

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Hans Ullrich Krause
Regina Rätz-Heinisch (Hrsg.)

Soziale Arbeit im Dialog gestalten

Theoretische Grundlagen und
methodische Zugänge einer
dialogischen Sozialen Arbeit

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2009 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-260-8

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Gedanken zur Aktualität Martin Bubers

Timm Kunstreich

1

*Die Welt ist dem Menschen zwiefältig nach seiner zwiefältigen Haltung.
Die Haltung des Menschen ist zwiefältig nach der Zwiefalt der Grund-
worte, die er sprechen kann.
Die Grundworte sind nicht Einzelworte, sondern Wortpaare.
Das eine Grundwort ist das Wortpaar Ich–Du.
Das andre Grundwort ist das Wortpaar Ich–Es; ...
Somit ist auch das Ich des Menschen zwiefältig.
Denn das Ich des Grundwortes Ich–Du ist ein andres als das des
Grundworts Ich–Es (7)¹.*

Zwiefältig – ein eigenartiges Wort. Zunächst las ich: zwiespältig, und diese Bedeutung scheint mitzuschwingen. Dann las ich das Wort wie „vielfältig“: Eine Sache hat nicht viele Aspekte, sondern zwei. Die erste Assoziation betont den Unterschied, die zweite die Verbundenheit. So gelesen sind die Welt, die Haltung, die Grundworte und das Ich zwiespältig und vielfältig.

2

Grundworte sagen nicht etwas aus, was außer ihnen bestünde, sondern gesprochen stiften sie einen Bestand (7).

Dieser Bestand, den das Wort stiftet, hat zwei „konstitutive Elemente“ (Freire 1973: 71). „Im Wort begegnen wir zwei Dimensionen: der ‚Reflexion‘ und der ‚Aktion‘ in so radikaler Interaktion, dass, wenn eines auch nur teilweise geopfert wird, das andere unmittelbar leidet. Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre. Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt verändern“ (ebd).

In einer Anmerkung unterstreicht Freire, dass nur Aktion und Reflexion zusammen das „Wort“ sind, das identisch mit Handeln und Praxis ist: Den Verzicht auf Aktion nennt er Verbalismus, den auf Reflexion Aktionismus (ebd).

¹ Die Seitenangaben beziehen sich auf den Sammelband: Martin Buber, *Das dialogische Prinzip*, Gütersloh 1986 (München 2006)

Grundworte werden mit dem Wesen gesprochen (7).

Wenn Du gesprochen wird, ist das Ich des Wortpaars Ich-Du mitgesprochen.

Wenn Es gesprochen wird, ist das Ich des Wortpaars Ich-Es mitgesprochen.

Das Grundwort Ich-Du kann nur mit dem ganzen Wesen gesprochen werden.

Das Grundwort Ich-Es kann nie mit dem ganzen Wesen gesprochen werden(8).

Für Buber erscheint es völlig selbstverständlich zu sein, was das Wesen des Menschen ausmacht. Aus vielen und aus vielen guten Gründen ist dieser Essentialismus in Misskredit geraten, ist mit ihm doch die Gefahr verbunden, dass gesellschaftliche Erscheinungen mit invarianten Natureigenschaften gleichgesetzt werden, wo soziale Konstruktion- und Konstitutionsprozesse gemeint sind. Die Konstruktion und Dekonstruktion der Geschlechter ist dafür ein Beispiel ebenso wie der „Gestaltwandel“ von Klassen (vgl. Bourdieu 1987).

3

„Wesen“ habe ich aus diesem Grunde übersetzt mit „allen Sinnen“. Diese Deutung möchte ich an den Ausführungen Bubers zu den beiden Grundworten plausibel machen. Grundsätzlich gilt: *Die Welt als Erfahrung gehört dem Grundwort Ich-Es zu. Das Grundwort Ich-Du stiftet die Welt der Beziehung (10).*

Das Grundwort Ich-Es erfährt und gebraucht die Welt der Gegenstände und Objekte. Es ist die Welt der Dinge, also auch des Nützlichen und Notwendigen. Schaffen ist Schöpfen, Erfinden ist Finden. Gestaltung ist Entdeckung. Indem ich verwirkliche, decke ich auf, ich führe die Gestalt hinüber – in die Welt des Es. Das geschaffene Werk ist ein Ding unter Dingen, als eine Summe von Eigenschaften erfahrbar und beschreibbar (14). Das Grundwort Ich-Es hat nur Vergangenheit, keine Gegenwart. Mit anderm Wort: Insofern der Mensch sich an den Dingen genügen lässt, die er erfährt und gebraucht, lebt er in der Vergangenheit, und sein Augenblick ist ohne Präsenz. Er hat nichts als Gegenstände; Gegenstände aber bestehen im Gewesensein (16).

4

Das Grundwort Ich-Du hingegen ist Präsenz, Unmittelbarkeit und Beziehung.

Beziehung ist Gegenseitigkeit (12). Alles wirkliche Leben ist Begegnung (15). Zwischen Ich und Du steht kein Zweck, keine Gier und keine Vor-

wegnahme; und die Sehnsucht selber verwandelt sich, da sie aus dem Traum in die Erscheinung stürzt. Alles Mittel ist Hindernis. Nur wo alles Mittel zerfallen ist, geschieht die Begegnung (15/16).

