

Eric Mührel · Bernd Birgmeier (Hrsg.)

Theorien der Sozialpädagogik – ein Theorie-Dilemma?

Eric Mührel
Bernd Birgmeier (Hrsg.)

Theorien der Sozialpädagogik – ein Theorie-Dilemma?



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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.

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Monika Mülhausen

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe

Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



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

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16128-0

Inhaltsverzeichnis

<i>Eric Mührel und Bernd Birgmeier</i> Vorwort.....	9
<i>Bernd Birgmeier</i> Theorie(n) der Sozialpädagogik – reloaded! Eine Matrix zu Dilemmastrukturen und das Programm eines handlungstheoretischen Neustarts.....	13
<i>Maximilian Buchka</i> Sozialpädagogik und Heilpädagogik. Eine Betrachtung über verwandtschaftliche und nachbarschaftliche Theorie-Praxis-Bezugsverhältnisse.....	33
<i>Hansjosef Buchkremer</i> Sozialpädagogik in der Quadriga mit Individualpädagogik, Globalpädagogik und Kosmischer Pädagogik	45
<i>Susanne Dungs</i> Der Überschuss der Sozialität. Alteritätsethische Revisionen der sozialpädagogischen Grundlegungen von Gemeinschaft bei Paul Natorp und Carl Mennicke.....	67
<i>Norbert Huppertz</i> Partial-Holismus – Eine werteorientierte Position der Theoriebildung in der Sozialpädagogik	85
<i>Franz-Michael Konrad</i> Fragile Professionalisierungen. Zur geisteswissenschaftlichen Sozialpädagogik, ihrer Vorgeschichte und ihren Widerspiegelungen bis heute.....	99

Carola Kuhlmann

Gerechtigkeit, Fürsorge und Geschlecht.

Ausgeblendete Zusammenhänge in der sozialpädagogischen Theoriebildung. 129

Susanne Maurer

Soziale Arbeit als „offenes Archiv“ gesellschaftlicher Konflikte..... 147

Michael May

Das Projekt einer kritischen Theorie Sozialer Arbeit – ein Zombi? 165

Eric Mührel

Was ich liebte.

Epilog zur Bestimmung der Sozialpädagogik..... 185

Carsten Müller

Exzentrisch in der Mitwelt – Helmuth Plessners philosophische
Anthropologie als Anlass zu einem kritischen Nachdenken über das
Bürgerbild der Sozialpädagogik 201

Matthias Nauwerth

Fallverstehen als Grundlage der Vorbereitung und nachträglichen

Begründung sozialpädagogischer Hilfe 215

Christian Niemeyer

Sozialpädagogik als Theorie der Jugendhilfe.

Historische Reminiszenzen und systematische Perspektiven 233

Jürgen Reyer

Sozialpädagogik – Plädoyer zur Historisierung eines

Inszenierungsdilemmas..... 255

Helmut Richter

Kommunalpädagogik..... 273

Fritz Rüdiger Volz

„In aller Freundschaft“ – Thesen zu Personwerdung und

Vermögensbildung..... 287

Michael Winkler

Theorie und Praxis revisited – oder: Sozialpädagogik als Handwerk betrachtet	307
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	333

Vorwort

Im Hinblick auf die „allenthalben diffuse Diskussion um die wissenschaftlichen und theoretischen Kerngedanken sowie um das begriffliche und funktionale Selbstverständnis der Sozialpädagogik/Sozialarbeit“ (Schmidt 1981, III) hat Hans-Ludwig Schmidt in seiner Dissertation den Versuch unternommen, unterschiedliche sozialpädagogische Entwürfe und Konzepte unter wissenschaftstheoretischen Aspekten und nach eigenen kritischen Überlegungen zu systematisieren. Aus diesen Überlegungen entstand im Frühjahr 1981 die Monographie Theorien der Sozialpädagogik (Schindele Verlag, Rheinstetten), in der Hans-Ludwig Schmidt die damals vorliegenden theoretischen Entwürfe der Sozialpädagogik einer kritischen Bestandsaufnahme unterzog und Konturen eines handlungstheoretischen, stets am einzelnen Menschen und dessen existenziellen Fragen orientierten Neuansatzes skizzierte. Dies vor allen Dingen aus dem fachlichen Interesse heraus, das „Theorie-Dilemma“ innerhalb der damaligen Sozialpädagogik aufzulösen und neue, innovative Wege für eine im Wesentlichen an pädagogischen Dimensionen orientierte Theorie der Sozialpädagogik anzudenken.

Ob das „Theorie-Dilemma“, das Hans-Ludwig Schmidt damals attestierte, heute als hinreichend gelöst bezeichnet werden darf, kann im Blick auf die bis jüngst geführten Debatten und vielfach erschienenen Publikationen zur Wissenschaftlichkeit und theoretischen Fundierung der Sozialpädagogik nicht eindeutig geklärt werden.

Wir, die 2006 (Mührel) und 2007 (Birgmeier) habilitierten Schüler von Hans-Ludwig Schmidt, der seit 1994 den Lehrstuhl für Sozialpädagogik, seit 2003 den Lehrstuhl für Sozialpädagogik und Gesundheitspädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt inne hat, haben nun die Frage nach den Theorien der Sozialpädagogik neu aufgerollt und aktuelle Antworten auf das sozialpädagogische „Theorie-Dilemma“ (falls es dieses überhaupt gibt!) gesucht. Das Motiv für dieses Projekt lag einerseits darin aufzuzeigen, wodurch sich die theoretische und wissenschaftliche Identität der Sozialpädagogik heute und für die Zukunft grundlegend auszuzeichnen weiß, andererseits – und vor allem – um Herrn Schmidt anlässlich seines am 12.02.2009 stattfindenden 60. Geburtstages für sein unermüdliches Schaffen und Wirken im Namen der (theoretisch-wissenschaftlichen) Sozialpädagogik zu danken.

In Anbetracht dieses doppelten Interesses, das auch einer doppelten Würdigung, einerseits – auf der *fachlichen* Seite – der Sozialpädagogik als Disziplin und Wissenschaft und andererseits – auf der *persönlichen* Seite – Professor Dr. H.-L. Schmidt Rechnung tragen möchte, haben wir eine Reihe sehr namhafter Theorie-Experten dazu eingeladen, die aus ihrer Sichtweise zentralen und wichtigen Bestände, Bestimmungsstücke, Fragen- und Diskussionshorizonte und/oder Entwicklungsperspektiven zum Themenbereich Theorien der Sozialpädagogik darzulegen. Und wir möchten die Gelegenheit nutzen, uns an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich für ihre Mitarbeit an dieser Festschrift zu bedanken.

Selbstverständlich sind und waren wir uns dessen bewusst, dass ein solcher „Gegenstand“ wie die Theorien der Sozialpädagogik ein überaus heterogenes, beinahe unüberschaubares Feld impliziert, das – solange die unseren Erachtens durchaus verlockende Idee einer Zentral- oder Meta-Theorie der Sozialpädagogik bis dato allenfalls eine Vision bleibt – nur durch ein ebenso vielfältiges und differenziertes Betrachten aus unterschiedlichen Perspektiven einigermaßen erschlossen werden kann. Dementsprechend vielfältig sind auch die in diesem Buch dargestellten Betrachtungsweisen, Zugänge und Fragestellungen, die an den Gesamtkomplex der Theorien der Sozialpädagogik gestellt wurden.

Das Ergebnis dieser sozialpädagogischen Theorie-„Rundschau“ liegt nun vor; in einer – auch dem Anlass dieser Festschrift entsprechenden – Metapher ausgedrückt: als ein bunter Strauß mit insgesamt 17 (theoretischen) Blumen, die dem Jubilar *und* der Disziplin mit den besten Wünschen für ihre Zukunft hiermit überreicht werden sollen.

Wir verzichten hier – zum Zwecke eines Überblicks – ganz bewusst auf eine zusammenfassende Darstellung der einzelnen Beiträge, denn jeder einzelne Aufsatz spricht einzig und allein für sich und verdient es nicht, „heruntergekürzt“ zu werden auf ein paar Zeilen. Daher sei dem Leser auch empfohlen, sich in Ruhe allen Beiträgen zu widmen und die Besonderheit, Spezifität und Schönheit jeder einzelnen Blume dieses Theorie-Straußes zu genießen. Ein erster Blick auf die Liste der mitwirkenden Autoren und deren Themen macht deutlich, dass auf dem Feld der Theorien der Sozialpädagogik zahlreiche unterschiedliche Blumen blühen. Dass sich darunter auch so manche Rosenarten – selbstredend mit Dornen versehen – befinden, liegt an der Schwierigkeit und vielleicht auch an den Dilemma-Strukturen der Theorie (der Sozialpädagogik) selbst. Und dennoch ist das Besondere und Schöne an diesem Strauß seine über viele Jahrzehnte entwickelte und gewachsene, unverwechselbare Vielfalt; eine Vielfalt, mit der nicht nur die Theorien der Sozialpädagogik gekennzeichnet werden können, sondern auch das Leben im Allgemeinen.

In diesem Sinne wünschen wir dem Jubilar für seinen weiteren Lebensweg noch sehr viele besondere und schöne Momente und nehmen die Gelegenheit

wahr, ihm ganz herzlich „Danke!“ zu sagen für das, was er für uns und für die Disziplin getan hat. Gleichzeitig möchten wir ihn vorwarnen: in knapp 15 Jahren, wenn wir die nächste Festschrift für ihn vorbereiten, werden wir ihm nicht nur einen noch größeren Blumenstrauß überreichen, sondern erneut die – ungebrochen aktuelle – Frage an ausgewählte Autoren stellen, ob wir es in der Sozialpädagogik nun (womöglich: immer noch?) mit einem „Theorie-Dilemma“ (vgl. Schmidt 1981) zu tun haben oder nicht! Wir würden uns sehr freuen, wenn alle in diesem Band mitwirkenden Autoren auch dann wieder mit dabei sind!

