

Anton Schlittmaier

Philosophie in der Sozialen Arbeit

Ein Lehrbuch

Kohlhammer

Kohlhammer

Anton Schlittmaier

Philosophie in der Sozialen Arbeit

Ein Lehrbuch

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2018

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-032565-4

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-032566-1

epub: ISBN 978-3-17-032567-8

mobi: ISBN 978-3-17-032568-5

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhalt

Vorwort	9
1. Einleitung	12
2. Erkenntnistheorie und Sprachphilosophie	18
2.1 Die Relevanz erkenntnistheoretischer und sprachphilosophischer Fragen in der Sozialen Arbeit	18
2.2 Erkenntnis und Wissen im Allgemeinen als Gegenstand der Erkenntnistheorie und Sprachphilosophie	20
2.2.1 Antike Positionen – Übereinstimmung von Erkenntnis und Wirklichkeit: Platon und Aristoteles	20
2.2.2 Neuzeitliche Positionen der Erkenntnistheorie	24
2.2.3 Sprachphilosophie: Soziale Arbeit als sprachlicher Akteur	36
3. Wissenschaft und Forschung als Gegenstand der Wissenschaftstheorie	52
3.1 Wissenschaftstheoretische Positionen und Soziale Arbeit	52
3.1.1 Auch Soziale Arbeit sucht Gewissheit – Absolute Bezugspunkte im Logischen Positivismus Carnaps	52
3.1.2 Irren ist menschlich – auch in der Sozialen Arbeit: Popper	58
3.1.3 Erklären reicht nicht – Soziale Arbeit als sinnverstehende Wissenschaft: Schleiermacher und Dilthey	61
3.2 Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fragen und ihre Relevanz für Soziale Arbeit	65
3.2.1 Theorienvielfalt als Herausforderung: Gibt es sicheres und objektives Wissen in der Sozialen Arbeit oder ist alles subjektiv?	65
3.2.2 Ist Evidence-Based-Practice die alternativlose Zukunft?	68
3.2.3 Handlungen, Handlungsleitlinien, -konzepte und -methoden als Gegenstand wissenschaftlicher Begründung: Möglichkeiten und Grenzen von Ableitungen	71
4. Ontologie	77
4.1 Was ist tatsächlich der Fall? Realität oder Konstruktion – ontologische Positionen und Soziale Arbeit	77
4.1.1 Ideen und Substanzen als Fundament der Realität: Sind Platon und Aristoteles relevant für Soziale Arbeit?	80

4.1.2	Das Subjekt als Grundlage der Welt: Kants Revolution des Denkens – auch ein Perspektivwechsel für Soziale Arbeit	90
4.1.3	Alles hat an allem teil – klare Grenzen gibt es nicht: Whitehead . . .	94
4.1.4	Neue Argumente gegen die »Abschaffung« des Subjekts bei Žižek und Gabriel	98
4.2	Konträre Systemtheorien in der Sozialen Arbeit	103
4.2.1	Reale Systeme als Basis Sozialer Arbeit: Bunge	104
4.2.2	Alles (auch in der Sozialen Arbeit) basiert auf Beobachtung: Luhmann und Maturana	106
5.	Ethik	110
5.1	Ethik und ihre Rolle in der Sozialen Arbeit	110
5.2	Probleme und Traditionen der Begründung ethischer Werte und Normen	113
5.2.1	Philosophische Ansätze	113
5.2.2	Religiöse Ansätze	124
5.2.3	Menschenrechte als Basis Sozialer Arbeit	129
5.3	Soziale Probleme als Gegenstand einer wertbezogenen Beurteilung in der Sozialen Arbeit	133
5.4	Ethik als Bestandteil von Theorien und Handlungskonzepten	137
5.5	Das Tripelmandat in der Sozialen Arbeit	139
5.6	Ethische Dilemmata in der Sozialen Arbeit	141
5.7	Modelle und Methoden der ethischen Urteilsfindung	142
6.	Sozialethik, Gerechtigkeit und Sozialphilosophie	145
6.1	Philosophie als Begründung von Wohlfahrt: Sozialethik und Gerechtigkeit	145
6.1.1	Der Gesellschaftsvertrag unter dem Schleier der Unwissenheit: Rawls	147
6.1.2	Fähigkeiten durch Strukturen ermöglichen: Nussbaum	152
6.2	Sozialphilosophie	156
6.2.1	Gesellschaftskonzepte: Sozialphilosophie I	157
6.2.2	Der Andere: Sozialphilosophie II	171
7.	Rechtsphilosophie	186
7.1	Das ungeliebte, aber doch nötige Recht in der Sozialen Arbeit – und dann auch noch Rechtsphilosophie	186
7.2	Naturrecht, Vernunftrecht und Rechtspositivismus: Ist Recht gültig, weil es gilt, oder weil es tieferliegende Ursachen für seine Geltung gibt?	189
7.2.1	Recht von Natur aus: Thomas von Aquin	189
7.2.2	Recht aus der Vernunft: Kant	191
7.2.3	Recht als Veräußerlichung des freien Willens: Hegel	194
7.2.4	Recht basiert auf dem Diskurs: Habermas	199
7.2.5	Recht gilt, weil es gilt: Kelsen	200
8.	Anthropologie	204
8.1	Anthropologie als philosophische Teildisziplin	204

8.2	Menschenbilder in Theorien und Handlungskonzepten Sozialer Arbeit . . .	206
8.2.1	Menschenbilder in verhaltenstherapeutischen Ansätzen	207
8.2.2	Menschenbilder in humanistischen Ansätzen	208
8.3	Soziale Arbeit und Anthropologie im Diskurs: Perspektiverweiterungen	209
8.3.1	Exzentrische Positionalität: Plessner	209
8.3.2	Zur Freiheit verurteilt: Sartre	212
8.3.3	Der Mensch aus dem Dialog: Buber	218
8.3.4	Das Symbolwesen Mensch: Cassirer	221
8.3.5	Die Höhle anders: Blumenberg	224
8.4	Freiheit und Vernunft sind nicht alles: Schwere geistige Behinderungen als Herausforderungen einer vernunftorientierten Philosophie	226
9.	Ästhetik	232
9.1	Der aktuelle Diskurs in der Ästhetik Sozialer Arbeit und seine Ausblendungen	232
9.2	Modelle philosophischer Ästhetik und ihre Impulse für Soziale Arbeit . . .	234
9.2.1	Der ungeliebte Künstler: Platon	235
9.2.2	Das Schöne ist anders als das Wahre und Gute: Kant	237
9.2.3	Das Schöne als politische Kraft: Schiller	246
9.2.4	Perspektivenvielfalt: Goodman	249
9.3	Möglichkeiten der Normierbarkeit und Messbarkeit künstlerisch-ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit	251
9.3.1	Kritik am Kompetenzbegriff	251
9.3.2	Grenzen der Planung	255
9.4	Fallbeispiele aus der Praxis Sozialer Arbeit	256
9.4.1	Die Werkstattmethode	256
9.4.2	Das Produkt als Geschenk und Lebenshilfe – ist das noch künstlerisch-ästhetisches Arbeiten?	257
10.	Philosophie der Bildung und Erziehung	259
10.1	Pädagogik ohne Philosophie?– Weichenstellungen auch für Soziale Arbeit	259
10.2	Bildungs- und Erziehungstheorien im philosophischen Kontext	262
10.2.1	Höherentwicklung über die Generationen: Kant	262
10.2.2	Heraus aus der Höhle: Platon	265
10.2.3	Halbbildung gestern und heute: Adorno	267
10.2.4	Gesellschaft und Kritik: Mollenhauer	269
11.	Schluss	272
	Literatur	275

Vorwort

Die Philosophie hat innerhalb der Sozialen Arbeit einen teilweise widersprüchlichen Status. Einerseits fordert man eine Orientierung an Werten und Normen. Gerade in der Gegenwart, die durch die Auflösung bestehender Denkmuster sowie Normen und Werte gekennzeichnet ist, soll Philosophie – insbesondere als Ethik – Orientierung geben. Andererseits werden komplexe philosophische Ansätze innerhalb der Sozialen Arbeit oftmals als übermäßig theoretisch und wenig praxisrelevant eingestuft.

Das vorliegende Lehrbuch verfolgt das Ziel, grundständig in zentrale Ansätze zahlreicher Teildisziplinen der Philosophie (u. a. Erkenntnistheorie, Ontologie, Ethik, Anthropologie) einzuführen. Dabei orientiere ich mich an der Logik der Philosophie. Prinzipiell wäre es durchaus auch möglich, Fragestellungen aus einer Wissenschaft der Sozialen Arbeit zu entwickeln und diese mittels philosophischer Ansätze zu bearbeiten. Das Risiko einer solchen Vorgehensweise liegt darin, dass einzelne Elemente der Philosophie relativ beliebig herangezogen werden und in die Argumentationen der Sozialen Arbeit eingebaut werden. Oft wird dabei die philosophische Position nur kurz erwähnt und als weitgehend bekannt vorausgesetzt. Meine eigene Erfahrung als Lehrender der Philosophie in der Sozialen Arbeit zeigt jedoch, dass philosophische Positionen bei Vertretern helfender Berufe oft wenig bekannt sind oder ggf. sogar missverstanden werden. In diesem Lehrbuch soll deshalb die Darstellung einzelner Positionen der Philosophie im Zentrum stehen. Die philosophischen Inhalte werden dabei jedoch nicht einfach referiert – hierzu gibt es zahlreiche allgemeine Einführungen in die Philosophie. Ich verknüpfe stattdessen bereits bei der Darstellung der philosophischen Positionen diese mit Beispielen aus der Sozialen Arbeit. Von daher erfolgt bereits bei der Darstellung der Philosophie eine praxisorientierte Fokussierung.

