziale Arbeit – Ethik – Europa.“ – Einige Streif- und Schlaglichter. In: Werteorientierung in der Sozialen Arbeit, Bochum 1997
- Voß, G.: Lebensführung als Arbeit, Stuttgart 1990
- Walzer, M.: Kritik und Gemeinsinn. Drei Wege der Gesellschaftskritik, Berlin 1990 (am. Orig. Interpretation and Social Criticism, Cambridge/Mass., 1987)
- Zolo, D., (a cura di): La Cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti, Roma/Bari 1994

Fritz Rüdiger Volz

„Soziale Arbeit – Ethik – Europa“

Einige Streif- und Schlaglichter

Erschienen in: Werteorientierung in der Sozialen Arbeit, Dokumentation einer Ringvorlesung, Bochum (FESA – Transfer, Bd. 3) 1997

Eine *europäische* Diskussion über die Bedeutung der Ethik für die Soziale Arbeit, die das Adjektiv „europäisch“ wirklich verdiente, gibt es nicht. Es gibt – trotz zahlreicher, aber vereinzelt bleibender Ansätze – keine Diskussion in wirklich europäischem Maßstab über Kontexte, Praktiken, Ausbildungsgänge und Theorien Sozialer Arbeit. Vor allem fehlt es an entsprechenden Debatten innerhalb und zwischen den entsprechenden Berufsverbänden. Das ist umso erstaunlicher und beklagenswerter, weil gerade hier die „International Federation of Social Workers“ (mit derzeitigem Sitz in Oslo) mit ihrer Organisationsstruktur und ihrem „Code of Ethics“ günstige strukturelle Voraussetzungen und inhaltliche Vorgaben böten (vgl. IFSW „Code of Ethics“ von 1976 bzw. neuerdings, 1994, „The Ethics of Social Work: Principles and Standards“).

Leider spielt insgesamt das Problem der Kenntnis bzw. der Unkenntnis der jeweils fremden Sprachen eine große Rolle. Aber zu spezifisch sind offenbar auch die jeweiligen Kontexte, Ursprünge, Traditionen und Selbstverständnisse der Sozialen Arbeit in den Ländern Europas – und sei es auch nur seines Westens und Südens. Deren sorgfältige Darstellung liegt immerhin seit 1994 vor in der Veröffentlichung von W. Lorenz „Social Work in a Changing Europe“. Der Verfasser stammt aus Deutschland, hat lange in Großbritannien gearbeitet und lehrt jetzt in Dublin; er legt damit die Resultate seines eigenen Orientierungsprozesses in einer unübersichtlichen und schwer zugänglichen Landschaft vor. In Großbritannien sind 1991 bzw. 1992 zwei weitere Bücher zum Themenbereich Social Work und Europe veröffentlicht worden. In einem Review Article formuliert der Rezensent M. Payne (1995) einige der potentiell gemeinsamen Themen, sowie einige der gleichfalls gemeinsamen Schwierigkeiten. Er stellt dabei auch die wichtige Frage, wer, wie viel und wozu eigentlich davon wissen wollte oder sollte, „was“ Soziale Arbeit in den Ländern Europas ist, davon, wie sie eingebettet ist, sich selbst versteht und praktiziert wird.

Wenn es darum geht, PraktikerInnen zu informieren, sie bei ihrer Arbeit und für ihre Arbeit zu inspirieren, so schlägt Payne dazu detaillierte vergleichende Studien konkreter Arbeitsfelder und Einrichtungen vor.

Gerade die „Konkretheit“ der beruflichen Praxis und des stets geförderten Bezuges auf sie ist eines der größten Hindernisse beim Fremd-Verstehen. Ohne solide und breite Kenntnisse all der „lokalen“ Selbstverständlichkeiten und Selbstverständnisse, die da jeweils „zusammengewachsen“ sind (lat.: *concretus*), und ohne einen anspruchsvollen theoretischen Deutungshorizont, in dem sie verallgemeinerbar und vergleichbar werden, steht auch der wohlwollende Betrachter wie vor Beton (engl.: *concrete*).

Ich beschränke mich im Folgenden auf einige (teilweise polemische) Bemerkungen zur eigentümlichen Schemenhaftigkeit von „Europa“ wie auch von „Ethik“ im Kontext des deutschen Sozialwesens.

Wer will und wer braucht im Sozialwesen die Debatte um „Europa“? Wer will, wozu, was eigentlich wissen? –

Ich möchte gern etwas von den Traditionen und Institutionen, von den Praktiken und Selbstverständnissen der Sozialen Arbeit in anderen (europäischen) Ländern wissen und lernen, um meine kontext-, kultur- und milieuspezifischen Vorurteile wahrzunehmen und aufbrechen und durch angemessenere Bilder und Vorstellungen ersetzen zu können.

Mit der stets autoritären, meist drohenden, Forderung nach „Praxisrelevanz“ werden ja in unseren Milieus Anpassbarkeit, Verwertbarkeit und Erbaulichkeit von der Lehre in einem Ausmaß erwartet, das in seinen selbstverdummenden Folgen m.E. einer der wesentlichen Gründe für die Wehrlosigkeit des Sozialwesens gegenüber der herrschenden Sozialpolitik ist, wie auch zugleich der Haltlosigkeit, mit der es den Verheißungen sog. „Neuer Steuerungsmodelle“ sich auszuliefern bereit ist. Dem muss Lehre, müssen theoretische Diskurse, um ihrer selbst *und* um der Sozialen Arbeit willen, begegnen und entgegenwirken.

Hierbei wiederum können nun auch souveräne Wahrnehmungen der Verhältnisse und Verständnisse der Traditionen und Kulturen von Sozialpolitik, Sozialer Arbeit und Sozialphilosophie „in Europa“ helfen. Lehre muss eigensinnig und eigenständig lernen, sich bilden, um etwas anderes als „theoretisch“ aufgemotzte Tipps für das Verhalten in unbegreiflicher (und absichtsvoll) unbegriffener Umwelt vermitteln zu können.

„Europa“ ist also für mich ein Gegengift zu meinem deutschen, fachhochschulischen, sozialpädagogischen „Provinzialismus“.

„Ein Gespenst geht um: Europa!“ – So muss man bisweilen das klassische Zitat von Marx und Engels heute modifizieren.

Das „Feindbild Europa“, das im Sozialwesen kultiviert wird, ähnelt freilich mehr dem Europa-Bild von „Bauernverbänden“, in dem Europa auf „Brüssel“ reduziert wird und dies wiederum als Quelle – stets unzulänglicher – Subventionen und – stets überflüssiger – Regelungen erscheint. Europa wird mit dem Stier verwechselt und der wird eher als apokalyptisches Tier, als Behemot oder als Leviathan, an den Horizont gemalt. Mit all diesen Bildern werden Bedrohtheitsgefühle und Sicherheitsbedürfnisse geweckt und damit Empfehlungen plausibilisiert, doch zum Zwecke des Schutzes die längst bereitstehenden (und einige Zeit leerstehenden?), weltanschaulich-politischen Unterstände und Bunker zu beziehen. Die Aggressivität so mancher anti-europäischer Rhetorik kann kaum über ihre macht- und phantasielose Defensivität hinwegtäuschen.

Wo „Europa“ so gezeichnet und gesehen wird, da vollzieht man eigentlich nur den regierungsamtlichen, neo-liberalistischen ökonomistischen Reduktionismus nach – freilich mit anderen Vorzeichen. Der Kampf allerdings (und es *ist* ein sozialer, kultureller und politischer Kampf!) wird nicht um die Vorzeichen, sondern um die *Inhalte* der gemeinsamen „Klammer Europa“ geführt. „Penser l'Europe“ (E. Morin) bleibt weiterhin eine der wichtigsten gemeinsamen europäischen Aufgaben, unverzichtbares Element jeder sozialpolitischen Gestaltungsaufgabe!

„**Europa**“ könnte doch auch wahrgenommen werden als Quellsystem reicher, erfreulich unterschiedlicher Ströme gerade auch von Kräften und Kriterien der Sozialkritik und der Gesellschaftsgestaltung, die auf ihre Entbergung – „jenseits von rechts und links“ – warten, ja drängen.

Die deutsche Philosophie, gerade auch die Philosophische Ethik, hat nun aber selbst – mit ihrem Bedürfnis nach Normierung, Zuordnung und Zuteilung, nach Eindeutigkeiten, Sicherheiten und Gewissheiten – dazu beigetragen, jene vielfältigen heterodoxen Ströme zu Rinnsalen einer – freilich stets nur jeweiligen – Orthodoxie zu kanalisieren. Die Denkvorschriften und Diskursregelungen, die die Schulen der Philosophie für ihre jeweils „*kritischen*“ Theorien erlassen haben und die sie sich bemühen, wenigstens milieuspezifisch in Geltung zu halten, sind eigensinnigem, ungegängeltem, souveränem Denken genau so feindlich und abträglich, wie diejenigen Vorgaben, denen „*praktische*“ Theorien in den Schulen der Sozialen Arbeit zu entsprechen haben.

Vermutlich handelt es sich bei dieser – typisch deutschen? – Neigung zum Denken und Urteilen in Kategorien von Lagern und Wagenburgen der Rechtgläubigkeit um eine stets noch unbewältigte Spätfolge – der freilich gesamteuropäischen – konfessionellen Bürgerkriege. Entweder sind alle Fragen des alltäglichen, individuellen und gemeinschaftlichen Lebens unmittelbar heils- bzw. unheilsrelevant, oder aber viele wichtige Themen für die Orientierung der Lebensführung und für die Einrichtung des Zusammenlebens werden gar nicht mehr für theoriewürdig und klärungsfähig erachtet.

Die Mehrheit der PraktikerInnen und der TheoretikerInnen im Sozialwesen hält vermutlich stets noch die Soziale Arbeit für im Kern **ethikunbedürftig**: entweder legitimiert und orientiert sich der als „Hilfe“, als „professioneller Altruismus“, als „organisierte Nächstenliebe“ etc. verstandene Beruf genau durch seinen „moralischen“ Charakter selbst, oder aber die beiden Aufgaben der Orientierung bzw. der Legitimierung werden an die Wissenschaften überwiesen. Die Professionalisierung wird wesentlich als „Verwissenschaftlichung“ betrieben und die Methoden und Techniken stiften den „Wissenschaftscharakter“ einer als „Arbeit“ verstandenen Praxis.

„Ethik“ hat dann allenfalls die weltanschauliche (die religiöse oder eben gerade nicht) Überhöhung mitsamt der berufssozialisatorischen Implementierung der eben genannten Selbstverständlichkeiten zu leisten. Man kann das freilich auch „Begründung“ nennen. Oft begegnet mir zusätzlich, insbesondere bei Studierenden, eine individualistische Reduktion von ethischen Fragen auf solche des ganz individuellen Gewissensentscheids. Dessen Gründe und Zustandekommen gelten dann als weder mitteilunfähig noch -bedürftig. „Ethik“ mit ihren rekonstruktiven, explikativen und erst recht mit ihren reflexiven, kritischen Aufgaben, erscheint auch hier als überflüssig.

