



Bernd Birgmeier | Eric Mührel |
Michael Winkler (Hrsg.)

**Weitere
Sozialpädagogische
SeitenSprünge**

Rückblicke und Perspektiven

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7724-7 Print
ISBN 978-3-7799-7725-4 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8447-4 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort zum Potpourri weiterer Sozialpädagogischer SeitenSprünge	9
Wider die Asymmetrie – von symmetrischer Subjektkonstruktion und zirkulierender Reflexion in der Sozialpädagogik <i>Pascal Bastian und Jana Posmek</i>	11
Die Qualität im Gebrochenen. Soziale Bildung und Freiheit <i>Constanze Berndt und Sara Remke</i>	18
Sozialpädagogik: Science – Fiction? Ein Plädoyer für Klugheit, Vernunft und Weisheit als Erkenntnismaxime einer ‚humanistischen‘ Sozialpädagogik im ‚techno-logischen‘ Zeitalter von KI <i>Bernd Birgmeier</i>	35
Analoge Urteilskraft – sozialpädagogische Einsprüche in Zeiten der Digitalisierung <i>Sandro Bliemetsrieder und Susanne Dungs</i>	45
Lektüre der Texte einer (?) Autor*in: „Hans Thiersch = Lebensweltorientierung“ <i>Georg Cleppien</i>	56
Herz-Rhythmus-Störung(en) oder schon heart attack? <i>Michael Domes</i>	63
Zum polyamoren Charakter der Sozialpädagogik <i>Mischa Engelbracht</i>	68
Fragmente aus dem Denktagebuch – sich begegnen in den Seitensprüngen <i>Marlies W. Fröse</i>	75
Das Subjekt – empirische Streifzüge zu einem theoretischen Konstrukt <i>Thomas Gabriel, Samuel Keller und Tim Tausendfreund</i>	94
Sozialpädagogische Geschlechterforschung im digitalen Raum – am Beispiel der ‚Incel‘-Community <i>Annika Hamilton und Bernd Birgmeier</i>	103

Eine Nacht mit Statista <i>Arno Heimgartner</i>	110
Je mehr, desto besser? Wissensvielfalt und Sozialpädagogik <i>Kai Horsthemke</i>	117
Sozialpädagogik als Arbeit am politischen Mythos <i>Markus Hundeck</i>	125
Sozialpädagogik der Zukunft: Die Integration von Resilienz oder gar die Entwicklung einer professionalisierten Form säkularisierter Spiritualität? <i>Niko Kohls</i>	133
Sozialpädagogik und Sozialarbeit: Ein „operativer“ Blick auf eine Unterscheidung <i>Volker Kraft</i>	140
Relationale Bildungsbedingungen von Individuum und Gesellschaft – zum Bildungsverständnis einer Relationalen Sozialen Arbeit <i>Björn Kraus</i>	147
Das einfache Mandat – über die Notwendigkeit der Bescheidenheit <i>Tim Krüger</i>	154
Work-Life-Balance Gedanken zur Abgrenzung und Durchlässigkeit verschiedener Lebenssphären <i>Karin Lauerermann</i>	168
Radikale Hoffnung im Zeichen der drohenden ökologischen Katastrophe <i>Michael May</i>	175
Selbstverwirklichung als sozialpädagogisches Schlüsselkonzept – das Verhältnis von Individualisierung und Gemeinsinn revisited <i>Pia Katharina Metzler und Tobias Franzheld</i>	181
Alles Sprotte Zur kafkaesken Situation der Sozialpädagogik <i>Eric Mührel</i>	187
Berufliche Selbstverständnisse Sozialer Arbeit: Das Huhn auf dem Seil <i>Silke Müller-Hermann und Roland Becker-Lenz</i>	192

