



Leseprobe aus Lutz, Sinnvergessenheit in der Professionalisierung?,

ISBN 978-3-7799-6102-4

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6102-4)

isbn=978-3-7799-6102-4

# Kapitel 1

## Einführung

Der Sinnbegriff ist im Kontext sozialpädagogischer Theoriebildung eine in systematischer Hinsicht unterrepräsentierte Kategorie. Mit Blick auf den Menschen als eines im Rahmen seiner praktischen Lebensführung nach Lebenssinn fragenden Subjekts stellt er ein Desiderat dar, das nach einer sozialpädagogischen Neuaneignung verlangt. Aus moralphilosophischer Perspektive stellt der Sinnbegriff schließlich eine *praktische Leitkategorie* dar, ist auch und gerade in psychologisch-beraterischen und psychotherapeutischen Kontexten hocheffektiv einsetzbar, ist in seiner Verknüpfung mit einer ganzen Reihe von salutogenetischen Resilienzkonzepten empirisch verifiziert und dient mit breiter analytischer Kraft auch zur philosophischen Existenzerhellung. Zudem ist er auch als theologische Kategorie präsent, wenn etwa nach den Bedingungen der Möglichkeit letztgültigen Sinns gefragt wird.<sup>1</sup> Wie kann aber eine sozialpädagogische Verortung gelingen und woran sollte sich diese orientieren?

Zunächst sind hier nicht allein und auch nicht zuerst individuelle Sinnfragen einzelner pädagogischer Subjekte adressiert, sondern Sinn soll auch als genuin disziplinäre Kategorie der Sozialpädagogik verstanden werden, die aus den praktischen Situationen der sozialpädagogischen Subjekte selbst zu erheben und schließlich für sozialpädagogische Theoriebildung fruchtbar zu machen ist. Deren Einsichten wären dann auch wieder umgekehrt für diese Entdeckungs- und Begründungskontexte zu erschließen. Im Sinne dieser Aufgabe müssten allerdings nach Sinn fragende Subjekte systematisch Eingang finden auch in die Selbstthematisierung und das Selbstverständnis der Disziplin der Sozialpädagogik und der damit korrespondierenden Konzeptualisierung ihrer Gegenstände. Wenn daher hier von einer vernachlässigten Kategorie die Rede ist, dann nicht im Sinne einer plakativen Rede von Sinnerosion bzw. Sinnverlust, denn dabei werden häufig höchst heterogene Sinnbegriffe schlicht performativ vorausgesetzt, aber in ihren systematischen ethischen Geltungsansprüchen und (sozial-) pädagogischen Implikationen selten thematisiert. Demgegenüber soll hier von *Sinnvergessenheit* die Rede sein. Diese Sinnvergessenheit gilt es nun, entlang des hier zu entfaltenden und zu verteidigenden Ansatzes einer disziplinären Neuaneignung im Rahmen sozialpädagogischer Theoriebildung zuzuführen, wofür

---

1 Vgl. Lutz 2013, 2014, 2018, die Werke von Viktor Emil Frankl und für die Theologie Menke 1995. Für eine Topographie aktueller philosophischer Auseinandersetzungen mit dem Sinnbegriff Rütter/Muders 2014.