Ihr Eric Mührel & Bernd Birgmeier

Theorie(n) der Sozialpädagogik – *reloaded!*

Eine Matrix zu Dilemmastrukturen und das Programm eines handlungstheoretischen Neustarts

Bernd Birgmeier

1 Von „verhältnismäßigen“ Übeln – eine Einführung

Wenn wir uns hier – im Kontext der Frage nach den *Theorien der Sozialpädagogik* – auch mit der Überlegung befassen wollen (bzw. müssen), ob diese tatsächlich mit dem Begriff (besser: der Unterstellung) des *Dilemmas* hinreichend bewertet werden können, ist zunächst einmal auf die exakte Bedeutung zurück zu führen, mit der dieses Wort beseelt zu sein scheint. Begreift man *Dilemma* im engeren Sinne als eine „Zwangslage“ oder eine „Zwickmühle“, so müsste man im Kontext des in dieser Publikation zu fokussierenden Erkenntnisinteresses wohl annehmen, dass ein *sozialpädagogisches Theorie-Dilemma* eine Zwickmühle bzw. Zwangslage in Bezug auf – eben – die Theorien *der* Sozialpädagogik zum Ausdruck bringt. Dem ist entgegen zu halten, dass – zumindest, was die Quantität an Theorien *der* (und *für*) Sozialpädagogik angeht – gar kein Dilemma auszumachen ist; im Gegenteil: die disziplinäre Sozialpädagogik strotzt geradezu von einem Theorie-Reichtum, den sie nicht nur einer langen Geschichte (einschließlich ihrer „Denker“), sondern v.a. ihrer Anbindung an die Pädagogik bzw. an die Erziehungswissenschaften zu verdanken hat.

Ein Blick in die Historiographie der Sozialpädagogik offenbart so eine äußerst schwergewichtige, janusköpfige Theoriegestalt, die sich einerseits auf pädagogisch-philosophische Traditionen stützt, andererseits (vorangetrieben durch konkrete Alltags- und Lebensweltbezüge sowie durch eine „realistische“ Wende in den 1970er Jahren) auf vielfältige sozialwissenschaftliche Fundamente. Ein Wissen des Sozialpädagogen, der immer auch Pädagoge ist (vgl. Winkler 2003a; Schmidt 1981), schließt damit ein Wissen um sozialpädagogische, pädagogische und erziehungswissenschaftliche Theorien mit ein, wodurch die Palette an „Theoretikern“, auf die zurück zu greifen erlaubt (und notwendig) ist, ungemein vielfältig ist (vgl. dazu auch Niemeyer 1998; Thole, Galuske & Gängler 1998; Konrad & Sollfrank 2001; May 2008; Buchkremer 2009). Doch damit nicht genug! Mit dem Diktat einer *menschenwissenschaftlichen* Epistemologie verpflichtet sich eine Sozialpädagogik zudem noch der (Allgemeinen) Anthropologie, die im Gesamt ihrer philosophischen wie naturwissenschaftlichen Stränge damit gewis-

sermaßen auch noch einen universalwissenschaftlichen Auftrag zur Theorieabhängigkeit und -bildung der Sozialpädagogik bereit hält (vgl. Mührel 2009).

Dass sich eine – wesentlich interdisziplinäre ¹ – Sozialpädagogik, ob dieser Fülle an theoretischen Bezügen selbstredend nur schwerlich in *einer* Theorie darstellen lässt – zumal sie allmählich auch in einst fremde Territorien einzudringen gewillt ist (wie z.B. in Domänen der Neuro-/Bio- und Entwicklungswissenschaften; vgl. Petermann et al. 2004) – könnte man (man muss es aber nicht!) als *Dilemma* bezeichnen. Deutlichere Dilemmastrukturen sind demgegenüber schon im *bios theoreticus* selbst zu suchen (und zu finden), der – und damit sind wir bei einer weiteren Deutungsform von Dilemma – in seiner Funktion als Wissenschaftler – in der „unangenehmen Lage ist, zwischen (mindestens) zwei Übeln wählen zu müssen“. Denn die unangenehme Lage, in der der Theoretiker und *seine* Theorie gleichermaßen stecken, ist meist jene, sich – begründet – in/neben/über/unter/außerhalb ... der *Praxis der Sozialpädagogik* verorten zu sollen und Stellung zu nehmen, wie sich denn die jeweilige Theorie zur Praxis „verhält“. Bisher geleistete Versuche einer Bestimmung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis ² entpuppen sich bei näherem Hinsehen damit nicht (nur) als eine Interpretation anwendungsbezogener Relevanz von Theorie *oder* als ein erkenntnisgeleitetes, wissenschaftliches Handeln in der Praxis, sondern sie geben – beabsichtigt oder unbeabsichtigt – Auskunft darüber, welches *Verhältnis* der Theoretiker (resp.: der Praktiker) mit dem jeweils ihm (alter ego) gegenüberstehenden „Übel“: entweder der Praxis oder der Theorie hat! Mit anderen Worten: So, wie sich der Theoretiker zur Praxis (denkend und argumentierend) *verhält*, so drückt sich auch sein *Verhältnis* zur Praxis aus. Ergo: (Menschliches) Verhalten schafft Verhältnisse! Diese Feststellung kann auch als logisches Argument abgeleitet werden, das sich – in der Tradition deduktiven Schließens; hier aber nicht allzu ernst zu nehmen – an folgendem Beispiel für die Zwangslage des Theoretikers aufzeigen lässt (vgl. Poser 2006; Carrier 2006; Schurz 2006; Chalmers 2007): „Allen Theoretikern wird übel beim Gedanken an

1 Der „Begriff des Interdisziplinären ist freilich nicht mehr ungebrochen eine Wonnevokabel. Wer Gelegenheit hat, das Gras wachsen zu hören bei der Meinungsbildung von Wissenschaftsförderungsinstitutionen, weiß, dass die Interdisziplinaritätseuphorie – die dem Kater der vorausgegangenen Spezialisierungseuphorie antwortend folgte – nun ihrerseits (trotz unbestreitbar wichtiger Ergebnisse) – längst ebenfalls in die Jahre der enttäuschten Bilanzen geraten ist“ (Marquard 1986a, 54).

2 Die gängigsten Vorschläge hierzu lauten: a) die Theorie müsse von der Praxis ausgehen und diese durch Vorgabe von Handlungszielen bestimmen, b) die Theorie müsse als widerspruchsfreies, nachprüfbares, wertfreies System die Praxis technologisch anleiten, c) die Theorie sei mit der Praxis – im emanzipatorischen Erkenntnisinteresse – dialektisch zu vermitteln und d) die Theorie sei mit der Praxis identisch zu setzen (vgl. Birgmeier 2003).

die Praxis“ (*Explanans 1*); “Ich bin ein Theoretiker“ (*Explanans 2*); „Mir wird übel beim Gedanken an die Praxis“ (*Explanandum*)!

2 Der bios theoreticus als homo compensator – eine anthropologisch-strukturontologische Spurensuche

Wen wundert es dann noch, wenn so manche Theoretiker ein eher schlechtes, fast zölibatäres Verhältnis zur Praxis haben und sie sich darüber hinaus auch noch – wohl wissend darüber, mit einer Entscheidung *für* das Eine (z.B. die Theorie) *gegen* das Andere (z.B. die Praxis) zu votieren – als *Mängelwesen* des Einen *oder* des Anderen outen müssen. Hierdurch erhält sowohl die Anthropologie als auch der Begriff der *Kompensation* eine neue und wichtige Relevanz im Diskurs zu den *Theorien der Sozialpädagogik*. Denn nicht nur aus wissenschaftlich-objektiver Perspektive ist *der Mensch* für die Sozialpädagogik wichtig zu erklären und zu verstehen (vgl. Mührel 2008); vielmehr erhält der Mensch – als Theoretiker – selbst einen Platz im Reigen anthropologischer Bestimmungen und Erkenntnisse. Aus diesem Grunde ist immer auch ein Blick auf die „Lebensweise“ der Theorie und auf die des *bios theoreticus* selbst zu werfen.

Im Fokus dieser Anthropika spielen zwei – simple, doch vielfach übersehene – Annahmen eine große Rolle: zum einen das in der Antike entwickelte Theorie-Verständnis, dass „Einsicht und Erkenntnis um deren selbst willen verlangt und von einer *Lebensform* der Theorie ausgeht“ (Winkler 2003a, 9); und zum zweiten (darauf bezogen) die Annahme, dass Theorien (auch die der Sozialpädagogik) rein menschliche (meist: wissenschaftliche), also spezifisch kulturelle Produkte darstellen, die – wie alle anderen kulturellen Produkte auch – als Resultate aus einem Vorgang bzw. Prozess hervorgehen und – nehmen wir den Prozess des Wissen „Schaffens“ wörtlich – eine spezielle Praxis bzw. Handlung oder ein Verhalten speziell ausgebildeter Experten zu einem spezifischen Ziel hin ausdrücken.³ Gewissermaßen möchte man im Blick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis (bzw. -Verhalten) diesbezüglich ein Zweifaches behaupten: einmal, dass die Praxis des Wissen *Schaffens* als durch wissenschaftstheoretische Kriterien geleiteter Akt so manches mal das einzig wahrhaft „Praktische“ an/in Theorien ist und der Weg der Entwicklung einer Theorie ein zwar nicht immer „praktischer“ Weg ist, aber einer, der (zumindest) in einer dezidiert wissenschaftlichen Praxis zu gehen ist. Zum anderen, dass – in klassisch anthropologischer Traditi-

3 Diese zweite – radikal konstruktivistische – Sichtweise leugnet (im Rekurs auf die Erkenntnistheorie Kants) die Existenz eines ontologischen Unterschieds zwischen Subjekt und Objekt und geht davon aus, dass der Mensch zwar von seiner Welt (Objektivität) getrennt sein kann, diese aber nur mit subjektiven Mitteln erkennen kann.

on – der Theoretiker selbst, wie oben bereits erwähnt, ein Mängelwesen zu sein scheint, das den Mangel (an Praxis bspw.) zu kompensieren hat.