Das Lehrbuch beginnt mit der Erkenntnistheorie, der Wissenschaftstheorie, der Sprachphilosophie und der Ontologie, da diese philosophischen Teildisziplinen vielfach als grundlegend angesehen werden. Es folgen Kapitel zur Ethik, zur Sozialphilosophie, zur Rechtsphilosophie, zur Anthropologie, zur Ästhetik und zur Philosophie der Erziehung. Prinzipiell kann jedes Kapitel für sich gelesen bzw. verstanden werden. Von daher kann der Leser seinen individuellen Fahrplan bei der Lektüre des Buches wählen.

Für *Einsteiger in die Philosophie* empfiehlt es sich mit den Kapiteln über Anthropologie (8.), Ethik (5.) und Sozialethik/Sozialphilosophie (6.) zu beginnen. Die praktische Relevanz philosophischer Themen wird hierbei auf Anhieb deutlicher. Die erkenntnistheoretischen, ontologischen und wissenschaftstheoretischen Bezüge (2.–4.) können im Anschluss erarbeitet werden.

Das Lehrbuch enthält in jedem Kapitel Verweise auf andere Kapitel bzw. Unterkapitel, so dass Zusammenhänge auch *netzwerkartig erschlossen* werden können. Insbesondere die Philosophie des 20. Jh. (z. B. intensiv behandelt in Kapitel 6. und 8.) lässt sich vielfach nur angemessen verstehen und würdigen, wenn man sie in einen Kontrast zu älteren Positionen setzt. Wird beispielsweise im Kapitel über Anthropologie (8.) eine Kritik an René Descartes (1596–1650) nur kurz skizziert, dann kann der Leser, wenn er das Kapitel zur Erkenntnistheorie (2.) erarbeitet, hier die kritisierte Position tiefergehend und umfassender erschließen. Dem Kapitel zu Descartes (2.2.2.1) ist wiederum ein Kapitel über antike Erkenntnistheorie (2.2.1) vorangestellt. So erhält der Leser die Möglichkeit, bestimmte Positionen in der Geschichte zurückverfolgen zu können und die Philosophie als einen über Jahrtausende gehenden Diskurs kennenzulernen. Dabei bestehen neuere Positionen vielfach in der intensiven Kritik älterer Ansätze, mit dem Ziel diese zu verbessern.

Leserinnen, die mit der Philosophie bereits etwas vertraut sind, können mit Kapitel 2. beginnen. Wer diesen Weg nimmt, folgt der Logik, die der Sache entspricht. Dieser Weg ist allerdings – wie bereits der altgriechische Philosoph Aristoteles feststellte – der für uns Schwierigere (Cassirer 1993, 263) und kann als steiler Anstieg empfunden werden.

Die Philosophie gilt vielfach als schwer zugänglich. Dies liegt nicht nur an der Sprache, in denen Philosophen ihre Gedanken darstellen. Häufig muss man alltägliche Denkweisen überwinden, um einen philosophischen Ansatz verstehen zu können. So wird beispielsweise durch Platons Höhlengleichnis (vgl. 10.2.2) deutlich, dass die sinnlich erfahrbaren Gegenstände nicht die eigentliche Wirklichkeit sind. Hinter allem, was wir sehen, hören usw., liegen allgemeine Prinzipien. Dies ist für alltägliche Denkweisen nicht unbedingt naheliegend. Das philosophische Gespräch ermöglicht es, ursprüngliche Meinungen immer wieder einer Prüfung auszusetzen. Von daher bildet das Buch ein Angebot eines solchen Gesprächs.

Die Praxisrelevanz, die in der Sozialen Arbeit immer wieder eingefordert wird, ergibt sich nicht in dem Sinne, dass aus der Philosophie Methoden und Techniken abgeleitet werden können. Die Philosophie kann keine »Kochbuchrezepte« bieten, um Klienten zielorientiert und ressourcensparend zu behandeln. Das Buch macht vielmehr deutlich, dass es in der Philosophie um eine Reflexion unserer »Denkweisen« geht: Wie sehen wir die Welt und den Menschen? Die Klärung solcher Fragen – insbesondere durch ein Gespräch mit philosophischen Positionen-, ist entscheidend, um Handeln auf einer neuen, erweiterten Wissensgrundlage zu ermöglichen. Philosophie wird somit praktisch, indem sie unsere Art zu denken weiterführt und auch immer wieder neu in Frage stellt. Die einzelnen Kapitel skizzieren beispielhaft philosophische Ansätze und zeigen die Erweiterung und Neuausrichtung unserer Perspektiven.

Das Buch ist insgesamt im Kontext der Lehre an der Berufsakademie Sachsen (Standort Breitenbrunn/Erzgebirge) im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit entstanden. Im Rahmen meiner über 20-jährigen Lehrtätigkeit entwickelte ich schrittweise die philosophischen Inhalte in Bezug auf sozialpädagogische und sozialarbeiterische Themen. Dies führte in den letzten Jahren zur schrittweisen Integration der philosophischen Ästhetik, der Rechtsphilosophie und der Philosophie der Erziehung in die

Studienordnung. Dabei wird der Rahmen für philosophische Themen auch auf Module wie Recht und Pädagogik ausgedehnt.

Beim Schreiben des Buches waren einzelne Kollegen sehr hilfreich. Durch zahlreiche Gespräche wurde ich angeregt, einzelne philosophische Themen stärker auf den Fragehorizont der Studierenden zu zentrieren. Von den zahlreichen Gesprächspartnern möchte ich besonders Herrn Prof. Dr. Tim-N. Korf, Herrn Prof. Stefan Müller-Teusler und Herrn Prof. Dr. Michael Leupold erwähnen.

Danken möchte ich auch ganz herzlich Herrn Sebastian Weigert vom Kohlhammer Verlag, der mich während der gesamten Erstellung des Buches sehr fachkompetent begleitet hat.

Besonderer Dank gilt auch meiner Frau, die mir immer wieder nahelegte, »philosophische Höhenflüge« zu erden bzw. nach deren Nutzen für die Praxis zu fragen.

Breitenbrunn und Grub am Forst, 7.11.2017

Anton Schlittmaier

1. Einleitung

Vor über zweitausend Jahren begannen griechische Philosophen über das Wesen der Welt systematisch nachzudenken. Die Frage nach den Ursachen und dem Wesen der Dinge und des Menschen standen dabei im Zentrum. Dieses grundlegende Anliegen kennzeichnet bis heute die Philosophie.

Die Soziale Arbeit – bestehend aus Sozialarbeit und Sozialpädagogik – ist einerseits eine Praxis. Hier zielt sie auf Hilfe und Unterstützung. Sie ist aber auch eine Wissenschaft, die diese Praxis theoretisch strukturiert und erforscht. Sowohl als Praxis, wie auch als Wissenschaft, bezieht sich Soziale Arbeit auf zahlreiche Bezugswissenschaften. In erster Linie sind dies Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Medizin, Ökonomie, Management, Forschungsmethoden sowie Recht. Die Philosophie wurde eben bewusst nicht angeführt, da ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit nicht allgemein anerkannt ist (Perko 2017, 7).

Das vorliegende Lehrbuch macht einerseits plausibel, warum Philosophie für die Soziale Arbeit wichtig ist und vermittelt andererseits Grundlagen. Dabei werden nicht nur philosophische Teilgebiete und Positionen vorgestellt. Bei der Darstellung der Inhalte wird jeweils auch ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit aufgezeigt. Inwieweit stecken in Fragestellungen Sozialer Arbeit in verdeckter Form bereits philosophische Fragestellungen? Und können philosophische Diskussion bzw. Positionen die Soziale Arbeit befördern?

Niemand bestreitet im Grund die Bedeutung bestimmter psychologischer, soziologischer, medizinischer und ökonomischer Fragestellungen in der Sozialen Arbeit. Dabei wird im Allgemeinen stillschweigend vorausgesetzt, dass die angeführten Disziplinen empirische Wissenschaften sind, sie also ihr Wissen durch Befragungen, Beobachtungen oder Experimente kontrollieren. Soziale Arbeit soll sich auf die angeführten Disziplinen beziehen, deren Wissen verarbeiten und auf dieser Grundlage handeln.

In Bezug auf die Philosophie liegt keine vergleichbare Selbstverständlichkeit vor. Warum ist das so? Im Gegensatz zur Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft usw., ist die Philosophie keine Erfahrungswissenschaft. Dies könnte durchaus ein Grund sein, der den Verdacht erweckt, sie könnte irrelevant für Soziale Arbeit sein. Aber gilt dies nicht auch für das Recht? Die Rechtswissenschaft ist ebenfalls keine empirische, sondern eine normative Wissenschaft. Sie bringt nicht zum Ausdruck, was ist, sondern was sein soll.

