

Birgmeier, Bernd

Sozialpädagogik als Konglomerat von Komplexitäten und Kontingenzen. Sozialphilosophische und (tugend-)ethische Annäherungen an die Frage nach dem Standort der Sozialpädagogik

Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 98-114*



Quellenangabe/ Reference:

Birgmeier, Bernd: Sozialpädagogik als Konglomerat von Komplexitäten und Kontingenzen. Sozialphilosophische und (tugend-)ethische Annäherungen an die Frage nach dem Standort der Sozialpädagogik - In: Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 98-114* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308808 - DOI: 10.25656/01:30880; 10.35468/6113-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308808>

<https://doi.org/10.25656/01:30880>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bernd Birgmeier

Sozialpädagogik als Konglomerat von Komplexitäten und Kontingenzen. Sozialphilosophische und (tugend-)ethische Annäherungen an die Frage nach dem Standort der Sozialpädagogik

1 Sozialpädagogik: ein Komplex komplexer Komplexitäten?

Wissenschaftshistorisch betrachtet hat die Sozialpädagogik eine Vielzahl verschiedenster Entwicklungen und Verwandlungen erfahren. Begriffsgeschichtlich lässt sich die Geburtsstunde der ‚*Social-Pädagogik*‘ auf das Jahr 1844 datieren, in dem der rheinische Bürgerschulpädagoge Carl Mager – von Hegels Dialektik inspiriert – festhält, dass es neben der damals vorherrschenden Individualpädagogik eben auch eine Social-Pädagogik brauche, um Individualität mit Kollektivität so vermitteln zu können, dass beide keine Gegensätze darstellen, sondern sich in einer *Synthese* (als Ort des ‚Guten‘) zueinander ‚aufheben‘. Das Ziel einer ‚*Social-Pädagogik*‘ nach Mager solle es sein, „Bürger zu erziehen, die sich aus freien Stücken am Sozialen beteiligen und ihre Gesellschaft mitbestimmen und -gestalten“ (Müller 2015, 270). So also die ursprüngliche Idee der Sozialpädagogik in ihren wissenschaftlichen Anfängen.

Heute, 180 Jahre später, scheint der Synthesen-Appetit derjenigen, die sich mit der Sozialpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin beschäftigt haben, ziemlich gestillt zu sein. Denn die Spannungen, die sich um diesen Begriff herum artikulieren, sind vielfältig. ‚Spannend‘ sind im aktuellen Diskurs zur Gestalt und zur Identität der Sozialpädagogik dabei nicht nur die unterschiedlichen Versuche, das *Allgemeine* und das *Spezifische* der Sozialpädagogik deutlich zu markieren (vgl. dazu Birgmeier u. a. 2020; 2024), sondern ebenso auch ihre Reaktionen auf die „Komplexität der Welt“ (Anhalt 2020, 13). Diese ‚Komplexität der Welt‘, wie es Anhalt trefflich formuliert, „beschert den Wissenschaften, die eine Welt von Menschen thematisieren, einige Probleme“ (ebd.) – besonders jenen Wissenschaften, die die ‚(Lebens-)‘Welt von Menschen sowohl individuell (personen- und subjekt-bezogen) als auch sozial und gesellschaftlich erforschen und erkunden wollen, wie dies etwa die Sozialpädagogik seit jeher beabsichtigt.

Eine der wohl prägnantesten Folgen der *Komplexitätsprobleme*, mit denen es die Sozialpädagogik sowohl als Disziplin als auch als Profession spätestens seit der Jahrtausendwende zu tun hat, besteht darin, dass sie dezidiert als ‚Sozialpädagogik‘ oft gar nicht mehr auftaucht. Sie hat sich – ebenso auch wie ihre Zwillingsschwester ‚Sozialarbeit‘ – aufgelöst im Subsumtionsbegriff der ‚Sozialen Arbeit‘. Eine ‚Subsumtion‘ bezeichnet im Vergleich zur ‚Synthese‘ (hegelianisch) eine Unternehmung, einen Begriff unter einen anderen Begriff einzuordnen. Solche ‚Einordnungen‘ sind aber nicht unbedingt die Lösung des Problems von Komplexität, sondern allenfalls die Ursache neuer Probleme. So darf man sich denn auch nicht wundern, wenn etwa Werner Thole (2012, 20) in seinem Versuch einer Standortbestimmung der Sozialen Arbeit feststellt, dass „die Begriffe Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu Beginn des 21. Jahrhunderts keine verschiedenartigen wissenschaftlichen Fächer, keine deutlich differenzierten Praxisfelder, keine unterschiedlichen Berufsgruppen und auch keine divergenten Ausbildungswege und -inhalte mehr“ umfassen würden, und dass – eben – der Begriff ‚Soziale Arbeit‘ diese Entwicklung widerspiegeln und i.d.R. „für die Einheit von Sozialpädagogik und Sozialarbeit“ (ebd.) stehen würde.

Diese in der Begriffsformel ‚Soziale Arbeit‘ als ‚Einheit‘ einst zweier verschiedener (und doch verbundener, aufeinander angewiesener) Fachgebiete proklamierte innere Zusammengehörigkeit ist aus heutiger Sicht verständlich und auch plausibel; doch die komplexen Probleme, die einerseits die Sozialpädagogik und andererseits die Sozialarbeit, kurz: die ‚Soziale Arbeit‘ zu lösen haben, halbieren die Probleme der Wissenschaftsentwicklung sowie der Identitätsbestimmung nicht etwa, sondern sie verwischen sie nur. Denn auch der Begriff der ‚Sozialen Arbeit‘ ist bestückt mit *komplexen Komplexitäten*, wenn – wieder Thole – die Schwierigkeiten oftmals schon dort begännen, „(w)o die einen von Sozialpädagogik reden und schreiben“ und andere meinen „Soziale Arbeit oder Sozialarbeit wäre begrifflich zutreffender“ (ebd., 19).

Thole hat schon recht mit seinem Statement: „Die Soziale Arbeit ist ein ebenso komplexer wie unübersichtlicher Gegenstand“ (ebd., 19), doch der Versuch, Komplexitäten mithilfe der Einführung von ‚Oberbegriffen‘ zu reduzieren, führt allenfalls zu neuen Komplexitätsproblemen, nämlich jenen, zusätzlich zu den *Eigenschaften* der Sozialen Arbeit nun auch noch die *Relationen* zwischen den im Begriff der ‚Sozialen Arbeit‘ ‚vereinheitlichten‘ Begriffen der Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu bestimmen.¹

1 Denn eine Eigenschaft, „die etwas nur in Bezug auf etwas anderes hat, wird als Relation bezeichnet“ (Schwarz 2011, 68). Mit diesen Relationen, mit denen auch die Eigenschaften der ‚Sozialen Arbeit‘ definiert werden können, werden Angaben darüber gemacht, „wie viele Dinge eine R(elation) verknüpft“ (vgl. Schwarz 2011, 70) – im Falle der ‚Sozialen Arbeit‘ also die beiden – notwendig aufeinander angewiesenen und ineinander verschränkten sowie gleichberechtigten und gleich gültigen – ‚Dinge‘ Sozialpädagogik und Sozialarbeit (vgl. Birgmeier 2014, 21ff.).