Marquard (2000a; b) hat den Begriff der *Kompensation* zum Schlüsselbegriff der modernen Philosophischen Anthropologie erhoben, die – so hier der Versuch – auch für Konturen einer Phänomenologie des Theoretikers – dient. Die historischen Initiativen zur von Marquard formulierten *Philosophie des homo compensator* sind v.a. bei Herder, Gehlen, Scheler und Plessner zu finden. Der Mensch, so der Tenor aller Autoren, hat die Mängel so zu kompensieren, dass sie ihm lebensdienlich werden. Indem sich so mancher Theoretiker auf die Theorien stürzt (und die Praxis unberücksichtigt lässt), kompensiert er die Hälfthenhaftigkeit der eigenen Lebensform und sucht über die Kultur (und darin insbesondere und in diesem Falle: durch seine berufliche Haltung und Funktion) eine lebensdienliche, der eigenen „Homöostase“ dienende Identität (vgl. Dörner 2001). Dabei folgt das Wesen der Kompensation einer einfachen Dialektik: Der Aufwand an einer Stelle ermöglicht/erzwingt die Sparsamkeit an einer anderen – und umgekehrt: Sparsamkeit hier ermöglicht/erzwingt Aufwand dort. Mit Szilasi (1954) könnte man auch sagen: so macht die Natur (des Theoretikers) ein (praxisbezogenes) Bein kurz, das (theoriebezogene) andere dafür umso länger.

Der Mensch – auch der bios theoreticus – ist ein Kompensationswesen, ein Wesen also, dass – gerade wegen seiner Mängel – dazu gezwungen ist, „etwas stattdessen zu tun“ (Sartre 1943, 58); das *etwas* kann hier mit „wissenschaftlichem Arbeiten“, das *stattdessen* mit „praxisbezogener Erfahrung“⁴ ersetzt werden. Im homo compensator, der *etwas* – im Falle des Theoretikers: wissenschaftlich Arbeiten – *stattdessen* (hier: die Praxis) tun muss, stellt sich eine weitere phänomenologische Bestimmung des Theoretikers heraus, die nicht nur auf die Verhältnisse verweist, die Theoretiker zu Theorien (und zur Praxis) haben, sondern die uns auch in die Nähe klassisch strukturanthropologischer Ansätze bringt. Die *Strukturanthropologie* als solche entspricht einem Ansatz, der sich „entschieden gegen ... jede ‚Systemtheorie‘ des Menschen und der Gesellschaft stellt, sich aber auch vom ‚Substanzialismus‘ der Person und der Gemeinschaft abhebt“ (Rombach 1994, 19). Mit dieser Grenzlegung struktureller Ontologie verweist Rombach sowohl *System* als auch *Substanz* – als die beiden weiteren

4 Im vermeintlich Gegensätzlichen (der Praxis) einerseits und dem kompensatorischen Selbst (als Theoretiker), schöpft er sich als *metadialektisches Zwischenwesen* im Schnittpunkt der Welten und Gegenwelten, des Denkens und des Handelns bzw. der Erfahrung (der Empirie und der Praxis) zueinander. Eine Textstelle aus dem *Tod eines Kritikers* von Walser bietet dazu ein mögliches Gedankenbeispiel: „Zuerst das Geständnis, dass Denken nichts bringt. Ich bin auf Erfahrung angewiesen. Leider. Erfahren geht ja viel langsamer als denken. Denken kann man schnell. Denken geht leicht. Denken ist keine Kunst. Denken ist großartig. Durch Denken wird man Herr über Bedingungen, unter denen man sonst litte. All das ist Erfahren nicht“ (ebd. 2002, 37).

signifikanten Ansätze im Horizont einer Ontologie des Menschen – außerhalb seines eigenen philosophisch-anthropologischen Betrachtungsfeldes dadurch, dass er System als ein nur „sekundäres ontologisches Modell“ (1994, 20) ausweist, welches sich allenfalls auf künstliche Gebilde wie Geräte oder Apparaturen, keinesfalls jedoch auf den Menschen (auch nicht auf den bios theoreticus) in seiner Individual- wie auch Sozialexistenz bezieht⁵. Daher könne eine anthropologisch-wissenschaftliche Betrachtung des Menschen nur über die ontologische Grundform der Struktur zutreffen. Alleine die Struktur kennzeichnet sich durch ihre „Offenheit und Lebendigkeit“ (Rombach 1994, 20) aus; zentrale Dimensionen, in denen Menschwerdung stattfindet und die beim Systemansatz keine Berücksichtigung fänden. Strukturen „bauen sich selber auf, gliedern sich nach innen aus, beziehen sich aktiv und reaktiv auf eine von ihnen in bestimmter Weise interpretierte Umwelt“, wodurch sie mit einer solcherart interpretierten Umwelt eine größere Struktur zu bilden beabsichtigen, „in“ der sie sich selbst ermöglichen“ (ebd. 1994, 20).

Strukturontologisch lassen sich diese Annahmen dann auch auf den Theoretiker übertragen, der sich – Rombachs Gedankengänge weiter geführt – individual und sozial (speziell: in seiner beruflich-bildnerischen Sozialrolle) eine Struktur schafft, in der er sich – als Theoretiker – selbst ermöglicht und sich (auch im Sinne einer Selbstschöpfung und nach dem Prinzip der Kompensation) selbst „sucht“ (vgl. 1987, 102). Für diese mittels Erfahrungen zu machende Suche nach Gründen und Möglichkeiten der Selbstschöpfung, Selbstgestaltung, Selbsthebung und -werdung benötigt er ein ganzes Leben „mit allen Wichtigkeiten und Unwichtigkeiten“ (ebd. 1987, 96 f.). Die Idee der *Selbstschöpfung* und die damit einhergehende Schlussfolgerung, dass der Mensch als bios theoreticus bzw. der bios theoreticus als Mensch ein *endlich* schöpferisches Wesen ist, das suchend seine je eigene Wirklichkeit auch nach seinem Bilde findet, kann daher als Leitidee für alle Wirklichkeit, für jegliches Werden *in* und *durch* die Funktion, die er als Theoretiker erfüllen muss, vorausgesetzt werden. Die Suche nach sich selbst (als Theoretiker) impliziert dementsprechend das Finden des Selbst (als Theoretiker), aber v.a. auch des Fremden im Anderen (der Praxis).

Jenseits dieser eben gewagten Annäherung an das (mögliche) anthropologisch bestimmbar Wesen des Theoretikers berührt die Frage, wie das Theorie-Praxis-Verhältnis zu lösen und dem „Mythos ‚Praxis‘“ (vgl. Hauptert 1995) – aus rein wissenschaftlicher Perspektive – zu entgegnen ist, den Kern aller inhaltlich-fachlichen Kontrareitäten und wissenschaftlichen Fragwürdigkeiten der Disziplin. Konkret geht es dabei vielfach um das Paradigma der offensichtlich mangel-

5 Darüber hinaus sind – wenn wir Dörner (2001) Glauben schenken wollen – Systeme dadurch charakterisierbar, dass sie allesamt „katastrophenträchtig“ sind. Ein nicht gerade schmeichelhaftes Prädikat für eine an der Objektivität orientierte Ontologie des Systems!

haften disziplinären „Praxisrelevanz“ (vgl. Kessl & Otto 2007), um das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis und damit auch um die nicht einfach zu beantwortende Frage der „möglichen (vermeintlichen) ‚Anwendbarkeit‘ von (wissenschaftlichen) Theorien in einer Praxis“ (Merten 1996, 72) bzw. anders formuliert: um die Frage nach der Vermittlung systematischen wissenschaftlichen Wissens und Praxishandlungskompetenz (vgl. Dewe & Otto 2001). Die – salvo errore calculi⁶ – am einfachsten scheinende Antwort auf all diese Fragen lautete wohl: durch „Praxistheorien“!

3 Das mathematische Dilemma: Praxis + Theorie = Praxistheorie?

„Praxistheorien“ – die im Vergleich zu anderen theoretischen Ansätzen der Sozialen Arbeit den Professionstheorien zuzuordnen sind (vgl. dazu auch May 2008; Kessl & Otto 2007) – konzentrierten sich auf die eindeutig an den Sozialpädagogen (und Sozialarbeiter) – hier: als *homo faber* – adressierte Frage, wie „beruflich“ gehandelt wird (vgl. Callo 2005), wo und unter welchen Umständen; sie wollen Theorien *für* die Praxis sein und speisen sich aus der fragwürdigen Intention, dass Theorie und Praxis identisch gesetzt werden könnten, um die unschwer erkennbare Kluft zwischen Theorieproduktion und praktischem Handeln aufzuheben. Dabei wird schmerzlich übersehen, dass es ebenso wenig *die* Praxis gibt wie *die* Theorie und dass das „theoretische Missverständnis, das hinter der Vorstellung einer praxisfundierten Vorbildung der FachwissenschaftlerInnen“ besteht, in einer „fehlenden Unterscheidung zwischen Profession und Disziplin“ (Merten 1996, 68/71; vgl. auch Winkler 2003b) liegt. Theorie wie auch Praxis spiegeln sich in ihrer institutionellen Form als Disziplin und als Profession wider. Auf institutioneller Ebene bedeutet dies also, dass von den Vertretern einer praxiswissenschaftlichen Fundierung demnach wohl auch Disziplin und Profession eine Einheit bildeten, dass die disziplinäre wie auch professionelle Verfasstheit strukturell identisch sei. Im Rahmen dieser Überlegungen müssten wir – ergo – dann von „Professionsdisziplinen“(?)⁷ sprechen, deren „Forschung“ (als Weg zum Erkenntnisgewinn) darin zu liegen scheint, ihre jeweilige institutionalisierte Praxis, also ihre Profession selbst zum Gegenstand zu erheben und v.a. ihr beruflich-praktisches und methodisch(-technologisches) Tun in den theorie-