Der Unterschied scheint wohl darin zu liegen, dass das Recht unmittelbar praxisrelevante normative Fragestellungen behandelt. Welche Gesetze bzw. welche Normen und Werte für bestimmte Situationen der Praxis Sozialer Arbeit gelten, ist eine konkrete, meist fallbezogene, Fragestellung. In der Philosophie werden im Unterschied dazu hochgradig

allgemeine und auf den ersten Blick eher praxisferne Probleme behandelt. Sie charakterisieren sich dadurch, dass sie nicht in erster Linie empirisch bearbeitet werden können. So ist beispielsweise die Frage, was das Sein oder das Seiende ist, eine klassisch philosophische Frage, die bereits bei den antiken Griechen auftauchte und die Geschichte der Philosophie durchzieht. Auch ohne hier über Vorkenntnisse zu verfügen, dürfte unmittelbar einsichtig sein, dass man die Frage, was das Sein oder das Seiende ist, nicht in erster Linie durch Befragung, Beobachtung oder Experiment klären kann. Hier spielen vielmehr die Logik und das Denken die entscheidende Rolle.

Aber was hat so eine Frage mit Sozialer Arbeit zu tun? Treffen nicht doch die spontanen Einschätzungen, die den Stellenwert der Philosophie in der Sozialen Arbeit verneinen, zu?

Das Ziel dieses Lehrbuches ist, gerade den Stellenwert auch solch grundlegender Fragen für die Soziale Arbeit deutlich zu machen.

Ende April 2016 wurde bei der 16. Mitgliederversammlung der *Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit* das für die Bundesrepublik Deutschland geltende Kerncurriculum Soziale Arbeit verabschiedet.¹ Es soll Leitlinie für die Konzeptionierung und Überarbeitung von Studienprogrammen der Sozialen Arbeit sein und zudem profession- und hochschulpolitische Orientierung geben.

Das Kerncurriculum enthält in fast allen sieben Studienbereichen neben empirisch-sozialwissenschaftlichen Wissensbeständen auch genuin philosophische Inhalte.

In diesem Lehrbuch werden die philosophischen Thematiken auf das Kerncurriculum bezogen. Dabei steht neben der exemplarischen Vermittlung zentraler philosophischer Inhalte jeweils der Stellenwert des philosophischen Wissens in der Sozialen Arbeit im Zentrum. Es geht um die Frage, welchen Nutzen in Bezug auf wissenschaftliche Fundierung, Reflexion und Praxis Sozialpädagoginnen bzw. Sozialarbeiter aus der Philosophie ziehen können.

Dabei geht es auch darum, das Vorurteil, dass der Philosophie in einem Studium Sozialer Arbeit eine eher randständige Rolle zukommen müsse, zu korrigieren. In den einzelnen Kapiteln soll jeweils deutlich werden, inwieweit Philosophie die fachliche Basis Sozialer Arbeit erweitern kann.

Gängige Lehrbücher, die philosophische Aspekte Sozialer Arbeit thematisieren, konzentrieren sich meist auf die Berufsethik, seltener auf die Anthropologie. In Bezug auf andere Bereiche liegt ein deutliches Defizit an Veröffentlichungen vor. Insbesondere fehlt ein Lehrbuch, das den gesamten Kanon der für die Soziale Arbeit relevanten philosophischen Themen aufgreift und diesen auch auf einem angemessenen Level verarbeitet.

Im Einzelnen werden die folgenden Teildisziplinen und zugehörigen Fragestellungen behandelt werden:

- *Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie* ist durch die Frage, was Erkenntnis und Wissen im Allgemeinen und was Wissenschaft im Besonderen ist, charakterisiert. Sozi-

1 https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf [7.11.2017]

ale Arbeit als Wissenschaft steht in diesem Zusammenhang vor der Frage als welcher Typus von Wissenschaft sie sich sieht. Begreift sie sich als empirische Wissenschaft, als normative Wissenschaft, sinnverstehende Wissenschaft oder als kritische Wissenschaft (vgl. 3.1; 10.2.4)? Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis soll hier ebenfalls angegangen werden (vgl. 3.2). Inwieweit lässt sich Praxis wissenschaftlich begründen? Welche Modelle einer Verbindung von Theorie und Praxis gibt es? Angesprochen wird auch die aktuelle Entwicklung in der Wirkungsforschung, wobei die philosophische Reflexion dieser Entwicklungen im Fokus steht.

- Die Frage, wie wir das Sein oder das Seiende verstehen wollen, wird in der *Ontologie* oder allgemeinen Metaphysik behandelt. Dabei handelt es sich um eine Teildisziplin der Philosophie. Für Soziale Arbeit lässt sich die Relevanz der Ontologie durch folgende Anmerkungen andeuten: Soziale Arbeit hat einen Gegenstand und dieser wird als strukturiert gedacht. Welche Strukturen sind das? Welche Rolle spielen Grundauffassungen vom Sein und Seienden in der Wissenschaft der Sozialen Arbeit und ihrer Praxis (vgl. 4.)? Sein und Seiend sind allgemeinste Bestimmungen von allem, was es gibt. Wenn wir beispielsweise sagen, jemand habe ein ADHS, dann bringen wir zum Ausdruck, dass ADHS existiert. Die meisten Menschen beschäftigen sich erst einmal mit der auf den speziellen Gegenstand gerichteten Frage, was ADHS ist, welche Ursachen es hat, welche Kriterien geeignet sind, um es zu diagnostizieren und welche Hilfsmöglichkeiten es gibt. Eher fremd und künstlich erscheint uns in diesem Zusammenhang die Frage, was es heißt, dass jemand ADHS hat. Hat er es wie eine Jacke, die er ablegen könnte? Gibt es das Kind, z. B. Gerda, und ihr Symptom, also zwei Elemente? Oder täuscht uns hier die Sprache und meinen wir vielleicht gar nicht, dass es neben dem Kind noch das Symptom gibt?

Natürlich kann man solche Fragen, die der gewöhnlichen Richtung unseres Denkens fremd sind, abtun und schnell zu Konkreterem, Handfesterem, übergehen. Aber wenn man sich in Bezug auf ADHS einschlägige Theorien genauer ansieht, zeigt sich doch, dass solche Fragen verdeckt in der Sozialen Arbeit und ihren Bezugswissenschaften selbst liegen. Ein Symptom wie ADHS wird in einzelnen Ansätzen z. B. nicht als Eigenschaft einer Person gesehen, sondern als Art und Weise eine schwierige Situation zu bewältigen. Der Perspektivwechsel – weg von der isolierten Person – führt zu ganz anderen Konzepten der Intervention als ein Herangehen, das die Person als Träger von Eigenschaften ansieht. Wenn wir Letzteres annehmen, können wir vermuten, dass wir den Klienten von der betreffenden Eigenschaft befreien können und sonst nichts ändern müssen. Im anderen Fall werden wir die Gesamtsituation in den Blick nehmen müssen und eine Veränderung wird die Klientin und ihre Gesamtpersönlichkeit nicht unberührt lassen. Auch die Umwelt wäre hier zu berücksichtigen.

Die unterschiedliche Sicht auf soziale Probleme, Symptome usw. wird somit auf unser Verständnis des Seins bezogen. Dabei ist der Gegensatz zwischen einer an Substanzen oder Dingen orientierten Ontologie und einer Prozessontologie, die nicht mehr von abgrenzbaren einzelnen Bestandteilen der Wirklichkeit ausgeht, von zentraler Bedeutung (vgl. 4.1.3).