2 Wo steht ... und was ist überhaupt ... die Sozialpädagogik? – ein historiographischer Blick zurück nach vorne

Die Frage Elmar Anhalts (2020) danach, wo denn nun die Sozialpädagogik aktuell stehe, lässt sich mit (Rück-)Blick auf deren Entwicklungsgeschichte und ihrer Verschmelzung mit dem Begriff ‚Soziale Arbeit‘ somit nur spekulativ und subjektiv beantworten. Während die Einen das ‚Sozialpädagogische‘ deutlich durch die ‚Soziale Arbeit‘ repräsentiert sehen, fürchten Andere das allmähliche Entschwinden der Identität der Sozialpädagogik als – wie auch immer vertretenen – Teilbereich der ‚Sozialen Arbeit‘ (vgl. dazu u. a. Reyer 2002). Beide Positionen sind plausibel, doch als jemand, dessen akademischer Werdegang sowohl die ‚Soziale Arbeit‘ als auch die (universitäre) Sozialpädagogik umfasste, würde ich mich seit einigen Jahren doch eher zur zweiten Gruppe hinzuzählen, gedrängt von der Sorge, die ‚Sozialpädagogik‘ – konkret: die universitäre bzw. erziehungswissenschaftliche Sozialpädagogik (vgl. Braches-Chyrek & Bock 2021, 252ff.) – verliert allmählich ihre fachdisziplinäre Identität. Warum? Weil es – so z. B. Winkler (1999, 88) – ihr Zustand als Disziplin nicht zulasse, „zumindest ansatzweise eine Vorstellung von Sozialpädagogik zu entwickeln“ (vgl. auch Birgmeier u. a. 2020, 9). Müssen wir uns also, wie es etwa Jürgen Reyer (2002, 410) vorschlägt, allmählich doch vom Begriff der ‚Sozialpädagogik‘ verabschieden und stattdessen besser von einer ‚Pädagogik der Kinder- und Jugendhilfe‘ oder einer ‚Pädagogik des Sozialen‘ sprechen? Oder müssen wir uns mit der Befürchtung anfreunden, dass die Sozialpädagogik nicht nur im Wissenschaftsbetrieb, sondern auch im Wohlfahrtsstaat immer mehr zu verschwinden droht (vgl. Ziegler 2020, 267ff.)?

Diese Sorgen überschatten die Sozialpädagogik erst seit einigen Jahrzehnten. Einst war relativ klar, was die Sozialpädagogik alles beinhaltete. Paul Natorp (1899/1974) etwa hatte die Sozialpädagogik als Theorie der Willensbildung auf Grundlage der Gemeinschaft skizziert, später Herman Nohl (1927) als Theorie der Jugendwohlfahrtsarbeit. Für Gertrud Bäumer (1929, 3) war Sozialpädagogik „alles, was Erziehung, nicht aber Schule und nicht Familie“ sei. Hingegen stand für Klaus Mollenhauer (1959) die sozialpädagogische Idee im Zentrum seiner Theorie, den Menschen zur Herstellung von Mündigkeit in der modernen Gesellschaft zu verhelfen, und diese in ihrem Streben nach mehr gesellschaftlicher Partizipation und Selbstbestimmung zu unterstützen (vgl. Thole 2012, 36; Lambers 2013, 98). In den folgenden Jahrzehnten, bis zur Jahrtausendwende hin, definierte sich die Sozialpädagogik sodann insbesondere über die Ansätze einer ‚Lebensweltorientierung‘ (Hans Thiersch) und ‚Lebensbewältigung‘ (Lothar Böhnisch), sowie über Michael Winklers diskursanalytische bzw. reflexive bzw. kritisch-subjektive ‚Theorie der Sozialpädagogik‘, in der der Sozialpädagogik die Aufgabe zugeschrieben wird, für Menschen in persönlichen Krisen solche „Bedingungen herzustellen, die dem Subjekt seine Subjektivität ermöglichen“ (Winkler 1988,

286); die Sozialpädagogik, so Winkler, will Menschen beim Lernen helfen, „wie sie mit ihren Lebensverhältnissen umgehen, Sozialität entwickeln und zugleich Subjektivität wahren“ (2021, 315) können. Und Franz Hamburger feierte einst in der Versöhnung von Individuum und Gesellschaft *die* ‚revolutionäre Idee‘ der Sozialpädagogik, deren Aufgabe stets dort beginnen würde, „wo die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft [...] als Entfremdungsverhältnis begriffen wird“ (Hamburger 1998, 250).

Seit den 1990er Jahren jedoch geriet die Sozialpädagogik in neuerliche Diskussionen, etwa als Ernst Engelke (1992) neben der Sozialpädagogik auch für die ‚Sozialarbeit‘ einen eigenen Platz in der Wissenschaft (als ‚Sozialarbeitswissenschaft‘) einforderte und – in der Folge dessen – intensiv darüber debattiert wurde, welchen Status, Nutzen und welche Gestalt eine eigenständige Sozialarbeitswissenschaft haben und in welchem Verhältnis diese denn zur Sozialpädagogik (als erziehungswissenschaftlicher Subdisziplin) stehen sollte. Diese „wilden 1990er Jahre“ (Birgmeier 2003) führten – für manche auch primär disziplinpolitisch motiviert – zu höchst spannungsgeladenen Auseinandersetzungen innerhalb des Fachgebietes. So musste man sich entscheiden, mit welcher der drei ‚Positionen‘ man nun sympathisierte: mit jener, die für die ‚Sozialarbeitswissenschaft‘ wissenschaftliche Anerkennung und disziplinäre Eigenständigkeit einforderte (vgl. Mühlum 2007, 837 f.), mit jener, die die Notwendigkeit der Entwicklung einer autonomen Sozialarbeitswissenschaft bestritt, weil sich die ‚erziehungswissenschaftliche‘ (universitäre) Sozialpädagogik ohnehin schon seit jeher auch um die Anliegen der Sozialarbeit bemühte, oder mit jener, die sich – die legitimen Interessen beider Parteien akzeptierend – einer übergreifenden ‚Wissenschaft der Sozialen Arbeit‘ zugehörig fühlt, in der sich sowohl die wissenschaftliche Sozialpädagogik als auch die Sozialarbeitswissenschaft konvergent und subsumtiv gemeinsam widerfinden (vgl. ebd.; Birgmeier 2012).

Die These, die u. a. Werner Thole (2012, 20) vertritt, der Begriff der ‚Sozialen Arbeit‘ würde seit dem beginnenden 21. Jahrhundert die ‚wissenschaftlichen Fächer‘ Sozialpädagogik und Sozialarbeit(wissenschaft) in sich vereinen, führte schließlich dazu, dass Jürgen Reyer sich – getrieben von der Sorge, die Sozialpädagogik sei „entsorgt“ (2002, 399ff.) worden – genötigt sah, einen ‚Nachruf‘ auf die Sozialpädagogik zu schreiben, und vorschlug, sich stattdessen wieder auf eine ‚Pädagogik der Kinder- und Jugendhilfe‘ zu besinnen – auch um den Querelen um die inhaltlichen Bestimmungen der Begriffe ‚Soziale Arbeit‘, ‚Sozialpädagogik‘ und ‚Sozialarbeit‘ zu entgehen. Ursprünglich, so Reyer, hatte der Begriff ‚Sozialpädagogik‘ in der deutschen Bildungstheorie eine ‚Art Monopolstellung‘ inne, er war – auch durch die Verdienste der (sozial-) pädagogischen ‚Klassiker‘ wie Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Hinrich Wichern, Carl Mager, Paul Natorp, Adolph Diesterweg, Aloys Fischer, Otto Willmann, Herman Nohl, Gertrud Bäumer, Karl Wilker oder Siegfried Bernfeld (vgl. Niemeyer 2010) – „der Inbegriff für

den Durchbruch der gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive in der Pädagogik, die damit überhaupt erst zur Erziehungswissenschaft wurde“ (Reyer 2002, 399); danach wurde der Begriff ‚Sozialpädagogik‘ jedoch immer flüchter und es begann – so Reyers – schließlich das Zeitalter des „Siechtums“ der akademischen Sozialpädagogik“ (ebd., 401).