5

Von außen bzw. aus der Beobachterperspektive betrachtet gebrauchen Menschen in beiden Grundworten ihre Sinne. Der entscheidende Unterschied liegt jedoch darin, dass nur im Grundwort Ich-Du der Mensch Anerkennung und Bestätigung erfährt, die ihn (*mit allen Sinnen*) erleben lässt, dass nur er dieser Wirkliche und Besondere ist. Dieses erlebt er aber nur, wenn sein Gegenüber es genauso erfährt. *Es kommt auf nichts anderes an, als dass jedem von zwei Menschen der andere als dieser bestimmte Andere widerfährt, jeder von beiden des anderen ebenso gewahr wird und eben daher sich zu ihm verhält, wobei er den anderen nicht als sein Objekt betrachtet und behandelt, sondern als seinen Partner in einem Lebensvorgang, sei es auch nur in einem Boxkampf. Dies ist das Entscheidende: das Nicht-Objekt-sein (274).*

6

Vor der Unmittelbarkeit der Beziehung wird alles Mittelbare unerheblich. Es ist auch unerheblich, ob mein Du das Es anderer Ich („Objekt allgemeiner Erfahrung“) schon ist... Denn die eigentliche Grenze, freilich eine schwebende, schwingende, führt weder zwischen Erfahrung und Nichterfahrung, noch zwischen Gegebenen und Ungegebenem, noch zwischen Seinswelt und Wertwelt hin, sondern quer durch alle Bezirke zwischen Du und Es: Zwischen Gegenwart und Gegenstand (16). Die gewordenen und gemachten, die zu gebrauchenden Gegenstände sind Elemente der Es-Welt. Gegenwart ist nicht das Flüchtige und Vorübergleitende, sondern das Gegenwartende und Gegenwährende. Gegenstand ist nicht die Dauer, sondern der Stillstand, das Innehalten, das Abbrechen, das Sich-Versteifen, die Abgehobenheit, die Beziehungslosigkeit, die Präsenzlosigkeit. Wesenheiten werden in der Gegenwart gelebt, Gegenständlichkeiten in der Vergangenheit (17).

Die Es-Welt hat Zusammenhang im Raum und in der Zeit.

Die Du-Welt hat in Raum und Zeit keinen Zusammenhang.

Das einzelne Du muss, nach Ablauf des Beziehungsvorgangs, zu einem Es werden.

Das einzelne Es kann, nach Eintritt in den Beziehungsvorgang, zu einem Du werden. (37, Hervorhebung im Original).

Sicherlich findet die Begegnung in einem Raum zu einer bestimmten Zeit statt, die Du-Welt lässt sich aber nicht nach Raum und Zeit „vermessen“. Es ist eben die Begegnung zweier Ich, die sich wechselseitig als Du

erleben. Das Grundwort Ich–Du ist also kein einseitiger Akt von Anerkennung – eine derartige Einseitigkeit gehört zur Es–Welt; das Grundwort Ich–Du „passiert“ in Gegenseitigkeit, als Beziehung in der Begegnung.

7

Gemeinsam ist beiden Grundworten, dass sie das „Zwischen“ kennzeichnen. Dieses Zwischen ist nicht etwas dem Menschen Äußerliches, sondern es ist das, was sein Menschsein konstituiert.

Von sozialen Phänomenen dürfen wir überall da sprechen, wo das Miteinander einer Vielheit von Menschen, ihre Verbundenheit miteinander gemeinsame Erfahrungen und Reaktionen zur Folge hat. Diese Verbundenheit aber bedeutet nur, dass all die einzelnen Existenzen einer gruppenhaften beschlossen und von ihr umfassen sind; sie bedeutet nicht, dass zwischen einem und dem anderen innerhalb der Gruppe eine irgend personenhafte Beziehung bestehe (271f.). In ähnlicher Weise interpretiert Hannah Arendt (1997) das „Zwischen“, wie Joachim Weber es hervorhebt: „Das Gemeinsame der Menschen liegt nicht in den Menschen, also intersubjektiv, sondern vielmehr zwischen ihnen, also interpersonal. Es gründet sich nicht auf einer gemeinsamen Identität, sondern auf der Differenz ihres mit ihrer Einzigartigkeit verbundenen Einwirkens aufeinander“ (2003: 100). Eine derart personenhafte Beziehung entsteht erst, wenn die soziale in eine zwischenmenschliche Beziehung übergeht. *Ich meine jedoch mit der Sphäre des Zwischenmenschlichen lediglich aktuelle Ereignisse zwischen Menschen, seien es voll gegenseitige, sei es solche, die unmittelbar zu gegenseitigen zu steigern oder zu ergänzen geeignet sind; denn die Partizipation beider Partner ist prinzipiell unerlässlich. Die Sphäre des Zwischenmenschlichen ist die des Einander–Gegenüber; ihre Entfaltung nennen wir das Dialogische ... nur in diesem ihrem leibhaften Zwischenspiel, diesem ihrem Zwischen (275f.), realisiert sich das Zwischenmenschliche.*

Dialogisches Leben ist nicht eins, in dem man viel mit Menschen zu tun hat, sondern eins, in dem man mit den Menschen, mit denen man zu tun hat, wirklich zu tun hat (167).