- *Ethik* fragt nach den Normen, den Werten, dem Guten oder dem, was wir tun sollen (vgl. 5.). Als Berufsethik ist Ethik in der Sozialen Arbeit am stärksten präsent. Hier ist sie konkret und fallbezogen. Aber es gibt eine darüber hinausgehende Ebene, die die Frage der Werte, Normen bzw. des Guten im Allgemeinen betrifft. Lassen sich übergeordnete normative Zielsetzungen Sozialer Arbeit bestimmen, an denen sie sich grundsätzlich orientieren soll? Beispiele wären hier Autonomie, Menschenrechte oder Wohlergehen. Wie lassen sich diese Zielsetzungen begründen?
- *Sozialphilosophie und Sozialethik* thematisieren die Gesellschaft nicht wie die Soziologie primär empirisch, sondern normativ (vgl. 6.). Zudem ist ihr Gegenstand in erster Linie die Gesellschaft im Ganzen und nicht nur einzelne Teilbereiche wie Organisationen, Institutionen oder Lebensalter. Im Zentrum stehen hier Fragen wie die Begründung von Wohlfahrt und Gerechtigkeit.
- *Rechtsphilosophie* fragt nach dem Grund der Geltung des Rechts (vgl. 7.). Die Praxis der Sozialen Arbeit bezieht sich besonders stark auf rechtliche Regelungen. Das Recht wird oft als nicht weiter diskutierbare Grundlage gesehen. Was führt überhaupt zur Geltung von Recht? Wie hängen Recht und Moral bzw. Ethik zusammen? Welchen Stellenwert hat die Berufsethik neben dem Recht?
- *Anthropologie* stellt die Frage nach dem Wesen des Menschen (vgl. 8.). Soziale Arbeit hat es mit dem Menschen zu tun. Die Anthropologie liefert zahlreiche Modelle des Menschen, die Modelle der empirischen Wissenschaften ergänzen können. Auch ein kritisches Verhältnis zwischen beiden ist möglich. Anthropologie kann insbesondere auch den Machbarkeitsglauben mancher Modelle relativieren und hier korrigierend wirken und die menschliche Freiheit hervorheben.
- *Ästhetik* thematisiert die sinnliche Wahrnehmung, das Schöne und die Kunst (vgl. 9.). Soziale Arbeit nutzt vielfach künstlerisch-ästhetische Methoden. Die Ästhetik kann dazu beitragen, diese Methoden tiefergehend zu verstehen und gleichzeitig kann sie ein kreatives Potential entwickeln, um neue Methoden zu erfinden, die sich auf das Schöne und das Ästhetische beziehen. Im Einzelnen soll gezeigt werden, wie durch philosophische Theorien der Ästhetik das Verständnis des Künstlerisch-Ästhetischen vertieft werden und auf dieser Basis die Auswahl geeigneter Methoden anhand geeigneter Kriterien verbessert werden kann. Gleichzeitig wird deutlich, wie durch Philosophie eine Basis für Reflexion geschaffen werden kann, die das Verständnis des Prozesses erhöht und auf diese Weise neue Handlungsoptionen ins Blickfeld rückt.
- Eine *Philosophie der Bildung und Erziehung* (vgl. 10.) zeigt die Grenzen einer ausschließlich empirischen Pädagogik. Die Bezüge zwischen Erziehung, Bildung und Philosophie werden an ausgewählten Positionen deutlich gemacht.

Das Lehrbuch konzentriert sich auf Inhalte, die in der Philosophie als zentral angesehen werden. Dabei war ein »Mut zur Lücke« unumgänglich. Bei der Auswahl folgte der Verfasser seinen eigenen Vorstellungen in Bezug auf den Stellenwert der Themen und Autoren. Als besondere Zugangsweise kann die Herangehensweise über Falldarstellungen und praktische Problemstellungen der Sozialen Arbeit gelten. Die Philosophie wird so nicht in Reinform vermittelt, sondern in ihrem Anwendungsbezug. Be-

reits die Darstellungen der Theorien nehmen auf konkrete Fälle Bezug. Dies soll den Leser unterstützen, bei der abstrakten Materie den Überblick nicht zu verlieren und handfeste Ideen zu deren Relevanz für die Theorie und Praxis Sozialer Arbeit auszubilden.

Die Fallbeispiele sind sowohl dem eigenen Erfahrungsbereich des Autors, wie der Literatur entnommen. Letztere entstammen meist einem außerphilosophischen Kontext. Im Lehrbuch werden die Fälle auf Basis philosophischer Theorien reflektiert. Das Ziel besteht jeweils darin, neue Sichtweisen und Handlungsimpulse zu gewinnen. Dabei liegt kein technisches Verständnis des Verhältnisses von Analyse, Interpretation und praktischer Handlungsanleitung zugrunde. Nirgends kann der Philosophie unmittelbar ein Rezept entnommen werden. Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis orientiert sich an der Hermeneutik (vgl. 3.1.3). Den Theorien können Impulse für Analysen und Interpretationen abgewonnen werden.

Um die Lesbarkeit des Textes zu verbessern, werden Einzelpassagen folgendermaßen hervorgehoben:

Die *Praxisbeispiele* am Anfang der Kapitel sind in kleinerer Schrift und eingerückt formatiert.

Spätere Bezüge zu oder Anwendungen auf die *Praxisbeispiele*, die die philosophischen Zusammenhänge verdeutlichen, werden grau unterlegt.

Aussagen zur Sozialen Arbeit, die in Kapiteln bzw. Unterkapiteln erfolgen, in denen vorrangig philosophische Positionen vorgestellt werden, erhalten eine Rahmung.

In Unterkapiteln, die sich ausschließlich auf Soziale Arbeit beziehen, erfolgt keine Rahmung.

Die Philosophie erweist sich insgesamt als Reflexionsdisziplin, die der Sozialen Arbeit eine Vertiefung ihrer Fundamente ermöglicht. Gleichzeitig regt sie neue Sichtweisen an. Der »Fall« wird möglicherweise aus seiner bisherigen Enge herausgehoben und in größere Zusammenhänge eingeordnet. Im Gegensatz zu Interpretationsverfahren der qualitativen Sozialforschung sind die hier praktizierten Fallanalysen nicht methodisch strukturiert, sondern stellen sich eher als Form offener Reflexion dar. Dies erscheint dem Verfasser als der Thematik angemessen.

Das Lehrbuch wendet sich in erster Linie an Studierende, Praktiker sowie Dozierende der Sozialen Arbeit. Durchgehend war die Bemühung leitend, die Inhalte verständlich darzustellen und durch Praxisbeispiele einen möglichst konkreten Zugang zu schaffen. Die jeweiligen Zugänge sind als beispielhaft zu werten. Die Leser können eigene Fälle in vergleichbarer Weise analysieren und interpretieren. Sicherlich werden mancher Leserin auch Interpretationsideen in den Sinn kommen, die hier nicht erfasst wurden.

Insgesamt erhebt der Verfasser nicht den Anspruch, eine eigene Theorie oder ein System zu entwickeln. Es geht um die Darlegung und Nutzung bestehender Ansätze. Als roter Faden lässt sich sicherlich aber die Intention erkennen, rein empirisch-wissenschaftliche Herangehensweisen in ihrem Alleinanspruch zu relativieren. Gleichzeitig wird der Mensch durchgängig als Wesen der Freiheit gesehen. Um dies

zu verdeutlichen, werden allerdings als Kontrastfolie auch Positionen referiert, die die Freiheit in Frage stellen und das traditionelle Subjekt auf einen erforschbaren Objektzusammenhang reduzieren möchten.

2. Erkenntnistheorie und Sprachphilosophie

2.1 Die Relevanz erkenntnistheoretischer und sprachphilosophischer Fragen in der Sozialen Arbeit

Maik ist 26 Jahre alt. Vor kurzem hat er eine Stelle als Sozialpädagoge in einer Jugendeinrichtung angetreten. Hohe Erwartungen waren an Maik gerichtet. Bereits mehrere Tage bevor er sein neues Arbeitsverhältnis angetreten hatte, wurde er von einzelnen Besuchern der Jugendeinrichtung angerufen und gefragt, wie oft er die Einrichtung öffnen wolle. Maik hielt sich erst einmal zurück und gab nur vage Auskünfte. Der Träger hatte Maik maximalen Freiraum geboten. Die Öffnungszeiten der Einrichtung kann er selbst festlegen. Darüber hinaus soll er Veranstaltungen und weitere Programme anbieten.

Am ersten Arbeitstag kommt auf Maik ein Fiasko zu. Im Treff sind über zwanzig Jugendliche. Sie grölen laut und fordern, dass an sieben Tagen in der Woche geöffnet wird. Maik glaubt nicht widersprechen zu dürfen und erklärt, dass die Jugendlichen dann den Treff zum Teil in Selbstverwaltung führen müssen. Maik ist dreimal in der Woche sechs Stunden anwesend. An vier Tagen sollen die Jugendlichen den Treff selbst organisieren. Innerhalb weniger Wochen kommt es zu massiven Beschwerden, da die Jugendlichen Mobiliar beschädigt haben. Zusätzlich wurde von den Reinigungskräften gesehen, dass Alkohol getrunken wird.

Maik wird nun von seinen Vorgesetzten kritisiert. Er hält dagegen, dass die Jugendlichen sehr schwierig seien. Er schlägt nun vor, die Öffnungszeiten einzugrenzen. Dies akzeptiert allerdings der Träger nicht. Nachdem der Zustand sich nicht grundsätzlich ändert, entstehen Zweifel an Maiks Fachkompetenz. Man wirft Maik vor, nicht ausreichend durchsetzungsstark zu sein. Außerdem müsse er mehr Zeit und Engagement einbringen. Maik signalisiert, dass er bereits 18 Stunden im Treff arbeitet. Darüber hinaus müsse er Büroarbeit, Jugendberatung, Programmarbeit und -vorbereitung machen. Einen weiteren Mitarbeiter sieht er als dringend erforderlich an. Der Träger signalisiert, dass die Finanzen dies im Moment nicht ermöglichen. Die Kritik an Maik nimmt weiter zu.