Auch wenn Christian Niemeyer als Reaktion auf Reyers ‚Nachruf‘ im gleichen Jahr (2002) zu einem ‚Weckruf‘ für die Sozialpädagogik mobilisierte, sind die Versuche, die Identität der Sozialpädagogik aus heutiger Sichtweise definieren zu wollen, nach wie vor eher ernüchternd. Die Verlegenheit, die sich im Versuch einer Beantwortung von Elmar Anhalts Frage „Wo steht die Sozialpädagogik?“ (2020) aktuell einstellt, hat aber nicht nur mit begrifflichen Komplexitätsproblemen zu tun, sondern ebenso auch mit strukturellen Ursachen, denen sich die Sozialpädagogik seit Längerem ausgesetzt sieht. Erwähnt seien diesbezüglich nur undurchsichtige Ökonomisierungs- und Neoliberalisierungstendenzen im Erziehungs- und Bildungssystem sowie – wissenschaftstheoretisch gesehen – so manche ‚Paradigmenwechsel‘, die die Sozialpädagogik in das Korsett strenger Sozialwissenschaften zwangen mit der Erwartung, sie solle forschungsmethodologisch vorwiegend „experimentelles oder empirisch gesättigtes, möglichst einheitliches Wissen abliefern“ (Lenzen 2021, 454). Aber auch der (hochschulpolitisch provozierte) Konkurrenzdruck zwischen den Disziplinen, der Schwund an Grundlagenforschung zugunsten der angewandten resp. praxisorientierten Forschung, die Beschränkungen für den Berufseinstieg universitär ausgebildeter Sozialpädagog:innen (Stichwort: ‚staatliche Anerkennung‘) wirken sich nicht unbedingt positiv auf die Suche nach der Identität der Sozialpädagogik aus.

3 ‚Ideen‘ und ‚ideale Gemeinschaften‘ für die ‚Rettung der Nahräume‘? – Sozialpädagogik als Sozialphilosophie

Mit einigem Herzscherz werden ob all dieser Verwicklungen und Verstrickungen der Sozialpädagogik in (post-)postmoderne ‚Bewegungen‘ heute Erinnerungen wach an die Geburtsstunde der Sozialpädagogik als akademische Disziplin, und an so manche ‚Denker‘, deren ‚Ideen‘ zur Sozialpädagogik heutzutage fast in Vergessenheit geraten sind – obgleich sie doch (vielleicht?) zur (Wieder-)Bessinnung auf das sozialpädagogische Kerninteresse und zur Identitätsstiftung der Disziplin beitragen könnten. So sei – erneut – etwa an Paul Natorp erinnert. Seine philosophischen und theoretischen Überlegungen erscheinen aus heutiger Sicht aktueller denn je. Denn es ging ihm um nichts weniger als um die „Rettung der Welt“ (Niemeyer 2010, 88; vgl. dazu auch Bartosch 2020), konkret ging es ihm um „eine Welt, in der es sich zu leben lohne, weil und insofern der Mensch sich nicht zum Gegner seiner selbst und zum Gegner seines Mitmenschen entwickle, sondern zur menschlichen Gemeinschaft fände“ (ebd.). Ist diese ‚Idee‘ nicht exakt

das, was heute mehr denn je zur Aufgabe des sozialpädagogischen Denkens und Handelns werden muss, wenn die gegenwärtige Sozialpädagogik bezüglich der ‚Gemeinschaft‘ als ‚Nahraum‘ auch wegen der mannigfaltigen Komplexitätsbedingungen, denen sie (und jenen, denen sie helfen will) ausgeliefert ist, keine klare Antwort mehr geben kann auf die Frage, wo die Sozialpädagogik heute denn stehe, „wenn Nahraumorientierung nicht mehr überzeugen kann“ (Anhalt 2020, 14)? Ich kann mich einer so wichtigen Frage nur vorsichtig annähern mit einer weiteren Frage: Vielleicht steht sie vor der Aufgabe, sich rückbesinnend auf die ursprünglichen Ideen der Sozialpädagogik vorausblickend neu zu justieren?

Eine ‚Rückbesinnung‘ auf die ‚Klassiker‘ der Sozialpädagogik mag helfen, den Blick für das Eigentliche, die zentralen und fundamentalen ‚Eigenschaften‘ einer zukünftigen Sozialpädagogik zu schärfen, wenn sie gegenwärtige individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen – erneut – aus der Perspektive der Sozialphilosophie und der Ethik reflektiert, um das Leben in der ‚Gemeinschaft‘ und die Rolle und Funktion der Sozialpädagogik dazu neu zu (er)finden. Paul Natorp bspw. hatte damals den Mut, die Moral als ein zentral ethisches Kriterium zur Identitätsbeschreibung einer sozialphilosophisch konturierten Sozialpädagogik mitzudenken, damit die Menschen eine Verbesserung ihres individuellen, sozialen und gemeinschaftlichen Wohlergehens erreichen können.² Die Gemeinschaft als ‚Nahraum‘ des Menschen, war für ihn das „entscheidende Medium sozialer Integration“ (Böllert 2018, 467). So forderte er bereits in seiner ‚Theorie der Sozialpädagogik‘ (1899), sie habe die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens zu erforschen, um – aus verantwortungsgeleiteter Sorge um den Menschen in seiner Sozialität (vgl. Maurer & Schröer 2018, 546) – die ‚Gemeinschaft‘ in das Zentrum der sozialpädagogischen Idee zu stellen, weil von ihr all jene Bildungswirkungen ausgehen würden, die wichtig seien für die Bildung, Erneuerung oder Förderung der „Moral des Einzelnen“ (vgl. Niemeyer 2010, 92).

Diese Forderung Natorps an die Identitätsfindungsprozesse einer ‚neuen‘ Sozialpädagogik heutzutage erneut zu stellen, wäre sicherlich ein gewagtes Unterfangen, denn dies würde bedeuten, die Sozialpädagogik primär – wieder – sozialphilosophisch, und nicht (nur) sozialwissenschaftlich neu aufzubauen. Diesem Wagnis hätten sich m.E. heutzutage jedoch viele ‚klassische‘ Humanwissenschaften zu stellen, um die multikomplexe Welt von heute und die (Über-) Lebenswelten

2 Man solle, so auch Jürgen Reyer (1999, 26), Natorps ‚Sozialpädagogik‘ „als das verstehen, was er selbst darin sah: eine ‚Sozialphilosophie‘“. Die Sozialphilosophie steht – im Gegensatz zu den empirischen Sozialwissenschaften – unter der Vorstellung, dass es eine „allgemein gültige Gesetzmäßigkeit des sozialen Lebens“ [...] geben muss. Diese Vorstellung einer „elementaren Doppeldeutigkeit von Deskriptivität und Normativität“ der Sozialphilosophie führt dazu, dass sie einerseits eine „Philosophie des Sozialen“ ist, und zugleich auch eine „soziale Philosophie“ (Röttgers 1995, Sp. 1217ff.).