8

In Bubers Erörterung, wie dieses Zwischen als Soziales und als Zwischenmenschliches unterschieden werden kann, wird deutlich, dass das Soziale der Es–Welt, das Zwischenmenschliche der Du–Welt zu zuordnen ist (271–276). In diesem Zusammenhang kommt Buber auch auf die Bedeutung des Erzieherischen zu sprechen. Diese Beziehung ist deshalb interessant, da Erziehung immer auf einer Differenz basiert, die üblicherweise Weise als die zwischen einem „Wissenden“ und einem „Unwissenden“ charakterisiert wird. Sie kann im Buber’schen Sinn weder in der Umfassung des Ich–Du

aufgehen, noch kann sie eine Ich–Es Beziehung sein – das eine wäre das Aufgeben der Erzieherfunktion, das andere Dressur. Für diese letztere Beziehung wählt Buber die Bezeichnung „Propagandist“, der sich anderen Menschen „auferlegen“ will. *Den sich auferlegenden Propagandisten, ..., geht die Person, auf die er einwirken will, als Person überhaupt nicht an; etwelche individuelle Eigenschaften sind ihm nur insofern von Belang, als er sie für die Gewinnung des anderen ausnutzen kann und zu diesem Zweck kennen lernen muss. ... Das Personenhafte wird somit zwar nur auf die spezifische Verwendbarkeit hin beachtet, aber in diesen Grenzen immerhin praktisch anerkannt. Der Propaganda als solcher hingegen ist das Individuelle eher lästig... (es geht darum,) sich des anderen bemächtigen, indem man ihn de-personalisiert. Diese Art der Propaganda geht verschiedene Verbindungen mit dem Zwang ein, sie ergänzt oder ersetzt ihn, je nach Bedarf und Aussichten, sie ist aber letztlich nichts anderes als der sublimierte, der unmerklich gewordene Zwang. Sie setzt die Seelen unter einen Druck, der die Illusion der Autonomie ermöglicht (288).*

Eine modernisierte Form der „Auferlegung“ ist das Bankiers–Konzept der Erziehung, wie es Paulo Freire entwirft. Darin wird „Erziehung zu einem Akt der ‚Spareinlage‘, wobei die Schüler das ‚Anlage–Objekt‘ sind, der Lehrer aber der ‚Anleger‘. Statt zu kommunizieren gibt der Lehrer Kommuniqués heraus, macht er Einlagen, die die Schüler geduldig entgegennehmen, auswendig lernen und wiederholen. Das ist das ‚Bankiers–Konzept‘ der Erziehung, in dem der den Schülern zugestandene Aktionsradius nur soweit geht, die Einlagen entgegen zunehmen, zu ordnen und aufzustapeln“ (Freire 1973: 57). „Je vollständiger (die Schüler) die passive Rolle akzeptieren, die ihnen aufgenötigt wird, desto stärker neigen sie dazu, sich der Welt einfach so, wie sie ist, und der bruchstückhaften Schau der Wirklichkeit, die ihnen eingelagert wurde, anzupassen“ (ebd.: 59).

9

Der Erzieher im Buber’schen Sinne hingegen ist derjenige, der die in jedem Menschen schlummernden Fähigkeiten und Kompetenzen hervorzulocken und zu unterstützen weiß. *Jedes dieser Individuen erkennt er darauf angelegt, eine einmalige, einzige Person und damit der Träger eines besonderen, durch sie und durch sie allein erfüllbaren Seins–Auftrags zu werden. ... Er hat sich als einen Helfer der aktualisierenden Kräfte verstehen gelernt. Er kennt diese Kräfte: Sie haben auch an ihm gewirkt und wirken. Es ist dieses an ihm getane Werk, das er Mal um Mal ihnen begegnen lässt, ihnen für neuen Kampf und neues Werk zur Verfügung stellt. Er kann sie nicht auferlegen wollen, denn er glaubt an das Wirken der aktualisierenden Kräfte, das heißt, er glaubt, dass in jedem Menschen das Rechte in einer einmaligen und einzigartig personenhaften Weise angelegt ist (289).*

Dieses Modell des Erschließens weist die gleiche Grundstruktur auf wie das Modell der Mäeutik (Geburtshilfe) wie es z.B. Heinz Stünker (1989: 306) für die Soziale Arbeit konzipiert hat. In ähnlicher Weise finden wir es auch bei Paulo Freire. „Die problemformulierende Bildung begründet sich auf Kreativität und stimuliert echte Reflexion und Aktion auf die Wirklichkeit, womit sie der Berufung des Menschen als Wesen antwortet, das nur echt ist, wenn es forschend und in schöpferischer Veränderung tätig ist. ... Die problemformulierende Bildung bestätigt den Menschen als Wesen im Prozess des Werdens – als unvollendetes, unfertiges Wesen in und mit einer gleichermaßen unfertigen Wirklichkeit. ... In dieser Unfertigkeit und in diesem Gewahrsein liegen die eigentlichen Wurzeln der Erziehung als ausschließlich menschliche Ausdrucksform. Der unvollendete Charakter des Menschen und der Übergangscharakter der Wirklichkeit nötigen dazu, dass Erziehung und Bildung ein fortlaufender Vorgang ist“ (Freire 1973: 68).