Die Falldarstellung beginnt an einer bestimmten Stelle. Maik erhält Anrufe, bevor er seine Stelle angetreten hat. Warum wird das berichtet? Im weiteren Verlauf der Ausführungen wird klar, dass der Konflikt mit den Jugendlichen und dem Träger hier seinen Anfang gefunden hat. Prinzipiell könnte man aber weiter zurückgehen. Es wäre möglich, über die Entstehung des Treffs und seine Traditionen zu berichten. Vielleicht würden verschiedene Erwartungen der Jugendlichen dann besser verständlich werden. Auch Maiks Lebensgeschichte könnte interessant sein, weil sie ggf. seine Probleme im Konflikt verständlich machen. Es könnte durchaus sein, dass Maik biografisch begründete Schwierigkeiten damit hat, Grenzen zu ziehen.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, was beobachtet und in welcher Form beschrieben wird. Sowohl die Beobachtung wie die Niederschrift der beobachteten Fakten bean-

spruchen, etwas über die Realität auszusagen. Im Alltag gehen wir ganz selbstverständlich davon aus, dass sich unsere Vorstellungen, Wahrnehmungen, Erinnerungen, Erfahrungen sowie die Sätze mit denen wir sie zum Ausdruck bringen, auf die Realität beziehen (Schnädelbach 2002). Aber klar ist auch, dass wir die Realität nicht im vollen Umfang wiedergeben können.

Die Falldarstellung könnte sehr viel differenzierter sein. Wir könnten einzelne Gespräche zwischen Maik und den Jugendlichen nachzeichnen. Die Ausführungen würden in der Länge immer mehr anwachsen. Egal wie lang wir die Darstellung ausdehnen, letztendlich ist leicht nachvollziehbar, dass wir die Realität in ihrem vollen Umfang nicht erfassen können. Bei jeder Darstellung ließen sich weiterführende Fragen stellen. Beispielsweise könnte man nach Maiks Pulloverfarbe fragen, weiter der Breite seines Gürtels, seiner Geburtsstunde oder ob er als Kind mit Lego gespielt hat. Die Liste der Fragen ließe sich fortsetzen und man würde sicher nie zu dem Ergebnis kommen, man hätte nun die Realität umfassend erfasst.

Entscheidend für die Frage, was in eine Darstellung Eingang findet, ist die Fragestellung, das Interesse, der Fokus bzw. das Thema. Alle diese Begriffe bezeichnen eine Art Filter, der es ermöglicht aus der Realität bestimmte Aspekte herauszugreifen und andere wegzulassen. Eine Darstellung wäre dann eine perspektivische Wiedergabe der Realität.

Die Erkenntnistheorie thematisiert menschliches Erkennen sowie den Begriff des Wissens. Dabei geht es um das Verhältnis zwischen Erkenntnis und Realität sowie die Frage, ob Vorstellungen oder Beschreibungen wahr sind. Wenn behauptet wird, dass die Darstellung zu Maiks Einstieg in sein Arbeitsverhältnis in der Jugendeinrichtung der Realität entspricht, dann bedeutet dies auch, dass sie wahr ist. Im Laufe der Geschichte der Erkenntnistheorie finden wir zahlreiche Auffassungen über Erkenntnis, die unsere menschlichen Fähigkeiten Wahres zu erkennen, durchaus skeptisch einstufen. Die antike Skepsis zweifelt z. B. daran, dass unsere Auffassungen über die Realität diese tatsächlich treffen (Hossenfelder 1995). Auch der Vater der neuzeitlichen Philosophie Descartes beginnt seine Überlegungen mit einem radikalen Zweifel (vgl. 2.2.2.1). Erst einmal stellt Descartes alles in Frage. Auch die Geschichte über Maik könnte auf zahlreichen Täuschungen beruhen. Das Wissen muss begründet werden. Dabei zeigt sich, dass Begründungen Gegenargumente hervorrufen. Möglicherweise hat der Berichterstatter vieles falsch verstanden, was Maik oder andere ihm erzählt haben. Der deutsche Philosoph Nicolai Hartmann (1882–1950) hat vorgeschlagen, dass Problem in den Griff zu bekommen, indem man verschiedene Quellen heranzieht. So kann man einen Abgleich vornehmen und bei Übereinstimmung davon ausgehen, dass tatsächlich die Realität wiedergegeben wird (Hartmann 1965). Skeptikern ist dies jedoch nicht genug und Descartes argumentierte, dass jeder von uns sich schon einmal getäuscht habe. Eine Täuschung reicht Descartes aus, um unserer Vermögen die Realität zu erfassen, grundsätzlich in Frage zu stellen. Vielleicht hat sich Maik die Geschichte nur ausgedacht oder der Berichterstatter möchte uns mit einer Fiktion erfreuen. Descartes führt die Möglichkeit des Zweifels ins Extreme, um am Ende doch zu zeigen, dass unsere Erkenntnisse die Realität treffen (Descartes 1992). Der Gewinn eines solchen Unternehmens liegt darin, dass wir, wenn wir es durchlaufen haben, sicher sein können, dass wir etwas über die Realität wissen.

In 2.2.1 und 2.2.2 werden erkenntnistheoretische Grundpositionen vorgestellt. Dabei geht es um die Frage, ob und wie gewährleistet werden kann, dass unsere Erkenntnisse die Realität wiedergeben.

Für Sozialpädagoginnen und Sozialarbeiter sind diese Fragestellungen von hoher Relevanz, weil in der Praxis immer wieder abweichende Darstellungen von Sachverhalten erfolgen. Dann stellt sich die Frage, wer nun Recht hat. Möglicherweise ist diese Frage aber gar nicht angemessen.

In aktuellen Diskussionen des Konstruktivismus (vgl. 4.2) wird die Frage der Realität nämlich ganz ausgeblendet. Eine Darstellung ist in diesem Ansatz eine Beschreibung, die letztlich subjektiv ist. Dabei schafft jeder Beobachter seine eigene Realität. Eine gemeinsame Realität gibt es nicht mehr. Streit ist deshalb hinfällig. Realität ist ein subjektives Konstrukt. Maik und der Träger sehen die Sache einfach verschieden. Mehr lässt sich hierzu letztlich nicht sagen. Diese konstruktivistische Auffassung ist an unser alltägliches Verständnis nicht anschlussfähig. Im Alltag, aber auch in der Wissenschaft gehen wir im Allgemeinen von der Realität der Welt aus. Mittels unserer Überzeugungen versuchen wir diese Realität wiederzugeben.

Die Sprachphilosophie (vgl. 2.2.3) des späten 19. sowie des 20. Jh. zeigte, dass wir uns auf die Realität nicht mit Vorstellungen, Wahrnehmungen usw. beziehen, sondern durch Sprache. Unser Bild der Realität entsteht auf der Basis unserer Sprache bzw. der Sätze, mit denen wir die Wirklichkeit erfassen. Wir bilden nicht durch Vorstellungen Realität ab, sondern schaffen mit Sätzen den Bezug zur Welt.

Soziale Arbeit bezieht sich somit ebenfalls mit Sätzen auf die Welt. Die Geschichte über Maik zeigt, dass wir mit Begriffen und Sätzen einen Bezug herstellen. Wir können diese Sätze anderen mitteilen. Mehrere Menschen können sich auf denselben Satz beziehen und gemeinsam seinen Realitätsgehalt prüfen. Dabei geht es um das Verhältnis der Sätze zur Welt. Wie ist der Fall »Maik« bzw. seine Beschreibung mit der Welt verknüpft? Auf was beziehen sich die einzelnen Worte und Sätze? Gibt es unterschiedliche Klassen von Worten und Sätzen? Wie sollen Sozialpädagogen damit umgehen?

2.2 Erkenntnis und Wissen im Allgemeinen als Gegenstand der Erkenntnistheorie und Sprachphilosophie

2.2.1 Antike Positionen – Übereinstimmung von Erkenntnis und Wirklichkeit: Platon und Aristoteles

Zentral für die Erkenntnistheorie ist die Frage, ob unsere Erkenntnis zutreffend ist. Wenn Maik von Jugendlichen, die den Treff besuchen, spricht, dann meint er, dass es im Treff tatsächlich Jugendliche gibt. Wahrnehmung, Erfahrung und Erkenntnis

zielen somit auf die Wirklichkeit. Sie bilden nicht nur Fiktionen, die ausschließlich in unserem Kopf existieren. Nun könnte man davon ausgehen, dass es Jugendliche, Stühle, Bierflaschen usw. tatsächlich gibt. Es wären – um einen Begriff des altgriechischen Philosophen Platon (428/27–348/47 v. Chr.) zu benutzen – Bestandteile der sichtbaren oder sinnlichen Welt (Kunzmann/Burkhard/Wiedemann 1991). Ist aber die sinnliche Welt die wahre Wirklichkeit?

Im Jugendraum befindet sich ein Billard. Eine der Billardkugeln fällt auf den Boden. Die feine Oberfläche der Kugel wird beschädigt. Der Jugendliche zeigt Maik die Kugel. An dieser Stelle könnte man stocken, denn das, was der Jugendliche Maik nun zeigt, ist keine Kugel mehr. Ein Stück der Oberfläche ist abgeplatzt – die beschädigte Kugel ist also tatsächlich keine Kugel mehr.

Platons Frage in diesem Zusammenhang lautet: Worauf beziehen wir uns eigentlich, wenn wir ein Wort wie »Kugel« verwenden? Man könnte nun anführen, dass die intakten Kugeln der Maßstab wären, mit denen ein Vergleich erfolgen kann. Aber sind die intakten Kugeln tatsächlich Kugeln? Nach Platon sind Kugeln ideale Gebilde. Sie gehorchen mathematischen Gesetzmäßigkeiten. Die Idee der Kugel kann man nicht anfassen. Sie ist ein Konzept, das allgemeiner Natur ist und für alle bestimmten Kugeln die Formvorlage liefert.