Ich möchte nun einige Problemstellungen benennen, im Blick auf deren Wahr-Nehmung und Artikulation m.E. die Soziale Arbeit (in Theorie und Praxis) auf anspruchsvolle sozial- und moralphilosophische Theorien angewiesen und damit auf „Europa“ notwendigerweise verwiesen ist.

Exemplarisch und durchaus stellvertretend stehen mir dabei, was die m.E. *völlig unzureichende Ethik der Profession* angeht, insbesondere die Entwürfe des DBSH zu seinen „Ethischen Prinzipien und Standards“ von 1995 und von 1996, sowie das Lehrbuch von H. Baum, *Ethik Sozialer Berufe*, 1996, vor Augen. Hier ist aber nicht der Ort für eine angemessene, explizite und ins Einzelne gehende Kritik. – KennerInnen werden auch bemerken, dass ich mich gegen kantianisierende Moraltheorien, v.a. modo J. Habermas (1991) abgrenze, auch das kann hier nicht so, wie es sich eigentlich gehörte, dargestellt und begründet werden. Zu einigen wesentlichen Punkten auch meiner Kritik an der „Diskurstheorie der Moral“ von J. Habermas vgl. jetzt die Dissertation meines Freundes Th. Hoerschelmann (1996).

Im Folgenden beziehe ich mich auf drei klassische, nicht-deutsche Traditionen der Ethik. Ich werde ihnen jeweils Einsichten zuordnen, die zu gewinnen und zu klären diese Traditionen mir unverzichtbar erscheinen; ich werde jeweils eher implizit Frontstellungen aufscheinen lassen, in denen sie mir bedeutsam geworden sind; und ich werde einige wenige (zu wenige noch!) Orte und Menschen in Europa nennen, an und von denen ich viel zu dem, worum es hier geht, gelernt habe. (Ihnen ist dieser Beitrag gewidmet.)

Vorab sei noch zunächst das von mir generell zu Grunde gelegte Verständnis der **Ethischen Aufgabe und der daraus sich ergebenden Aufgaben der Ethik** angedeutet. Mit Paul Ricœur verstehe ich die Ethische Aufgabe als das „*Trachten nach dem gelingenden Leben, mit und für andere, in gerechten Institutionen*“ (1990, frz. Ausg. S. 199 ff, S. 202).

Für mich ergeben sich daraus fünf allgemeine Aufgaben der Ethik:

- die „*Theorie des Wohlergehens und der Lebensführung*“ – für die Perspektive der handelnden Person;
- die „*Kritische Theorie des Ethos*“, als die Kritik der in Geltung befindlichen Handlungs- und Lebensorientierungen und ihrer ethos-immanenten Legitimationsmuster;
- die „*Theorie der Wohlordnung und der Wohlfahrt*“, als Theorie der Bedingungen des wohlgeordneten gemeinsamen Lebens und des gelingenden Lebens für alle;
- die „*Theorie des Wohlwollens und der Tugenden*“, als Theorie des Habitus, der Eigenschaften und der Vermögen einer Person, die sie dazu befähigen, der Ethischen Aufgabe im Kontext und Horizont ihrer Lebensführung zu entsprechen;
- in all dem hat die Ethik (freilich in unterschiedlichen Konfigurationen und Proportionen) rekonstruktive und kritische, beratende und bewertende, beschreibende und vorschreibende, begleitende und wegbahnende Funktionen. Deren jeweils angemessene Gewichtung zu bestimmen, die Sprache und Begrifflichkeit der Ethik zu prüfen, die Stimmigkeit der Antworten und obengenannten vier Aufgaben miteinander zu gewährleisten, und überhaupt

die „Möglichkeit“ von Ethik angesichts ihrer vielfältigen Bestreitungen zu erweisen...: das alles – „wohlbedacht“ – zu tun, sind Elemente der fünften Aufgabe, der „Meta-Ethik“.

Im Blick auf die Professionsethik als einer speziellen oder angewandten Ethik, sehe ich deren Aufgabe vor allem (wenngleich nicht nur) darin, eine „Kritische Theorie des professionellen Ethos“ zu formulieren. Es geht dann darum, eine Rekonstruktion und Reflektion der die Profession und das professionelle Handeln teils orientierenden, teils legitimierenden „Selbstverständnisse und Selbstverständlichkeiten“, im Kontext des jeweiligen Gesamt-Ethos einer Gesellschaft und Kultur, zu leisten bzw. zu ermöglichen.

Zur professionellen Selbstreflexion gehört wesentlich die Aufklärung und Überwindung oft schon „klassischer“, die Profession und ihr Selbstverständnis bisweilen geradezu konstituierender, Selbstmissverständnisse. Für die Professionsethik Sozialer Arbeit stehen dabei eine rasche Aufklärung und Kritik insbesondere folgender Punkte vordringlich auf der Tagesordnung:

- Das „individualistische“ Verständnis von Individuum;
- das „instrumentelle oder technizistische“ Verständnis von Praxis;
- das „reduktionistische“ und das „kausalistische“ Verständnis von humanwissenschaftlicher Erklärung;
- das „prinzipalistische“ und das „präskriptivistische“ Verständnis von Ethik;
- und schließlich das „moralische“ Verständnis von Politik.

(Im Folgenden kann es sich selbstverständlich nicht darum handeln, diese Fragen angemessen zu erörtern. Es sollen lediglich „Orte und Partner“ angegeben werden, an und mit denen Gespräche geführt werden können, um mit den notwendigen Klärungsprozessen voranzukommen.)

Im Anschluss an **Aristoteles** und ihm – zumindest im Verständnis der Ethischen Aufgabe – folgender Ansätze „**eudämonistischer Ethiken**“ wäre der Sinn der „Frage nach dem gelingenden Leben“ wiederzugewinnen. Die neuzeitliche reduktionistische Frage „Was soll ich tun?“, die ein vereinzelt, sich als „autonom“ verstehendes Individuum an eine übermächtige, Objektivität und legitime Geltung der Prinzipien verbürgende Instanz im Blick auf einzelne seiner Handlungen adressiert, wäre wieder in den Kontext der Frage nach der gelingenden Lebensführung einzuholen und damit zugleich zu transformieren in die Frage „Wie will ich und wie soll ich eigentlich leben?“ (bzw. „Was für ein Mensch will ich sein?“), die eine situierte Person an sich selbst zunächst richtet, aber gleichsam durch sich hindurch an den kulturellen Kontext stellt, dem sie sich als Person ihr Selbstverständnis, ihre Handlungs- und Lebensorientierungen ebenso verdankt wie das Vermögen, solche Fragen auf solche Weise und mit der Aussicht auf lebensförderliche Antworten überhaupt zu stellen.

Damit einher muss der Sinn der Unterscheidung zwischen instrumentellem Handeln/Arbeit und Praxis wiedergewonnen werden. Es ist dies eine Unterscheidung, die (nach dem Zeugnis nicht nur von H. Arendt, sondern auch von J. Habermas) der Neuzeit im Siegeszug wissenschaftlich angeleiteter technischer „Produktion“ (von Wirklichkeit insgesamt) abhanden gekommen zu sein schien. Der „Unterschied zwischen etwas und jemand“ (R. Spaemann) ist aber gerade für das Handeln bzw. das Handlungsselbstverständnis „Sozialer Arbeit“ (sic!) von kaum zu überbietender Bedeutung. Es ist eine Differenz ums Ganze, ob ich dieses professionelle Handeln nach dem Muster einer Subjekt-Objekt-Relation oder einer Subjekt-Beziehung auffasse.

Trotz aller historischer Borniertheiten des historischen Aristoteles gibt es einige zentrale Grundbegriffe und Grundverständnisse europäischer Philosophie, die immer wieder im Rückgang auf ihn angeeignet und erneuert werden müssen. Das gilt ganz besonders für die „praktische“ Philosophie, als Summe derjenigen philosophischen Anstrengungen, die auf eine Erhellung der Voraussetzungen, Vermögen, Vollzüge und Folgen menschlichen Handelns (als Praxis und Poiesis/Arbeit) zielen. –

(Das haben etwa auch – gegen den philosophischen main-stream ihrer Tage – die britischen Philosophinnen E. Anscombe, Ph. Foot, I. Murdoch immer wieder getan, bis dann spät, so seit Anfang der 80er Jahre, auch Ethiken aristotelischen Typs, ja sogar explizite Tugendethiken, wieder entwickelt werden (dürfen) – wenig, viel zu wenig, ist freilich bislang davon ins Deutsche übersetzt.)

Die beiden genannten Elemente, die Wiedergewinnung eines originären Verständnis von Praxis und die des weiten Horizontes der Frage nach dem Gelingen des Lebens, führen zu einem erneuerten Verständnis des Individuums als Subjekt bzw. als Person.

Dies geschieht verstärkt dort, wo man – dogmatisch unbefangen – im Kontext der Wiederentdeckung des Aristoteles auch Thomas von Aquin neu liest. Im Kontext italienischer Sozialarbeitstheorie und -ausbildung zeigt etwa Costanza Marzotto, Mailand, was eine Parallellektüre Lacan – Thomas von Aquin – Aristoteles für ein vertieftes Verständnis vom „Subjekt als Grund des ethischen Handelns“ im Rahmen einer „Ethik der Beziehung/der Bezogenheit“ (etica della relazionalità) leisten kann. (Vgl. ihren Beitrag „Il soggetto come fundamento dell'agire etico“ in dem Sammelband von Vecchiato/Villa 1995: „Etica e servizio sociale“, S. 29 – 58.)

F. Villa, ein Soziologe, gleichfalls von der Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, und Professor für Sozialpolitik im dortigen Studiengang Sozialarbeit, versucht, inspiriert durch jenes undogmatische katholische Verständnis vom handelnden Subjekt und im systematischen Anschluss an die „Sociologia relazionale“ von Pierpaolo Donati, Bologna, eine „personale Soziologie“ zu entwickeln, bzw. einem „dritten“, einen „personalistischen“ Ansatz der Soziologie zu erarbeiten, zwischen – oder besser: jenseits – der „holistisch-kollektivistischen“ und der „individualistischen“ Ansätze (vgl. F. Villa, 1994, S. XXVII ff, vor allem Schema S. XXX, vgl. auch ders. 1996 b).