– wie zu zeigen sein wird – der engere Kontext sozialpädagogischer Professionalisierungstheorien prädestiniert erscheint.<sup>2</sup> Zur Begründung dieser grundlegenden Forderung ist die These leitend, dass *sozialpädagogische Professionalisierung immer an Sinnkonzepte gebunden* ist – implizit und explizit. Diese These gilt zunächst auch unabhängig davon, wie diese Sinnkonzepte dann gedeutet werden: konstruktivistisch, objektivistisch oder Ähnliches. Sinnkonzepte transportieren dabei auf der Basis basaler Wertsetzungen und im Rahmen grundlegender Sinnzusammenhänge Vorstellungen vom *Woraufhin* und vom *Worumwillen* der mit ihnen verknüpften Theoriebildungen bzgl. der mit ihrer praktischen Lebensführung betrauten pädagogischen Subjekte – und verlangen daher auch eine dezidiert ethische Legitimierung. Nicht umsonst kann die erwähnte disziplinäre Sinnvergessenheit auch mit einem Ethikdefizit innerhalb der Sozialpädagogik korreliert werden und ermöglicht umgekehrt eine systematische und kritische Wiederaneignung von praktischen Sinnorientierungen auch eine vertiefte Reflexion auf unvermeidbare und genuin ethische Geltungsfragen im Zusammenhang von sozialpädagogischen Professionalisierungstheorien. Werden nämlich praktische Sinnkonzepte, mithin solche, die handlungsorientierend sind und zu ihrer Selbstthematisierung daher auch ethisches Vokabular bedürfen, nicht explizit gemacht und wird ihnen kein systematischer Ort innerhalb sozialpädagogischer Theoriebildung zugewiesen, werden entsprechende Gehalte nicht selten dennoch transportiert, bleiben aber implizit und unthematisiert und werden mitunter sogar normativ gesetzt, was sie aber in hohem Maße ideologiefähig macht.

Mit der vorliegenden Arbeit soll daher für eine systematische Wiedergewinnung von ethisch ausgewiesenen Sinnhorizonten im Rahmen der Professionalisierung psychosozialer Hilfen geworben werden. Damit kann nicht zuletzt auch der *Fragmentierung sozialpädagogischer Subjekte* entgegengewirkt werden, die schließlich in ihrer praktischen Lebensgestaltung *eo ipso* nach Sinn fragen, und damit auch *als solche* zugunsten einer unverkürzten Wahrnehmung in entsprechende Theoriebildungen aufgenommen werden sollten. Die Sinnkategorie wird dabei als *Rahmenkategorie* zu konzeptualisieren sein, da sie die vielfältigen Ziel- und Wertorientierungen der diese normativen Gehalte hegenden und handlungspraktisch auf sie angewiesenen Subjekte ganzheitlich zu bündeln und abzubilden vermag. Es wird sich dabei eine Dialektik von Sinngebung und Sinnfindung abzeichnen, die nicht allein konstruktivistisch beschrieben werden kann.

---

2 Diese Einschätzung muss selbst für die Beiträge in einem Standardwerk pädagogischer Professionalisierungstheorien, wie dem von Combe/Helsper 1996, aufrechterhalten werden: Der Sinnbegriff findet nur marginale Verwendung innerhalb ausgewählter Theorieansätze, etwa dem von Oevermann (156 ff.).

Woran kann sich nun eine sozialpädagogische Aneignung der Sinnkategorie orientieren? Für eine Beantwortung gilt es zunächst, in einem ersten großen Schritt, den größeren Kontext derjenigen Debatte zu rekonstruieren, innerhalb dessen eine (Neu-)Verortung des Sinnbegriffs in der Sozialpädagogik vorgenommen werden soll: die Auseinandersetzungen um die *Professionalisierung sozialpädagogischen Handelns*. Daher sollen die wichtigsten Klassen von (sozialpädagogischen) Professionstheorien vorgestellt, in eine historische Rekonstruktion eingebettet und um die Formulierung von aktuellen Desideraten ergänzt werden. Auf diesem Hintergrund können dann die ethischen Grundlagen und einige Handlungsgrundlagen professionalisierten sozialpädagogischen Handelns thematisiert werden, wofür eine Verhältnisbestimmung von Sozialpädagogik und Ethik bzw. Moral notwendig ist, insbesondere anhand der Auseinandersetzung mit der Lebensweltorientierung sozialer Arbeit, als auch der advokatorischen Ethik von Micha Brumlik. Auf diesem Hintergrund kann dann sowohl *die praktische Situation der Adressatinnen und Adressaten als auch das Selbstverständnis sozialpädagogischer Professionen als genuiner Entdeckungs- und Begründungszusammenhang für eine Ethik sozialpädagogischen Handelns* ernst genommen und systematisch entfaltet werden – und darin der Frage nach Sinn Raum gegeben werden. Die Sinnfrage, insbesondere, wenn sie im größeren Kontext einer *ethischen Fundierung sozialpädagogischen Handelns* situiert wird, kommt mithin nicht allein von außen in das Selbstverständnis sozialpädagogischen Handelns, sondern ist genuiner Teil desselben. Damit können dann (ethische) Geltungsfragen, etwa die nach (sozialer) Gerechtigkeit, nach gelingendem Leben, aber auch mit Blick auf eine umfassende Handlungsfähigkeit – und der Bedeutung von Sinnfragen genau dafür – bearbeitet werden und der Mensch als moralisches und praktisch nach Sinn fragendes Subjekt innerhalb der Sozialpädagogik gestärkt werden.