Über Sozialpädagogik und Inklusion – also auch jene Nietzsches Noch ein Versuch <i>Christian Niemeyer</i>	198
Haltung durch Klassiker*innen? <i>Christoph Ried</i>	205
Homer Lane, Jason und die Uhr Subjektivierung (sozial-)pädagogisch denken <i>Thomas Rucker</i>	216
Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit und das Problem des Guten <i>Mark Schrödter</i>	223
Strukturelle Widersprüche von Reformvorhaben in der Heimziehung <i>Mathias Schwabe</i>	229
Sozialen Sinn erschließen – Reflexionen über lebensweltanalytische Ethnographien und Story Telling abwesender Stimmen in der Sozialen Arbeit <i>Marc-Ansgar Seibel</i>	234
Kultivierte Geselligkeit <i>Reinhold Stipsits</i>	241
Soziale Arbeit auf dem Weg aus der Nichtnachhaltigkeit in die Nachhaltigkeit Schritte zu einer Sozialen Arbeit für oben <i>Martin Stummbaum</i>	248
Soziale Arbeit als berufsbiografische Seitensprungagentur <i>Marc Weinhardt</i>	256
Das SGB VIII – ein sozialpädagogisch gesättigtes Gesetz!? Zum Spannungsverhältnis zwischen Recht und Fachlichkeit <i>Reinhard Wiesner</i>	262
Tertialität Die sozialphilosophische Figur des Dritten als Denkangebot für Soziale Arbeit <i>Jakob Christoph Will</i>	269
Zu viel des Guten Ein Seitensprung zur sozialpädagogischen Bescheidenheit <i>Michael Winkler</i>	277

Sozialpädagogik als Theorie – Empirie – Praxis?
Eine Skizze zu den Verknüpfungen
Klaus Wolf

286

Autor*innen

293

Vorwort zum Potpourri weiterer Sozialpädagogischer SeitenSprünge

Wissenschaftsgeschichten entwickeln sich oft anders als im Vorfeld vorauszusehen ist. Das Projekt der *Sozialpädagogischen SeitenSprünge* in drei Bänden war und ist als eine Bestandsaufnahme und eine Selbstvergewisserung der Sozialpädagogik mit ihrem Entwicklungspotenzial gedacht. Den Herausgebern war von Anfang an bewusst, dass die Fragestellung auch auf das wissenschaftstheoretische *Glattis* führen könnte. Denn ob aus der thematisch sehr wechselhaften Historie der Sozialpädagogik heraus nicht lediglich ein Bündel diffuser Ideen zu diesem Begriff in die Gegenwart hinein überlebt habe, das stand zur Frage. Damit war Zweifel berechtigt, ob der Ausgangspunkt der *SeitenSprünge* genügend Anziehungskraft zur Rekrutierung von Autor*innen besäße. Doch diese Geschichte verlief anders, als manche Befürchtung es hätte vermuten lassen. Die im Vorwort zum ersten Band der *Sozialpädagogischen SeitenSprünge* ausgesprochene Einladung zu einem Weiter- / Nach- / Umdenken der Sozialpädagogik mit der grundlegenden Frage eines *Quo vadis?* fand in der Wissenschaftsgemeinde im Querfeld zur Sozialen Arbeit eine beachtlich große Resonanz. Dies mag auch an dem vorgegebenen Format zur Erstellung eines *Gedankensprungs* im Stil von *Eskapaden* und *Kapriolen* in einem sehr überschaubaren Umfang an Seitenzahlen liegen. Der große Widerhall auf die Idee und das Format der *SeitenSprünge* veranlasst nun die Herausgeber zu einer Umstrukturierung des auf drei Bände konzipierten Projekts. Die für diesen zweiten Band vorgesehene Verdichtung der im ersten Band erfolgten *Gedankensprünge* zu identifizierbaren Strängen einer Entwicklung wird perspektivisch auf den ersten Teil des dritten Bandes verschoben. Im zweiten Teil des dritten Bandes erfolgt dann die originär für den dritten Band geplante Konklusion zur Reflexion der perspektivischen Wirkungsgeschichte der Sozialpädagogik.

Auf diesem Hintergrund erwartet die Leser*innen in diesem zweiten Band eine Verlängerung des Potpourris zum Denken über Sozialpädagogik. Einen gravierenden Unterschied zum ersten Band bildet der stark veränderte geschichtliche und gesellschaftliche Hintergrund. Die Corona-Pandemie, der Überfall Russlands auf die Ukraine und die in diesem Kontext verkündete vermeintliche *Zeitenwende*, der Überfall durch die Hamas auf Israel und die harte Reaktion der israelischen Armee in den Gebieten der Palästinenser, die zunehmend durch den Klimawandel hervorgerufenen sichtbar und bewusster werdenden Krisen und die verstärkten politischen Spaltungsprozesse evozieren eine zunehmende gesellschaftliche Polarisierung – die vielleicht auch aus dem Blick geraten lässt, welches Potenzial an Gemeinsamkeit und Solidarität zumindest in der deutschen Gesellschaft sich erkennen lässt. Im Kontext dieser Entwicklungen sind die Beiträge zu

diesem Band entstanden, was nicht unmittelbar zu einer Thematisierung derselben in den einzelnen Beiträgen führen muss, doch als Klang im Hintergrund zu erkennen ist.