Wenn wir also wissen wollen, was Kugeln sind, macht es nach Platon wenig Sinn, sich eine große Menge sichtbarer Kugeln anzusehen. Man sollte stattdessen zum Mathematiker gehen und sich das Konzept der Kugel erklären lassen. Man würde dann erfahren, dass eine Kugel sich durch Drehung einer Kreisfläche ergibt bzw. dass sich alle Punkte der Oberfläche der Kugel von einem Mittelpunkt gleich weit entfernt befinden (Scheid/Schwarz 2017, 108 ff.). Man sieht hier, dass nicht die sinnliche Wahrnehmung zum Konzept der Kugel führt, sondern das Denken bzw. die durch das Denken hervorgebrachte Definition. Wenn man eine einzelne Billardkugel als Kugel bezeichnet, dann bezieht man sich nach Platon auf ein Konzept, das man nicht aus der sinnlichen Wahrnehmung gewonnen hat. Das Konzept der Kugel wird ausschließlich durch das Denken erfasst.

Platon geht nun davon aus, dass auch die Bedeutung anderer Objekte wie z. B. von Menschen oder Jugendlichen nicht durch Sinneserfahrung erfasst wird. Wenn wir viele Menschen gezeigt bekommen, können wir noch kein Konzept des Menschen bilden. Wir müssen immer schon über einen Begriff des Menschen verfügen, um ein bestimmtes Objekt als Mensch identifizieren zu können. Genauso verhält es sich auch bei anderen Objekten wie Pferden, Hühnern usw. Auch abstrakte Objekte wie das Gute, das Wahre oder das Schöne können wir nicht durch Sinneserfahrungen erkennen. Um z. B. etwas als schön zu bezeichnen, muss ich bereits wissen, was »schön« bedeutet.

Erkenntnis bezieht sich für Platon somit gar nicht auf die sinnliche Welt (Röd 1994). Aus dieser gewinnen wir lediglich Anstöße, die uns dazu führen, allgemeine Konzepte zu konzipieren. Wenn wir also die Billardkugel sehen, werden wir angestoßen, die Idee oder das Konzept der Kugel zu aktivieren. Wenn wir das Handeln eines Jugendlichen gut nennen, werden wir – so Platon – an die Idee des Guten erinnert.

Wenn Maik den Jugendtreff betritt, hat er bestimmte Konzepte bereits parat. Er kann einen Jugendlichen als Jugendlichen identifizieren, weil er über die Idee des Jugendlichen verfügt. Diese beinhaltet dann auch bestimmte Merkmale, die einem einzelnen Jugendlichen durchaus fehlen können. Der Begriff des Jugendlichen beinhaltet z. B. das Merkmal, dass Freude am Lernen besteht. Manche Jugendlichen des Treffs haben diese Freude nicht. Im Sinne Platons könnte Maik sich nun fragen, wie es dazu gekommen ist, dass ein Jugendlicher über eine für Jugendliche grundsätzlich wesentliche Eigenschaft nicht mehr verfügt.

Erkenntnis und Wirklichkeit sind für Platon aufeinander bezogen. Die Ursache der sinnlichen Welt liegt in den Ideen. Die Ideen sind ewige Musterbilder, die den Dingen der sinnlichen Welt als Konstruktionsvorlage dienen. Hier handelt es sich um einen kosmischen Prozess, bei dem die allgemeinen Strukturen die einzelnen sinnlich erfassbaren Elemente hervorbringen. Da die Ideen Ursache der einzelnen Dinge in der Welt sind, kann unsere Erkenntnis durch Bezug auf die Ideen diese Dinge auch korrekt erkennen. Ein Mensch wird durch die Idee des Menschen geformt und kann durch die Erfassung dieser Idee auch angemessen erkannt werden.

Es gibt sozusagen ein Konzept des Jugendlichen, das allgemein für alle Jugendlichen gilt. Durch dieses Konzept werden einzelne Jugendliche in ihrem So-Sein bestimmt. Maik kann dieses Konzept erkennen und damit sogar Defizite einzelner Jugendlicher feststellen. Sie realisieren möglicherweise nicht, was ein Jugendlicher wesensmäßig realisieren sollte oder könnte.

Deutlich wird an dieser Stelle, dass Platons Erkenntnis-konzept von umfangreichen Voraussetzungen ausgeht:

- Eigentlich wirklich sind nicht die sinnlich wahrnehmbaren Dinge, sondern allgemeine Strukturen.
- Die allgemeinen Strukturen (Ideen) bestimmen als Musterbilder alles Einzelne.
- Die menschliche Erkenntnis hat direkten Zugang zu den allgemeinen Gesetzen, die die Welt bestimmen; dem Denken und dem Dialog kommen hier die entscheidende Bedeutung zu.

Die neuzeitliche Erkenntnistheorie (beginnend mit Descartes) hat diese Annahmen scharf kritisiert. Dabei hat Descartes (vgl. 2.2.2.1) nicht nur die Annahme von Ideen im Sinne Platons in Frage gestellt. Sein Zweifel ging viel weiter. Er stellte die Existenz der gesamten Außenwelt in Frage. Alles, was nicht absolut gewiss ist, muss – so Descartes – bezweifelt werden.

Der Schüler Platons, Aristoteles (384–322 v. Chr.), hat sich in seiner Erkenntnislehre, die er im Rahmen seiner Logik und seiner Psychologie abhandelte (Welsch 2012) teilweise scharf von Platon distanziert. Seine Kritik geht in erster Linie gegen die Annahme von Ideen, die abgetrennt von den sinnlich wahrnehmbaren Dingen existieren. Nach Aristoteles existiert neben dem konkreteren Menschen nicht noch zusätzlich eine Idee des Menschen. Das Allgemeine am Menschen, also das, was uns

allen gemeinsam ist, besteht nach Aristoteles nicht getrennt vom konkreten Menschen. In seiner Ontologie (Lehre vom Sein) wird dieses Konzept entfaltet (vgl. 4.1.1). Darin wird deutlich, dass eine Struktur bzw. ein Naturgesetz sich nicht vom Gegenstand, auf den es sich bezieht, ablösen lässt. Nichtsdestotrotz existiert für Aristoteles das Allgemeine tatsächlich. Es ist der sinnlichen Realität immanent (innewohnend) (Barnes 1992).

Der Mensch ist also nicht zufällig Mensch. Es gibt eine allgemeine Struktur (das was den Menschen an sich ausmacht), die ihn formt. Wie können wir diese Struktur erkennen?

Nach Aristoteles hat Maik keinen direkten Zugang zum wahren Wesen des Menschen oder des Jugendlichen an sich (gegen Platon). Maik hat somit keine direkte Einsicht in eine geistige Wirklichkeit, die die Struktur der Welt umfasst. Nach Aristoteles müssen wir den Umweg über die Sinneserfahrung gehen. Maik müsste das, was ein Mensch ist und was ein Jugendlicher ist, somit mittels seiner Sinne schrittweise erfassen. Dabei nimmt er zuerst Einzelnes wahr, dass er Schritt für Schritt verknüpft (Steenblock 2002, 56 ff.). Hieraus entstehen dann Erfahrungen, Kunstfertigkeit und Wissen.

Der ausschließlich durch Erfahrung – also die erste Stufe der Wissensbildung – charakterisierte Sozialpädagoge weiß, was er in bestimmten Situationen zu tun hat. Er kann es jedoch nicht im Einzelnen begründen. Der Theorie-Praxis-Transfer gelingt hier nicht. Die Handlungen erfolgen auf Basis der Gewohnheit. Wer dagegen über Kunstfertigkeit (*téchnē*) verfügt, kann das Allgemeine (Theorie) auf das Einzelne (Praxis) beziehen. Er weiß nicht nur, dass etwas Bestimmtes der Fall ist, sondern warum es der Fall ist. Er kennt die Ursachen und kann dadurch die Zusammenhänge auch auf der Basis von Wissen beeinflussen.

Die höchste Stufe der Erkenntnis ist für Aristoteles die Wissenschaft (Aristoteles 1989). Sie wird von ihm als zweckfrei angesehen und genießt das höchste Ansehen. Hier unterscheidet sich das Verständnis von Aristoteles stark vom gegenwärtigen Verständnis der Wissenschaft, in dem die Praxisrelevanz der Wissenschaft allgemein gefordert wird.

Ähnlich wie bei Platon liegt auch der Aristotelischen Theorie ein starker Erkenntnisoptimismus zugrunde. Die wesentlichen Strukturen der Welt können wir – so Aristoteles – durch Erfahrung erfassen. Unsere Erfahrungen führen dabei nicht in die Irre. Wenn wir, von der Wahrnehmung ausgehend, Verallgemeinerungen vornehmen, erfassen wir Schritt für Schritt auch die entscheidenden Wesensbestimmungen der Wirklichkeit. Auch diese Auffassung zur menschlichen Erkenntnis wurde durch die neuzeitliche Erkenntnistheorie scharf kritisiert. Aristoteles ging davon aus, dass die realen Definitionen der Objekte erfasst werden können. Die Erkenntnis ist in gewisser Weise auf das Sein hin angelegt. Sie ist so beschaffen, dass sie auch tatsächlich in der Lage ist, die Wirklichkeit korrekt zu erfassen. Gegen diese optimistische Grundhaltung wendet sich vehement die neuzeitliche Erkenntnistheorie (vgl. 2.2.2).