6 Zu deutsch: „Mit dem Vorbehalt eines Rechenfehlers“.

7 Einen wichtigen Beleg für die berechtigte Existenz dieses Unwortes „Professionsdisziplin“ liefert Callo, in dem er feststellt: „Soziale Arbeit ist ein wissenschaftlich entwickeltes theoretisches Gebäude und zugleich eine auf wissenschaftlicher und theoretischer Grundlage beruhende Praxis. Sie ist also sowohl eine Disziplin als auch eine Profession. Als Theorie ist sie angewandte Wissenschaft und als Praxis anwendungsbezogene Theorie. Die Verbindung beider Teile macht sie (*aha!* B.B.) zu einer ‚Praxiswissenschaft‘“ (2005, 1).

bezogenen Wissensspeicher zu integrieren (vgl. Birgmeier 2003; 2005). Praxistheorien verkörpern damit ein auf Akteure bezogenes theorieethisches Programm professioneller Praxishandlungen und geben vor, durch das Entwerfen von Theorien über das Handeln von (ausschließlich) Praktikern einen Wissenschaftstyp konstruieren zu können, der sich nicht auf *Handlungstheorien* im engeren Sinne (vgl. Straub & Werbik 1999; Lenk 1989) bezieht, sondern auf „Professionshandlungstheorien“, die, dem Praxisdiktat solcher Wissenschaften folgend, bisweilen höchstens einer Kunst- und Methodenlehre oder einer Wissenschaft der Methoden *in* und *für* die Praxis entsprechen. Damit wird jedoch genau das befördert, wovon strenge Wissenschaftler warnen: einmal, dass es nicht üblich ist, die Praxis einer Berufsgruppe zum Gegenstand einer wissenschaftlichen Disziplin zu machen; zum anderen, dass Theorie nicht mit dem Begriff Wissenschaft synonym gesetzt werden darf, da sonst wirklichkeitstheoretische mit erkenntnistheoretischen Fragestellungen vermischt werden. Zwischen beiden existiert eine *konstitutive* Differenz, die erkenntnistheoretisch deshalb nicht hintergebar ist, weil Disziplinen auf innersystemische Kommunikation abheben und ihr Referenzpunkt das Kriterium der „Wahrheit/Richtigkeit“ ist, während Professionen auf Kommunikationen im Verhältnis der System-Umwelt-Differenz abstellen und sich am Referenzkriterium „Wirksamkeit“ orientieren (vgl. Merten 1996; 1998; Stichweh 1994).

Nicht zuletzt wegen der theoretischen Unfassbarkeit von Praxis ist es für die Theoriebildung in Sozialer Arbeit/Sozialpädagogik nicht angebracht, ein subjektives Tun als einzig erforschbares Formalobjekt ihrer Disziplin festzulegen. Die praxistheoretische Hoffnung leistet dieser Unüblichkeit dennoch Vorschub und deklariert für sich, Einzelerfahrungen von Praktikern als wissenschaftlich zu erschließenden Objektbereich zu erheben und darüber die „Produktrelevanz“ als Gütekriterium praxiswissenschaftlicher Erkenntnis zu verabsolutieren (vgl. Mittelstraß 1992). Aus Sicht „reiner“ Wissenschaft ist ein solches Wissenschaftsverständnis höchst fragwürdig, denn die einzige Aufgabe von Wissenschaft bestünde dann darin, ein Kompendium von Strategien und Techniken zur Verfügung zu stellen, das sich der Praktiker anlegt und aus dem er sich in der Praxis nach Bedarf Anleitungen in Form von Handlungsanweisungen oder Kunstlehren holt. Setzte man dementsprechend daran an, dass eine Veränderung der Praxis ausschließlich durch praktische Arbeit möglich sei und dass sich eine (Praxis-)Theorie erst aus dieser veränderten Praxis als eine praktikable Theorie entwickelte, wird einem Programm genüge getan, das die bloße Theorie einer Praxis zu einer technologisch beherrschbaren oder zu einer normativ lenkbaren Handwerkslehre umfunktionierte. Ist das „wissenschaftlich“?

Mit dem Wortschöpfungsphänomen der „Praxistheorie“ verhält es sich ähnlich wie bei einem Ofen, bei dem es – so Wittgenstein (1980) – müßig zu fragen

ist, wo denn nun die Hitze (z.B. die Theorie) beginne und die Kälte (z.B. die Praxis) aufhöre. Denn mit *Praxistheorien* wird eine Verhältnisbestimmung zwischen Theorie und Praxis erzwungen, die – allen wissenschaftstheoretischen und -soziologischen Vorgaben zum Trotz – eine äußerst krampfhaft (und mitunter gefährliche) dialektische Synthesenbildung vollzieht und die auf höchst merkwürdige Weise die Frage nach dem *Theoretischen* in der Praxis und dem *Praktischen* in der Theorie zu beantworten vorgibt. Und dies, obgleich Dialektik für eine höhere vernünftige Bewegung steht, in welcher das schlechthin getrennt Scheinende durch sich selbst, durch das, was sie sind, ineinander übergehen. Das eigentliche Ziel dieser wissenschaftlichen Methodik besteht also im Versuch, ein logisch-rationales Deutungsschema des Gesamtgegebenen zu entwickeln, das einem widerspruchsfreien Zusammenführen bzw. „Aufheben“ von Widersprüchlichkeiten dienen soll, um – geleitet durch das Prinzip der Versöhnbarkeit – „tieferen Wahrheiten“ sichtbar zu machen (vgl. Danner 2006).

Spätestens mit den in den 1990-ern beginnenden heuristischen Suchbewegungen nach einer *Wissenschaft der Sozialen Arbeit* fungierte die Dialektik nun aber nicht mehr nur als methodologisches Programm zum Erkennen, Verstehen und Deuten geisteswissenschaftlicher Objektbereiche, d.h. sie diente nicht nur der reinen philosophischen Reflexion, vielmehr mutierte sie als wesentliches Strukturmoment der Wirklichkeit zunehmend mehr zu einer wissenschafts- und professionspolitischen Formel radikalisierten Negation, mit der – einer neuen Widerspruchskultur des Dagegen-Setzens, des Dagegen-Behauptens und dem „Entlasten vom Absoluten“ (vgl. Marquard 2000 b, 108 ff.) huldigend – die anderen beiden zentralen Bedeutungsmomente des dialektischen „Aufhebens“, namentlich das *Aufbewahren* und das *Hinaufheben* der Gegensätze zu einer höheren Einheit vergessen oder (absichtlich?) ignoriert wurden. Ein solcherart, vornehmlich „eristisch“ (Schopenhauer 2002) motiviertes Dialektikverständnis zwang die Sozialpädagogik vor knapp 20 Jahren in ein historiographisch verbürgtes „Zeitalter ohne Synthese“ (Birgmeier 2003) und damit in eine Zwangslage, ihren Wissenschaftscharakter darzulegen, um sich gegenüber vielfach oppositionellen, meist mit der Programmformel *Sozialarbeitswissenschaft* argumentierenden Kräften zu legitimieren. Mit diesem Zeitalter ohne Synthese einher geht das „Zeitalter der Weltfremdheit“ in Sozialer Arbeit, mit dem – so Marquard – einer „Erhaltung des Negativitätsbedarfs“ (1986b, 88) Rechnung getragen wird. Denn: eben weil die Erwartungen (bspw. der der Praktiker an die Theorie) weltfremd werden, „kommt es bei Enttäuschungen von Positivillusionen nicht mehr zur Ernüchterung, sondern zu einer Art negativer Trunkenheit“ (ebd.), fast sogar zu einem metaphysischen Erschrecken – besonders bei jenen, die das vermeintlich „Praktische“ in den Wissenschaften suchen.

Diese kollektiven, wissenschaftsbezogenen Schock- und Rauschzustände hängen aber auch mit den „hausgemachten“ Problemen von Wissenschaft zusammen, die darin liegen, dass die Verwendung des Wissenschaftsbegriffs stetigen Reformulierungen, Eingrenzungen oder Erweiterungen ausgesetzt ist. Die Probleme, die mit der Bestimmung und Abgrenzung von Wissenschaft im Allgemeinen, von Sozialarbeitswissenschaft oder Sozialpädagogik (-wissenschaft) im Speziellen entstehen, sind dementsprechend jene, „dass der Wissenschaftsbegriff einerseits ins nahezu Monströse anschwillt, während er andererseits ins Beliebig seiner Verwendung abzugleiten droht“ (Ströker 1994, 423 f.). Logisch, dass sich ob solcher Schwindel erregender Dynamiken die Katerstimmung im Wissenschaftsbetrieb auch nicht beheben lässt – alleine schon angesichts der Tatsache, dass sich historiographisch betrachtet viele verschiedene Wissenschaften immer mehr ausgegliedert haben und Wissenschaft als solche in einer stetig fortlaufenden Differenzierung und Spezialisierung „mittlerweile wie in einer rapide ablaufenden Zellteilung begriffen“ (ebd.) scheint. So entstehen „durch Mutation und Selektion beständig neue stabile und labile Arten“ (Roth 1994, 466) nicht nur von Wissenschaften, sondern auch – bemühen wir hier mit Szilasi noch einmal eine anthropologisch-strukturontologische Deutung eines jetzt entfremdeten bios theoreticus – einbeinige Mutanten, die auf der durchaus (inkompetenzkompensationskompetenten; vgl. Marquard 2005, 23 ff.) Überzeugung „füßen“, mit einem einzigen, einem praxistheoretischen Bein, hüpfte es sich besser durch die blühende Theorielandschaft als (wenigstens) humpelnd mit Zweien!