Auf den ersten Blick könnte man den Band als eine Ansammlung vieler unterschiedlicher, vielleicht sogar divergierender Gedanken und Überlegungen ansehen. Deutet sich ein selbst schon zerrissenes Feld an, überfordert und überlastet von den Themen und Aufgaben, mit welchen Sozialpädagogik konfrontiert ist? Durchzogen von Linien, die auf Kontroversen und Konflikte hindeuten, sowohl in den professionellen, berufsfachlichen Entwicklungen wie in den disziplinären Zusammenhängen? Ironischerweise widerlegen beide bislang erschienenen Bände und ihre Beiträge schon durch ihre schlichte Gegebenheit in *einem* Zusammenhang solche Befürchtungen. Es gibt offensichtlich ein gemeinsames Gespräch über Sozialpädagogik, wie unterschiedlich sich manche auch an diesem beteiligen – und es damit anregen, befruchten und weitertreiben.

Wir haben uns entschieden, im Blick auf die Bände mit SeitenSprüngen von einem Potpourri zu sprechen. Der Begriff *Potpourri* kann ganz unterschiedliche Konnotationen hervorrufen: Zum einen wäre da ein *Gefäß* aus kreativen Entwürfen, Aphorismen, Poesie, Scherz, Satire und Melodien zu nennen. Damit korrespondiert die Vorstellung eines Bouquets duftender Blumen. Zum anderen beinhaltet der Begriff Potpourri aber auch die Melancholie eines Abgesangs im ursprünglichen Sinne der lateinischen Begriffe *potus* (Getränk/Trinkgefäß) und *putrere* (morsch, faulend) im Sinne eines *verfaulenden Eintopfs*. Endlich aber meint Potpourri ein gelungenes Gericht, den durchaus nahrhaften guten Eintopf, bei dem es gelungen ist, eine Gesamtkomposition zu finden, in welcher die einzelnen Zutaten aber doch noch als besondere zu erkennen sind – Spitzenköche behaupten übrigens, dass es sich um eine der schwierigsten Künste in der Küche handelt.

Wie *diese* Wissenschaftsgeschichte über die Sozialpädagogik also ausgeht, bleibt offen und darf auch mit etwas Heiterkeit und Gelassenheit abgewartet werden. Aus einem anderen Blickwinkel heraus ermöglicht das Potpourri sozialpädagogischer *SeitenSprünge* das Aufbewahren des *Verdeckten* und *Überdeckten*. Das sind zum Beispiel die *Paralegomena*, die das Ausgeschlossene und das Unvorhergesehene wie das Widervernünftige umschließen. Gemeint sein kann auch ein Wink auf die *Apokryphen* der Sozialpädagogik, all jener *Gedankensprünge*, die keine *Aufnahme* in den Kanon der Disziplin finden, inhaltlich aber doch diesem zuzuordnen sein mögen. Zunächst und auf jeden Fall dürfen die Leser*innen sich freuen auf Beiträge über Klassiker*innen, Freiheit, Sinn, Lebenswelt, Nachhaltigkeit, Tertiärität, Mandate Sozialer Arbeit, Subjektorientierung, wissenschaftliche Vielfalten und wissenschaftliche Logiken der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit. Wissenschaftsphilosophische, spirituelle, ethnografische, bildungstheoretische, ökologische, tugendethische sowie begrifflichen Analysen runden den vorliegenden Band ab.