Es sei noch einmal betont, dass es den erwähnten italienischen Kolleginnen und Kollegen immer auch darum geht, Folgen und Folgerungen ihrer anspruchsvollen philosophischen und soziologischen Theorien für Profession und Praxis Sozialer Arbeit mitzubedenken. Nach gängigen deutschen Kriterien vollzieht sich (zumindest bisher) die Ausbildung in Italien trotz Ansiedlung an bzw. Eingliederung in die Universitäten, wesentlich „praxisnäher“, gleichwohl wird sie orientiert und vermittelt durch anspruchsvolle Theorien. Das ist vielleicht auch deswegen so, weil dort viel stärker nach Inhalten, Einsichten und Erkenntnispotentialen der Humanwissenschaften insgesamt gefragt wird, und weil dementsprechend die Orientierung an den gängigen akademische Disziplinen und „Fächergrenzen“ eine lediglich „dienende“, untergeordnete Funktion hat, und Auseinandersetzungen um Leitwissenschaften oder theoretische Platzanweiserpöstchen kaum eine Rolle spielen und folglich kaum Kräfte binden. Überspitzt könnte man vielleicht sagen, dass die Mailänder KollegInnen, wenn sie die deutsche Frage nach Notwendigkeit und Möglichkeit einer „eigenständigen Sozialarbeitswissenschaft“ überhaupt verstünden, darauf antworten könnten: „die haben wir längst, in Gestalt einer sozialwissenschaftlich wohlinformierten und ethisch reflektierten Philosophie menschlicher Praxis – im Ausgang von Aristoteles“.

Der zweite europäische Philosoph, der mir in diesem Zusammenhang bedeutsam erscheint, ist einer, der, als aufklärerischer Kritiker protestantisch-kalvinistischer Religiosität in seiner schottischen Heimat, nicht darauf hoffen konnte, ausgerechnet im christlich geprägten Deutschland mit seinem protestantischen Ethos Anerkennung zu finden, und den folglich hierzulande fast nur Ethikspezialisten kennen; ich meine **David Hume**. Als weitgereister mehrsprachiger Europäer, mit schottischen „roots“, gehört Hume zur bei uns noch weniger bekannten und doch so folgenreichen „Schottischen Aufklärung“, der auch sein Freund A. Smith entstammt. (Trotz der selbstaufgelegten Zurückhaltung im Blick auf Literaturhinweise möchte ich hier doch auf zwei hervorragende neuere deutschsprachige Darstellungen zu Hume verweisen: Gräfrath, 1991; Streminger, 1994)

Thomas Hobbes verdankt die neuzeitliche europäische Ethik ihre Basisthese vom atomistischen und egoistischen Individuum als dem Grundelement der Sozialphilosophie, zusammen mit einer pessimistischen Anthropologie und mit einer autoritären Lösung des nach ihm benannten Dilemmas: desjenigen Problems nämlich, wie eine stabile soziale Ordnung für das Zusammenleben einer Masse von Individuen geschaffen (d.h. in Geltung gesetzt und legitimiert) werden kann; für Individuen, die „rücksichtslos“ ihre partikularen, egoistischen Interessen kalkulieren und ihre Ziele notfalls gewaltförmig durchzusetzen bereit sind. Selbst bei Kant und Habermas, zwei geharnischten Kritikern von Hobbes und seinem „Utilitarismus“, lassen sich dieses Grundelement und diese Basisannahme wiederfinden. Dem wirklichen empirischen Individuum ist nicht zu trauen – davon schienen sie auszugehen - und folglich sind diese Moralphilosophen als politische Philosophen auch viel stärker interessiert an der Begründung der legitimen Erzwingbarkeit derjenigen Normenbefolgung, die man dem „natürlichen“ Menschen gar nicht erst zutraut. Nicht hingegen gilt ihr Interesse der ethischen

Orientierung und moralischen Bildung von Wesen, die zwar nicht von Natur aus bereits definitiv gut oder böse sind, dafür aber lern- und bildungsfähig.

Genau diese Themen gilt nun aber die denkerische Anstrengung David Humes. Leiblichkeit und Sozialität, Gefühl und Vernunft, Eigensinn und Gemeinsinn, Determiniertheit und Freiheit, Natur und Kultur..., all diese neuzeitlichen Menschheitsthemen, all diese Spannungsverhältnisse, die auch bei Hobbes schon „Thema“ sind, werden hier noch einmal neu bedacht in einem völlig anderen Geist und einer gewandelten Atmosphäre. Hume ist m.E. der „Anti-Hobbes“, der sich aber glücklicherweise selbst nicht so versteht und folglich nicht durch die Frontstellung negativ zwar, aber doch auf Hobbes' Problemstellung und -lösung fixiert bliebe. Hume zieht aus ähnlichen Erfahrungen mit dem (wenn auch inzwischen weniger blutrünstigen) religiösen Fanatismus ganz andere Konsequenzen: Toleranz, Gelassenheit, Selbstironie, Freundschaft und Wohlwollen, das sind ihm Orientierungspunkte in einer durchaus beweglichen, prinzipiell nicht vorab fixierbaren Wirklichkeitserfahrung und -erfassung.

Jenseits all der – für und unter uns ja immer noch wirksamen – Dualismen und Alternativen von Pessimismus und Optimismus, von Realismus und Idealismus, von Naturalismus und Kulturalismus ... können wir von und mit Hume das genaue Hinschauen lernen, das Ernstnehmen dessen, was schon da, was schon in Geltung ist, was Menschen schon vermögen. Dann werden wir auch erkennen, dass auch schon Potentiale und Kriterien längst in Geltung sind, die eine Kritik und ein Hinausgelangen über das Vorfindliche, über den „Stand“, den status quo ermöglichen. Wir können lernen, dass unter den Befindungen prinzipieller Unsicherheit und Unwissenheit, wie sie zur *condicio humana* gehören, Ordnung, Verlässlichkeit und Handlungssicherheit weder vom Charakter der Natur, noch von dem der Institutionen allein abhängen, sondern vor allem vom Charakter von Personen, die ihn freilich allererst lernend ausbilden müssen. Humes Theorie ist „Bildungstheorie“, weniger in dem Sinne, dass sie eine Theorie „über“ Bildung ist, als vielmehr eine, die selbst Medium „zur“ Bildung ist. „A Progress of Sentiments“ hat A. Baier ihre große Studie zu Hume (1991) überschrieben: es handelt sich bei ihm durchaus um eine „*éducation mentale et sentimentale*“!

Es wird deutlich, dass es nicht so sehr einzelne, bestimmte Theorieelemente sind, die mich an Hume und seinem Denken faszinieren, als vielmehr der undogmatische, im besten Sinne unvoreingenommene Geist, dem er Geltung verschafft. Hier wird das Individuum nicht vorab als „autonom“ gedacht oder gesetzt, sondern hier wird gezeigt, dass es selbst lernen kann, in und durch seine Lebensführung „selbst-bestimmend“, d.h. Person, zu werden.

Trotz aller Begeisterung bin ich kein Humeaner, und das ist auch Chris Clark nicht, der in Humes Heimatstadt (wenn auch nicht Geburtsort), Edinburgh, Senior Lecturer in Social Work ist, dem wir u.a. eine Studie zu den sozialphilosophischen Grundlagen Sozialer Arbeit (1985) verdanken, um dem ich Dank für viele Hinweise und Anregungen zum Vertrautwerden mit Social Work Theory and Ethics im Vereinigten Königreich schulde. In Gesprächen mit ihm und in der Lektüre seiner Schriften wird der von der schottischen Aufklärung und eben insbesondere von David Hume geprägte „*spiritus loci*“ wirksam – der auch Chris Clark fasziniert: auch er ermöglicht und inspiriert dort Bildungs- und Lernprozesse.

Wenn wir von britischer Sozial- und Moralphilosophie etwas wissen, dann wissen wir, dass sie überwiegend „utilitaristisch“ geprägt sei. Und was wir vom **Utilitarismus** zu halten haben, „dieser instrumentalistischen Krämermoral, ohne Sinn fürs Höhere“, das wissen wir spätestens seit dem Gerücht über P. Singer. Eine wirkliche und angemessene Rezeption und Kritik des Utilitarismus steht sowohl für die deutschsprachigen Mainstream-Ethiken als auch für die Professionsethik der Sozialen Arbeit immer noch aus. Angesichts – teilweise schon langjähriger – deutschsprachiger Anstrengungen und Angebote (von Birnbacher, Hegselmann, Hoerster, Leist, Meggle, Trapp, J.-C. Wolf u.a.) kann die Verzögerung der erforderlichen Rezeption immer weniger plausibel gemacht, geschweige denn gerechtfertigt werden.

John Stuart Mill ist die überragende Figur des britischen Utilitarismus und er ist mit seiner Theorie und deren Folgen und mit seinen Nachfolgern tatsächlich nach wie vor in der – ja durchaus „utilitaristisch geprägten“ – moralphilosophischen Debatte in Großbritannien und in der englischsprachigen Welt präsent.

Von den mir bekannten Traditionen der Sozialen Arbeit ist es das britische Social Work, das (mindestens seit dem 2. Weltkrieg) die kontinuierlichste und dichteste professionsethische Diskussions- und Theoriebildung kultiviert (vgl. Timms 1983; Watson 1985; Horne 1987; Jordan 1990; Banks 1995; Payne 1996). Naheliegenderweise kommt darin auch der Rezeption (und der Kritik) der Traditionen und Positionen des Utilitarismus große Bedeutung zu.

Dies hat aber nun nicht die Folge, „kontinentale“ Traditionen, wie etwa die Kantische, gar nicht oder nur als Zerrbild zur Kenntnis zu nehmen und in die eigene professionsethische Theoriebildung einzubeziehen. Vielmehr kann etwa S. Banks (1995) – um ein relativ aktuelles Beispiel zu nehmen – ganz unbefangen „a Kantian-utilitarian framework“ (S. 33, vgl. S. 40) für ihre weitere Erörterung formulieren. Statt einen „Kampf der Giganten“ um den „einzig richtigen“ Ansatz in der Professionsethik zu inszenieren, schaut sie jeweils genau auf die Elemente sowohl der Praxis-Probleme wie der Theorie-Ansätze hin und vermag so weiterführende Zuordnungen zu treffen: Während *kantianische* Ethiken helfen können, die Aufmerksamkeit für die ethischen Dimensionen der „social worker – user relationship“ (S. 25 ff.) zu schärfen und dafür orientierende „principles“ formulieren können, schärfen *utilitaristische* Ethiken die kritische Wahrnehmung des institutionellen und des gesellschaftlichen Kontextes („agency and social context of social work“, S. 31 ff.) und formulieren zu deren Beurteilung Leithinrichtungen.