4 Die Adjektive sind der Wissenschaften Tod! – über grammatikalische Dilemmas und wissenschaftstheoretische Neuprogrammierungen

Heute – nach einigem Abstand zu den „wilden“ 1990er Jahren – wäre eigentlich davon auszugehen, dass sich – (un?-)glücklicherweise insbesondere auch in der Folge der Hochschulreformen und Umstrukturierungen im tertiären Bildungswesen (Stichwort: Bologna-Prozess) – die einstig brisanten wissenschafts- und professionspolitischen, überwiegend auf Institutionen fokussierten Widersprüche, Zwangslagen und Zwickmühlen in Sozialer Arbeit geglättet haben sollten. Doch worum geht es – nach wie vor – wirklich? Um eine (echte) wissenschaftsorientierte Identitätsstiftung der Sozialen Arbeit oder um eine Identitätsstiftung der „für die Theorie zuständigen Abteilungen der Denk- und Schreibwerkstätten an den Universitäten und Fachhochschulen“ (Gängler & Rauschenbach 1999, 269)?

Mit dieser Frage wird die normative Perspektive von Wissenschaft und ihre öffentlich-gesellschaftliche Bewertung in den Blickpunkt gerückt. Denn: In der

Gesellschaft gilt nicht nur bei vielen Nichtwissenschaftlern das wissenschaftliche Arbeiten als ein prestigeträchtiges, „irgendwie herausgehobenes Tun“, das sich von allem sonstigen Denken und Handeln abhebt und zudem – den Persönlichkeitsrechten zugeordnet – sogar von unserer freiheitlich demokratischen Grundordnung eigens geschützt wird (vgl. Ströker 1994, 424). Diese andere Seite von Wissenschaft betrifft unmittelbar den Ort, an dem sie stattfindet: Hochschulen, Universitäten und vergleichbare andere Forschungseinrichtungen und damit: die Personen, die bestimmten, festgelegten Aufgaben und Funktionen an diesen Institutionen (und letztlich der Gesellschaft) unterstehen (vgl. Merten 2004). Doch wem (oder was) untersteht der Theoretiker: der Theorie oder der Praxis?

Da es – man denke hier an Kant mit seiner Interpretation über den Gemeinspruch: *Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* (1793) – offenbar äußerst schwierig ist, Theorie mit Praxis und Praxis mit Theorie in ein fruchtbares Verhältnis zueinander zu bringen, salopp formuliert: eine *wahre* Wirksamkeit und/oder eine *wirksame* Wahrheit aus disziplinären und professionellen Bezügen der Sozialpädagogik zu generieren, greifen beliebte Begriffsformeln wie „anwendungsbezogene“ Theorie oder „praktische“ Wissenschaft nicht nur zu kurz, sondern sie negieren das, worum es überhaupt gehen soll. Gewissermaßen ist in diesen Fällen – betrachtet man den vielen Ortens geäußerten Zwang zum „Theoretischen“ in der Praxis und des „Praktischen“ in der Theorie – das Adjektiv dem Substantiv sein Tod⁸, indem es die Funktion, den Zweck und die inhärente Logik des Substantivs konterkariert. Gleichwohl wird mit den Adjektiven auf einen offensichtlichen Mangel des Substantiven (Substantiellen) hingewiesen; sonst wären Eigenschaftsbeschreibungen ja auch völlig obsolet. Demnach wären für die fehlende „Praxisbezogenheit“ in Theorien v.a. zwei Gründe aufzuführen: „entweder ist da zu wenig Erfüllung, oder da ist zu viel Erwartung“ (Marquard 1995, 37) an Theorie (*für* Praxis)!

Ein wenig mag bei diesem Chaos ein Blick in die Wissenschaftstheorie schon nützen – besonders im Blick auf die Frage nach den *Theorien der Sozialpädagogik*. Wenn wir von Wissenschaftstheorie sprechen wollen, ist zunächst zwischen spezifischen Arten von Wissenschaftstheorie im Hinblick auf ihre genuinen philosophischen Positionen zu unterscheiden (z.B. in Empirismus, Pragmatismus, Strukturalismus, Konstruktivismus, Hermeneutik etc.; vgl. Carrier 2006), mit denen deskriptive Ansprüche in der Aufklärung darüber realisiert werden wollen, wie Wissenschaft funktioniert und – besonders für die Sozialpädagogik wichtig – wie wissenschaftliches Wissen erzeugt wird bzw. wie Erkenntnisse geschaffen werden können (vgl. Poser 2006). Damit ist Wissenschaftstheorie Wissenschafts-Wissenschaft, die die Wissenschaft (an sich) zum

8 In Anspielung auf den Bestseller von Bastian Sick: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod* (2006).

Gegenstand hat – mit dem Schwerpunkt auf die Frage nach der Funktionsweise wissenschaftlicher Erkenntnis, ihrer Zielsetzungen, Leistungen und Grenzen (vgl. Schurz 2006). In ihrer normativen Ausprägung benennt die Wissenschaftstheorie darüber hinaus auch methodologische und erkenntnistheoretische Annahmen, die allen (empirischen) Wissenschaften gemein sind und mit Hilfe derer Theorien entwickelt werden können.

In den meisten sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Disziplinen bestehen „Theoriennetze“ (Schurz 2006, 190), mit denen ein hoher Grad an Interdisziplinarität zum Erkenntnisgegenstand und damit auch ein Import und/oder Export von Begriffen und Erkenntnissen in benachbarte Disziplinen ermöglicht wird. Viele import-orientierte Disziplinen schöpfen daher ihr Wissen weniger aus einer vereinheitlichten Fundamentaltheorie, sondern vorwiegend aus einer ganzen Reihe an (gegenstandsähnlichen) „Theorieansätzen“ (ebd.) oder auch aus sog. „Mini-Theorien“ (Theorien mit begrenztem Geltungsbereich), mit denen ein spezifisches Faktenwissen für disziplin- und professionseigene Zwecke fruchtbar gemacht werden kann. Als „Menschenwissenschaft“ (vgl. Winkler 2003a; Mühlrel 2009) hat sich die Sozialpädagogik demnach epistemologisch auf Objektbereiche zu beziehen, die konkret *den Menschen* ausmachen, z.B. Handlung ... und nicht Praxis!

Anwendungsdogmatisch geprägte „praxistheoretisch“ orientierte Entwürfe als Handlungstheorien auszugeben, obwohl diese eigentlich als „Praxis(methode-)theorien“ bzw. als „Handlungskonzeptionen“ (vgl. Rausch 1998) bezeichnet werden müssten, ist in der Debatte um die Verwissenschaftlichung Sozialer Arbeit ein semantischer Fehlschluss. Eine Theoriebildung über die (methodische) Handlungspraxis (der Akteure) ist mit dem Wissenschaftsprogramm von Handlungswissenschaften deshalb schon nicht vereinbar, weil alleine die Vorstellung, Methoden bzw. Methodenwissen als wissenschaftliches Wissen zu verwenden, auf eine instrumentalistische Haltung hinweist, „die ‚Verwendung‘ metaphorisch gebraucht, als könne man Wissen benutzen wie ein Werkzeug“ (Treptow 2001, 764). Aus diesem Grunde ist offenkundig die Auseinandersetzung damit, was mit Handlungstheorie und in diesem Kontext eigentlich mit Handlungswissenschaft gemeint ist, ein weiterer wichtiger Grund für die Dilemmata, in die die Sozialpädagogik verstrickt ist. Um Fragen nach einer anthropologisch und wissenschaftlich verortbaren Theorie von Handlung anzudenken, ist zukünftig deshalb der Fokus zentral auf das Gebiet der Handlungstheorien im disziplinären, erkenntnistheoretischen Kontext zu legen. Wenn – wie Winkler (1995) ausführt – Theorie Theorie ist und Praxis Praxis, dann ließe sich diese Erkenntnis fortführen in: Handlungstheorie ist Handlungstheorie, Handlungspraxis ist Handlungspraxis!

Handeln ist *das* Wesensmerkmal des Menschen überhaupt. Damit kann das Handeln des Menschen als spezielles Formalobjekt (Menschen handeln ja nicht nur!) jeglicher Wissenschaften vom Handeln, d.h. der „Handlungswissenschaften“ im engeren Sinne (vgl. Lenk 1977-1984; 1989) angenommen werden, die gleichermaßen auch als Kultur- und Menschenwissenschaften immer den Menschen in seiner Ganzheit zu bedenken trachten. Auch wenn allgemein die Handlungstheorie nach wie vor einen der Brennpunkte aktueller Debatten in der Philosophie sowie den Sozial- und Kulturwissenschaften bildet, muss speziell in der Sozialpädagogik eine Verständigung darüber erzielt werden, dass es sich in ihr immer auch um handlungstheoretische Fragestellungen handelt, d.h. dass es einer Handlungstheorie bedarf, die einen spezifischen Begriff der Handlung expliziert. Eine an die Handlungstheorie gerichtete Frage müsste daher lauten: „Wie bestimmt die Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin die Handlung von Menschen theoretisch?“

5 Zur Programmatik eines handlungstheoretischen Neustarts in der Sozialpädagogik

Will sich die Sozialpädagogik als Handlungswissenschaft ausweisen, so benötigt sie einen eigenen Begriff von Handlung, eine eigene Theorie der Handlung aus sozialpädagogischer Perspektive, bezogen auf ihr spezifisches Erkenntnisinteresse und die ihr zugrunde liegenden Menschenbildannahmen. Kurz: Sie braucht eine epistemologisch ausgerichtete Handlungstheorie, die genuiner sozialpädagogischer Forschung entspricht – sei dies – methodologisch zurückgeführt – nun vorwiegend normativ, empirisch, rational, phänomenologisch, dialektisch, hermeneutisch u.ä. Aus diesem Grunde hat sich die Sozialpädagogik einer interdisziplinären Zusammenarbeit zu verpflichten und *ihren* Beitrag zur Konstituierung eines umfassenden Handlungsbegriffs, der für eine interdisziplinär integrative, allgemeine Handlungstheorie notwendig erscheint, zu leisten⁹.