Die Herausgeber

Wider die Asymmetrie – von symmetrischer Subjektkonstruktion und zirkulierender Reflexion in der Sozialpädagogik

Pascal Bastian und Jana Posmek

Urteilen und Entscheiden ist selten explizierter Bestandteil sozialpädagogischer Theorieangebote. Dennoch stellt die Fähigkeit, über Entscheidungen, die reflexiv gerahmt sind und sowohl theoretisches als auch erfahrungsbasiertes Wissen berücksichtigen, zu einem angemessenen professionellen Handeln zu gelangen, eine Kernkompetenz sozialpädagogischer Professionalität dar. Das Urteilen und Entscheiden wird somit zumindest implizit in theoretischen Darlegungen häufig mitgedacht. Bei genauerer Betrachtungsweise der diesbezüglichen Anforderungen (z. B. Bastian 2019) zeigt sich aus unserer Sicht jedoch eine gewisse Asymmetrie in der Betrachtungsweise der als relevant gesetzten Akteur:innen – üblicherweise die Professionellen auf der einen und die Adressat:innen auf der anderen Seite. Mit Blick auf die Subjektkonstruktion handelt es sich sogar um eine doppelte Asymmetrie: Einerseits bezüglich der Trennung zwischen Subjekt und Kontext (Kapitel 1) und andererseits hinsichtlich der Unterscheidung zwischen einem starken, professionellen und einem schwachen, adressierten Subjekt (Kapitel 2). Diese Asymmetrie werden wir auf den folgenden Seiten skizzieren und einen möglichen Gegenentwurf zeichnen (Kapitel 3).

1. Die kontextualisierten Professionellen: Von inneren und äußeren Bedingungen

Wenn man sich kritisch mit der in der Wissenschaft weit verbreiteten Konstruktion der Professionellen als starke, handelnde Subjekte befasst, sind gerade kognitionspsychologisch inspirierte Studien ein dankbares „Feindbild“ (vgl. etwa die seit Jahren geführte Debatte zu Diagnose und Fallverstehen, sehr eindrücklich im Heft 88 der Widersprüche (2003)). In einer solchen Perspektive auf Professionalität, wie sie sich etwa im Konzept der evidenzbasierten Praxis (McNeece/Thyer 2004) findet, wird die Fachkraft am deutlichsten als das handelnde Subjekt zum zentralen Bezugspunkt professionellen Urteilens, Entscheidens und Handelns erhoben (Bastian 2021). Einen besonders systematischen Entwurf dazu legen Baumann et al. (2013) mit ihrer „Decision-Making Ecology“ vor – ein Konzept, das

sehr einschlägig in der internationalen Forschung rezipiert und angewendet wird (z. B. Lauritzen/Vis/Fossum 2018; Saltiel/Lakey 2020). Sie verorten die Entscheidungsfindung im Kopf der Fachkräfte, benennen aber auch Kontextbedingungen, welche die reine geistige Urteilsfähigkeit beeinflussen. Zu diesen zählen – neben fallspezifischen, organisatorischen und politischen Aspekten – weitere externe Merkmale wie Arbeitsbelastung, verfügbare Ressourcen, mediale Berichterstattung und die finanzielle Situation der Behörde. Aus dieser Perspektive entstehen Fehler aber auch durch die Fachkräfte selbst: Das Ziel einer rationalen Entscheidung wird durch kognitive Verzerrungen, denen selbst Expert:innen unterliegen, kontaminiert (Tversky/Kahneman 1974). Doch es gibt Abhilfe. Die Befähigung der Fachkräfte, zu möglichst „idealen“ Entscheidungen und wirksamen Hilfen zu gelangen, lässt sich dann vor allem mit versicherungsmathematischen Instrumenten und „evidenzbasierten“ Methoden verwirklichen (Shlonsky/Wagner 2005).

Strukturelle Bedingungen werden dabei nicht negiert, sondern als Kontext aus inneren und äußeren Bedingungen gefasst, die auf die Reinheit geistiger Urteilsfähigkeit einwirken (Bastian/Schrödter 2014). Dadurch wird ein defizitäres und negativ – durch Störfaktoren –, aber auch positiv – durch Methoden – beeinflussbares professionelles Subjekt konstruiert, das gleichwohl in der Verantwortung steht, sein professionelles Handeln selbsttätig durch die korrekte Anwendung methodischer Verfahren und fachliche Weiterentwicklung zu optimieren. Subjekt und Kontext sind streng getrennte Sphären.