10

Den Widerspruch zwischen Auferlegung und Erschließung, zwischen Bankiers – Pädagogik und problemformulierender Bildung unterstreicht Freire mehrfach, wenn er betont, dass die aktuelle Situation, in der sich Menschen befinden, so verändert werden muss, dass sie sich neu erleben können. „Je mehr nämlich die Unterdrückten dahin gebracht werden können, sich dieser Situation anzupassen, umso leichter lassen sie sich beherrschen. Um dieses Ziel zu erreichen, benützen die Unterdrücker das ‚Bankiers – Konzept‘ der Erziehung in Verbindung mit einem paternalistischen Sozialaktionsapparat, der dem Unterdrückten den euphemischen Titel von ‚Wohlfahrtsempfängern‘ verleiht. Sie werden als Einzelfälle behandelt, als Randerscheinungen, die von den allgemeinen Normen einer ‚guten, organisierten und gerechten‘ Gesellschaft abweichen. Die Unterdrückten werden als pathologische Fälle der gesunden Gesellschaft betrachtet, die deshalb diese ‚inkompetenten und faulen‘ Leute an ihre Verhaltensformen anpassen muss, indem sie ihre Mentalität verändert. Diese Randfiguren müssen in die gesunde Gesellschaft, die sie ‚im Stich gelassen haben‘, ‚integriert und inkorporiert‘ werden“ (Freire 1973: 59).

Dieses Modell der Inklusion durch Exklusion ist in der Sozialen Arbeit als klinische Professionalität vielfach diskutiert, kritisiert, verworfen und verteidigt worden (vgl. beispielhaft: WIDERSPRÜCHE, Heft 88, 2003). Der damit verbundene professionelle Habitus basiert auf einem Monolog, „der sich in Anamnese und Diagnose als jenes höhere Wissen realisiert, das zu entsprechender Behandlung berechtigt und die dafür angemessenen und notwendigen Ressourcen mobilisiert, worüber durch entsprechende Evaluation dem Geldgeber Rechenschaft abzulegen ist. Die großen Erzählungen von Prävention, Integration und Hilfe sind die Mythen, mit denen die Professio-

nellen ihrem Tun quasireligiöse Weihen verleihen und eine patriarchale Struktur von sozialer Gerechtigkeit stabilisieren: ‚Ich weiß welcher Platz in der Gesellschaft gut für dich ist‘ ist in der Regel das Ergebnis derartiger retrospektiver Monologe“ (Kunstreich 2005: 62). Das alles verbleibt in der Ich–Es–Welt. Zu fragen ist deshalb, ob ein Ich–Du Grundwort in herrschaftlich verfassten oder doch zumindest herrschaftlich kontextualisierten Situationen überhaupt möglich ist. Elemente von Zwang und Herrschaft gibt es nur im Ich–Es Grundwort. Das Ich–Du Grundwort ist –wie wir mehrfach gesehen haben– durch volle Mutualität/ Gegenseitigkeit gekennzeichnet. Nur wenn von beiden Teilnehmern einer Situation das Ich–Du Grundwort als solches erlebt wird, geschieht das, was Buber Umfassung nennt, also den anderen in das Ich–Du Grundwort so einzubeziehen wie dieser andere es ebenfalls tut. Dieses kann aber nicht willentlich hergestellt werden, sondern es ist eine Gnade, für die man stets bereit sein muss und die man nie als gesichert erwirbt (130).

11

In beruflichen Situationen, in denen die Kommunikation mit Menschen zentraler Bestandteil ist und die auf Bildungsprozesse orientieren, sieht Buber eine besondere Form des Ich–Du Grundwortes, die in einer gewissen Weise eingeschränkt ist. Einen derartigen „bedingten Zugang“ (Falck 1997: 24) beschreibt Buber für den Erzieher und den Therapeuten. Beide müssen, wenn sie sich dem anderen nicht „auferlegen“ wollen (ihn also zum Objekt einer Verhaltensmodifikation manipulieren wollen), den anderen „voll“ umfassen und das ist eben nur in der partnerischen Haltung von Person zu Person, nicht durch Betrachtung und Untersuchung eines Objekts zu erlangen (132). Das bedeutet, dass der Erzieher ebenso wie der Therapeut ihrem jeweiligen Gegenüber sowohl als gegenüber Lebende als auch als Entrückte erscheinen können. Jedes Ich–Du–Verhältnis innerhalb einer Beziehung, die sich auf ein zielhaftes Wirken des einen Teils auf den anderen spezifiziert, besteht kraft einer Mutualität, der es aufgelegt ist, keine volle zu werden (132).