Der Versuch, Handlung auch als sozialpädagogischen Grundbegriff bestimmen, respektive abgrenzen zu wollen, offenbart jedoch mehrere Fragen sowie

9 Mit einem solchen „Handlungstheorie“-Verständnis wird auch der Unterschied zu gängigen Begriffsversionen zur „Handlungstheorie“ in Sozialer Arbeit deutlich: Während bspw. Callo (2005) und Staub-Bernasconi (2007) den Begriff Handlungstheorie für ein berufliches Handeln oder ein professionelles Handeln (von Sozialpädagogen und Sozialarbeitern) reserviert wissen wollen – dazu ein Zitat von Staub-Bernasconi: „*Handlungswissenschaftler(-innen)* arbeiten unter Bezugnahme auf disziplinäres Wissen an praktischen Problemen, im Fall der Sozialen Arbeit an sozialen Problemen“ (2007, 246) – entspricht *Handlungstheorie* nach meinem – vornehmlich an Lenk angelehnten – Verständnis der Theorie(n) zum epistemologischen Objektbereich *Handlung*.

Diskursebenen, die geklärt werden müssen. Schwierigkeiten ergeben sich mitunter v.a. auch dadurch, dass die Heterogenität des wissenschaftlichen Umgangs mit dem Phänomen der Handlung eine Kanalisation grundlegender Aspekte derjenigen Philosophien und Wissenschaften, die sich mit der Analyse von Handlungen aus unterschiedlichen Aspekten beschäftigen, voraussetzt, und andererseits diejenigen Fachrichtungen exkludiert, deren Interesse nicht auf der Handlungsforschung beruht. Die Frage also, welche Disziplin *was* dazu *wie* beisteuern kann, den Kern einer interdisziplinären, integrierten Handlungstheorie zu formieren, oder anders formuliert: wer zu den Grundlagendisziplinen gehört und wer nicht, nötigt zu einem fruchtbaren interdisziplinären Dialog, in dem relevante Ergebnisse berücksichtigt und irrelevante außen vor bleiben müssen.

Dass – darüber hinaus – eine methodologische Koordination und eine wechselseitige Akzeptanz hinsichtlich der Spezifika der Ergebnisse, die sowohl Geistes-, Sozial-, Verhaltens- als auch Naturwissenschaften zu Tage bringen, ein faktisch beinahe unüberwindbares Hindernis darstellen, rührt neben statusbezogenen und wissenschaftspolitischen Hürden nicht zuletzt auch von dem von Rombach (1967) fest gestellten *Kampf der Richtungen in der Wissenschaft* her, der noch zu keinem befriedigendem Ergebnis führte. Mithin ist damit auch die Unversöhnlichkeit zwischen (verstehenden bzw. interpretierenden) Rekonstruktivisten und (erklärenden) Externalisten angesprochen (vgl. Alich 1998, 13), die die methodologischen Gräben zur Handlungsforschung exemplarisch kennzeichnen. Es ist eben ein gravierender Unterschied, ob davon ausgegangen wird, dass Handlung vollständig erklärbar sei, wenn ein zum Handelnden externer Beobachterstandpunkt eingenommen würde (Externalismus), oder ob – im Rahmen der Wissenschaftstheorie der Handlungserklärung eher dem Verstehen bzw. der Interpretation von Handlung zugetan – postuliert wird, so viel Wissen wie möglich über das Handeln durch die Konzentration auf Teilaspekte desselben zu gewinnen und genau jene Handlungsfälle zu bestimmen, die genügen, das gesamte Handlungssystem approximativ zu rekonstruieren.

Die Handlungstheorie jedoch, nach der wir suchen (vgl. Lenk 1989), soll uns helfen, menschliche Handlungen sowohl zu erklären als auch zu verstehen. So haben in den Leitbegriff der Handlung unweigerlich Komponenten einzufließen, die methodisch auch qualitativ-hermeneutisch erschlossen und theoretisch definiert werden können, und nicht nur allein empirisch-beobachtungswissenschaftlich und experimentell. Dennoch darf eine wissenschaftliche Aufhebung der Antinomien zwischen externalistischem Erklären und konstruktivistischem Verstehen auch nicht mit der Hoffnung begründet sein, die so vielfältigen Phänomene, die das Handeln in sich birgt, mit einer einzigen Theorie umfassend und vollständig beschreiben, erklären und zugleich verstehen zu können. Einzelwissenschaftliche Theorien können die Probleme der Handlung v.a. deshalb nicht

angemessen und ganzheitlich umfassen, „weil diese sich als typisch interdisziplinär erweisen und die Grenzen jeder methodologisch abgrenzbaren Einzelwissenschaft überschreiten. Der Ansatz einer einzelnen Disziplin lässt unvermeidlich jeweils bestimmte handlungsrelevante Faktoren und Bedingungen ... außer acht“ (Lenk 1989; vgl. Seiffert 1992).

Um zumindest ein vages Bild der verschiedenen Aspekte dieses Gegenstandsbereiches zu erhalten, ist dieser auch aus unterschiedlichen Perspektiven anzugehen. D.h.: wir sollten ganz bewusst unterschiedliche Theorien mit unterschiedlichen Handlungsdefinitionen heranziehen, um menschliches Handeln wissenschaftlich zu erklären und zu verstehen. Unter diesen Prämissen besteht heute ein enges Verhältnis zwischen Wissenschafts- und Handlungstheorie. D.h.: Für die Wissenschaftstheorie ist die Handlungstheorie nicht alleine auf der Meta-Ebene wichtig, auf der eine Lehre vom Handeln zugrunde legte, dass sich auch jegliche wissenschaftliche (Erkenntnis-)Tätigkeit uneingeschränkt als ein spezifisches, den Erkenntnisvorgang bezeichnendes und beschreibendes Handeln auffassen ließe. Vielmehr ist die Lehre vom Handeln ein wichtiger Bestandteil für die Wissenschaftstheorie hinsichtlich der jeweiligen Objektebene, d.h. hinsichtlich des Erkenntnisgegenstandes, der in vielen Sachbereichen fokussiert wird. Deshalb ist es auch nicht damit getan, den Handlungsbegriff auf einen bestimmten Aspekt, der von einer bestimmten Disziplin oder Fachwissenschaft favorisiert wird, zurückzuführen, wie dies exemplarisch innerhalb der wissenschaftstheoretischen Analyse von Handlung im Rahmen des Behaviorismusproblems lange Zeit geschehen ist. Mit Lenk lässt sich diesbezüglich feststellen, dass solche Grundannahmen, nämlich „das menschliche Handeln objektiv behavioristisch vom Beobachterstandpunkt aus als äußerlich beschreibbares Verhalten“ (1989, 119) hinreichend zu erklären, derzeit als gescheitert betrachtet werden können, da „rein behavioristische Ansätze nicht genügen, eine voll entwickelte analytisch-philosophische Erfassung und eine sozialwissenschaftliche Analyse absichts-, bedeutungs- und sinnvoller Handlungen zu liefern, die von Normen, Werten, Konventionen, Symbolen usw. geleitet werden und unter Umständen einem Rationalitätsprinzip oder Rationalitätsmodell unterliegen“ (ebd.). Die hinter diesem Befund stehende Problematik verweist mithin auf den (mindestens) doppelten Aspekt des Handelns, der zum Teil dem objektivierenden Zugriff einer nur an äußerlichen Verhaltenskennzeichen und -merkmalen orientierten Verhaltenswissenschaft entgeht. Es verhält sich nämlich nicht nur so, dass der Mensch seine Handlungen wie einen außerhalb von ihm ablaufenden Bewegungsprozess bzw. wie eine „objektiv feststellbare und intersubjektiv nachprüfbare Ereignisfolge“ wahrnimmt, sondern er erlebt sein Handeln auch als eine von ihm gesetzte, gewollte und bewusst initiierte zielorientierte Tätigkeit (vgl. Lenk 1989). Eine wissenschaftlich-methodologische Erfassung von Handlung hat

daher nicht nur allgemeine Verhaltensklärungen oder erfahrungswissenschaftliche Handlungserklärungen zu leisten, vielmehr muss sie auch andere wichtige Deutungsaspekte des menschlichen Handelns, wie z.B. „die Aspekte der Selbstdeutung, der normativen Handlungsbegründung durch das handelnde Wesen selbst und ... die kulturell-kontextuellen *Lebensweltaspekte* sowie die für die normative Regelung nötigen ethischen Beurteilungen“ (Lenk 1989, 120) berücksichtigen.

Selbst wenn die Handlungstheorie als ein Komplex betrachtet werden muss, an dem so gut wie alle Disziplinen Anteil haben, wäre es absurd, von einer Theorie einer einzigen Fachrichtung erwarten zu wollen, dass sie alleine die sämtlichen Probleme des Handelns angemessen erfassen könnte; dies ist deshalb schon unmöglich, da sich diese als typisch interdisziplinär erweisen und die Grenzen jeder methodologisch abgrenzbaren Einzelwissenschaft überschreiten würden. Das interdisziplinäre Geflecht an Bedingungen komplexen Handelns kann dem gemäß nur in der Vielfalt der interdisziplinär entwickelten Handlungstheorien und in der Kooperation zwischen den einzelnen Teilbereichen genügend erfasst werden, um überhaupt dem Vorhaben einer interdisziplinär integrierten Handlungstheorie Vorschub zu leisten. Grund genug auch für die Sozialpädagogik, ihren Teil beizutragen und konkret handlungstheoretische Grundlegungen für die eigene Disziplin, für ihre handlungstheoretischen Nachbarwissenschaften und für die Vision einer Allgemeinen Handlungstheorie voran zu treiben.