der Menschen noch irgendwie retten zu können. Bemühten sie sich einst um die Humanitas, um das Miteinander, um das (gelingende) Soziale, um die Möglichkeiten der Teilnahme und Teilhabe jedes Einzelnen an Gemeinschaft, so werden heute in den ‚modernen‘ (Human- *als* Sozial-)Wissenschaften all diese humanistischen, den Menschen und die Menschheit betreffenden Gegenstandsgebiete meist entweder ersatzlos ersetzt durch den ‚Gegenstand‘ *Forschung*, oder sie werden unter die (systemische) Kategorie der ‚Funktion‘ oder zweifelhafter ‚Vielfach‘-Mandatierungen geschoben (vgl. dazu Krüger 2024); heutzutage erforschen Human- und Sozialwissenschaften also nicht mehr primär den ‚Gegenstand‘ bzw. das „Bezugssystem“ (vgl. Anhalt 2020) ‚Mensch‘ und ‚Menschlichkeit‘, sondern die Forschungsmethodologie wird selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Disziplinen oder zum Nachweis ihrer ‚Funktionalität‘. Nicolai Hartmann, ebenfalls wie Paul Natorp, ein Neukantianer der Marburger Schule, hat diesen wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Fehlschluss einer immer stärker werdenden Hinwendung der Humanwissenschaften zu den naturwissenschaftlichen Methodologien und ihren dezidiert materiellen Orientierungen bereits vor gut 80 Jahren erkannt und trefflich festgehalten, dass die wissenschaftstheoretisch eingeforderte „Analytik der Brillengläser“ lediglich bewirkt habe, dass die Wissenschaft „nur noch Brillengläser sehen kann, aber keine Gegenstände mehr durch sie hindurch“ (Hartmann 1940, 18f.).

All das also *sehen* können, was *ist*, lautet die Devise moderner Humanwissenschaften der Zukunft, um die Themen und Probleme von Menschen überhaupt wahrnehmen – und im günstigsten Falle: lösen – zu können. Da mit dem Blick durch die Brille jedoch derzeit so viele ‚Gegenstände‘ er-‚sichtlich‘ werden (zumal wir in höchst komplexen Lebens- und Gesellschaftsverhältnissen leben), bedarf es neben dem Erblicken des Seienden, also dem was ist, auch einer Idee des Sollens. Auch Paul Natorps zentrale Aussagen seiner Sozialphilosophie verweisen immer wieder auf die ‚Idee‘ und auf die ‚idealen‘ Vorstellungen vom Menschen. In seiner ‚Sozialpädagogik‘ (1899/1974) philosophiert er nicht nur über das Sein und das Sollen, er entwickelt auch (ideale) Vorstellungen über eine „Pädagogik des Sozialen“ (Rauschenbach & Züchner 2012, 161), die sich nach Natorp als „diejenige Form der Hilfe verstehen [solle], die sich für die sozialen Bedingungen von Bildungsprozessen und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens sowie deren Verbesserung interessiert“ (Ried 2017, 337), um die Voraussetzungen für ‚ideale‘ Gemeinschaften zu schaffen.

‚Ideale Gemeinschaften‘, wie sie Paul Natorp imaginiert, entsprechen gelingenden Nahräumen, in denen auch das für die gegenwärtige Sozialpädagogik so wichtige normative Prinzip des ‚guten, gelingenden und glücklichen‘ Lebens aufgehen kann. Voraussetzung hierfür ist jedoch, die Art und Weise des mit- und zwischenmenschlichen Umgangs miteinander neu auszuloten und ethisch-moralische Parameter und das (sozial-) philosophische und tugendethische Erbe aus der Historie

der Sozialpädagogik (wieder) weitaus mehr als bisher in das Zentrum zukünftiger (sozial-)pädagogischer Denk- und Handlungslogiken zu rücken, als dies seit der Jahrtausendwende der Fall ist.

Das historische Erbgut für eine ‚neue‘ Sozialpädagogik, die sich der Wiederentdeckung zentraler Tugenden für das Leben in Gemeinschaften verschreibt, lässt sich nicht nur in Paul Natorps, sondern insbesondere auch – wie es Elmar Anhalt (2020) trefflich beschreibt – in Heinrich Bertrams Genetik entdecken. Heinrich Bertram, so Anhalt, plädierte für ‚Tugendübungen‘, mit deren Hilfe „das Passende und Schickliche“ (Bertram 1899, 542; zit. n. Anhalt 2020, 14) getan werden könne, und für eine ‚Höflichkeit‘, die sich u. a. in „Demut und Bescheidenheit, Selbstbeherrschung, Ehrfurcht und Liebe gegen die Nebenmenschen“ (ebd.) ausdrücke, und die so – ebenso wie Anstand und Takt – zu Maßstäben der „feinen Sitte“ (Ihering 1883/1898, 358 u. 485; zit. n. Anhalt 2020, 15) werden können, die unsere Sozialwissenschaften als Humanwissenschaften heute so dringend benötigen. Leider ist es in vielen Wissenschaften, die den Menschen, sein Verhalten (Handeln) und seine Verhältnisse zu ihrem Gegenstand auserkoren haben, heutzutage schon höchst riskant, so ‚althergebrachte‘ mit- und zwischenmenschliche Prinzipien wie Höflichkeit, Anständigkeit oder Liebe und sämtliche andere moralisch-ethischen und tugendhaften Richtgrößen, als ‚Ideen‘ für einen *pro*humanistischen Paradigmenwechsel überhaupt anzudenken.³ Selbst wenn geistige Haltungen wie eine ‚bedingungslose‘ Freundschaft zur Klientel in Beschreibungen von sozialpädagogisch verantworteten Beziehungen nicht (mehr) zu finden“ (Colla 2018, 957) sind, gerät man schnell in Verdacht, „ein Überbleibsel romantischer, vielleicht auch reformpädagogischer oder karitativer Bemühungen zu sein, das den Anschluss an die Modernisierung und damit einhergehend Professionalisierung verpasst hat“ (Brumlik 2006; vgl. auch Birgmeier 2022), wenn man – wie einst Platon (1961, 257) – die ‚Idee des Guten‘ (wieder) als den höchsten Gegenstand allen Wissens für Disziplinen, in denen es um das Wohl aller Menschen geht, ausrufen möchte (vgl. auch Reichenbach 2022, 80).

4 Das ‚Gute‘ – (tugend-)ethische Konturen einer normativen Theorie der Sozialpädagogik

Freilich muss man mit diesem Vorhaben nicht gleich zurück ins Zeitalter der Romantik, in dem etwa August Freiherr v. Knigge feststellte, dass es ‚nicht gut getan‘ damit sei, wenn „(m)anche Leute glauben, größere Eigenschaften berechtigten sie, die kleinen gesellschaftlichen Schicklichkeiten, die Regeln des Anstands, der

3 U. a. Roland Reichenbach (2022) plädiert dafür, dass sich gerade auch die Allgemeine Erziehungswissenschaft verstärkt wieder mit ‚Ideen‘ beschäftigen müsse – das gleiche möchte ich für die Sozialpädagogik einfordern.