12

Diese Differenz in der Mutualität liegt allerdings nicht auf hierarchischer und damit auf der Herrschafts–Ebene, sondern ist ein Element, das sich aus der „gemeinsamen Aufgabenstellung als Medium sozialpädagogischer Tätigkeit“ ergibt (Mannschatz 2003). Freire unterstreicht diesen Aspekt mehrfach, wenn er darauf insistiert, dass es „die Wirklichkeit (ist), die ... mit anderen Menschen zusammen verwandelt werden muss, (die) Gegenstand des Handelns (wird), nicht aber der Mensch selbst“ (Freire 1973: 77). In der von Freire besonders betonten Einheit von Aktion und Reflexion als die Praxis des Dialoges spielt das „Wir“, das damit konstituiert wird, eine größere Rolle, als

es bei Buber sichtbar wird. Dadurch wird der Dialog zu einem politischen, denn jede Handlung spielt sich in einem thematischen Kontext ab – und reproduziert diesen zugleich, verändert, erweitert oder verkürzt ihn; Freire nennt ihn das „thematische Universum“ (ebd.: 79). Es ist keine Situation ohne ein derartiges Universum denkbar. Freire weist plausibel nach, dass sich alle denkbaren Themen unserer Epoche auf zwei Grundthemen beziehen lassen, das eine ist „Herrschaft“, das andere „Befreiung“ (ebd.:85). Die weiteren Aspekte des Dialogs, wie Freire sie formuliert, sind also um diesen thematischen Inhalt erweitert; dem Sinn und der Intention nach lassen sie sich auch in den Buber'schen Texten wiederfinden.

„Weil Dialog Begegnung zwischen den Menschen ist, die die Welt benennen, darf er keine Situation bilden, in der einige Menschen auf Kosten anderer die Welt benennen. Er ist vielmehr ein Akt der Schöpfung. ... Dialog kann freilich nicht existieren, wo es an der tiefen Liebe für die Welt und Menschen fehlt. ... Andererseits kann kein Dialog ohne Demut leben. Die Benennung der Welt, durch die Menschen die die Welt fortwährend neu schaffen, kann nicht als Akt der Anmaßung vor sich gehen. ... Dialog erfordert darüber hinaus einen intensiven Glauben an den Menschen, einen Glauben an seine Macht, zu schaffen und neu zu schaffen, zu machen und neu zu machen, Glauben an seine Berufung, voller Mensch zu sein (was kein Privileg einer Elite ist, sondern Geburtsrecht aller Menschen)... Der ‚dialogische Mensch‘ glaubt an andere, noch ehe er sie von Angesicht zu Angesicht trifft. ... Sich auf Liebe, Demut und Glauben begründend, wird der Dialog zu einer horizontalen Beziehung, aus der mit logischer Konsequenz gegenseitiges Vertrauen zwischen den im Dialog Stehenden erwächst. ... Dialog kann aber auch nicht ohne Hoffnung existieren. ... Schließlich kann es echten Dialog nicht geben, ohne dass sich die Dialogpartner auf kritisches Denken einlassen – auf ein Denken, das die unlösliche Solidarität zwischen Welt und Mensch entdeckt, das deren Spaltung nicht zulässt, das die Wirklichkeit als Prozess begreift, als Transformation und nicht als statische Größe – ein Denken, das sich nicht vom Handeln löst, sondern fortwährend in die Zeitlichkeit eintaucht, ohne Furcht vor den damit verbundenen Risiken“ (ebd.: 72–75).

Auch wenn Martin Buber dieser Bereicherung des Dialoggedankens wahrscheinlich zustimmen würde, er würde dennoch darauf insistieren, dass die damit benannten Kontexte das Erleben des Ich–Du Grundwortes erleichtern könnten; sie könnten es aber nicht „herstellen“, sondern es nur wahrscheinlicher machen, da alle diese Kennzeichnungen die grundlegende Gleichheit der Akteure voraussetzen bzw. diese Gleichheit praktisch realisieren. Das erleichtert zwar eine wechselseitige bedingungslose Anerkennung, dennoch würde Buber dabei bleiben, dass Begegnung im Sinne von „Umfas-

sung“ letztlich „Gnade“ ist – etwas das passiert, worauf wir keinen willentlichen Einfluss haben.

13

Wie lässt sich das Phänomen der „Gnade“ für Atheisten oder Agnostiker übersetzen? Das wechselseitige Erleben von Ich–Du Momenten passiert häufig überraschend, *etwa im Ton eines Bahnschaffners, im Blick einer alten Zeitungsverkäuferin, im Lächeln des Schornsteinfegers, überraschend und unzeitgemäß* (167). Solche Erlebnisse rufen in Erinnerung, was das Besondere an nicht zweckorientierten Beziehungen ist, das wir in Liebes- und Freundschaftsbeziehungen erleben. Diese „engere Übereinstimmung“ basiert nicht in der Identität vieler einzelner Erscheinungen und Übereinstimmungen, auch nicht in deren Summe, sondern in der „Gestalt“ der wechselseitigen Begegnungen, in Form einer besonderen Art von „implizitem Wissen“. Das Erkennen eines bestimmten Habitus, die Symbolik der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Szene, die Vertrautheit einer bestimmten Sozialität sind quasi Ich–Du Grundworte im Unterbewussten, die bei entsprechenden Begegnungen quasi automatisch aktiviert werden (vgl. Langhanky u.a. 2004: 194ff.). In Analogie zu explizitem und implizitem Wissen könnte man hier also von implizierter Mutualität sprechen. Mit Michael May ließe sich diese wechselseitige Verschränkung auch als „Selbstregulierung“ interpretieren (2004).