6 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich – wenn wir überhaupt von Dilemma-Strukturen im Kontext der *Theorien der Sozialpädagogik* sprechen wollen – ein erstes, ein wissenschaftlich-theoretisches wie auch -politisches Dilemma im vielfach diskutierten Theorie-Praxis-Verhältnis, ein zweites Dilemma im – der Lebensform des bios theoreticus entsprechenden – *Verhältnis* des Theoretikers zur Praxis, und ein drittes Dilemma in der grammatikalisch-adjektivierenden Deformierung von Wissenschaft sowie einer semantischen Verwechslung von Handlung *als* Praxis enttarnen. Mit anderen Worten: Nicht nur a) ein (*Miss-*)*Verhältnis* von Theorie zu Praxis, auch nicht nur b) ein (*Miss-*)*Verhältnis* des Theoretikers zur Praxis (und umgekehrt), sondern auch c) ein (*Miss-*)*Verhältnis* (als Missverständnis) zwischen der Wissenschaft und ihrem „*Wie*“ (praktisch, interdisziplinär, integrativ, objektiv etc. pp.) und der Praxis *als* Handlung zwingt die Sozialpädagogik in ihrer Funktion, wissenschaftliche Theorien zu entwickeln dazu, in Zukunft eine klare und eindeutige Position einzunehmen und mit Irreführungen, Missverständnissen und Fehlinterpretationen (wissenschaftsbasierter Grundlegungen) gründlich aufzuräumen.

Das – berufsbedingte – *Verhalten* von Theoretikern (auch: zur Praxis) wird durch die Funktion(sbeschreibung) des Wissenschaftlers – und damit: durch Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens – verbindlich festgelegt. Eine seiner Hauptaufgaben liegt dem entsprechend darin, mit Hilfe wissenschaftlicher Methodik (und Logik) zu einem Gegenstands-/Objektbereich zu forschen und diese Forschungen (bzw. die Ergebnisse, resp. Erkenntnisse daraus) in Theorien zu bündeln. Theoretiker – als Wissenschaftler – müssen sich daher nicht primär um Fragen nach der Praxis bzw. der Umsetzung und Anwendung der Erkenntnisse (oder Theorie) bemühen; dies zählt primär nicht zu deren Aufgaben (obwohl es sicherlich hilfreich für die Praktiker wäre). Aus diesem Grunde liegt weder die Klärung des Theorie-Praxis-Verhältnis im Interessens- und Aufgabengebiet des Theoretikers, noch kann überhaupt von einem *Verhältnis* des Theoretikers zur Praxis ausgegangen werden; daher *verhält* sich der Theoretiker funktionsorientiert eben allenfalls auf einer Ebene einer wissenschaftlichen Praxis – und nicht im „Auftrag“ des Wissen-Schaffens *für* die Praxis und die Praktiker.

Auch eine konkrete Verhältnisbestimmung zwischen Praxis und Handlung bietet eine Möglichkeit wissenschaftstheoretischer Grundlegung für die Theoriebildung in der Sozialpädagogik; dies im Sinne des deutlichen Verweises darauf, dass Handlung einerseits und Praxis andererseits vollkommen unterschiedliche Sachverhalte (und im Falle von Praxistheorien: (pseudo-)wissenschaftliche Objektbereiche) darstellen, die miteinander allenfalls am Rande zu tun haben und sich nur teilweise aufeinander beziehen. Handlung aber *als* Praxis zu verkaufen ist – weil die lateinische Bezeichnung für Handlung nun mal *praxis* bedeutet – ein semantischer, szientistischer und epidemologischer Schuss in den Ofen und darf als Ursache der Verwirrung zwischen den (echten!) Handlungstheoretikern und den (professionstheoretisch identifizierbaren) Praxistheoretikern vermutet werden. Es ist eben ein Unterschied, die (menschliche) „Handlung“ in Objekttheorien zu packen, oder die (professionelle) Praxis (der Akteure in Sozialer Arbeit; also der „Profis“) zum Gegenstand professionstheoretischer Bemühungen auszuloten. Worum soll es also gehen: Um *wahre* Erkenntnis zu einem zentralen Gegenstands-/Objektbereich disziplinärer Sozialpädagogik oder um ein *wirksames* professionelles Handeln in sozialen Praxisfeldern?

Entsprechend dieser Frage ist ein Wissenschaftsprogramm für die Sozialpädagogik zu entwickeln, das diese als eine Handlungswissenschaft zu etablieren beabsichtigt, die zugleich als Erkenntniswissenschaft einen eigenen Handlungsbegriff sowohl aus der Innen- wie auch aus der Außenperspektive, rekonstruktivistisch wie auch externalistisch, zu formulieren, zu erforschen, zu bearbeiten und als Grundlage für ihren praktischen Handlungsauftrag zu spezifizieren hat. Im Zentrum dieses Programms steht ein – aus handlungstheoretischer Perspektive – spezifisches Bild des Menschen und damit verbunden eine spezifische

Theorie der Handlung, die der konkreten anthropologischen Bestimmung Rechnung zu tragen hat. Der Mensch in der Sozialpädagogik – so hier der Vorschlag – kann als ein homo *disagens* oder als homo *discompensator* (vgl. Birgmeier 2005) betrachtet werden, das heißt: als ein Mensch, der bedingt durch individuelle und/oder soziale Krisen oder durch (vorwiegend leidvolle) Widerfahrnisse situativ, also aktuell, unfähig ist zu handeln und dem hierdurch eine bivalente, nämlich pro- und metaphylaktische Hilfe zuteil werden muss (vgl. Schmidt 1998; Birgmeier 2007).

Eine handlungstheoretisch verortbare Sozialpädagogik könnte demnach v.a. das Erklären, Beschreiben, Verstehen, aber auch das Erleben, Interpretieren und Bewältigen von Handlungskrisen thematisieren. (Sozial-)Pädagogische Überlegungen zum Krisenbegriff entstehen erst. Diese müssen weiter präzisiert werden, denn: (Sozial-)Pädagogik verpasst ihre Möglichkeiten nicht nur wissenschaftstheoretisch, sondern auch professionspolitisch, wenn die Möglichkeiten, Konzepte mittels des Krisenbegriffs systematisch auszuformulieren, nicht genutzt werden“ (Mennemann 2000, 224). Auch Schmidt (1994; 1998) plädiert dafür, gerade die vom Subjekt erlebte Handlungskrise zum Gegenstand und objektbezogenen Leitbegriff einer handlungsfeldunabhängigen Sozialpädagogik zu erheben. Durch eine Krise – so Schmidt – wird „dem Subjekt seine bisherige Sinnorientierung, seine Handlungsplanung und seine soziale Handlungskompetenz fraglich, droht er zu versagen oder scheitert er. ... Der subjektive Lebensentwurf in Denken und Handeln in der gesellschaftlichen Gesamtpraxis des Miteinander bewährt sich nicht mehr – oder wie Winkler (1988) sagt, die ‚Aneignung von Subjektivität des Subjekts‘ ist gefährdet oder verhindert. Der einzelne erlebt das als ‚Störung seiner Fähigkeit und Möglichkeit zu Reflexion und Entwurf‘ – also als Unfähigkeit, Vergangenheit aufzuarbeiten und Perspektiven für die Zukunft zu planen – die Umwelt erfährt dies als ‚soziale Interaktionsstörung‘ – also als Störung des Sozialverhaltens des Individuums. Sinnkrise und Handlungskrise als Krise der Person in ihren gesamten sozialen Bezügen sind der Gegenstand der Sozialpädagogik“ (1994, 197).

Aus wissenschafts- und handlungstheoretischer Perspektive bedeutet dies: eine Erforschung von Handlungskrisen als Gegenstand der Sozialpädagogik zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sie jene – auf das Verhalten und auf die Verhältnisse des Subjekts bezogene – Aspekte fokussiert, die die Handlungsunfähigkeit, -störung, und Handlungsprobleme seitens des Adressaten betreffen. Exakt darin läge auch ihre spezifische Besonderheit im Kanon der Handlungswissenschaften! Denn: Während die Mehrzahl benachbarter Handlungstheorien beschreibt, wie spezifische Aspekte von Handlungen aus ihrer Perspektive erklärt und verstanden werden können und „Praxistheorien“ der Sozialen Arbeit im Gewand von „Handlungstheorien“ das berufliche Handeln der Professionellen

untersuchen, konzentriert sich der sozialpädagogisch-handlungstheoretische Blick auf das Subjekt, dem Leidvolles widerfahren ist und das somit sozial und individual *nicht* (oder: *noch-nicht*, *nicht-mehr*) zu handeln in der Lage ist (vgl. dazu auch Birgmeier 2007). Für eine wissenschafts- und erkenntnistheoretische Fundierung der Sozialpädagogik als Handlungswissenschaft ist es daher nötig, eigene Erkenntnisse über eigene Forschung zum Gegenstand zu sammeln und rein objektbezogene Handlungstheorien zu entwickeln. Welchen konkreten Nutzen ein solches Wissen aber für die Praxis bereithält, kann neben dem bios theoreticus aber nur der theoretisch fundierte Praktiker selbst beantworten ...