Ausgehend von der Grundannahme, dass das therapeutische Setting – mit Ulrich Oevermann – paradigmatische Bedeutung für die Pädagogik, hier speziell die Sozialpädagogik, entfalten kann im Kontext der Debatte um die Professionalisierung pädagogischen Handelns, soll mithin für eine *Neuverortung der Sinnkategorie* und ihrer lebensweltlichen Kontextualisierung innerhalb der Sozialpädagogik, näherhin der sozialen Arbeit, argumentiert werden. Sinn soll dabei als praktische Kategorie verstanden werden, die *die lebensweltliche Orientierung sozialpädagogischen Handelns und ihrer Adressatinnen und Adressaten ethisch zu vertiefen* vermag.

Es lassen sich dabei zwei paradigmatische Verwendungsweisen des Sinnbegriffs innerhalb der Sozialwissenschaften, näherhin der Sozialpädagogik, ausmachen: zum einen ein *funktionalistischer Sinnbegriff* ausgehend von Niklas Luhmann und seinen soziologischen Gesellschaftsanalysen, die dann von Rudolf Stichweh professionstheoretisch für die Pädagogik aufgenommen wurden, und zum anderen ein *hermeneutischer Sinnbegriff* in Anlehnung an Ulrich Oever-

mann, der auch rekonstruiert und bewertet werden soll, aber nicht ohne ihn an einer Stelle zu öffnen für eine Erweiterung um einen vorrangig anthropologisch und sozial- und existenzphilosophisch akzentuierten Sinnbegriff, der sich an Viktor Emil Frankl orientiert und der ausführlich vorgestellt werden soll. Dabei geht es vor allem um die fundamentalanthropologischen Voraussetzungen, die Frankl macht und um die Entfaltung derselben im Kontext der Psychotherapie – als paradigmatischem Kontext für die ethisch konnotierte Neuaneignung der Sinnkategorie innerhalb der Sozialpädagogik. Damit kann dann auch eine systematische Brücke gebaut werden hin zu salutogenetischen Konzepten seelischer Gesundheit und Widerstandskraft, die sich stark am Sinnbegriff orientieren und die sozialpädagogisch hocheinschlägig sind für ein Verständnis der Entwicklung, Aufrechterhaltung und Wiederherstellung von Handlungsfähigkeit – und die zudem gut empirisch zugänglich sind.

Die theoretischen Arbeiten zur Bedeutung der Sinnkategorie für das Selbstverständnis sozialpädagogischen Handelns können und sollen daher ergänzt und substantiell erweitert werden um eine umfangreiche empirische Studie, die die Wirkung zweier Psychotherapieausbildungen (Logotherapie, Verhaltenstherapie) auf die Sinnerfüllung derjenigen (angehenden) Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten untersucht, die jene Ausbildungen besuchen bzw. besucht haben. Das therapeutische Setting soll mithin in einer doppelten Weise argumentativ genutzt werden – theoretisch-systematisch und empirisch. Der argumentative Anweg zum zweiten großen Abschnitt der vorliegenden Studie, der erwähnten empirischen Erhebung, deren Ergebnisse dann für die pädagogischen Reflexionen genutzt werden sollen, lässt sich wie folgt entwickeln.