14

Die Unmöglichkeit einer vollen Mutualität zwischen Professionellem und Adressat/ Klient/ Patient/ Zögling stellt die Frage nach dem Status wissenschaftlichen Wissens. Es geht letztlich darum, ob wissenschaftliches Wissen im Alltag und zwischenmenschlichen Umgang „wahrer“ ist als das Alltagswissen oder ob es lediglich eine höhere Deutungsmacht im gesellschaftlichen Kontext hat und ob deshalb „Wahrheit“ in der öffentlichen Meinung und im Alltag mit hegemonialer Dominanz verwechselt wird (Bauman 1995: 103). Um nicht missverstanden zu werden: Es geht hier nicht um die Tatsache, dass ein Physiker in seinem Wissenschaftsbereich besser Bescheid weiß als ein Laie, sondern um die Formbestimmtheit wissenschaftlichen Wissens (Horkheimer o.J./ 1937: 144ff.). Unter der Voraussetzung, dass „Erkennen als aktives Verstehen“ (Neuweg 2001: 168) eine Potenz aller Subjekte ist, gibt es keinen plausiblen Grund für die Annahme, dass eine gesellschaftliche Wissensdomäne anderen aus der Struktur der Erkenntnis (also aus der Denkform) heraus überlegen sein soll. „Alle Menschen sind Intellektuelle, könnte man (...) sagen, aber nicht alle Menschen haben in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen“ (Gramsci 1996: 1500). Wie Thomas Klatetzki noch immer schlüssig nachgewiesen hat, besteht aus kulturanalytischer Sicht

die Gleichberechtigung von Wissensdomänen darin, dass alle „Menschen Erzeuger und Benutzer von Deutungen sind“ (1993: 53). Solche Deutungssysteme sind sowohl die Wissenschaften als auch das Alltagsverständnis.

15

Die Annahme einer Gleichberechtigung der Wissensdomänen hat weitreichende Folgen. Die wichtigste ist, dass Ausgangspunkt jeder Überlegung und jeder Handlung die Situation ist, in der es zwei oder mehr Menschen miteinander zu tun haben. Dass diese Grundannahme nur scheinbar banal ist, wird unmittelbar deutlich, wenn wir uns vor Augen führen, dass – egal wie stark die Situation strukturell vorgeprägt ist – jede erste Begegnung stets von besonderer Qualität ist. Sie geht in diesen Strukturen ebenso wenig auf wie in den „inneren“ Dispositionen der Situationsteilnehmer (vgl. Hörster/ Müller 1997: 619). In einer professionellen Handlungssituation wird dabei immer das Ich–Es Grundwort im Vordergrund stehen, gestalten wir doch Situationen in der Regel danach, ob uns dieser „Fall“ bekannt oder weniger bekannt vorkommt. „Fall“ in diesem Fall ist also nicht irgendein Ereignis, sondern ein Fall entsteht erst dann, wenn ein soziales Ereignis eine Handlungsaufforderung für die Professionellen enthält (vgl. Gildemeister 1995; Kunstreich 2005: 57). Bezeichnet man dieses Überführen einer situativen Handlungsaufforderung in professionelles Handeln als Transformation, so ist diese im Sinne Bubers ein Ich–Es Grundwort, bestenfalls eine Situation unvollständiger Mutualität. Im Selbstverständnis traditioneller Professionalität sollte es in der Regel bei einem Ich–Es Grundwort bleiben, bleibt doch auf diese Weise die hochgeschätzte professionelle Distanz gewahrt. Wer allerdings das Wagnis einer professionellen Nähe im Sinne Bubers eingeht, für den stellt sich in dieser Situation die Frage nach der „unerprobten Möglichkeit“ in dieser Grenzsituation. In der Praxis wird es sehr stark davon abhängen, ob die professionelle Definitionssituation darauf verzichtet, vorab „Eintrittskarten“ für den Eintritt in eine Situation zu fordern. So ist es zum Beispiel ein Unterschied, ob in einer Drogenberatungsstelle die Überlebenshilfe im Vordergrund steht oder ob eine Beratung nur unter der Option der Ausstiegsorientierung stattfinden darf. Die jeweilige Option ist nicht nur von den institutionellen Vorgaben des Trägers abhängig, sondern im gleichen Maße auch vom professionellen Habitus. „Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (Jantzen 1997: 287; ganz ähnlich: Mannschatz 2003), nicht als Schlagwort gebraucht, sondern als selbstverständliche Praxis wird vielleicht ein Ich–Du Grundwort ermöglichen; ein: „Ich weiß, welcher Platz in der Gesellschaft für dich der angemessene ist“ bleibt in der Ich–Es Welt.