Höflichkeit, oder der Vorsicht zu vernachlässigen“ (Knigge 1788/2015, 14). Und dennoch schadet es sicherlich nicht, sich an solche Galionsfiguren wie etwa Paul Natorp oder Heinrich Bertram zurückzuerinnern, denen es noch um humanitäre Werte im gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Umgang miteinander ging – Werte, die in der heutigen digitalisierten, globalisierten, multioptionalen, leistungsfokussierten, chaotischen, komplexen VUCA-Welt gnadenlos übersehen werden (vgl. Birgmeier 2021). So hat gerade für eine moderne und den Menschen und seine ‚Nähräume‘ (wieder) in den Mittelpunkt rückende, wahrhaft aufgeklärte und der Humanität verpflichtete, sich ihrer Verantwortung bewusste Sozialpädagogik das zu gelten, was Micha Brumlik (2006; 2020) vorgeschlagen hat, nämlich Sozialpädagogik als Ethik zu verstehen, Verantwortung als ihren Grundbegriff zu setzen, und vor allem: die „Liebe als eine (pädagogische) Tugend“ zu rehabilitieren (vgl. Colla 2018, 956; Birgmeier 2022). Die *Liebe* „ereignet sich in Begegnungen, weniger geplant, eher spontan, sie ‚widerfährt‘ dem Menschen. ... Gefühle sollen kritisch akzeptiert und kultiviert werden“ (Colla 2018, 961). Die Liebe ist nicht nur – ähnlich wie die Sorge und die Achtung – ein „ethisches Gefühl“ (Brumlik 2010, 29ff.), sondern sie drückt sich in der Hoffnung und Absicht aus, „jemand Anderen glücklich“ sehen zu wollen (vgl. Richo 2016, 22, Birgmeier 2022). Damit entspricht die Liebe einer bestimmten Form der Fürsorge nicht nur für mich selbst, sondern für andere (vgl. ebd.) – einer *Fürsorge*, die schon immer ein kategoriales Merkmal der frühen Sozialpädagogik war.

Das, was früher als *Liebe* galt, wird aktuell unter dem bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Label der *Anerkennung* neu aufgefrischt. Anerkennung – als „Kernstück des beruflichen Selbstverständnisses“ (Hafener et al. 2002, 45; zit. n. Heite 2018, 70) erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Berufe – ebnet den Weg für eine (sozial-)pädagogische Haltung, die durch ein Achten und Verstehen (vgl. Mührel 2019) und durch Respekt und Wertschätzung geprägt ist (vgl. Heite 2018, 71). Anerkennung, so Benjamin (1990, 19),

„ist so wichtig im menschlichen Leben, dass sie uns meist gar nicht auffällt. [...] Sie erscheint in so vielen Verkleidungen, dass wir selten das übergreifende Konzept verstehen. Es gibt eine Anzahl von Beinahe-Synonymen für das Wort ‚anerkennen‘: bestätigen, für wahr halten, eingestehen, wissen, akzeptieren, verstehen, mitfühlen, aufnehmen, tolerieren, wertschätzen, sehen, erkennen, sich identifizieren, sich vertraut fühlen [...] lieben.“

Die Sozialpädagogik ist demnach gut beraten, sich in der unüberschaubaren Welt der Komplexitäten, nicht nur den Begriffs-‚Verkleidungen‘ der Anerkennung zu widmen, sondern jener Disziplin, die hinter all den Haltungs- und Handlungsmaximen steht, die gemeinhin mit Akzeptanz, Höflichkeit, Vertrauen, Respekt, Wertschätzung, Demut, Bescheidenheit, Ehrfurcht, Benehmen etc. steht: die Ethik. Ethik, so Walter Schweidler, lasse sich bestimmen als eine „kritische Auseinandersetzung mit normativen Ansprüchen, Regeln und Überzeugungen,

also letztlich immer mit Forderungen und Annahmen, denen die Unterscheidung zwischen gut und schlecht, richtig und falsch, human und inhuman innewohnt“ (Schweidler, 2018, 11). Sie lässt sich als eine Denkweise verstehen, die „nicht auf theoretische Einsichten über das gute Handeln“ gerichtet ist, sondern darauf, „uns zu gut handelnden Menschen zu machen“ (ebd.). Sie ist praktische Philosophie, die durch die Reflexion von Werten und Normen entscheidungsorientierend wirkt und danach fragt, wie sich durch Handlungen etwas *Gutes* – für den Einzelnen *und* die Gesellschaft – erreichen lässt.

Im Begriff des ‚Guten‘ sind im Wesentlichen zwei Bedeutungshorizonte verborgen: eine sachbezogene und eine personbezogene Bedeutung (vgl. Reiner u. a. 1974). So deutet die *Sachbezogenheit* etwa auch darauf hin, ein Interesse am Gelingen eines konkreten Gegenstands – als eines guten, objektiv zu begreifenden Gegenstand – zu haben, während die *Personbezogenheit* weitaus mehr die Individualität, Subjektivität, das Einzigartige und das Prozessuale betont, das sich ‚zwischen‘ Personen ereignet. Die *Personbezogenheit* des Guten fordert – anders als die *Sachbezogenheit* – eine tugendhafte Haltung bzw. tugendethische Rückbesinnungen ein, wie dies etwa Martha Nussbaum betont, wenn sie davon ausgeht, dass die Tugenden in der menschlichen Natur gründen und Menschen in ihrer Entwicklung danach trachten, handelnd das Gute zu erreichen (vgl. dazu Hübner 2018, 148f.).⁴

Doch woran kann man ein genuin *gutes* Handeln konkret erkennen? Christoph Lumer geht davon aus, dass ein moralisches Handeln exakt den gleichen Gesetzmäßigkeiten unterworfen sei, wie jede andere Handlung auch. D.h.: „(D)er Handelnde wählt sie, weil er sie aufgrund der Bewertung ihrer Folgen für optimal hält; diverse Kosten und Nutzen werden dafür gegeneinander abgewogen“ (Lumer 2010, 977). Ein ‚guter Mensch‘, so würde ich ergänzen, handelt dann ‚moralisch‘ oder ‚gut‘, wenn er die Folgen seiner Handlungen mit seinem Gewissen vereinbaren kann (vgl. dazu Birgmeier 2020), wenn er sie sich selbst und der Gemeinschaft gegenüber verantworten kann. ‚Verantwortung‘ und ‚Gewissen‘ scheinen daher weitere Parameter auszudrücken, aus denen sich eine (tugend-) ethische, ‚gute‘ Haltung von Menschen zum Menschen nährt.

So zentral diese Begriffe des *Gewissens* und der *Verantwortung* für das mit- und zwischenmenschliche Leben sein mögen, so nüchtern muss der Blick auf die Forschungsbefunde zu diesen – und weiteren wichtigen, die subjektiven Existenziale des Menschen betreffenden – Kernbegriffen der (Sozial-) Pädagogik ausfallen. Ludger Honnfelder (2017, 37) bringt dies auf den Punkt, in dem er feststellt:

4 Kant hat im menschlichen Willen den Ort des Guten identifiziert und die Bestimmung des Guten unlöslich mit der Autonomie des Subjekts verquickt. Es ist, so Kant, „überall nichts in der Welt ..., was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille“ [1].“ Das bedeutet: „Der gute Wille ist ‚nicht durch seine Tauglichkeit zur Erreichung irgendeines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch das Wollen, d.i. an sich gut‘ [2]“ (Reiner 1974).

„*Verantwortung* ist ein Begriff, der seit geraumer Zeit Hochkonjunktur hat, seine Konturen aber bereits zu verlieren droht, *Gewissen* ein Begriff den die Inflation früheren Gebrauchs so abgeschliffen hat, dass seine Verwendung geradezu beliebig geworden ist, und *Bindung an das Gute* erscheint uns wie ein Stichwort aus einer anderen Welt, die nicht mehr die unsere ist“.

5 Sozialpädagogik und mit- und zwischenmenschliche ‚Begegnungen‘ zwischen den Welten? – Widerfahrnisphilosophische Schlussgedanken und Ausblick

Eine Rückbesinnung auf all die ‚guten‘ Tugenden mag auch helfen, die Komplexität, mit der ich die Sozialpädagogik konfrontiert sehe, zu relativieren.⁵ Eine ethische, tugendhafte ‚Haltung‘ von Professionellen und der sozialphilosophische, verantwortungsbewusste ‚sozialpädagogische Blick‘ auf reale Lebenswelten, in denen die Adressat:innen ihr Leben führen und bewältigen müssen, führt auch dazu, die von Vielen beklagte „Techn(olog)isierung“ der sozialpädagogischen Methoden einzudämmen. Denn die bloße Beherrschung von Techniken verfehlt den Einzelfall, den biographischen Eigensinn und die Besonderheiten des jeweiligen Individuums in all seinen persönlichen und sozialen Facetten (vgl. Galuske 2018, 994).