Ein Interesse der Profession an *historischer* Rekonstruktion und Reflektion kann sich immer weniger auf die spezifisch deutschen bzw. deutschsprachigen Traditionen beschränken, sondern muss die – wie auch immer vermittelte – eigene Herkunft aus den großen Traditionen der Europäischen Sozialreform des 19. Jahrhunderts endlich wahrnehmen und folgenreich integrieren. Hierzu gehört dann aber eben auch ganz wesentlich der Utilitarismus: weniger als philosophisch-ethische Richtung, vielmehr als politisch-sozialreformerische Bewegung. Dieser Impetus, diese Quelle von Engagement und Orientierung, ist in den britischen Debatten und Auseinandersetzungen „auf der Suche nach der gerechten Gesellschaft“ stets präsent. Sie wird gerade auch von solchen Debattanten geachtet und berücksichtigt, die Kritiker des Utilitarismus sind.

Das ließe sich exemplarisch zeigen an einem Autor, aus dessen Veröffentlichungen und aus der Kooperation mit dem ich wiederum Wesentliches gelernt habe: Bill Jordan, Reader in Social Studies, Exeter University. In seinem „Social Work in an Unjust Society“ (1990) versucht B. Jordan, diesen „britischen“ sozialreformerischen Impetus zu erneuern und zu verteidigen gegen die „Neue Orthodoxie“ von Sozialstaatskritikern und -demonstrierern à la Reagan und Thatcher (vgl. ders. 1989). Er tut das aber, indem er die „Alte Orthodoxie“ des klassischen Labour Welfare State und deren – utilitaristische wie kantianische – Grundlagen und Selbstverständlichkeiten kritisiert und überschreitet. Es ist ein „immanentes Darüberhinausgehen“ (Adorno), das gerade solche tragenden Konzepte der Sozialreform wie „Common Good“, „Citizenship“, „Community“ und „Justice“ in einem – vorwiegend von nordamerikanischen Autoren inspirierten – „kommunitaristischen Geist“ reformuliert. M.E. ist dies die zukunftssträchtigste, vielversprechendste Richtung, in die die Professionsethik und auch die Moral- und Sozialphilosophie überhaupt weiterdenken sollten – aber das ist eine andere (auch nicht mehr allein europäische) Geschichte!

(Aus der Fülle der Literatur zum „Kommunitarismus“ sei hier lediglich auf die neueste und ausführlichste deutschsprachige Darstellung verwiesen: W. Reese-Schäfer, 1997. Zum – noch nicht hinreichend ausgeführten – Ansatz und zu einigen Elementen einer Professionsethik Sozialer Arbeit „aus dem Geist des Kommunitarismus“ vgl. auch meine beiden Aufsätze 1993 und 1996, sowie diesen Beitrag.)

Gewidmet ist dieser Beitrag in Freundschaft den europäischen Kolleginnen und Kollegen: Costanza Marzotto, Chris Clark, Bill Jordan, Azio Mirotti und Francesco Villa.

Literatur

- Banks, S.: Ethics and values in social work, Houndmills 1995
- Baier, A.: A Progress of sentiments – Reflections on Hume's Treatise, Cambridge/Mass. 1991
- Baum, H.: Ethik sozialer Berufe, Paderborn 1996
- Bausola, A. et.al.: Quale unità per l'Europa? – Per un'Europa delle solidarietà, Milano 1994
- Clark, C.L./Asquith S.: Social Work and Social Philosophy – A guide for practice, London 1985
- Gräfrath, B.: Moral Sense und praktische Vernunft – David Humes Ethik und Rechtsphilosophie, Stuttgart 1991
- Habermas, J.: Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt/M. 1991
- Hoerschelmann, Th.: Theologische Ethik – Zur Begründungsproblematik christlicher Ethik im Kontext der diskursiven Moraltheorie, Stuttgart 1996
- Horne, M: Values in Social Work, Aldershot/Hants 1987
- Jordan, B.: The Common Good – Citizenship, Morality and Self-Interest, Oxford 1989
- Jordan, B.: Social Work in an Unjust Society, Hemel Hempstead, Harvester 1990
- Lorenz, W.: Social Work in a Changing Europe, London 1994
- Morin, E.: Penser l'Europe. (éd. revue et complétée), Paris 1990
- Payne, M.: Review Article, in: "British Journal of Social Work" vol. 25 n. 4, August 1995
- Pförtner, S.H. u.a.: Ethik in der europäischen Geschichte, Band I u. II, Stuttgart 1996
- Ricœur, P.: Soi-même comme un autre, Paris, Seuil, 1990, dt. Übersetzung: Das Selbst als ein Anderer, München 1996
- Reese-Schäfer, W.: Grenzgötter der Moral – Der neuere europäisch-amerikanische Diskurs zur politischen Ethik, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1997
- Silvestre, R./Defontaine, J.: Précis de philosophie à l'usage des travailleurs sociaux, Paris 1996
- Streminger, G.: David Hume – Sein Leben und sein Werk, Paderborn 1994
- Timms, N.: Social Work Values: an enquiry, London 1983
- Vecchiato, T./F. Villa: Etica e servizio sociale, Milano 1995
- Villa, F.: Presentazione dell'edizione italiana, in: Falck H.S.: La prospettiva dell'appartenenza nel servizio sociale, Milano, 1994. (Amerik. Orig.: "Social Work: The Membership Perspective"; dt. Übers., Enke, Stuttgart 1997)
- Villa, F.: Dimensioni del servizio sociale – principi teorici generali e fondamenti storico-sociologici, Milano 1996 (a)
- Villa, F.: L'attore sociale come persona: problemi epistemologici, in: Bovone L./Rovati, G.: Vivere in società – Tendenze della teoria sociologica contemporanea, Napoli, 1996 (b)
- Volz, F.R.: "Lebensführungshermeneutik" – Zur einigen Aspekten des Verhältnisses von Sozialpädagogik und Ethik, in: "Neue Praxis" (23 Jg.), Heft 1 + 2, 1993
- Volz, F.R.: Professionelle Standards zwischen Ökonomisierung und Moralisierung, in: „GiSA“ (50 Jg.), Heft 1, 1996
- Watson, D. (ed.): A Code of Ethics for Social Work – The second step, London 1985

Fritz Rüdiger Volz

Zum Spannungsverhältnis von Ausbildung und Bildung in der Ausbildung von Sozialpädagogen

„Die lösende Kraft der Reflexion kann nicht ersetzt werden durch die Ausbreitung technisch verwertbaren Wissens.“ (Jürgen Habermas)

Der folgende Beitrag ist der redigierte Text meiner Probevorlesung, gehalten am 6. Dezember 1981 am Fachbereich Sozialpädagogik der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (Düsseldorf-Kaiserswerth). Der Vortragsstil wurde beibehalten, um die Vorläufigkeit und Diskussionsbedürftigkeit des Beitrags zu betonen.

Erschienen in: Denken und Handeln Bd.2, Schriftenreihe d. Ev. Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Bochum, Herbst 1986

Wenn ich vom „Spannungsverhältnis von Ausbildung und Bildung“ rede, so meine ich damit ein Verhältnis, eine Beziehung, die sich nicht zwischen zwei völlig getrennten Größen abspielt, sondern ich gehe davon aus, dass es eine Verbindung zwischen beiden gibt, dass es keine Ausbildung ohne Bildung, keine Bildung ohne Ausbildung gibt.

Das ist nun im Folgenden aber zu erläutern, denn es ist durchaus nicht selbstverständlich.

Was Ausbildung ist, ist Ihnen, die Sie darin stecken, sicher deutlich; und Sie werden fragen, wenn das beides miteinander einhergeht, was ist denn dann an dem, was wir machen, die „Bildung“?

Ich möchte das nicht sofort beantworten, sondern einige Spannungsverhältnisse nennen, von denen ich vermute, dass Sie darin Ihre Lage eher wiedererkennen als in der Rede vom Spannungsverhältnis von Bildung und Ausbildung.

Ich vermute, Sie erfahren mehr oder minder täglich u.a. folgende Spannungsverhältnisse:

- Zwischen dem, was Sie gerne lernen möchten und den Prüfungsordnungen
- Zwischen dem Bild vom „guten Sozialpädagogen“, auf das hin Sie sich ausbilden lassen möchten, und den Anstellungskriterien der Trägerinstitutionen sozialer Arbeit
- Die zu erwartende (und auch schon erfahrene) zwischen pädagogischen Entscheidungen und Verfahren, die Sie für angemessen halten, und den bürokratischen Vorgaben, Vorschriften für Ihre Arbeit; die zwischen Ihren Handlungsabsichten und den institutionellen Spielräumen
- Zwischen Ihnen ursprünglichen Motiven zu solchem Beruf und dem, was Sie zunehmend als seine Realität erkennen
- Zwischen dem Typ von Wissen, wie Sie denken, ihn zu benötigen, und dem, was man Ihnen im Lehrplan anbietet

Ich breche hier ab; mir kommt es nicht auf Vollständigkeit an.

Nun lasse sich alle diese Spannungsverhältnisse nicht einfach in ein Schema bringen und dann die beiden Seiten mit Ausbildung oder Bildung überschreiben; all diese Spannungsverhältnisse laufen quer zueinander, verstärken sich gegenseitig, neutralisieren sich vielleicht auch jedenfalls aber laufen sie „durch“ Sie!

Sie sind der „Ort“, an dem die Spannungen erfahrbar werden und ausgehalten und „irgendwie“ bewältigt werden müssen. Viel hängt nur an dem „irgendwie“!

Werden Sie denn darauf vorbereitet, diese Spannungen produktiv zu verarbeiten, wo und wie und an welchen Inhalten werden Sie dazu „ausgebildet“?

Ich nehme an, dass dies durchaus in Ihrer Ausbildung vorkommt; und in einer ersten Annäherung möchte ich dies als die „Bildung“ bezeichnen, die Sie erfahren und an der Sie teilhaben.

Sie bilden sich freilich nicht aus in der Erwartung ein „gebildeter“ Sozialpädagoge zu werden. Das klänge merkwürdig und man würde darunter jemanden verstehen, der sich „irgendwie gebildet“ hat; aber in einem Jenseits doch wohl zu seiner Sozialpädagogenausbildung; jedenfalls ohne praktischen Bezug zu seinem späteren Beruf; vielleicht nur um sich „etwas besseres zu dünken“. Daran wird die ganze Problematik spürbar, die mit diesem Begriff verbunden ist.

Auf diese historischen und systematischen Aspekte des Bildungsbegriffs möchte ich hier aber nicht eingehen; ich möchte eher implizit, durch die Art, wie ich ihn hier weiterverwende, erweisen, dass es sinnvoll ist, ihn zu gebrauchen. Dabei geht es mir nicht um das Wort, sondern um die Probleme, für die es stehen kann; vielleicht finden wir gemeinsam ein besseres.

Etwas provokativ möchte ich zunächst einmal die These wagen, dass ich mir wünsche, Sie würden oder seien „gebildete“ Sozialpädagogen. Als potentieller Klient wünsche ich mir das noch mehr als ein (potentiell) an Ihrer Ausbildung Beteiligter. Wenn ich vorhin gerade behauptet habe, es gebe Ausbildung nicht ohne Bildung und umgekehrt, dann ist allerdings die These eher banal und nicht recht klar, wieso ich dann noch etwas „zu wünschen“ habe.