Es zählt zu den zweifellos unbestrittenen Projekten der modernen Psychotherapieforschung, dass jede therapeutische „Schule“ aufgefordert ist, den (empirischen) Nachweis ihrer Wirksamkeit zu erbringen bzgl. der Behandlung von Klienten.<sup>3</sup> Spätestens seit den Arbeiten von Klaus Grawe<sup>4</sup> gehört es mithin zur Beweislast aufseiten der einzelnen Therapieformen, auf allgemein einsichtige Weise zu zeigen, dass und durch was, d.h. wie, eine therapeutische Wirkung aufgrund schulenspezifischer Interventionen zustande kommt. Ziel ist es, unterschiedliche Schulen in ihrer Effektivität differenziert beurteilen zu können und so „maßgeschneiderte“ Therapien, d.h. solche, bei denen die anerkanntenmaßen effektivsten Methoden auf eine bestimmte Psychopathologie bezogen sind, entwickeln zu können.<sup>5</sup> Aber auch einer „Allgemeinen Psychotherapie“, so der Arbeitstitel der von Grawe anvisierten schulenübergreifenden Therapiekonzeption, soll damit der Weg bereitet werden.<sup>6</sup>

---

3 Vgl. z. B. Bänninger-Huber 2001, Grawe 1992.

4 Vgl. v. a. Grawe 2001.

5 Vgl. z. B. Morrow-Bradley/Elliott 1986.

6 Grawe 1999, 2000.

So steht auf der einen Seite der Nachweis der Effektivität von therapeutischen Verfahren, auf der anderen Seite aber die Bedeutung des Therapeuten, der diese Verfahren kompetent zur Anwendung bringen soll. Zwischen einer mehr oder weniger effektiven psychotherapeutischen Schule – auch einer allgemeinen Psychotherapie – und ihrer erfolgreichen Anwendung, steht mithin die *Person des Therapeuten* selbst. Beutler, Machado und Neufeldt konstatieren aus diesem Grund in dem berühmten Handbook of Psychotherapy and Behavior Change: „[...] Characteristics of therapists are associated with or predictive of psychotherapy outcome.“<sup>7</sup> Was hier anklingt ist das Thema der *Therapeuten-Variablen*, d.h. denjenigen Personeneigenschaften des Therapeuten, denen Bedeutung und Einfluss auf den therapeutischen Prozess zuerkannt wird. Zu diesen liegen inzwischen zahlreiche empirische Daten bezüglich einer ganzen Reihe von Variablen-Klassen (vgl. Kap. 2.7), beispielsweise objektive Faktoren wie Alter und Geschlecht, aber auch subjektive Charakteristika wie emotionales Wohlbefinden, Coping-Mechanismen, bis hin zu den persönlichen Werten des Therapeuten und seiner therapeutischen Beziehung zum Klienten. Diese sind zwar immer wieder in vielen Studien mit der Variable „Therapieerfolg“ verknüpft worden, aber selten rückgebunden an die verschiedenen Psychotherapie-Ausbildungen selbst, weshalb sich die Frage stellt, welchen Beitrag die einzelnen Psychotherapie-Ausbildungen zur Etablierung bzw. Veränderung von bestimmten (in ihrer Bedeutung verifizierten), evtl. sogar schulenspezifisch noch akzentuierten Therapeutenvariablen leisten. Was sind die Effekte einer Ausbildung auf diese Therapeutenvariablen? Oder anders gefragt: *Lässt sich ein schulenspezifischer empirischer Nachweis der Wirksamkeit von Psychotherapie-Ausbildungen auf zukünftige Psychotherapeuten bzgl. klinisch (besonders) relevanter Therapeutenvariablen erbringen, zumindest Unterschiede in denselben nachweisen?* Diese Form der „Wirksamkeitsnachweise“ ist aus dem Grund so wichtig und dürfte auch in Zukunft immer wichtiger werden, weil für zukünftige Therapeuten die Ausprägung von anerkanntermaßen mit dem Therapieerfolg assoziierten Therapeuten-Variablen letztlich zur Effektivität der Therapie<sup>8</sup> und damit zu ihrer Qualitätssicherung beiträgt.<sup>9</sup> So muss der Effektivitätsnachweis, der auf die therapeutische Intervention bezogen ist, um den Nachweis der Effektivität, der auf die jeweilige therapeutische Ausbildung bezogen ist, ergänzt werden, was wiederum einen Schritt in Richtung Qualitätssicherung, diesmal der Ausbildung<sup>10</sup>, darstellen würde und zugleich der *Profilierung einer Allgemeinen Psychotherapieausbildung*<sup>11</sup> und deren Erforschung dienen kann.