Literatur

- ALISCH, L.-M. (1998): Handlungstheorie. In: EuS Heft 1, 9/1998. S. 13-16.
- BIRGMEIER, B. (2003): Soziale Arbeit: „Handlungswissenschaft“, „Praxiswissenschaft“ oder „Praktische Wissenschaft“? Diritto. Eichstätt.
- BIRGMEIER, B. (2005): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. In: Sozialmagazin, Heft 5/2005. S. 38-45.
- BIRGMEIER, B. (2007): Handlung und Widerfahrnis. Peter Lang. Frankfurt/M.
- BUCHKREMER, H. (2009): Handbuch: Sozialpädagogik in der Sozialen Arbeit. WBG. Darmstadt.
- CALLO, Chr. (2005): Handlungstheorie in der Sozialen Arbeit. Oldenbourg. München.
- CARRIER, M. (2006): Wissenschaftstheorie. Junius. Hamburg.
- CHALMERS, A. (2007): Wege der Wissenschaft. Springer. Berlin.
- DANNER, H. (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. UTB Reinhardt. München.
- DEWE, B./Otto, H.-U. (2001): Wissenschaftstheorie. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.) (2001): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Luchterhand. Neuwied. S. 1966-1979.
- GÄNGLER, H./RAUSCHENBACH, Th. (1999): „Sozialarbeitswissenschaft“ ist die Antwort. Was aber war die Frage? In: Rauschenbach, Th. (Hg.): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Juventa. München. S. 269-289.
- HAUPERT, B. (1995): Konturen einer Sozialarbeitswissenschaft. In: Sozialarbeit 5/1995. S. 12-21.
- KANT, I. (1793): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Sämtliche Werke (Vorländer Ausgabe). Bd. VI. S. 87-113.
- KESSL, F./Otto, H.-U. (2007): Soziale Arbeit. In: Günther, A./Groenemeyer, A. (Hg.): Handbuch Soziale Probleme. VS. Wiesbaden.
- KONRAD, F.-M./SOLLFRANK, H. (2000): Zur Geschichte von Sozialarbeit und Sozialpädagogik. In: neue praxis 3/2000. S. 96-99.
- LENK, H. (1977-1984): Handlungstheorie. Fink. München.
- LENK, H. (1989): „Handlung“(stheorie)“. In: Seiffert, H./Radnitzky, G. (Hg.) (1989): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. Ehrenwirth. München. S. 119-127.

- MARQUARD, O. (1986a): Universalgeschichte und Multiversalgeschichte. In: ders.: Apologie des Zufälligen. Reclam. Stuttgart. S. 54-75.
- MARQUARD, O. (1986b): Zeitalter der Weltfremdheit? In: ders.: Apologie des Zufälligen. Reclam. Stuttgart. S. 76-97.
- MARQUARD, O. (1995): Einheit und Vielheit. In: ders.: Skepsis und Zustimmung. Reclam. Stuttgart. S. 30-44.
- MARQUARD, O. (2000a): Homo compensator. In: ders.: Philosophie des Stattdessen. Reclam. Stuttgart. S. 30-49.
- MARQUARD, O. (2000b): Philosophie des Stattdessen. Reclam. Stuttgart.
- MARQUARD, O. (2005): Inkompetenzkompensationskompetenz. In: ders.: Abschied vom Prinzipiellen. Reclam. Stuttgart. S. 23-38.
- MAY, M. (2008): Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. VS. Wiesbaden
- MENNEMANN, H. (2000): Krise als ein Zentralbegriff der (Sozial-)Pädagogik – eine ungenutzte Möglichkeit? In: neue praxis 3/2000. S. 207-226.
- MERTEN, R. (1996): Wissenschaftstheoretische Dimensionen der Diskussion um „Sozialarbeitswissenschaft“. In: Merten, R. et al. (Hg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven. Luchterhand. Neuwied. S. 55-92.
- MERTEN, R. (1998): Königsweg oder Holzweg? Sozialarbeitswissenschaft als Praxiswissenschaft. In: Archiv f. Wiss. u. Praxis der. S.A. 3/1998. S. 190-211.
- MERTEN, R. (2004): Inklusion/Exklusion und Soziale Arbeit. Überlegungen zur aktuellen Theoriedebatte zwischen Bestimmung und Destruktion. In: Merten, R./Scherr, A. (Hg.): Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. VS. Wiesbaden. S. 99-118.
- MITTELSTRAB, J. (1992): Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung, Verantwortung. Suhrkamp. Frankfurt/M.
- MÜHREL, E. (2008): Verstehen und Achten. Die Blaue Eule. Essen.
- MÜHREL, E. (2009): Was ich liebte. Epilog zur Bestimmung der Sozialpädagogik (in diesem Band).
- NIEMEYER, Chr. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Juventa. Weinheim.
- PETERMANN, F./NIEBANK, K./SCHEITHAUER, H. (2004): Entwicklungswissenschaft. Springer. Berlin.
- POSER, H. (2006): Wissenschaftstheorie. Reclam. Stuttgart.
- RAUSCH, A. (1998): Probleme der Bestimmung und Abgrenzung von ‚Handlung‘ als sozialwissenschaftlicher Grundbegriff. In: EuS, Heft 1 9/1998. S. 3-12.
- ROMBACH, H. (1967): Der Kampf der Richtungen in der Wissenschaft. In: ZfPäd 13/1967. S. 37-69.
- ROMBACH, H. (1987): Strukturanthropologie. Alber. Freiburg/Br.
- ROMBACH, H. (1994): Phänomenologie des sozialen Lebens. Alber. Freiburg/Br.
- ROTH, M. (1994): Wertschöpfung „Wissenschaft“. In: Ströker, E. a.a.O.
- SARTRE, J.-P. (1943): Das Sein und das Nichts. Rowohlt. Berlin.
- SCHMIDT, H.-L. (1981): Theorien der Sozialpädagogik. Schindele. Rheinstetten.
- SCHMIDT, H.-L. (1994): Die „Janusköpfige Sozialpädagogik“. In: Fell, M. et al. (Hg.): Erziehung – Bildung – Recht. Duncker & Humblot. Berlin. S. 182-206.
- SCHMIDT, H.-L. (1998): Menschen in krisenhaften Lebenssituationen. In: Jendrowiak, H.-W. (Hg.): Humane Schule in Theorie und Praxis. Lang. Frankfurt/M. S. 182-206.

- SCHOPENHAUER, A. (2002): Eristische Dialektik oder Die Kunst, Recht zu behalten. Haffmans. Zürich.
- SCHURZ, G. (2006): Einführung in die Wissenschaftstheorie. WBG. Darmstadt.
- SEIFFERT, H. (1992): Handlungstheorie. In: ders. (Hg.): Einführung in die Wissenschaftstheorie. Beck. München. S. 15-32.
- SICK, B. (2006): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Kiepenheuer & Witsch. Köln.
- STAUB-BERNASCONI, S. (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. UTB Haupt. Bern.
- STICHWEH, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Suhrkamp. Frankfurt/M.
- STRAUB, J./WERBIK, H. (Hg.) (1999): Handlungstheorie. Campus. Frankfurt
- STRÖKER, E. (1994): Probleme der Bestimmung und Abgrenzung von Wissenschaft. In: EuS. 5/1994. S. 423-432.
- SZILASI, W. (1954): Wissenschaft als Philosophie. Europa-Verlag. Zürich.
- THOLE, W./GALUSKE, M./GÄGLER, H. (1998): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Luchterhand. Neuwied.
- TREPTOW, R. (2001): Handlungskompetenz. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Luchterhand. Neuwied. S. 1110-1118.
- WALSER, M. (2002): Tod eines Kritikers. Suhrkamp. Frankfurt/M.
- WINKLER, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Klett. Stuttgart.
- WINKLER, M. (1995): Bemerkungen zur Theorie der Sozialpädagogik. In: Sünker, H. (Hg.) (1995): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Kleine Verlag. Bielefeld.
- WINKLER, M. (2003a): Theorie der Sozialpädagogik – eine Rekonstruktion. In: ZfSop Heft 1/2003. S. 6-25.
- WINKLER, M. (2003b): Theorie der Praxis – Praxis der Theorie. In: Gilde Soziale Arbeit 1/2003. S. 13-26.
- WITTGENSTEIN, L. (1980): Philosophische Untersuchungen. Suhrkamp. Frankfurt/M.

Sozialpädagogik und Heilpädagogik.

Eine Betrachtung über verwandtschaftliche und nachbarschaftliche Theorie-Praxis-Bezugsverhältnisse

Maximilian Buchka

Seit auch die Heilpädagogik die Bedeutung der sozio-systematischen und sozio-kulturellen Bedingungen für das Auftreten individueller Beeinträchtigungen im Sinne von Behinderungen oder Störungen der Personalisation, Sozialisation und Enkulturation eines Menschen entdeckt hat und diese zu erforschen beginnt, besetzt sie immer mehr soziale (sozialpädagogische) Handlungs- und Aufgabenfelder. In ähnlicher Weise macht es auch die Sozialpädagogik, die erkannt hat, dass man nicht ausschließlich sozial-ökologische, sozial-ökonomische und sozial-politische Ursachen für soziale Missstände verantwortlich machen kann, sondern dass man ebenso auch individuelle Verursachungsgründe mit zu berücksichtigen hat. Auf diese Tatsache hatten schon vor Jahren Rünger (1969) und Fooken (1973) hingewiesen. Dadurch, dass die Sozialpädagogik das Einzelschicksal des Menschen als eines ihrer Aufgabenfelder entdeckt hat (B. Müller, 1993; 1995; Buchka 2003a), das früher mehr der Heilpädagogik zugeschrieben wurde, versuchen seit geraumer Zeit Heilpädagogik und Sozialpädagogik ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich ihrer individuellen und sozialen Forschungs- und Handlungsaufgaben zu bestimmen, um das eigene Profil zu schärfen. Dabei wird die Diskussion auf verschiedenen Ebenen geführt, die wir als begriffliche, systematische, historische, institutionelle, handlungsmethodische und ausbildungstheoretische Ansätze beschreiben wollen.

1 Begrifflicher Ansatz

Bei diesem Ansatz wird versucht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gegenstandsbeschreibung zu bestimmen. Eine erste begriffliche Unterscheidung hinsichtlich des Individuellen und Sozialen nahmen Buchkremer (1976) und Klöpfer (1976) vor, in dem sie feststellten, dass sich die Heilpädagogik auf den individuellen Fall, auf die besonderen Beeinträchtigungen des einzelnen Menschen zu richten habe, während die Sozialpädagogik zuständig sei für seine Eingliederung in die Gesellschaft. Auf diese nicht mehr haltbare Unterscheidung hatte seinerzeit schon Bach (1984, 1023) hingewiesen, weil beide pädagogische