Die mittelalterlichen Positionen greifen Platon und Aristoteles Lehre auf und verknüpfen diese mit den christlichen Grundlehren. Die Schöpfung der Welt aus dem Nichts oder die Vorstellung eines persönlichen Gottes sind zentrale Inhalte, die mit den Lehren der beiden altgriechischen Philosophen verbunden wurden. Hieraus sind eigenständige Synthesen entstanden.

2.2.2 Neuzeitliche Positionen der Erkenntnistheorie

2.2.2.1 Philosophie beginnt mit dem Zweifel – eine Empfehlung auch für die Soziale Arbeit: Descartes

In der aktuellen Diskussion der Sozialen Arbeit wie auch der Philosophie spielt der Konstruktivismus, insbesondere in der Variante des radikalen Konstruktivismus, eine wichtige Rolle (vgl. 4.2). Die Kernaussage besteht in der Auffassung, dass Realität eine Konstruktion ist (Troja 2013).

Letztendlich wissen wir nicht, was Realität ist. Ihre Beschaffenheit bleibt uns verborgen, weil wir immer nur über psychische Repräsentationen der Realität verfügen. Wenn Maik in das Jugendhaus kommt, dann erlebt er grölende Jugendliche. Es findet sich ein Bild in seinem Kopf. Dabei handelt es sich um eine Landkarte, die nicht mit der Realität gleichgesetzt werden darf (ebd.). Die Realität bleibt außerhalb des Bewusstseins. Letzteres repräsentiert nur die Realität durch ein Bild. Nach konstruktivistischer Auffassung sind sehr viele Bilder möglich. Die Entscheidung darüber, welches Bild wahr ist, d. h. welches der Realität entspricht, kann nicht beantwortet werden. Jedes Bild ist abhängig von der Perspektive des Beobachters.

Maiks Einstellung, Vorerfahrung und seine Art Unterscheidungen zu treffen bestimmen, was er wahrnimmt und letztendlich als real unterstellt. Dass die Jugendlichen grölen, ist eine Vorstellung, die Maik ausbildet, weil er über bestimmte Maßstäbe für Ruhe und Unruhe verfügt. Wäre er von Hause aus mehr Trubel gewohnt, würde er die Situation ganz anders wahrnehmen. Die Jugendlichen erschienen ihm dann womöglich eher ruhig, d. h. er würde die beobachtbaren Äußerungen der Jugendlichen anders einordnen bzw. benennen. Was ihm auf der Grundlage seiner persönlichen Geschichte als »Grölen« erscheint, würde er dann als üblichen Umgang unter Jugendlichen wahrnehmen. Eine andere Realität würde für ihn entstehen. Letztlich kann konstruktivistisch nicht entschieden werden, ob die Jugendlichen grölen oder nicht. Es kommt auf die Perspektive an.

Der französische Philosoph René Descartes (1596–1650) gilt als Vater der neuzeitlichen Philosophie (Röd 1978, 44 ff.). Die mittelalterliche Philosophie basierte auf den Lehrmeinungen antiker Denker – z. B. Platon und Aristoteles – und ging von deren Grundannahmen aus (vgl. 2.2.1). Diese galten als verbindlich gültig und konnten damit als Ausgangspunkte für weitere Argumentationen benutzt werden. So ging die mittelalterliche Philosophie mehrheitlich davon aus, dass der Mensch »... notwendi-

gerweise über natürliche Vermögen (darunter auch kognitive) verfügt, die korrekt aktualisiert werden ...« können (Perler 2009, 18). Diese Grundannahme bezweifelt Descartes. Es ist durchaus möglich, dass unsere kognitiven Fähigkeiten nicht geeignet sind, die Realität angemessen zu erfassen. In dieser Hinsicht stimmen Descartes Überlegungen und der moderne Konstruktivismus durchaus überein. Allerdings ist es nicht Descartes Ziel zu zeigen, dass es eine Vielfalt von Perspektiven und damit letztendlich auch von Realitäten gibt. Descartes beginnt seine Philosophie mit dem Zweifel (Descartes 1992, 31). Allerdings möchte er nicht beim Zweifel verbleiben. Von Anfang an zielt er auf etwas, was trotz allen Zweifels nicht bezweifelt werden kann.

Maik kann alles Mögliche bezweifeln. Er kann bezweifeln, dass die Reinigungskräfte die Wahrheit sagen. Möglicherweise möchten sie die Situation zur Eskalation bringen. Haben die Jugendlichen tatsächlich Mobiliar beschädigt? Maik könnte nachsehen und es mit seinen eigenen Sinnen prüfen. Aber können die Sinne uns nicht täuschen? Oft sehen wir etwas, was gar nicht existiert. Halten wir einen Stab zur Hälfte ins Wasser, dann erscheint er uns momentan gebogen. Möglicherweise ist Maiks Situation ähnlich. Man möchte einen Scherz mit ihm machen und legt kaputtes Mobiliar in den Treff. Die Jugendlichen haben gar nichts kaputt gemacht. Sie haben nur etwas inszeniert, um Maik zu erschrecken. Nachdem Maik ordentlich erschrocken ist, wird die Situation aufgelöst und Maik erfährt, dass alles nur ein Spaß war.

Es ließen sich viele weitere Beispiele finden, die deutlich machen, dass wir uns täuschen können. Descartes meint nun, dass man einer Instanz, die uns einmal getäuscht hat, nicht wieder trauen sollte (ebd., 33). Die Sinneswahrnehmungen sind somit erst einmal diskreditiert. Auch die Mathematik ist für Descartes nicht gewiss (ebd., 37). Wir sind überzeugt, dass » $2 + 3 = 5$ « wahr ist. Aber könnte nicht ein böser Geist uns täuschen, so dass wir zwar überzeugt sind, dass » $2 + 3 = 5$ «, dies jedoch falsch ist? Vielleicht ist gar alles nur ein Traum. Wir meinen in einer Realität zu leben, träumen aber nur.

Was bleibt übrig, wenn wir so radikal zweifeln? Nach Descartes sind wir es, die sehen, wahrnehmen, rechnen, Dinge vergleichen usw. Von daher kann er sagen: »Ich bin, ich existiere, das ist gewiss« (ebd., 49).

Wenn Maik denkt, dann ist er auch, zumindest solange er denkt. Dies kann allerdings jeder nur für sich selbst feststellen. Das Erste, was gewiss ist, ist also das eigene Ich. Wenn Maik den Jugendtreff beobachtet, kann er sich zumindest sicher sein, dass er existiert. Und auch wenn die Leser sich gedanklich mit Maik beschäftigen, können sie sicher sein, dass sie im betreffenden Augenblick existieren.

Descartes geht noch einen entscheidenden Schritt weiter und bezeichnet das Ich als ein »denkendes Ding« (ebd.) Letzteres ist rein geistig und damit nicht materiell, sondern nur zeitlich, nicht räumlich. Damit ist der Dualismus begründet: Es gibt neben der Materie das »denkende Ding«, den Geist. Dass es den Geist gibt, wissen wir aus

unserer Selbsterfahrung. Die Trennung zwischen Materie und Geist gehört zu den zentralen Elementen der Philosophie Descartes. In der heutigen Diskussion wird dieser Dualismus von vielen Philosophen heftig kritisiert. Es erscheint völlig unklar, wie der Geist auf den Körper und wie der Körper auf den Geist wirken soll (Dreyfus/Taylor 2016). Wenn Maik eine Handlung plant, stellt sich die Frage, wie seine Kognitionen auf den Körper wirken können. Wie kann etwas Geistiges, z. B. der Wille, das Materielle, also den Körper, beeinflussen? Letztlich ist es nie wirklich gelungen, diesen Gegensatz zu überbrücken. Aus heutiger Sicht ist es sicherlich verfehlt, die Wirklichkeit im Sinne eines Dualismus zu begreifen (ebd.). Wenn Geist und Materie zu Beginn extrem voneinander geschieden werden, ist es nicht mehr möglich, ihre Wechselwirkung zu erklären.