2. Subjektivierungsweisen in der Betrachtung sozialpädagogischer Professionalität

Es gibt nun tatsächlich viele Gründe, solche evidenzbasierten Ansätze zu kritisieren, die über die Konstruktion probabilistischer Kausalitäten eine objektive Welt klarer Kategorisierungen und wirksamer Methoden erschaffen (Webb 2001). Die Konstruktion starker professioneller Subjekte finden wir aber auch in professionstheoretischen Ansätzen, denen man solche Simplifizierungen beim besten Willen nicht vorwerfen kann. Mark Humme (2015) hat in seiner gelungenen Dekonstruktion des Modells der „reflexiven Sozialpädagogik“ von Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto (2012) – eines der am meisten rezipierten Professionsmodelle der Sozialpädagogik – gezeigt, dass hier zwar die Bestimmung der Relation von Subjekt und Struktur und damit die Handlungsfähigkeit professioneller Subjekte konstitutiver Bestandteil der Überlegungen ist. Dennoch werde in der Reflexivitätsperspektive von „einem starken professionellen Subjekt ausgegangen, da unterstellt wird, dass professionelle Subjekte die Handlungsmöglichkeiten ihrer Adressat_innen direkt erweitern bzw. steigern können. [...] [D]ie sozialpädago-

gische Fachkraft [wird] in ihrer Subjektivität als Ursprung von Professionalität vorausgesetzt. Strukturelle Dynamiken werden als vom Subjekt zu reflektierende Bedingungen betrachtet.“ (Humme 2015, S. 31)

Solche starken Subjektkonstruktionen finden sich folgerichtig ebenfalls in der sozialpädagogischen Forschung, auch in deren qualitativ-praxeologischen Ausprägung. In einer systematischen Aufbereitung des Forschungsstandes zum Kinderschutz konnten Katharina Freres, Mark Schrödter und Pascal Bastian (2019) herausarbeiten, wie die Professionalität der in diesem Arbeitsfeld tätigen Fachkräfte in qualitativen Studien kritisch beurteilt wird: In ihrem Handeln zeigen sich diverse Defizite, wie etwa der unsystematische Umgang mit Fallinformationen, die unreflektierte Übernahme von Problemdeutungen und Beobachtungskategorien anderer „mächtigerer“ Professionen wie der Medizin oder die Responsibilisierung von Eltern. Die Ergebnisse werden dann häufig mit einem unzureichenden Professionalisierungsgrad der Fachkräfte erklärt sowie – und hier kommen wieder die äußeren Bedingungen zum Tragen – mit der affirmativen Übernahme ökonomischer, effizienz- und effektivitätsgesteuerter Rationalisierungsstrategien im Kontext international erstarkender Sicherheits- und Manageralismuspolitiken.

Auch hier zeigt sich eine strenge Trennung des Subjekts als professionelle:r Entscheider:in und einem diskursabhängigen Kontext, der diese Entscheidungen beeinflusst. Diese ist besonders in ihrer Diskrepanz zum Subjekt des:der Adressat:in interessant: Denn die Adressat:innen werden als in gesellschaftliche Verhältnisse eingebettet und von ihnen hervorgebrachte Subjekte konstruiert. Diese Verwobenheit stellt eine grundlegende Bedingung für die Begründung von Interventionen dar. Sozialpädagogische Theoriebildung macht auf die ambivalenten Prozesse der Subjektivierung in ihrer Gleichzeitigkeit von Fremd- und Selbstführung (Kessl 2006) aufmerksam und entwirft das durch sie adressierte Subjekt als ein hybrides und dezentriertes. Ein relationaler Blick auf die Adressat:innen ist der Sozialen Arbeit daher nicht fremd. Denn, so Maria Bitzan und Eberhard Bolay (2017, S. 74),

„[w]er also ‚Adressat_in‘ wird, bestimmt sich weder aus der Handlung eines ‚autonomen‘ Subjekts noch allein aus einem sozialpolitisch-institutionellen Definitionsprozess. Vielmehr treffen unterschiedliche Deutungen, Zumutungen, Wahrnehmungen und Problematisierungen zusammen, ohne dass sie immer zusammenpassen würden – das erzeugt Widersprüche, die die Adressat_innen aushalten bzw. bewältigen müssen.“

Während Adressat:innen also im Vergleich zu den Professionellen als deutlich schwächere Subjekte konzipiert werden, ist mit Blick auf Letztere ein starker

Subjektbegriff viel wirkmächtiger, vor allem auch, wenn es um eine kritische Bewertung der ihnen zugeschriebenen Handlungen geht. Und so scheitern Fachkräfte regelmäßig an den starken übermächtigen Kontexten, denen sie doch eigentlich ihr professionelles Handeln entgegensetzen sollen.