Sie bilden sich aus in der Erwartung, ein „guter“, ein „erfolgreicher“ Sozialpädagoge zu werden. Nichts liegt näher als das.

Aber: Was sind die Kriterien, an denen sich das bestimmen lässt? Und wer tut das?

Wenn man an die oben genannten Spannungsverhältnisse denkt, so erscheint es sofort klar, dass Sie untereinander schon, erst recht aber Sie und die Träger sozialer Arbeit sehr unterschiedliche Vorstellungen davon haben dürften, was „gut“ oder „erfolgreich“ ist.

Kann man denn überhaupt „gut“ so eng an „erfolgreich“ knüpfen, besonders wenn man an Ihre Arbeitsfelder, an Ihre „Klientel“ denkt? Ist nicht ein guter Sozialpädagoge der, der gerne seine Erfolglosigkeit so verarbeitet, dass er nicht resigniert, nicht daran zerbricht?!

Jede Ausbildung formt Sie. Sie vermittelt Ihnen nicht „bloß“ nützliches, anwendbares Wissen und entsprechende Fertigkeiten. Sie prägt Sie damit auch als Mensch; sie prägt Ihr Bild von der Gesellschaft, vom Beruf und Ihnen selbst. Oft gewiss implizit. Es gibt auch hier einen „heimlichen Lehrplan“, der umso brisanter ist, als er einem „heimlichen Menschenbild“ folgt, nach dem Sie „gebildet“ werden!

Bildung hat es nun aber doch - nach ihrem klassischen Anspruch, an dem hier festzuhalten wäre - mit Selbsttätigkeit, Bewusstsein, Verantwortungsfähigkeit zu tun. Deshalb möchte ich Bildung im nachdrücklichen Sinne diejenigen Vorgänge nennen, in denen diese impliziten, heimliche Prozesse der Prägung, Formierung ausdrücklich, bewusst gemacht werden und in denen man sich Gedanken darüber macht über die Medien, die Inhalte, an denen sich eine solche, bewusst gewollte Bildung zu vollziehen hätte; die auf ihre Bildungseffekte hin durchsichtig ist und an ihnen selbst ein ausdrückliches Interesse hat.

Es wird daran bereits deutlich, dass es sich hierbei um Probleme handelt, die sich für die Sozialpädagogik auch stellen, aber nicht nur für sie, sondern letztlich um Fragen des Lernens, ja des „Mensch-Werdens“ überhaupt.

Aber ich denke, das mindert die Bedeutung für die Sozialpädagogik nicht; um so weniger als m.E. sich diese Probleme für die Sozialpädagogen eben nicht nur im Blick auf die eigene Ausbildung stellen, sondern auch im Blick auf ihre (künftige) „Klientel“. In der Leitvorstellung „Hilfe zu Selbsthilfe“ kündigen sich ja ganz ähnliche Fragen und Probleme nach der Verantwortungsfähigkeit und nach dem Menschenbild an.

Ich möchte nun zunächst einmal einige recht allgemeine Elemente von Bildung nennen, einige „Bildungsziele“, wenn Sie so wollen; um dann noch einzugehen auf Aspekte der Sozialpädagogenausbildung und dann v.a. auf den möglichen Beitrag der Soziologie zu Vollzug so verstandener Bildung. Ich formuliere hier besonders thesenhaft und holzschnittartig!

Es geht darum, dass wir:

- Erfahrungen machen (können); authentische; „unsere“ Erfahrungen, das ist ja durchaus nicht selbstverständlich
- Unsere eigene „Betroffenheit verarbeiten“ (können); weder sich Wegschwemmen zu lassen, noch unsensibel werden

- Unsere Umwelt entziffern, lernen, wahrnehmen (können) (s.u. wissenschaftlich - technische Zivilisation; Wissenschaft)
- Unter krisenförmigen Bedingungen lernen und das Lernen lernen
- An Widersprüchen, Spannung etc. nicht zerbrechen, uns aber auch nicht einfach anpassen
- Unser Scheitern und unsere Grenzen verarbeiten (können)
- Grenzen ziehen können; unsere Identität beispielsweise nicht einfach an den Erfolg binden etc.
- Uns auch distanzieren können; (Distanz als ein Element von Erfahrung und Erkenntnis, nicht als Gegensatz von Engagement und Betroffenheit)
- Uns und unser Tun verantworten zu können, Rechenschaft geben; (dass wir „vom Wissen zum Gewissen fortschreiten“)

Ich denke, dass darüber in dieser Allgemeinheit rasch Einmütigkeit erzielt werden kann; strittig wird es wohl v.a. dann, wenn man danach fragt, wie man das, was ja alles so ganz schön klingt, nun auch „verwirklichen“ kann.

Nun werden Sie nicht nur fragen, wie soll denn das gehen? Sondern vielleicht werden Sie doch noch kritischer fragen, wo denn die „Praxisrelevanz“ solcher Gedanken liege und ob es denn wirklich sinnvoll sei, für so etwas kostbare Ausbildungszeit aufzuwenden.

Es ist ja wohl deutlich, dass ich der Auffassung bin, gerade für Praxis seien diese Fragen außerordentlich relevant und sie sollten daher - als explizit gemacht Bildung - ein Element, eine Dimension - sicher nicht ein eigenes Fach! - gerade auch ihrer Ausbildung sein!

Aber es ist wahrscheinlich unmöglich, bündig und für jeden einsichtig, die Notwendigkeit zu erweisen. Ich aber muss Ihnen dann die Frage zurückgeben: Wie verstehen, wie sehen Sie sich selbst? Was haben Sie mit sich vor? Was für eine Vorstellung von Ihrem Beruf haben Sie? Wie werden/sollen sich bei Ihnen Berufspraxis und Lebensführung insgesamt zueinander verhalten? Ich möchte die oft gestellte Frage „Was hat das denn mit mir zu tun?“ gerne sehr ernst nehmen. Nur kann diese Frage sehr unterschiedlich gemeint sein. Oft wird ein „Ich“, so wie es da ist, so wie es sich selbst versteht, zum Maßstab dessen gemacht, was an „Welt“, an Problemen überhaupt noch „ankommt“ und wie es auftreten, zugerichtet und aufbereitet sein muss, um überhaupt wahrgenommen zu werden. In solchen Fällen scheint mir der Zusammenhang von Personenwerdung und Weltbewältigung, um den es m. E. bei der Bildung geht, zerbrochen.

Man kann aber auch fragen (und so wird auch oft gefragt), was sagt mir das, was der Inhalt, als Anforderung, als Problem auf mich zukommt - gerade auch in der Ausbildung - für mein „Ich“, für mein Selbst-Verständnis?

Hier liegt dann die - von mir geteilte - Vermutung zugrunde, es, „dies alles“, könnte schon viel mehr mit mir zu tun haben, als ich meine und als mir vielleicht lieb ist. Hier wird dann auch ansatzweise meine soziologische Denkweise relevant, wenn ich sage, um diesem „Ich“ auf die Spur, um von mir etwas zu wissen, um Selbstbewusstsein zu erlangen, muss ich sehr ausführlich all den (im weitesten Sinne gesellschaftlichen) Prozessen und Bedingungen nachgehen, die mich formiert haben, in denen ich das geworden bin, was „ich“ jetzt bin.

Wenn ich dies in mir abgelagerte, sedimentierte „Objektive“ aufarbeite, mich daran „abarbeite“, dann lerne ich mich verstehen und die Welt, der ich mich verdanke; dann werde ich fähig, meine Erfahrung als meine, sie nur wirklich anzueignen; dann bilde ich mich an diesem „Objektiven zum Subjekt“; auch zum Subjekt meiner Handlung, meiner Lebensführung, in die meine Berufspraxis ja einbezogen ist.

An diesem Gedanken von dem Verständnis (und auch dies ist im Zweifel ein Spannungsverhältnis!) von Lebenspraxis und Berufspraxis kann ich nun den Gedanken vom Spannungsverhältnis von Bildung und Ausbildung weiterentwickeln und dabei auch noch etwas expliziter mich auf Ausbildung und Beruf von Sozialpädagogen beziehen.

Um ein guter Sozialpädagoge zu werden, muss man sich - wie in allen anderen Berufen - eine ganze Reihe spezifischer Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten erwerben.

Einen Teil dieser Fertigkeiten können Sie „direkt“ in einzelnen Fächern erwerben, die meisten doch aber eher quer dazu; so dass sich auch hier die Frage stellt, wie können Sie das „zusammenbringen“? - denn Ihnen mutet man ja auch in diesem Fall die Integrationsleistung zu!

Aber nicht nur das verweist für mich wieder auf die Notwendigkeit einer bewussten Wahrnehmung und Gestaltung der Bildungsaufgabe.

Schaut man sich den Ort von Sozialpädagogen in den Funktionshierarchien an, so fällt mir auf, dass ihre Position und Situation dadurch gerade gekennzeichnet ist, dass sie sich vom Erwerb und mehr noch vom vollgültigen Einsatz der „großen Fertigkeitssysteme“, wie ich das einmal nennen will, von den „großen Techniken“, der Medizin, der Psychologie, aber auch der Jurisprudenz ausgeschlossen sind.

Offenbar gibt es in unserer Gesellschaft eine Prestigeskala, die ja mitnichten zwingend, aber doch eben wohl kulturspezifisch ist, in der das Verfügen können über spezialisierte Techniken sehr weit oben rangiert.

Dies führt dazu, dass es geradezu einen „run“ auf therapeutisch-technische und (andere) sozial-technische Zusatzqualifikationen gibt.

Aber: auch diese Tradition müssen angeeignet, und allermeist in eine über sie hinaus greifende Kompetenz integriert sein, um wirksam werden zu können.

Ich werde unten auf diese Frage nach der Kompetenz, Technik integrieren und d.h. doch wohl auch kontrollieren zu können, noch eingehen. Zunächst liegt mir daran, eine andere Folge für Ihren Beruf deutlich herauszustellen:

Mir erscheint es so, als seien Sie mit am stärksten darauf verwiesen, entweder mit dem Einsatz Ihrer ganzen Person zu „arbeiten“, d.h. sich selbst als „Medium“ Ihrer Wirkungsmöglichkeit einzusetzen; oder aber sofern das geht - die Institution mit ihren Zwängen, Vorgaben, Richtlinien, etc. einzusetzen, um einen „Fall zu lösen“.

Letzteres gilt nun aber sicher – so sehr es im Alltag eine Rolle spielen wird – unter den Ansprüchen einer sich „kritisch“ verstehenden Sozialpädagogik als problematisch; es gilt als möglichst zu vermeiden. Gerade dann aber ist eine sozialwissenschaftliche Institutionentheorie, eine Theorie vom Handeln unter institutionellen Bedingungen, ebenso unerlässlich, wie die „(Aus) Bildung“ einer starken Persönlichkeit, die eben nicht einfach zum Instrument institutioneller Zwänge sich machen lässt.