16

Häufig ist Transformierung nur analytisch von der Relationierung zu trennen – das Ins–Verhältnis–setzen von lebensweltlichen Ressourcen der Adressatin mit den institutionellen Ressourcen des Professionellen (vgl. Gildemeister 1995; Kunstreich 2005: 61). Der Professionelle als „Propagandist“ wird in den Ressourcen des Adressaten bestenfalls diejenigen sehen, die in sein vorgestanztes Konzept passen. Alle anderen wird er entweder übersehen oder sie sogar als schädlich oder gefährlich abtun. Die „Rettung“ einer Jugendlichen aus der „gefährlichen“ Szene und deren „Verschickung“ ans andere Ende der Republik ist ein bekanntes Beispiel dafür. Will ein Professioneller in dieser Situation die Fähigkeiten und Kompetenzen der Adressatin erschließen, muss er mit ihr gemeinsam die Begrenztheiten dieser Situation überschreiten, in erster Linie die institutionellen Grenzen. Erforderlich sind also Grenzakte (Freire 1973:85). Nur dann werden bis dahin unerprobte Möglichkeiten für beide –den Professionellen und die Adressatin– erkennbar und erfahrbar. Denn: „In Grenzsituationen ist die Existenz von Menschen mitgesetzt, denen diese Situation direkt oder indirekt dient, und von solchen, deren Existenzrecht durch sie bestritten wird und die man an die Leine gelegt hat. Begreifen letztere eines Tages die Situation als Grenze zwischen Sein und Menschlicher–Sein und nicht mehr als Grenze zwischen Sein und Nichts, dann beginnen sie ihre zunehmend kritischen Aktionen darauf abzustellen, die unerprobte Möglichkeit, die mit diesem Begreifen verbunden ist, in die Tat umzusetzen“ (ebd.).

Transformieren und Relationieren konstituieren nicht nur die Handlungssituation zwischen Adressaten und Professionellen, sondern auch diejenigen zwischen Professionellen und Praxisberatern bzw. Evaluatoren. Die dialogische Praxis in der Entwicklung von Qualitätskonzepten des Kronberger Kreises (Wolff 2004) ist dafür ebenso ein Beispiel wie die Evaluation der KiFaZ in Hamburg (Langhanky u.a. 2004) nach dem Konzept der Fourth Generation Evaluation (Guba/ Lincoln 1989). In beiden werden die Akteure mit unterschiedlichen Kompetenzen und Ressourcen in gemeinsame Lern- und Entwicklungsprozesse verstrickt und „erschließen“ gemeinsam unerprobte Möglichkeiten. Reinhart Wolff beschreibt diesen Zusammenhang wie folgt: „Wir haben nämlich im Familiennetzwerk Hoyerswerda –angeregt von der Praxis dialogischer Qualitätsentwicklung des Kronberger Kreises ... – die Erfahrung gemacht, dass sozialräumliche Bildungs- und Sozialarbeit besser gelingt, wenn einseitige Transfermodelle der Bildung und Hilfe (von den Professionellen zu den Laien, den Expertinnen und Experten zu den Klientinnen und Klienten, von den ‚Kompetenten‘ zu den ‚Inkompetenten‘) überwunden werden. Sich zu öffnen für Begegnung und Kontakt, gemeinsam, im Dialog,

miteinander zu lernen, sich gegenseitig zu unterstützen und zu helfen, ist die Basis einer erfolgreichen und zugleich kostengünstigen Praxis. Es wird nämlich ein dreifacher Effekt erzielt:

- an die Stelle entfremdeter Beziehungen zwischen den Familien und den Institutionen tritt die selbstgestaltete Zusammenarbeit, die das gegenseitige Verständnis erweitert und produktive Entwicklungsprozesse damit überhaupt erst ermöglicht;
- alle Beteiligten lernen, wie man besser lernt, sie lernen gemeinsam zu lernen. Mit der Wissenserweiterung geht eine methodische Kompetenzerweiterung einher, wodurch sich auch eine produktive Veränderung des Umgangs mit Kindern und deren Bildungsförderung ergibt;
- im Dialog der Eltern mit den Professionellen verschiedener Einrichtungen überwinden die Fachkräfte zugleich ihre professionelle Zersplitterung und es entsteht ein flexibles, den Bedürfnissen der Nutzer und Nutzerinnen angepasstes gesellschaftliches Unterstützungsnetz, auf das heute jede Familie angewiesen ist“ (Wolff 2004: 24).

17

Buber insistiert durchgängig darauf, dass das Ich-Du Grundwort kein additives Wort ist, das sich nach außen richtet, sondern dass es Bedingung für das Menschsein ist. In gleicher Weise versteht Hans Falck Membership als eine Form des ständigen Verbundenseins und des differenzierten Zugangs zueinander als anthropologische Grundtatsache (1997). Freies problemformulierende Bildung ist ein kooperatives Lernen am gemeinsamen Projekt, wie es in der sozialpädagogischen Diskussion von Dewey bis Thiersch und Staub-Bernasconi immer wieder gefordert und vielfach praktiziert wurde und wird. Diesen und verwandten Ansätzen ist gerade von gesellschaftskritischer Seite immer wieder vorgeworfen worden, dass sie strukturelle Gewalt, kapitalistische Formbestimmtheit der gesellschaftlichen Beziehungen und tiefverwurzelte Psychodynamiken negieren bzw. unterschätzen. David Gil (2006) hat ebenso wie z.B. Sünker (1989) oder Jantzen (1997) deutlich gemacht, dass pragmatische und handlungstheoretische Ansätze nicht im Gegensatz zu gesellschaftsanalytischen stehen müssen, sondern sehr wohl als handlungspraktisches Korrektiv fungieren können. Membership, Verbundenheit, Begegnung, Dialog und Grenzüberschreitung sind Elemente einer transversalen Praxis, deren Ziel es ist, schon im Schoße des Alten das Neue experimentell zu entwickeln.