3. Überlegungen zu einer symmetrischen Subjektkonstruktion in der Sozialpädagogik

Unsere These ist, dass die Begründung irritierender Ergebnisse durch professionelle Defizite andere Aspekte im komplexen Zusammenspiel professioneller Praxis verundeutlicht und einer wissenschaftlichen Reflexion entzieht. Das Problem scheint weniger die damit einhergehende Ungleichheit der Subjektkonstruktion, sondern, dass *entweder* die Individualität *oder* aber die Struktur als übermächtiger Akteur dargestellt wird und dabei die Verbindungen zwischen den beteiligten Akteur:innen aus dem Blick gerät. Latour (2015) kritisiert diese Aufteilung in einen „harten Kern“, der von einem Kontext umgeben ist, als zu einseitig. Denn der von uns als innere und äußere Bedingungen beschriebenen Aufteilung kann aus seiner Sicht dann nur durch „externalistische oder internalistische Erklärungen“ (S. 109) begegnet werden. Er bezieht dies auf die Entstehung wissenschaftlicher Fakten. Die Frage, ob diese nun der reinen objektiven Beschreibung natürlicher Entitäten entspreche (internalistisch) oder aber auf das, durch die gesellschaftlichen Kontexte beeinflusste Handeln der Wissenschaftler:innen zurückzuführen sei (externalistisch), verfehle den Blick auf das Wesentliche, nämlich das „Dazwischen“, die Vermischung und Hybridisierung dieser streng getrennten Sphären.

Ausgehend von Latours (2017, S. 76–108) Handlungsbegriff lässt sich eine Perspektive auf das, was in sozialpädagogischen Feldern geschieht entwickeln, die weder vorrangig auf ein im menschlichen Kopf befindliches Erfahrungs- oder Theoriewissen fokussiert, noch auf unsichtbaren sozialen Faktoren (Latour 2017) wie die benannten Kontroll- und Formalisierungsregime beruht. Angemessener erscheint es uns – im Sinne der symmetrischen Anthropologie Bruno Latours (2008) – den Blick auf die Assoziationen, Verflechtungen und das wechselseitige Zusammenspiel verschiedener menschlicher und nicht-menschlicher Akteur:innen zu richten, die sich gemeinsam an der Handlung beteiligen. Denn Handeln ist weder statisch noch lokal, sondern dislokal und zirkulierend. Zirkulation wird vor allem durch nicht-menschliche Wesen ermöglicht, die als sogenannte Formen „etwas anderes von einem Ort an einen anderen [...] transportieren“ (Latour 2017, S. 386) und so Bedeutung transformieren und übersetzen (Posmek/Bastian 2022). Dazu gehören in der Sozialen Arbeit Entscheidungslisten, Dokumentationssysteme, Anordnungen von Tischen und Stühlen, Computerar-

beitsplätze, Wohnungseinrichtungen, Müll und Akten. Diese nicht-menschlichen Akteur:innen handeln mit! Sie übersetzen, modifizieren und transformieren Bedeutungen. Wenn dies gut gelingt, wirkt die vernetzte Handlung nach außen wie eine Einheit (Callon 2006), also als einzelne Handlung einer Fachkraft, da für Beobachtende die vernetzten Kontexte nicht mehr zugänglich sind.

Dies bedeutet, dass weder der Blick allein auf die Interaktionen genügt – denn in jeder Interaktion sind Bestandteile wirkmächtig, die aus einer anderen Zeit oder von einem anderen Ort stammen – noch auf die sogenannte Makroebene (Latour 2017). Kontextbedingungen wie effizienzgesteuerte Rationalisierungsstrategien oder Managerialisierungstendenzen, die herangezogen werden, um ein „Versagen“ sozialpädagogischer Fachkräfte zu begründen, sollen nicht etwa negiert oder ignoriert werden. Vielmehr sollen sie zum Gegenstand der Analyse gemacht, im Netzwerk aufgespürt und nachgezeichnet werden, statt sie als gegeben vorauszusetzen.