Ist die Person aber, wie im ersten Fall selbst, „Arbeitsmittel“, besser „Medium“ der Problemwahrnehmung und der Problemlösung, die dazu zwar auf Erfahrungen, Wissen und Fähigkeiten, aber eben kaum auf spezialisierte Techniken zurückgreifen kann, dann stellt sich einmal mehr die Frage nach den Bedingungen einer Person-Bildung und nach der spezifischen Qualität dazu notwendiger Erfahrungen, Wissensinhalte und Fähigkeiten.

Ich habe nun recht stark das Erfordernis von Bildung gerade auch von der Berufspraxis des Sozialpädagogen her betont. Dennoch könnte vielleicht der Eindruck entstehen, die Bildung sei, weil sie die Bildung der Person, des Subjektes ist, eben auch nur eine für die Person, nur zur Bewältigung der Probleme dienende, die sie als solche hat.

Ich halte diesen Eindruck nicht für triftig.

Zunächst ist ja deutlich, dass die Probleme, die die „gebildete Person“ zu bewältigen hat, solche ihrer Ausbildung und ihres Berufes sind, also etwas Kulturelles, sozial „Vorgefundenes“, Transpersonales. Sodann gilt aber – gerade auch wieder für Sozialpädagogik –, dass diese in der Bildung erworbenen Einsichten in die Schwierigkeiten menschlicher Lebensführung, verantwortlicher Person-Werdung und Daseinsgestaltung, die Schwierigkeiten der Integration verschiedenster Erwartungen und Anforderungen..., dass all diese Einsichten zugleich unerlässliche Einsichten für das Verstehen der Klientel sind.

An dem, was auf den ersten Blick als „persönliche“ Einsichten erscheinen mag, hängen eben doch „professionelle“ Fähigkeiten!

Ich halte hier kurz inne und formuliere einige Thesen, die sich einerseits auf das bisher Gesagte zurück beziehen und andererseits schon auf die sich schon anschließenden Gedanken verweisen.

Die Ausbildung bildet (die Person; in ihrem Welt-, Gesellschafts-, Berufs- und Selbst-Bild).

Die Bildung macht diese „heimliche“ Bildung ausdrücklich, bewusst und bestimmt die angemessenen Erfahrungen und Inhalte, die sie ermöglichen.

Die Ausbildung dient dem Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten.

Die Bildung dient der Fähigkeit, Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben.

(Lernen lernen, Erfahrungen erfahren ...)

Die Ausbildung zielt auf die Beherrschung von Techniken.

Die Bildung zielt auf die Beherrschung dieser Beherrschung, bzw. sie zielt auf die Beherrschung der Technik.

Sofern die Ausbildung also ausdrücklich die Bildung umfasst, sind diese Bildungsprozesse die Orte (und die Inhalte), an denen – im Blick auf das berufliche Handeln – die Identität (des handelnden Subjekts) die Situation (in der und auf die hin gehandelt wird) und der Sinn, bzw. die Legitimation (des beruflichen Tuns insgesamt, im Horizont der Lebensführung) zum „Gegenstand der Ausbildung selbst“ gemacht werden.

Das kann freilich ebenso wenig zur Aufgabe eines Faches gemacht werden, wie andererseits kaum ein Fach davon ausgenommen werden kann.

Nun ist es zwar durchaus denkbar (und es geschieht auch), dass man zwar ähnlich wie ich, die Angewiesenheit von Ausbildung und Beruf auf „Bildung“ anerkennt; diese Angewiesenheit anerkennt auf Individuen, auf Personen, die fähig sind zur Verantwortung, zur Rechenschaft über die Zwecke und den Sinn ihres Tuns, die Widersprüche und Spannungen produktiv verarbeiten können, die zu einem verstehenden Umgang mit sich und ihrer Klientel in der Lage sind, die den institutionellen Zwängen und gesellschaftlichen Bedingungen nicht hilflos ausgeliefert sind und, dass man aber dann gerade diese Bildung von der Ausbildung abkoppelt, dass man der Ausbildung diese Bildungsaufgabe gerade nicht zutraut und, dass man die Bildung auf ganz andere Inhalte, Erfahrungen und Medien verweist: etwa der Kunst, Literatur oder Religion.

Nun liegt mir überhaupt nichts daran, den Beitrag dieser Medien zur Bildung zu leugnen; ich möchte jetzt gar nicht davon handeln; jedenfalls liegt mir sehr viel daran, hier zu betonen, dass die Ausbildung selbst (und auch später noch der Beruf) der Ort der Bildung zu sein hätte.

Es sind die Gehalte der Ausbildung selbst, ihre Inhalte, Formen, Zielbestimmungen, an denen sich „Bildung zu vollziehen und zu bewähren hat“.

Daraus ergibt sich eine doppelte Frontstellung: einerseits gegen diejenigen, die – aus welchen Motiven auch immer – Bildung in ein Jenseits der Ausbildung verweisen und andererseits gegen diejenigen, die gleichfalls an einer Abkoppelung interessiert sind aber gerade deswegen, weil sie Bildung mehr oder weniger für überflüssig halten und sie auf jeden Fall aus der Ausbildung verbannen möchten.

Beiden Auffassungen gegenüber möchte ich an der These von der wechselseitigen Angewiesenheit von Ausbildung und Bildung festhalten:

Die gesellschaftlich und beruflich drängende Problem einer Beherrschung der Technik, als Beherrschung der Technikenbeherrschung und die beruflich und lebenspraktisch drängenden Fragen nach Identität, nach dem Situationsverstehen und nach dem Sinn bzw. der Legitimation dieses Tuns sind weder einfach mit der einzelwissenschaftlichen, (und/ oder) fachlichen Ausbildung schon bewältigt, noch lassen sie sich unter Absehen (oder gar mit Herabsehen) auf disziplinspezifische, fachliche Inhalte angemessen ins Auge fassen, geschweige denn lösen.

Die Bildungsaufgabe so zu bestimmen, dass sie sich an den Inhalten der Ausbildung erarbeitend vollzieht, impliziert m.E. gerade ein spezifisches Ernstnehmen, eine Aufwertung dieser Inhalte der Ausbildung. Gerade wenn Bildung kein Fach, sondern eine Dimension ist, also grundsätzlich für alle Ausbildungsinhalte gilt, dann können diese etwas von der Unterschiedlichkeit, Beziehungslosigkeit, Zufälligkeit und Beliebigkeit verlieren, die ihnen möglicherweise in der einfachen Zusammenstellung im Fächerkanon einer Ausbildungsordnung zukommt.

Freilich werden sie möglicherweise zugleich aus einer gewissen Ruhe und Behaglichkeit und aus einem Schutz, die die Fächergrenzen auch gewähren können, herausgerissen, weil sie (jetzt) so anzulegen, inhaltlich und formal zu gestalten sind, dass die Bildungsdimension explizit werden kann; sie sind so anzulegen, dass sie auf die Frage nach Identität, Verstehen und Sinn/ Legitimation hin durchsichtig werden. Sich diesen Fragen zu stellen, kann durchaus zu einer Beunruhigung werden; das gilt für uns Individuen, wie für die Wissenschaften. – Eine Unruhe, die ich freilich für wünschbar halte, auch, wenn ich ihr selbst bisweilen gerne ausweiche.

Man kann diese Thesen, die ich hier ja nicht als meine und als besonders originelle anführe, nahezu ausschließlich bildungstheoretisch und didaktisch begründen.

Ich möchte darauf jetzt nicht eingehen, sondern ein spezifisch soziologisches Argument dafür anführen.

Als die „neuhumanistischen“ Bildungsreformer des beginnenden 19. Jahrhunderts zu ihrer Programmformel „Bildung durch Wissenschaft“ kamen, da war klar, dass mit „Wissenschaft“ die Philosophie und gerade nicht die „Einzelwissenschaften“ gemeint waren; die zumal damals – Theologie, Jurisprudenz, Medizin – eher „Kunstlehren“ als Wissenschaften im heutigen Sinne waren.

Diese Situation der Wissenschaften hat sich nun grundlegend gewandelt: weder die philosophischen, noch die einzelwissenschaftlichen, noch die gesellschaftlichen Voraussetzungen der damaligen Programmformel und der damaligen Hochschulreform können wir heute noch teilen!

Die gewaltigen Veränderungen – die ich hier nicht aufzählen möchte – haben dann ja auch zu den vielen Grabgesängen auf den „klassischen Bildungsbegriff“ und zu den verschiedenen Anläufen von Hochschulreformen geführt.

Einen Aspekt möchte ich hier nun doch aber erwähnen:

Die Verwissenschaftlichung der Produktion und schließlich der gesellschaftlichen Praxis und damit gleichzeitig einhergehend die Vergesellschaftung von Wissenschaft.

Wenn auch unsere Gesellschaft sicher nicht hinreichend beschrieben ist, wenn man sie die „wissenschaftlich-technische Zivilisation“ nennt und wenn auch die These von der „Produktivkraft Wissenschaft“ umstritten sein mag, so drückt sich doch darin dieser gewandelte Sachverhalt aus.

Es ist diese Verwissenschaftlichung unserer Gesellschaft, die v. a. in der Technik und in der fortschreitenden Technisierung der Gesellschaft sich Geltung verschafft, die m. E. in einem neuen Sinne den Gedanken einer Bildung durch Wissenschaft nahelegt.

Wir spüren immer deutlicher, dass die vom Bürgertum und von der Arbeiterbewegung gehegten Hoffnungen, „technischer Fortschritt“ und „soziale Emanzipation“ seien, wenn nicht identisch, so doch ganz eng miteinander verkoppelt (unter Führung des technischen Fortschritts), trogen und, dass wir uns ganz neue Gedanken machen müssen, ob wir unser Leben nach den Erfordernissen der Technik oder die Technik nach den Erfordernissen unseres Lebens einrichten wollen.

So sehr meine Vorstellung von Bildung nicht auf die Hochschulen beschränkt ist, sondern auf die Teilhabefähigkeit des Bürgers an dieser Gesellschaft, so sehr wird hier eben deutlich, dass diese Teilhabe eine zentrale, ja überlebenswichtige Dimension hat, in „partizipativer Technikkontrolle“!

Eine Wissenschaft allein kann die heute erforderliche, auf Technikbeherrschung zielende Bildung nicht gewährleisten; zugleich können nur über ihre geschichtlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen sich aufklärende Wissenschaften an dieser Bildungsaufgabe sich beteiligen.

Die Soziologie kann hier beitragen nicht nur als Technik-Soziologie im engeren Sinne, sondern als Theorie der wissenschaftlich-technischen Zivilisation als ganzer.