„Zu einer radikalen Sozialarbeit gehört auch der Versuch, den Stil und die Qualität der beruflichen Beziehungen und der Verwaltung in sozialen Einrichtungen von vertikalen, autoritären, ungleichen Mustern in horizontale, partizipatorisch-demokratisch und egalitäre zu transformieren –soweit dies in der bestehenden Realität möglich ist. Jeder Ort in den bestehenden Settings

und Institutionen, den radikale Praktiker beeinflussen können, kann transformiert werden und alternative Möglichkeiten menschlicher Beziehungen spiegeln. Auf die Weise können –quasi experimentell– Elemente alternativer Wirklichkeiten beziehungsweise Andeutungen und Ausschnitte zukünftiger Modelle und Möglichkeiten innerhalb der bestehenden Einrichtungen geschaffen werden“ (Gil 2006: 142).

Dazu gehört es, Gesellschaft nicht nur „top-down“, sondern in erster Linie „bottom-up“ zu denken.

„Nimmt man also die empirische Vielfalt von Mitgliedschaften und Teilhabemöglichkeiten an formellen und informellen Gruppen zum Ausgangspunkt in der Analyse der gesellschaftlichen Prozesse, so ergibt sich ein Handlungs- oder Akteursmodell von Gesellschaft, das nicht von den hegemonialen ‚Gebirgen‘ kapitalistischer Akkumulation und den auf strategischen Höhen angelegten Bastionen des politischen Staates und auch nicht vom feinstrukturierten Straßen- und Kanalnetz der formellen Einrichtungen der zivilen Gesellschaft gekennzeichnet wird, sondern von den Trampelpfaden, den nicht vorgesehenen Übergängen, unbewachten Plätzen und Wohnklüften vielfältiger informeller, nur auf kürzere Zeitabschnitte angelegten Gruppierungen, die zwar untereinander in Konkurrenz und Konflikt stehen können, deren interne Strukturierung doch im Wesentlichen solidarischer Art ist“ (Kunstreich 1994: 95f.).

Literatur

- Arendt, Hanna (1997): Vita activa oder vom tätigen Leben. München 1997.
Bauman, Zygmunt (1995): Ansichten der Postmoderne. Hamburg.
Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt.
Buber, Martin (1986/2006): Das dialogische Prinzip. Gütersloh.
Falck, Hans (1997): Membership. Eine Theorie der Sozialen Arbeit. Stuttgart.
Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek.
Gil, David (2006): Gegen Ungerechtigkeit und Unterdrückung. Bielefeld.
Gildemeister, Regine (1995): Kunstlehren des Fallverstehens. In: Langhanky, Michael (Hrsg.): Verständigungsprozesse der Sozialen Arbeit. Hamburg, S. 26ff.
Gramsci, Antonio (1996): Gefängnishefte, Bd. 7. Hamburg/ Berlin.
Guba, Egon G./Lincoln, Yvonna S. (1989): Fourth Generation Evaluation. Newbury Park/ London/ New Delhi.
Horkheimer, Max (o.J./ 1937): Traditionelle und kritische Theorie. In: ders. (Hrsg.), Kritische Theorie der Gesellschaft. Bd. II., S. 137ff.
Hörster, Reinhard/Müller, Burkhard (1996): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt, S. 614ff.
Jantzen, Wolfgang (1997): Behindertenpädagogik. In: Bernhard, Achim/Rothermel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim, S. 280ff.

- Klatetzki, Thomas (1993): Wissen was man tut. Bielefeld.
- Kunstreich, Timm (2005): Dialogische Sozialwissenschaft. In: Braun, Wolfgang/Nauerth, Matthias (Hrsg.): Lust an der Erkenntnis. Bielefeld, S. 49ff.
- Kunstreich, Timm (1994): Ist kritische Sozialarbeit möglich? In: WIDERSPRÜCHE, Heft 50, S. 85ff.
- Langhanky, Michael/Frieß, Cornelia/Hußmann, Marcus/Kunstreich, Timm (2004): Erfolgreich sozialräumlich handeln. Bielefeld.
- Mannschatz, Eberhard (2003): Gemeinsame Aufgabenbewältigung als Medium sozialpädagogischer Tätigkeit. Berlin.
- May, Michael (2004): Selbstregulierung. Eine neue Sicht auf die Sozialisation. Gießen.
- Neuweg, Georg Hans (2001): Könnerschaft und impliziertes Wissen. Münster.
- Sünker, Heinz (1989): Bildung, Alltag und Subjektivität. Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik. Weinheim.
- Weber, Joachim (2003): Philosophie des Helfens. Münster/Hamburg/London.
- WIDERSPRÜCHE (2003): Neo-Diagnostik (Heftthema), Heft 88.
- Wolff, Reinhart (2004): Gesundheit: Qualität im Dialog entwickeln – Qualitätsentwicklung in der Kindertagesstätte. In: 3. Niedersächsische Fachtagung 2004: Gesundheitsförderung in Kindertagesstätte und Hort. Hannover.