„Komplexe soziale Systeme wie Verbände, Organisationen und Subjekte sind auch deshalb nicht steuerbar, weil ihnen in ihrer Komplexität eine ganze Bandbreite an Verarbeitungs- und Reaktionsmustern zur Verfügung stehen und vorab nicht zu eruieren ist, wie sie auf Anregungen von außen reagieren. Reaktionen von Subjekten sind kontingent, d.h. sie wählen aus einer Palette von Reaktionsmöglichkeiten eine aus, könnten aber genauso gut auch eine andere Reaktion bevorzugen“ (ebd., 996)

Die ‚Postmoderne‘, die für lebensweltliche Komplexitätsschübe ungeahnten Ausmaßes mitverantwortlich gemacht werden kann, negiert die Vorstellung, dass wir von vorgegebenen Wirklichkeiten, allgemeingültigen Wahrheiten und linearen Rationalitäten ausgehen können (vgl. Nestmann & Sickendiek 2018, 117). Sie erschafft eine ‚neue Unübersichtlichkeit‘ (vgl. Habermas 1996) wachsender Komplexitäten und sie verweist darauf, dass wir – gerade in der (Sozial-) Pädagogik – die Ambivalenzen des Seins, paradoxe (Lebens-)Verhältnisse, Nichtrationales und Ungewisses zu akzeptieren und anzunehmen haben. Die Komplexität

5 Wohl wissend, dass der Befund einer ‚Komplexität‘ zu einem Sachverhalt – hier: die Sozialpädagogik – immer auch rückgebunden werden sollte auf die Beziehung, die der Autor zur Sozialpädagogik hat (vgl. dazu auch Anhalt 2018), ist u. a. die ‚diffuse Allzuständigkeit‘ (vgl. Dewe & Otto 2018, 1863) für subjektive und gesellschaftliche Probleme, die an die Soziale Arbeit adressiert werden, sicherlich als eines jener Merkmale auszuweisen, die eine Komplexitätsreduktion der Sozialen Arbeit bzw. der Sozialpädagogik erschweren.

einer modernen Gesellschaft, in der wir leben, lässt sich daher weder über eine ‚monolithische Theorie der Gesellschaft‘ (vgl. Thole & Hunold 2018, 561) umfassend erklären, noch mit Technologien oder gar ‚Künstlicher Intelligenz‘ (KI), über die sich die Soziale Arbeit bzw. die Sozialpädagogik methodisch eine Bewältigung von Ungewissheiten in ihrem professionellen Handeln erhofft. Das heißt konkret, „aufgrund der strukturellen Komplexität sozialer Prozesse ist es nicht möglich, hier generalisierbare Methoden zu entwickeln, die im Einzelfall zu vorhersagbaren Wirkungen führen“ (Herrmann 2018, 1147). Sozialpädagog:innen haben diese Ungewissheit auszuhalten – insbesondere dann, wenn ihre personenbezogenen sozialen Dienstleistungen ausschließlich in der Ko-Produktion mit den Adressat:innen gelingen können und damit ihr Hilfehandeln immer auf das Gegenüber angewiesen bzw. an das Gegenüber gebunden ist.

Die (dialogische) Praxis im face-to-face-Geschehen lässt sich demnach nie mittels eines vorgeschriebenen Weges (zum Erfolg?) quasi als Rezeptologie oder Sozialtechnik vorgeben, sondern sie vollzieht sich theoretisch autonom im (offenen) Wechselspiel zwischen Personen in Situationen innerhalb der mit einem Ziel versehenen dialogisch-didaktischen Begegnung (vgl. Birgmeier 2022). Als „Augenblicke existenzieller emotionaler Begegnung“ (May 2018, 188) und gegenseitiger Anerkennung entsprechen dialogische Begegnungen Gegenwartsmomenten bzw. „Jetzt-Momenten“ (ebd., 187), in denen ein offener Raum entsteht, in dem „die vertrauten Beziehungsmuster und Konventionen einschließlich der professionellen Rolle gänzlich aufgegeben“ werden (vgl. ebd.). Dialogische Begegnungen schaffen in einem interpersonalen (Da-)Zwischen auch eine je neue Gemeinschaft der Beteiligten, indem diese sich füreinander und für die zu behandelnde Frage öffnen, und indem ich von Anderen dazu eingeladen werde, die „Erfahrung deiner Andersheit“ (Pépin 2022, 53 ff.) machen zu dürfen. „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“, so Martin Buber (1992, 15; vgl. auch Birgmeier 2022).

Emmanuel Lévinas (2007, 120) stellt fest, dass wir „von einem Rätsel wachgehalten werden“, wenn wir einem Menschen begegnen (vgl. Mührel 2019, 120). Und wir begegnen auch uns selbst, wenn wir dem Anderen begegnen (vgl. Pépin 2022, 232ff.). Auch die Liebe „ereignet sich in Begegnungen, weniger geplant, eher spontan, sie ‚widerfährt‘ dem Menschen“ (Colla 2018, 961). Gerade in den ‚Widerfahrnissen‘ wird die Komplexität im menschlichen Leben deutlich. Der Mensch als ‚Handlungs-Widerfahrnis-Gemisch‘ (vgl. Marquard 2001) unternimmt (zur Kompensation seiner naturgegebenen Mangelhaftigkeit) Handlungen, gleichzeitig widerfahren ihm diese in Form von subjektiven und kollektiven (Neben-)Folgen. Handlungen – als intentionale, aktive Leistungen des Menschen – und Widerfahrnisse – als nicht-intentionale, passiv-empfangende Begebenheiten im menschlichen Leben – sind daher zwei unterschiedliche, aber miteinander verbundene Teile des Handlungsgeschehens; sie repräsentieren „ein durchdrungenes Verhältnis verschiedenster Formen der Reaktion auf innere und

äußere Vorgaben in den Horizonten unserer Wahrnehmung“ (Andermann 2011, 62; vgl. auch Birgmeier 2007, 2014 u. 2023).

Nach Wilhelm Kamlah (1973, 35) stehen Handlungen und Widerfahrnisse somit stets in einem Reaktionszusammenhang. Das bedeutet: Handlungen sind stets durch Widerfahrnisse bedingt. Immer dann, wenn wir handeln, widerfährt uns etwas. Es gibt also Widerfahrnisse ohne ein Handeln, aber es gibt kein pures Handeln (vgl. Birgmeier 2007; 2014; 2023). Dies gilt auch für die Widerfahrnisse aus *sozialen* Handlungen, etwa für jene, die wir tagtäglich in dialogischen face-to-face-Begegnungen in der sozialpädagogischen Praxis erleben. Denn das sozialpädagogische Handeln lässt sich niemals garantiert auf ein vorab definiertes Ziel hin abschließend steuern (vgl. Lindenberg 2013, 57), zumal sich alles Handeln in der Sozialen Arbeit stets auf andere Menschen bezieht, „deren Interessen und Ziele variieren und von den Interessen und Zielen weiterer Menschen abhängig sind“ (ebd.). Und wenn wir bedenken, dass in sozialberuflichen und pädagogischen Praxen jeder Fall und jede Begegnung einmalig, jede Situation, jedes ‚Thema‘ des Adressaten und jeder Dialog, jede Interaktion zwischen (mindestens) zwei Personen (Akteur und Adressat) *einzigartig* sind, muss jegliches sozialpädagogische Handeln stets unter den ‚Bedingungen der Ungewissheit‘ (vgl. Preis 2013) geschehen – Bedingungen der Ungewissheit über die Widerfahrnisse, die man mit seinem Handeln / durch seine Handlungen für sich selbst und für Andere provoziert (vgl. Birgmeier 2021; 2023).