Sie ist nicht nur als Gesellschafts-Wissenschaft angesichts einer verwissenschaftlichen Gesellschaft gefordert, sie ist es auch als diejenige Wissenschaft, die (neben und in Konkurrenz zu Philosophie) den Anspruch hat, formulieren zu können, was heute Aufklärung, Kritik und Vernunft heißen kann.

Fritz Rüdiger Volz

Veröffentlichungen

- Dissertation: Friedrich Jonas als Denker des Industriesystems, Bremen 1977, veröffentlicht unter dem Titel "Gesellschaftstheorie als Institutionentheorie - Friedrich Jonas als Denker des Industriesystems"; Frankfurt 1984
- mit M. Bartelt u.a.: Forschungspolitik, Technologiefolgenabschätzung und öffentlicher Dialog, in: aus politik und zeitgeschichte, B28/80, Juli 1980
- Selbstreflexion, Lernen und Handeln von Intellektuellen, in: Die Mitarbeit, 30. Jg., Heft 2, 1981
- mit F.E. Anhelm und D. Kiesel: Nationalsozialismus und Demokratischer Neubeginn. Bericht über die Auswertung von Tagungsprotokollen Ev. Akademien 1975–80, in: Materialien aus der Arbeit Evangelischer Akademien, herausgegeben vom Leiterkreis, Bad Boll, 1981
- Technologische Entwicklung und die Zukunft der Arbeit – ein Problemaufriss, in: Arbeit – Beschäftigung – Wachstum, Problematik der Wirkungen künftigen technologischen Wandels auf Europa (Texte einer Konferenz in Birmingham), epd-Dokumentation 1–2/1982; auch in: Die Mitarbeit, 31. Jg., Heft 4, 1982
- Die "Arbeitsgesellschaft" – Bausteine zum Verständnis ihrer Elemente, ihrer Krise und ihrer Herausforderung für die theologische Ethik, epd-Dokumentation 42/82, Frankfurt 1982, auch in: Harms/Volz 1989; Teilabdruck auch in der folgenden Veröffentlichung
- mit M. Schmidt u.a. (Hg.): Arbeit und Gesundheitsgefährdung. Materialien zu Entstehung und Bewältigung arbeitsbedingter Erkrankungen, SWI-Studienhefte 2, Frankfurt 1982
- Gedanken zur Diskussion um Technik und Technologie (mit einem ausführlichen bibliographischen Anhang), in: M. Schmidt u.a. (Hg.): Arbeit und Gesundheitsgefährdung, 1982, s.o. ohne die Bibliographie auch in: Harms/Volz 1989
- Gerechtigkeit und ein neues Verständnis von Arbeit, in: Ev. Akademie Bad Boll, Protokolldienst 4/1982
- mit M. Schmidt: Gesundheitsgefährdung und menschengerechte Gestaltung der Arbeit, in: Die Mitarbeit, 32. Jg., Heft 3, 1983
- Mehr Freizeit – mehr Möglichkeiten selbstbestimmter Lebensführung? in: Materialien zur politischen Bildung, Heft 3, 1983; auch in: Harms/Volz 1989 (zahlreiche weitere Abdrucke in Zeitschriften und Sammelwerken)
- Asymmetrische Solidarität, Zum Gesellschaftsbild der Studie "Solidargemeinschaft von Arbeitenden und Arbeitslosen", in: Zeitschrift für Evangelische Ethik, 27. Jg. H. 3, 1983; auch in: Harms/Volz 1989
- Technik und Gesellschaft – Sozialethische Überlegungen, in: Neue Technik – neuer Mensch – neue Gesellschaft? Herausgegeben von KDA und der Ev. Akademie, Mülheim/Ruhr, 1983

- mit R. Danielzyk Herausgeber von: Vernunft der Moderne? Gedanken zu Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns, in: Parabel, Schriftenreihe des Ev. Studienwerks Villigst, Band 3, Münster 1986; darin: Einleitung
- Zum Spannungsverhältnis von Ausbildung und Bildung in der Ausbildung von Sozialpädagogen, in: Bildung und Erziehung, Band 2 der Schriftenreihe der Ev. Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe: Denken und Handeln, Bochum 1986
- Warum die Freizeittheorie auch von der Arbeit sprechen muss, in: Arbeit und Freizeit I, Denken und Handeln, Band 3, Bochum 1987, auch in: Harms/Volz 1989
- Wer erzieht die Erzieher? – Neokonservative als Hüter der Industriegesellschaft, in: Kreuder/Loewy (Hg.): Neokonservatismus in der Strukturkrise, edition Suhrkamp, Frankfurt 1987 u.d.T.: Apologie der Arbeitsgesellschaft – Zur aktuellen Funktion neokonservativer Theorie der Industriegesellschaft, auch in: Harms/Volz 1989
- mit D. Kiesel u.a. (Hg.): "Geduld, sage ich, eine Abkürzung gibt es nicht" – Gespräche während einer Israel-Reise, Arnoldshainer Texte, Band 45, Frankfurt 1987, darin: Von der Schwierigkeit, sich der eigenen Geschichte zu stellen
- mit J. Harms: Arbeit und Wirtschaft – Beiträge zu Ökonomie und Ethik, Arnoldshainer Texte, Band 57, Frankfurt/Main 1989 (darin mehrere der vorstehend aufgeführten Aufsätze zur Arbeits- und Wirtschaftsethik)
- mit P. Pfeiffer: Thesen zur interkulturellen Pädagogik, in: Oberste-Lehn/Wende (Hg.): Handbuch internationale Jugendarbeit - Interkulturelles Lernen, dkV-Verlag, Düsseldorf, o.J. (1990)
- mit D. Kiesel: In Auschwitz lernen – Anmerkungen zu einem Modell politischer Bildung, in: Deutsch-Polnische Jugendzusammenarbeit – nach Auschwitz , Materialien aus dem hessischen Jugending, Band 2, Wiesbaden 1990
- mit D. Kiesel (Hg.): "Wo soll's denn lang gehen?" Jugendliche und Pädagogen auf der Suche nach Lebensstilen und Konzeptionen, Arnoldshainer Texte, Band 67, Frankfurt/Main 1991, darin: Konzeption und Utopie – Ein Beitrag auch zu der Frage, was man eigentlich (davon) hat, wenn man eine Konzeption hat
- mit Rainer Volz: Bibliographie "Arbeit" (in den 80er Jahren) mit einem einführenden Kommentar (von F.R. Volz), in: H. Diefenbacher und E. Müller (Hg.), Bibliographie "Wirtschaft und Ethik" Texte und Materialien der FEST, Heidelberg 1992
- "Lebensführungshermeneutik" – Zu einigen Aspekten des Verhältnisses von Sozialpädagogik und Ethik, in: "neue praxis" (23. Jg.), Heft 1+2/1993, S. 25–31, Italienische Übersetzung in: Politiche Sociali e Servizi 2/1997 (Milano)
- Der ethische Pluralismus und "das spezifisch Christliche", in: "das baugerüst", Heft 1/1994
- Rezension der Festschrift für S. Keil: "Freiräume leben – Ethik gestalten", Stuttgart 1994, in: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel, März 1994
- Professionelle Standards in der Sozialen Arbeit zwischen Ökonomisierung und Moralisation: Ethische Aspekte, in: GiSA, Rundbrief Gilde Soziale Arbeit, 50. Jg., H. 1/1996, S. 24 – 34
- Rezension von: W. Klüsche (Hg.), Grundpositionen Sozialer Arbeit, Mönchengladbach 1994, in: GiSA, Rundbrief Gilde Soziale Arbeit, 50. Jg., H. 2/1996

- Ermeneutica della condotta di vita. Alcuni aspetti del rapporto tra servizio sociale ed etica, in: Politiche Sociali e Servizi, No. 2/1997, Vita e Pensiero, Milano
- mit Thomas Kreuzer: Konsument, Klient oder Bürger? – Es geht um das Verständnis von Person, nicht von Gemeinschaft, in: Hoerschelmann/Kreuzer/Weiß (Hg.): „Problemwahrnehmungen“ Festschrift zum 60. Geburtstag von Yorick Spiegel, Eisenach 1997
- Drei Sozialethische Kommentare zu Beiträgen zu Arbeitsethik/Kommunitarismus/Friedensethik, in: Festschrift für Y. Spiegel, 1997 (s. vorigen Titel)
- "Soziale Arbeit – Ethik – Europa" – Einige Streif- und Schlaglichter, in: H. Mogge-Grotjahn/M. Krummacker (Hg.): Werte-Orientierung in der Sozialen Arbeit, FESA-Transfer, Band 3, Bochum 1997
- Reichtum zwischen Missbilligung und Rechtfertigung – Zu Vorgeschichte und Grundelementen unseres "bewertenden Redens von Reichtum", in: E.-U. Huster (Hg.): Reichtum in Deutschland. Die Gewinner der sozialen Polarisierung, 2. erw. Aufl., Campus, Frankfurt/M. 1997, S. 359 – 376
- mit Thomas Kreuzer: Konsument, Klient oder Bürger? Sozialphilosophische Skizze zu einem tragfähigen Personenverständnis für die Sozialpädagogik, in: "neue praxis" (28. Jg.) Heft 1/1998, S. 71 – 76
- Mythos Qualität? Thesen zu einer fälligen Mythenkritik, in: P. Pantucek/M. Vyslouzil (Hg.): Die Moralische Profession, St. Pölten, SozAKTIV, 1999, auch in: Mythos Qualität. Erfahrungsberichte aus der Sozialen Arbeit, hg. v. F. Maus u. M. Beilmann, Verlag f. Wissenschaft und Bildung, Berlin 2000
- Professionelle Ethik in der Sozialen Arbeit zwischen Ökonomisierung und Moralisation, in: U. Wilken (Hg.): Soziale Arbeit zwischen Ethik und Ökonomie, Lambertus, Freiburg 2000, S. 207 – 221
- Gelingen und Gerechtigkeit – Bausteine zu einer Ethik professioneller Sozialer Arbeit, in: Ansätze einer Berufsethik im Dialog mit der Praxis der Sozialen Arbeit, Seminarbeiträge, hg. Von U. Faust, im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft Katholischer SozialarbeiterInnen im DBSH, Höhenkirchen-Siegertsbrunn 2000
- "Altruismus", in: H.-U. Otto/H. Thiersch (Hg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. völlig überarbeitete Auflage, Neuwied, Luchterhand, 2001, S. 41 – 51, 3. Auflage (unveränderter Nachdruck der 2. Aufl.), München, Reinhardt, 2005
- Lexikonartikel "Rolle", "Verein", "Kritische Theorie", "Materialismus", in: Evangelisches Soziallexikon, Neuauflage, 2001
- Onaangenaam getroffen. Overwegingen bij het alledaagse samenspel van zeden, zintuigen en symbolen („Unangenehm berührt“), in: Frans J.H. Vosman & Theo W.A. de Wit (Hg.): De nieuwe achteloosheid, Uitgeverij Agora, Kampen/NL 2001
- mit Doron Kiesel: Anerkennung und Intervention. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz, in: G. Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Leske und Budrich, Opladen 2002, 2. aktual. u. erw. Aufl., VS, Wiesbaden 2008, S. 67 – 80, ISBN 381-003441X
- Vorbereitende Thesen zu einer „Kritik der Präventiven Vernunft“, in: „Individuelle Gesundheit versus Public Health?“, hg. von Angela Brand u.a., LIT Verlag, Münster 2002, S. 70 – 78, ISBN 382-5857654