Die Frage, wie unsere Vorstellungen sich auf die Realität beziehen, liegt sowohl dem Konstruktivismus wie der Philosophie Descartes zugrunde. Der Konstruktivismus begnügt sich damit, unterschiedliche Vorstellungen und Realitäten anzuerkennen. Ganz anders verfährt Descartes. Das Ich ist für ihn erst einmal gegeben. Es ist für jeden einzelnen zweifelsfrei gewiss. Jeder Leser Descartes kann den Gedanken nachvollziehen, dass er existiert, wenn er denkt. Es stellt sich aber nun die Frage, wie man von seinem Ich zur Realität kommt. Hier nun macht Descartes eine Annahme, die außerordentlich problematisch ist. In jedem von uns – so argumentiert er – findet sich der Gedanke an Gott. Nach Descartes kann der Gedanke »Gott«, der die Vollkommenheit enthält, nicht durch Menschen verursacht sein. Als Menschen sind wir unvollkommen. Der Gedanke des Vollkommenen kann nicht durch Unvollkommenes verursacht sein. Von daher muss er durch Gott selbst verursacht sein. Gott existiert also. Da Gott vollkommen ist, kann er uns nicht täuschen. Unsere Überzeugung, dass » $2 + 3 = 5$ « wahr ist, ist also nicht zu bezweifeln. Es ist nicht denkbar, dass Gott uns derart in die Irre führt, dass wir eine Aussage, die falsch ist, für gewiss halten. Gott garantiert also die Gewissheit bestimmter elementarer Grundaussagen über die Welt. Zumindest können wir sicher sein, dass es eine Realität gibt. Weiter können wir davon ausgehen, dass bestimmte Grundmuster unseres Denkens mit der Realität übereinstimmen. Wenn wir beispielsweise mit Gewissheit davon ausgehen, dass es Dinge gibt, dann können wir sicher sein, dass auch die Realität aus Dingen besteht – und eben nicht ein Traum ist.

Gott wird von Descartes hier in einem philosophischen und nicht in einem religiösen Sinne eingeführt. Damit wird Gott nicht über eine Offenbarung, den Glauben oder das Gefühl belegt, sondern über das Denken. Das Denken eines »Höchsten« muss sozusagen durch etwas verursacht sein, was diesem an Wertigkeit oder Realitätsgehalt entspricht. Der Mensch – so Descartes Gedanke – kann nicht von sich aus etwas Vollkommenes denken. Der Gedanke des Vollkommenen muss durch etwas verursacht sein, was tatsächlich vollkommen ist.

Würde Maik Descartes folgen, könnte er seinen für ihn gewissen Überzeugungen auf jeden Fall trauen. Bestimmte Kernaussagen über die Wirklichkeit wären gewiss (Röd 1978, 66 f.). Insbesondere könnte er davon ausgehen, dass es eine vom Menschen unabhängige Wirklichkeit gibt. Weiter könnte er auf seine Erkenntniswerkzeuge vertrauen und daran gehen, die Realität in seiner Jugendeinrichtung Schritt

für Schritt zu erfassen. Maiks kognitive Grundausstattung bildet eine Art Raster, das besagt, dass alles, was er klar und deutlich erfassen kann, real ist.

Nach Descartes sind allerdings nur die Quantitäten, also das, was man zählen und messen kann, klar und deutlich erfassbar. Beispielsweise entspricht die gemessene Größe des Raumes der realen Größe des Raumes. Auch dort, wo Maik rechte Winkel erkennt, sind tatsächlich rechte Winkel. Die Qualitäten, die wir wahrnehmen, entsprechen dagegen nicht der Realität. Vorstellungen der Farbe, des Drucks, des Tones sind verworren. Wir wissen nach Descartes nicht, was ihnen in der Realität entspricht. »Die Natur des Körpers bzw. der Materie besteht nicht in Farbe, Härte, Gewicht und dergleichen, sondern ausschließlich in der Ausdehnung nach Länge, Breite und Tiefe.« (ebd. 68).

Descartes entwirft ein Bild der Wirklichkeit, das nur zähl- und messbare Aspekte als real akzeptiert. Alles, was mit Empfindungen verbunden ist, ist subjektive Zutat, der nichts Reales entspricht. Damit stützt Descartes Auffassung ein Weltbild, das sich an den Naturwissenschaften orientiert. Empfindungsausdrücke sind verworren und ungeeignet die Realität zu erfassen.

Für Soziale Arbeit bedeutet dies – folgt man Descartes –, dass nur das als real gelten kann, was durch Messungen nachgewiesen werden kann (vgl. 3.2). Eindrücke, die die Qualität eines Gesprächs erfassen, indem eine gute Atmosphäre festgestellt wird, sind dagegen irrelevant. Nach Descartes ist unklar, was »gute Atmosphäre« bedeutet.

Maik kann also – im Sinne Descartes – nur über zähl- und messbare Aspekte Gewissheit haben. Die Zahl der Besucher ist ein hartes Faktum. Wenn Maik fünf Besucher zählt, sind tatsächlich auch fünf Besucher da. Die Stimmungen, die Maik erfasst sind dagegen keine harten Fakten, sondern nur verworrene Eindrücke.

Aber selbst für die Gewissheit, dass den von mir gezählten fünf Personen tatsächlich fünf Personen entsprechen, muss man den Gottesbeweis des Descartes akzeptieren. Unsere Gewissheit ist nur vertrauenswürdig, wenn wir davon ausgehen, dass Gott uns nicht täuscht.

Ein weiteres Problem bildet das *Verhältnis zu den Jugendlichen*. Nach Descartes kann sich Maik der Existenz der Jugendlichen nicht ursprünglich sicher sein. Erst einmal hat er nur Sinneseindrücke von ihnen. Dass sie wirklich existieren, weiß er auf Anhieb nicht. Und selbst wenn die materielle Existenz der Jugendlichen erwiesen wäre, wüsste Maik nichts von ihrem Innenleben. Möglicherweise haben sie keines und sind bloße Automaten.

Descartes Zugang zur Problematik der Erkenntnis ist für die heutige Sozialarbeit und Sozialpädagogik eher eine Provokation als eine bereichernde Auffassung, die zukunftsweisend ist. Armut ist beispielsweise möglicherweise nur eine Fiktion. Die eigene Erkenntnis muss erst mühsam geprüft werden. Letztendlich ist alles in Zweifel zu ziehen. Erst die Annahme der Existenz Gottes baut uns die Brücke zur

Welt. Der Andere steht in allergrößtem Abstand und kann erst über viele Umwege – das eigene Ich und Gott – erreicht werden. Eine unmittelbare, emphatische Beziehung ist auf Basis der Erkenntnistheorie des Descartes nicht denkbar.

Auf der anderen Seite setzt auch der moderne Konstruktivismus bei unseren Kognitionen an. Auch für ihn bleibt die Realität im Nebel. Letztlich wissen wir auch nach dieser Auffassung – die in der Sozialen Arbeit eine große Rolle spielt (Lambers 2015, 290 ff.) – nicht, was wirklich der Fall ist. Anders als die Konstruktivisten bewertet Descartes diese Ungewissheit und Pluralität jedoch nicht positiv, sondern eminent negativ. Er ist von tiefer Sehnsucht nach Gewissheit getragen. Descartes möchte absolute, gewisse, unerschütterliche Fundamente finden, auf die er sein Denken aufbauen kann.

Als Provokation ist Descartes ein Stachel für Theorien Sozialer Arbeit. Sein Ansatz erscheint weit hergeholt, da es durchaus gegen gewöhnliche Gepflogenheiten spricht, alles in Zweifel zu ziehen. Auf der anderen Seite kann ein strenges Denken seiner Argumentation vieles abgewinnen. Es lässt sich durchaus nachvollziehen, dass unsere Sinneswahrnehmungen und unsere Hypothesen über die Wirklichkeit bezweifelt werden können. Auch die Frage nach dem, was gewiss ist, stellt sich gleichsam natürlich ein. Auf der anderen Seite sind die Ergebnisse, zu denen Descartes durch sein Denken gelangt, mit massiven Aporien (Unwegsamkeit) behaftet. Insbesondere die Frage, wie ich zum anderen Menschen in einen echten Kontakt kommen kann, wenn vorher die Beziehung zwischen mir und der Welt völlig abgeschnitten wird, ist eine bleibende Herausforderung.

2.2.2.2 Die schwindende Gewissheit: Locke

Da Descartes von angeborenen Ideen ausgeht, bezeichnet man ihn auch als Rationalisten. Beispiele für derartige Ideen sind die Idee Gottes oder Ideen über Anordnungen im Raum. Der englische Philosoph John Locke (1632–1704) kritisiert im ersten Buch seines Werkes »Versuch über den menschlichen Verstand« das Konzept der angeborenen Ideen. Ideen bzw. Vorstellungen entstammen nach Locke durchgängig aus der Erfahrung. Von daher ordnet man Locke auch den Empiristen (empiria = Erfahrung) zu. Gegen die Auffassung, dass Grundprinzipien des Denkens angeboren wären, argumentiert Locke, dass sie nicht jedem Menschen bekannt sind und dass sie von Kindern gelernt werden müssen (Locke 1981, S. 29 ff.). Alles Wissen kommt nach Locke durch Erfahrung zustande. Der Geist ist ursprünglich ein weißes Blatt. Erst im Laufe der Zeit werden Einträge vorgenommen, die unseren Geist füllen.

Anhand der Idee des Unendlichen (ebd., 245) wird konkret deutlich, was gemeint ist. Nach Descartes ist Unendlichkeit eine angeborene Idee. Sie verweist auf ein höheres Wesen, da wir im Bereich unserer Sinneserfahrung immer nur mit Endlichem zu tun haben. Die Vorstellung des Unendlichen muss also aus einer anderen Quelle fließen als der sinnlichen Erfahrung. Locke entwickelt ein Konzept des Unendlichen, das auf angeborene Ideen verzichtet. Wir machen die Erfahrung, dass wir Reihen fortsetzen können: »Die Vorstellung einer unaufhörlichen Addition von Abständen