Widerfahrnisse sind daher sowohl Ursprung oder Voraussetzung als auch Folgen von (sozialen) Handlungen. Handlungen und Widerfahrnisse sind daher zwei unterschiedliche, aber miteinander verbundene, interdependente Teile des Handlungsgeschehens. Und gerade deshalb ist das sozialpädagogische Handeln nicht nur durch Komplexität bedingt, sondern ebenso auch durch ‚*Kontingenz*‘. Mit dem Phänomen der ‚Kontingenz‘ ist gemeint, dass es immer auch anders sein oder kommen kann, als es sich der oder die Handelnde vorstellt oder wünscht; sie weist auf die „Ungewissheit“ (vgl. Preis 2013, 175ff.; Dollinger 2013, 150; Effinger 2021), die „Zufälligkeit des Geschehens“, die Schicksalhaftigkeit, das Unvorhersehbare hin, und auf das, „was auch anders möglich ist“ (Lindenberg 2013, 60). Man hätte immer auch „anders handeln können“ (Lenk 1994, 200) bzw. sich aus der breiten Vielfalt multioptionaler Sachverhalte anders entscheiden können (vgl. Birgmeier 2022). Die Soziale Arbeit kann – so Lindenberg – „geradezu als der dauernde Versuch bezeichnet werden, die Dominanz des Ungewissen zu akzeptieren und trotz Ungewissheit zu handeln, oder, gesteigert, die Ungewissheit der menschlichen Angelegenheiten selbst zum Ausgangspunkt des Handelns zu nehmen“ (Lindenberg 2013, 60; Birgmeier 2021; 2022).

Die aus Widerfahrnissen entstehenden Kontingenzen im Handeln, und die diesbezügliche Tatsache, dass Handlungen stets einen offenen Ausgang haben, und der oder die Handelnde niemals exakt prognostizieren kann, welche (erwünschten

und unerwünschten) Folgen sein oder ihr Handeln zeitigen wird, spiegeln zentrale Parameter der Komplexität einer ‚postmodernen‘ (Lebens-)Welt wider, in der es keine vorgegebenen Wirklichkeiten, allgemeingültigen Wahrheiten oder eindeutige Rationalitäten mehr gibt (vgl. Nestmann & Sickendiek 2018, 117; Birgmeier 2022). Aber das ist nichts Neues für die Sozialpädagogik. Sie weiß, dass es im sozialen Leben keine endgültigen Lebensführungs- und Lebensbewältigungslösungen geben kann, sie ist deshalb immer „auf dem Weg“ (vgl. Schöning 2022, 305). Sie ist eine Disziplin und Profession sui generis, „sie treibt und ist Getriebene“ (ebd.) in den unendlichen Tiefen menschlicher Existenzen und den unüberschaubaren Weiten gesellschaftlichen permanenten Wandels. Sie steht also dort, wo es darum geht, zu ‚vermitteln‘ – stets im Dazwischen, in mannigfaltigen ‚Zwischenwelten‘, in denen sie sich eingenistet hat und versucht, humanitäre Brücken zwischen den Polaritäten im menschlichen Sein zu schlagen, für Zusammenhalt zu sorgen, hilfreiche Begegnungen zu initiieren, Lösungen zur Frage nach dem guten, glücklichen, gelingenden und gesunden Leben zu finden und ‚liebend‘ und ‚anerkennd‘ das zu kitten, was zusammengehört. Vielleicht ist diese unscheinbare, aber doch so wichtige Vermittlerrolle in den Zwischenwelten auch der Grund dafür, dass niemand exakt sagen kann, wo sie derzeit tatsächlich steht ... oder besser ‚schwebt‘: als unsichtbarer ‚guter Geist‘, den man erst dann vermissen würde, wenn es ihn nicht mehr gäbe.

Literatur

- Andermann, K. (2011): Widerfahrnisse. Dimensionen der Passivität und der Anonymität im Handlungsgeschehen. In: K.-H. Lembeck, K. Mertens & E.W. Orth (Hrsg.): Phänomenologische Forschungen. Hamburg: Felix Meiner, 61-85.
- Anhalt, E. (2018): Erziehung in komplexen Gesellschaften. In: *BernPunkt* 19, 10-11.
- Anhalt, E. (2020): Wo steht die Sozialpädagogik? In: B. Birgmeier, E. Mührel & M. Winkler (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 13-16.
- Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 5: Sozialpädagogik. Langensalza: Beltz, 3-17.
- Bartosch, U. (2020): Nachhaltigkeit ohne Soziale Arbeit? Entdecke die Weltrettung als sozialpädagogisches Projekt! In: B. Birgmeier, E. Mührel & M. Winkler (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 19-32.
- Benjamin, J. (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel und Frankfurt/M.: Stroemfeld / Roter Stern.
- Bertram, H. (1899): Erziehung zur Wohlanständigkeit und Höflichkeit. In: *Pädagogische Monatshefte* 5, 541-548.
- Birgmeier, B. (2003): Soziale Arbeit: „Handlungswissenschaft“, „Praxiswissenschaft“ oder „Praktische Wissenschaft“? Eichstätt: diritto Publikationen.
- Birgmeier, B. (2007): *Handlung und Widerfahrnis*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Birgmeier, B. (2012): *Soziale Arbeit als Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Birgmeier, B. (2014): *Handlungswissenschaft Soziale Arbeit. Eine Begriffsanalyse*. Wiesbaden: Springer.