- mit Ernst-Ulrich Huster (Hg.): Theorien des Reichtums. Reichtum – Beiträge zu Ökonomie und Kultur der sozialen Distanz, Band 1, LIT Verlag, Münster 2002, ISBN-382-5854922
- „Vermögen“ – Vorbereitende Thesen zu einer (anthropologischen) Theorie des Reichtums, in: E.-U. Huster, F.R. Volz (Hg.): Theorien des Reichtums, LIT Verlag, Münster 2002, S. 15 – 29, ISBN-382-5854922
- mit Doron Kiesel: Eigensinn und Allgemeinbildung – Zum Zusammenhang von Lebensführung, Bildung und Interkulturalität, in: Klaus Künzel (Hg.): Allgemeinbildung zwischen Postmoderne und Bürgergesellschaft, Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 30, Böhlau, Köln u.a. 2002, ISBN 00749818
- Gelingen und Gerechtigkeit – Bausteine zu einer Ethik professioneller Sozialer Arbeit, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik (ZfSp), 1.Jg., H.1, 2003, S. 45 – 59, ISBN 16102339
- mit Doron Kiesel: Interkulturelle Kompetenz als „Lebensführungshermeneutik“, in: Margrit Frölich u.a. (Hg.): Migration als biografische und expressive Ressource, Beiträge zur kulturellen Produktion in der Einwanderungsgesellschaft, Arnoldshainer Interkulturelle Diskurse 3, Brandes & Apsel, Frankfurt/M. 2003, ISBN 386-0993186
- mit Ernst-Ulrich Huster u. Michael Sprünken (Hg.): „Zweifelhafte Beziehungen“ – Zum Verhältnis von Sozialer Arbeit, Ehrenamt und Zivilgesellschaft, Festschrift Martin Bellermann, Bochum (EFH) 2003
- Religion als Motivation? – Einige Überlegungen zum Ehrenamt und zum Ethos des Helfens, in: F.R. Volz / E.-U. Huster/M. Sprünken (Hg.): „Zweifelhafte Beziehungen“, Bochum (EFH) 2003
- Zur Agorà-Zentriertheit und Oikos-Vergessenheit herrschender Ethiken, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik (ZfSp), 2. Jg., H.2, 2004
- mit Doron Kiesel: Interkulturelle Kompetenz als Lebensführungshermeneutik, in: Ronald Lutz (Hg.): Rückblicke und Aussichten – Soziale Arbeit im Wandel, Paulo Freire Verlag, Oldenburg 2004
- Vorwort zu „Gesundheitliche Versorgung für Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung“, hg. vom Landesverband Rheinland-Pfalz der Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Kurzfassung einer von M. Abendroth und R. Naves verfassten Diplomarbeit am Fachbereich Heilpädagogik der EFH Bochum, Betreuer: F.R.Volz), Mainz 2004
- mit Ilona Nord (Hg.): An den Rändern. Theologische Lernprozesse mit Yorick Spiegel. Festschrift zum 70. Geburtstag, Reihe Theologie – Forschung und Wissenschaft, Band 13, LIT Verlag, Münster 2005, ISBN 382-5883191
- „Unangenehm berührt“ – Vorüberlegungen zum alltäglichen Zusammenspiel von Sitten, Sinnen und Symbolen, in: Ilona Nord u. Fritz Rüdiger Volz (Hg.): An den Rändern. Theologische Lernprozesse mit Yorick Spiegel. Festschrift zum 70. Geburtstag, LIT, Münster 2005, S. 361 – 375, ISBN 382-5883191
- mit Thomas Kreuzer: Die verkannte Gabe – Anthropologische, sozialwissenschaftliche und ethische Dimensionen des Fundraisings, in: C. Andrews, P. Dalby, Th. Kreuzer (Hg.): Geben, Schenken, Stiften – theologische und philosophische Perspektiven, Band 1 der Reihe „Fundraising-Studien – Zu Kunst und Kultur der Gabe“, hg. von M. Haibach, Th. Kreuzer, F.R. Volz, in Zusammenarbeit mit der Fundraising Akademie, LIT, Münster 2005, S. 11 – 31, ISBN 382-5890236

- mit Doron Kiesel: Eigensinn und Allgemeinbildung, in Ronald Lutz (Hg.): Befreiende Sozialarbeit – Skizzen einer Vision, Paulo Freire Verlag, Oldenburg 2005, S. 193 – 206
- Sozialanthropologische und ethische Grundlagen des Gabehandelns, in: Fundraising. Handbuch für Grundlagen, Strategien und Methoden, 3., aktualisierte Aufl., Hg. Fundraising Akademie, Gabler, Wiesbaden 2006, S. 30 – 55, ISBN 383-4902160
- „Geben, Nehmen und Erwidern“ – Versuche menschliches Gabehandeln zu verstehen, in: M. Krummacher, R. Kulbach (Hg.): Beiträge zu aktuellen Entwicklungen in der Sozialen Arbeit – Vorträge im Rahmen der „Forschungswerkstatt Soziale Arbeit“ 2005/2006 an der EFH RWL, Bochum, FESA-Transfer, Band 17, Bochum 2006, S. 103 – 120, ISBN 9482504
- Drei Beiträge in: „Ethische Reflexionen – zu Themen des Rahmenlehrplans Ethik“, in der Reihe „Bildung für Berlin, hg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Redaktion M. Zimmermann, Berlin Juli 2007: „Person“, S. 31 – 35; „Freundschaft“, S. 36 – 41; „Wissen und Glauben“, S. 85 – 89
- ‚Freiwillige Armut‘ – zum Zusammenhang von Askese und Besitzlosigkeit, in: Huster, Boeckh, Mogge-Grotjahn (Hg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung, VS Wiesbaden, 2008, S. 180 – 194, ISBN 978-3-531-15220-2
- Die Gestaltung wechselseitiger Angewiesenheit im „Geben – Nehmen – Erwidern“, in: Udo Hahn/Thomas Kreuzer/Gury Schneider-Ludorff (Hg.): Geben und Gestalten. Brauchen wir eine neue Kultur der Gabe?, LIT Verlag Berlin, 2008, S. 13 – 19, ISBN 978-3-8258-1278-2
- Stiftung als Institution – eine Hinführung, in: Udo Hahn/Thomas Kreuzer/Gury Schneider-Ludorff (Hg.): Geben und Gestalten. Brauchen wir eine neue Kultur der Gabe?, LIT Verlag Berlin, 2008, S. 39 – 47, ISBN 978-3-8258-1278-2
- „In aller Freundschaft“ – Thesen zu Personwerdung und Vermögensbildung, in: Eric Mührel/Bernd Birgmeier (Hg.): Theorien der Sozialpädagogik – ein Theorie-Dilemma? VS Wiesbaden, 2009, S. 287 – 30, ISBN 978-3-531-16128-0
- Homo capax – Zur Orientierungsleistung des Person-Verständnisses von Paul Ricœur für die Soziale Arbeit, in: Eric Mührel (Hg.): Zum Personenverständnis in der Sozialen Arbeit und der Pädagogik (Reihe: Sozialpädagogik in der Blauen Eule) Die Blaue Eule, Essen, 2009, S. 119 – 129, ISBN 978-3-89924-221-8
- Vom Vermögen zu Geben, in: Fritz Erich Anhelm u. Paul Dalby (Hg.) „Der Schatz im Acker“. Vom Umgang mit Vermögen und Vermögenden. Loccumer Protokoll, LKA, Hannover, 2009, S. 9 – 16
- mit Chris Clark: Professional ethics as the interpretation of life praxis, in: Joyce Lishman (ed.): Social Work Education and Training, Jessica Kingsley Publishers, London, 2011

Fritz Rüdiger Volz

Curriculum Vitae

20. Mai 1946	geboren in Braunschweig
1952 – 1965	Schulbesuch und Abitur am Lessing Gymnasium in Frankfurt/M.
1965 – 1973	Studium in Marburg, Göttingen und Frankfurt/M.: Ev. Theologie, Philosophie und Sozialwissenschaften
Juni 1977	Promotion zum Dr. phil. an der Universität Bremen mit einer Dissertation "Friedrich Jonas als Denker des Industriesystems" (1984 veröffentlicht unter dem Titel "Gesellschaftstheorie als Institutionentheorie")
Febr. 1977 – Jan. 1980	Studienleiter und Mitglied der Leitung im Ev. Studienwerk, Villigst; Schwerpunkt: Studienbegleitendes Programm
Febr. 1980 – Aug. 1982	Wissenschaftlicher Referent für Soziologie und Sozialethik, Sozialwissenschaftliches Institut der EKD, Bochum
Sept. 1982 – Febr. 2011	Professor an der Ev. Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Bochum, für Soziologie und für Sozialphilosophie/Ethik
1980 – 1987	Lehrbeauftragter für Theologische Sozialethik an der Universität/GH Paderborn
1985 – 2000	Lehrbeauftragter im Fach Systematische Theologie/Ethik am FB Evangelische Theologie der Universität Frankfurt/M.; gemeinsam mit Prof. Dr. Yorick Spiegel: Doktoranden- u. Habilitanden-Kolloquium
seit 1995	Lehrbeauftragter für Professionsethik Sozialer Arbeit an der Caritas Akademie für Sozialarbeit, Innsbruck, danach an der Donau-Universität, Krems, seit 2004 an der Fachhochschule St. Pölten
1980 – 1995	Vorwahlausschussvorsitzender des Evangelischen Studienwerks
seit 1995	Vertrauensdozent des Evangelischen Studienwerks
seit 1999	Mitglied der Prüfungskommission der Fundraising Akademie, Frankfurt/M.
seit 2000	Mitglied der Wissenschaftlichen Kommission „Geben, Schenken, Stiften“ der Fundraising Akademie
seit 2005	Mitherausgeber der Reihe „Fundraising-Studien. Zu Kunst und Kultur der Gabe“
seit 2006	Mitglied im Advisory Board der Zeitschrift Ethics and Social Welfare (Routledge)

Impressum

Druck: Horst Gerszewski, Bochum

Gestaltung und Titel-Grafik: Karin Wohlgemuth, Gelsenkirchen

© Fritz Rüdiger Volz, Bochum 2011