---

7 Beutler/Machado/Neufeldt 1994, 229.

8 Z.B. von psychoanalytischer Seite Hentschel, Bijleveld/Rudolf 1999.

9 Vgl. ausführlich Beutler/Machado/Neufeldt 1994.

10 Vgl. Beck 1998.

11 Vgl. auch Becker 1999b, Wagner/Becker 1999.

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, zu untersuchen, ob sich zwischen Teilnehmern zweier Psychotherapie-Ausbildungen – hier der Ausbildungen zum Logotherapeuten und zum Verhaltenstherapeuten – und Probanden mit jeweils abgeschlossener Ausbildung signifikante Unterschiede in den Ausprägungen des Konzepts der *Seelischen Gesundheit* nachweisen lassen. Logotherapie ist eine durch den Wiener Neurologen und Psychiater V.E. Frankl begründete psychotherapeutische Richtung, die die Frage nach dem Sinn ins Zentrum ihrer therapeutischen Arbeit stellt, die Verhaltenstherapie folgt einem kognitiv-verhaltenstherapeutischen Paradigma. Es sollte untersucht werden, ob sich Unterschiede zwischen zwei therapeutischen Orientierungen differenzieren lassen und ob sich die Probanden während und nach der jeweiligen Ausbildung unterscheiden. Die Seelische Gesundheit wird hier als Therapeutenvariable, mithin als Persönlichkeitseigenschaft, verstanden und wurde über die neun Skalen des eigens für die Messung der Seelischen Gesundheit entwickelten Trierer Persönlichkeitsfragebogens TPF (Verhaltenskontrolle, Seelische Gesundheit, Sinnerfüllung, Selbstvergessenheit, Beschwerdefreiheit, Expansivität, Autonomie, Selbstwert und Liebesfähigkeit) erhoben. Das Konzept der *Seelischen Gesundheit* ist insofern für die Untersuchung der Logotherapieausbildung geeignet, als daraus mehrere Test-Skalen hervorgegangen sind, die sich unmittelbar logotherapeutischen Konzeptionen verdanken (z.B. Sinnerfüllung, Selbstvergessenheit)<sup>12</sup> und gerade darin<sup>13</sup> das Konzept zentral widerspiegeln, was ihre Relevanz für eine Logotherapieausbildung unter Beweis stellt. Darüber hinaus ist seelische Gesundheit theoretisch gut konzeptualisiert<sup>14</sup> und durch den Trierer Persönlichkeitsfragebogen TPF auch valide operationalisiert.<sup>15</sup> Bei der vorliegenden empirischen Studie handelt sich um eine Querschnittsuntersuchung. Alle Items des Fragebogens wurden TeilnehmerInnen einer laufenden Logotherapie-Ausbildung und LogotherapeutInnen mit abgeschlossener Ausbildung vorgelegt. Und um den eigentlich interessierenden Schulenvergleich zu ermöglichen, wurden drei der neun Skalen herausgegriffen, die besonders sinntheoretisch relevant sind (Seelische Gesundheit i.e.S., Sinnerfüllung und Selbstvergessenheit) und aus ökonomischen Gründen als Kurzversion des TPF zusätzlich TeilnehmerInnen einer Ausbildung zum Verhaltenstherapeuten, abgeschlossenen VerhaltenstherapeutInnen und einer Kontrollgruppe vorgelegt.

In einem dritten Schritt werden dann die Ergebnisse dieser empirischen Erhebung – der Evaluation zweier Psychotherapieausbildungen bzgl. einer sinntheoretisch besonders relevanten Therapeutenvariablen, der Seelischen Ge-

---

12 Vgl. Becker 2000, 1995a.

13 Vgl. Becker 1995b.

14 Vgl. Becker 1997, 1995b, 1992, 1986.

15 Vgl. Becker 2002d, 1988; in einer Weiterentwicklung zum TIPI: Becker 2002a, 2002b.