- Birgmeier, B. (2020): Zu Risiken und Nebenwirkungen fragen Sie ... Ihr Gewissen. Prolegomena zu einer sozialpädagogisch inspirierten Gewissensforschung. In: B. Birgmeier, E. Mührel & M. Winkler (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 33-40.
- Birgmeier, B. (2021): „VUCA“? – ein sozialpädagogisch inspirierter Kommentar. In: J. Surzykiewicz B. Birgmeier, M. Hofmann & S. Rieger (Hrsg.): Supervision und Coaching in der VUCA Welt. Wiesbaden: Springer, 191-204.
- Birgmeier, B. (2022): Sozialpädagogisches Coaching – Philosophie und Ethik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Birgmeier, B. (2023): Handlungswissenschaftliche und widerfahrnisphilosophische Reflexionen zur Kultivierung von Fehlern in der Sozialen Arbeit. In: J. Beushausen, K. Rusert & M. Stummbaum (Hrsg.): Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Opladen und Toronto: Budrich, 115-127.
- Birgmeier, B., Mührel, E. & Winkler, M. (2020) (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Birgmeier, B., Mührel, E. & Winkler, M. (2024) (Hrsg.): Weitere Sozialpädagogische SeitenSprünge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böllert, K. (2018): Gemeinschaft. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Reinhardt, 467-475.
- Braches-Chyrek, R. & Bock, K. (2021): Universitäre Sozialpädagogik. In: R. Amthor, B. Goldberg & P. Hansbauer (Hrsg.): Wörterbuch der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Brumlik, M. (2006): Freundschaft und Glück. In: A. Dörpinghaus & K. Helmer (Hrsg.): Ethos – Bildung – Argumentation. Würzburg: Königshausen und Neumann, 83-99.
- Brumlik, M. (2010): Ethische Gefühle: Liebe, Sorge und Achtung. In: V. Moser & I. Pinhard (Hrsg.): Care – Wer sorgt für wen? Barbara Budrich: Opladen, 29-46.
- Brumlik, M. (2020): Sozialpädagogik als Ethik. Verantwortung als Grundbegriff. In: B. Birgmeier, E. Mührel & M. Winkler (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 59-63.
- Buber, M. (1992/2006): Das dialogische Prinzip. München: Gütersloher Verlagshaus.
- Colla, H.E. (2018): Liebe und taktvolles Verhalten. In: S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.): Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching. Wiesbaden: Springer, 958-962.
- Dewe, B. & Otto, H.-U.: (2018): Wissenschaftstheorie. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Reinhardt, 1833-1845.
- Dollinger, B. (2013): „Re-Flexive Sozialpädagogik“: Ansatzpunkte einer Reflexionswissenschaft. In: B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.): Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer, 141-154.
- Effinger, H. (2021): Soziale Arbeit im Ungewissen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Engelke, E. (1992): Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung. Freiburg/Br.: Lambertus.
- Galuske, M. (2018): Methoden der Sozialen Arbeit. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Reinhardt, 993-1007.
- Habermas, J. (1996): Die Neue Unübersichtlichkeit: Kleine Politische Schriften. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hafenegger, B., Henkenborg, P. & Scherr, A. (2002) (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwaldbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Hamburger, F. (1998): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartmann, N. (1940): Der Aufbau der realen Welt. Berlin: De Gruyter.
- Heite, C. (2018): Anerkennung. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Reinhardt, 68-77.
- Herrmann, F. (2018): Planung und Planungstheorie. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Reinhardt, 1147-1158.
- Honnfelder, L. (2017): Was soll ich tun, wer will ich sein? Vernunft und Verantwortung, Gewissen und Schuld. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hübner, D. (2018): Einführung in die philosophische Ethik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Ihering, von R. (1883/1898): *Der Zweck im Recht*. 3. Auflage. 2. Bd.. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Knigge, Freiherr A. v. (2015): *Über den Umgang mit Menschen*. Stuttgart: Reclam.
- Krüger, T. (2024): Das einfache Mandat – Über die Notwendigkeit der Bescheidenheit. In: B. Birgmeier, E. Mührel & M. Winkler (Hrsg.): *Weitere Sozialpädagogische SeitenSprünge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 154-167.
- Lambers, H. (2013): *Theorien der Sozialen Arbeit*. Ein Kompendium und Vergleich. Opladen und Toronto: Budrich.
- Lenk, H. (1994): *Von Deutungen zu Wertungen*. Eine Einführung in aktuelles Philosophieren. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lenzen, D. (2021): Interventionswissenschaft. Darf Wissenschaft sich noch länger als reiner Wissenslieferant verstehen? In: *Forschung & Lehre* 6, 454-456.
- Lévinas, E. (2007): *Zwischen uns*. Versuche über das Denken und den Anderen. München: Hanser.
- Lindenberg, M. (2013): Soziale Arbeit als Praxis der Verabredung. In: B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.): *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 57-69.
- Lumer, C. (2010): Handlung/Handlungstheorie. In: H. J. Sandkühler (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie*. Hamburg: Felix Meiner, 967-980.
- Marquard, O. (2001): Apologie des Zufälligen. Philosophische Überlegungen zum Menschen. In: O. Marquard : *Apologie des Zufälligen*. Stuttgart: Reclam, 117-139.
- Maurer, S. & Schröer, W. (2018): Geschichte sozialpädagogischer Ideen. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 6. Auflage. München: Reinhardt, 540-550.
- May, M. (2018): Arbeitsbeziehung und Emotion. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): *Wa(h)re Gefühle. Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext*. Weinheim: Beltz Juventa, 178-189.
- Mollenhauer, K. (1959): *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft*. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und Berlin: Beltz.
- Mühlum, A. (2007): Sozialarbeitswissenschaft. In: *Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge* (Hrsg.): *Fachlexikon der sozialen Arbeit*. 6. Auflage. Baden-Baden: Nomos, 837-838.
- Mührel, E. (2019): *Verstehen und Achten*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Müller, C. (2015): Karl Mager und die Erfindung des Begriffs „Social-Pädagogik“. In: *Jugendhilfe*, 53 (4), 270-273.
- Natorp, P. (1899/1974): *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Nestmann F., Sickendiek, U. (2018): Beratung. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 6. Auflage. München: Reinhardt, 110-120.
- Niemeyer, Chr. (2002): Sozialpädagogik – ein Weckruf. In: *neue praxis* 32 (4), 321-345.
- Niemeyer, Chr. (2010): *Klassiker der Sozialpädagogik*. Weinheim und München: Juventa.
- Nohl, H. (1927): Sozialpädagogik. In: *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 5. Langensalza: Beltz.
- Pépin, C. (2022): *Kleine Philosophie der Begegnung*. München: Hanser.
- Platon (1961): *Der Staat*. Hamburg: Felix Meiner.
- Preis, W. (2013): Professionelles Handeln unter den Bedingungen der Ungewissheit? In: B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.): *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 175-196.
- Rauschenbach, T. & Züchner, I. (2012): Theorie der Sozialen Arbeit. In: W. Thole (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 151-173.
- Reichenbach, R. (2022): Über Urteil und Orientierung im pädagogischen Denken. In: *Erziehungswissenschaft* 22 (65), 77-86.
- Reiner, H. (1974): „Gewissen“. In: J. Ritter (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel: Schwabe Verlag (DOI: 10.24894/HWPh. 1339).
- Reyer, J. (1999): Von Paul Natorp zu Herman Nohl. In: *neue praxis* 29 (1), 23-43.

- Reyer, J. (2002): Sozialpädagogik – ein Nachruf. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (3), 398-413.
- Richo, D. (2016): Herzensgüte on the go. Oberstdorf: Windpferd.
- Ried, Chr. (2017): Sozialpädagogik und Menschenbild. Wiesbaden: Springer.
- Röttgers, K. (1995): „Sozialphilosophie“. In: J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 9. Basel: Schwabe, Sp. 1217.
- Schönig, W. (2022): Widerspruch und Prozess als Grundfragen der Sozialen Arbeit. In: F. Baier, S. Borrmann, J. M. Hefel & B. Thiessen (Hrsg.): Europäische Gesellschaften zwischen Kohäsion und Spaltung. Opladen: Budrich, 303-315
- Schwarz, W. (2011): Eigenschaften/Relationen. In: S. Jordan & C. Nimtz (Hrsg.): Lexikon Philosophie. Stuttgart: Reclam, 68-70.
- Schweidler, W. (2018): Kleine Einführung in die Angewandte Ethik. Wiesbaden: Springer.
- Thole, W. (2012): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: W. Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer, 19-71.
- Thole, W. & Hunold, M. (2018): Gesellschaftstheorien und Soziale Arbeit. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Auflage. München: Reinhardt, 551-565.
- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkler, M. (1999): Integration ohne Grenzen? In: R. Treptow & R. Hörster (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration. Weinheim und München: Juventa, 83-102.
- Winkler, M. (2021): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Neuausgabe mit einem neuen Nachwort. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Ziegler, H. (2020): Soziale Arbeit und Citizenship. In: B. Birgmeier, E. Mührel & M. Winkler (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 257-270.

Autor

Birgmeier, Bernd, Apl. Prof. Dr. phil. habil.

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaft Soziale Arbeit, Theorien der Sozialen Arbeit, Handlungstheorie und Widerfahrnisphilosophie, sozialpädagogisches Coaching

E-Mail: bernd.birgmeier@ku.de