Der breite Handlungsbegriff Latours schließt damit auch das Urteilen und Entscheiden ein und verlagert sie aus dem Kopf von als starke Subjekte konstruierte Fachkräfte in zirkulierende Netzwerke. Wir verstehen sozialpädagogisches Urteilen als eine hochkomplexe Übersetzungsaufgabe, die sich in einem Netzwerk höchst unterschiedlicher menschlicher und nicht-menschlicher Akteur:innen vollzieht (Bastian/Posmek 2020). Empirisch gilt es, die Prozesse dieser Netzwerkbildung nachzuzeichnen und Übersetzungen aufzudecken, durch welche die Identität, die Eigenschaften und das Verhalten von Entitäten auf eine Weise verändert werden, dass sich so stabile Assoziationen wie „Urteile“ oder „Entscheidungen“ etablieren. Somit wird auch die Reflexion als Fluchtpunkt professionellen Handelns und Entscheidens zu einem zirkulierenden Prozess der Vermittlung und Übersetzung zwischen verschiedenen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur:innen. Reflexion wird damit nicht obsolet, aber sie muss als dezentriertes Handeln gedacht werden. So wie das Subjekt der Reflexion in den Sozialwissenschaften nicht die einzelne Person, sondern das gesamte wissenschaftliche Feld ist, wie es Wacquant mit Bezug auf Bourdieus Wissenschaftsbegriff formuliert, ist das Subjekt sozialpädagogischer Reflexion die Profession als Ganzes „in Gestalt der [institutionalisierten] Mechanismen von Ausbildung, Dialog und kritischer Evaluation“ (Wacquant 2006/2022, S. 69). In diesem Sinne ist auch professionelle Reflexion vielmehr „ein kollektives Unternehmen“ (S. 63) – und keine individuelle Praxis eines als stark gedachten professionellen Subjekts.

Für ein angemessenes und relationales Verständnis von Reflexion, das nicht einzelnen Professionellen die Bürde einer starken Subjektzuschreibung zuweist, wäre (empirisch) zu klären, ob und in welcher Form das Netzwerk der beteiligten

Die Qualität im Gebrochenen. Soziale Bildung und Freiheit

Constanze Berndt und Sara Remke

1. Vorbemerkung

Die semantischen Felder von „Bildung“ und „Freiheit“ sind bekanntermaßen kaum begrenzbar und werden von unterschiedlichen Disziplinen konturiert, in verschiedenen Diskursen produziert, durch verschiedenste Interessen in Anspruch genommen und – scheinbar je nach Interesse – modifiziert. Somit sind „Freiheit“ und „Bildung“ eigentlich kaum (mehr) auf den Begriff zu bringen und wären deshalb vielleicht sogar verzichtbar. Allerdings scheint uns *gerade* angesichts dieser Disparatheit ein neuerlicher sozialpädagogischer Blick interessant, um diese vielseitig strapazierten Begriffe über ihre Geschichtlichkeit zu rekonstruieren, vor dem Hintergrund von Leerstellen zu konturieren und im Lichte einer spannungsreichen Gegenwart zu interpretieren. Als „Seitensprung“ ist das ein Wagnis und gleichsam eine Einladung, über Gegenwärtiges im Lichte von Vergangenenem und Zukünftigem nachzudenken und das „Sozialpädagogische“ (in) der Sozialen Arbeit über die Dialektik von Subjekt und Gemeinschaft, von sozialer Bildung und Freiheit erneut zu betrachten.

2. Bestimmung von Bildung als soziale Bildung und Mittel zur Freiheit

Die Disziplin der Sozialen Arbeit, insbesondere die sich als sozialpädagogisch verstehenden Felder, ringen wiederkehrend mit der Frage nach einem eigenen Bildungsbegriff (vgl. u. a. Rauschenbach/Otto 2008; Stadelmann/Metzger 2018). In der Breite der Handlungsfelder der Sozialen Arbeit scheint „Bildung“ nur eine randständige Referenz für die Gestaltung und Reflexion der Praxis zu

sein¹. Ursächlich hierfür sind mindestens zwei Diskurse: Zum einen ist dies der Diskurs, demgemäß sich Soziale Arbeit als Angebot zunehmend standardisierter individueller Hilfen in problematischen Lebenssituationen konstituiert. Ein Bildungsbegriff scheint hier verzichtbar (Ausnahmen bilden Positionen der klassischen bzw. historischen, der emanzipatorischen, der kritischen Sozialpädagogik, auf die später zurückzukommen sein wird). Zum anderen dominiert ein Diskurs, der Bildung als einen individuellen Prozess auffasst, in dem vermittel- und voneinander abgrenzbare Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden. Er fokussiert Bildung als stufenlogischen Prozess, der in Zertifikaten dokumentiert wird; Bildung gilt hier als messbar und als Topos von Bildungsinstitutionen. Hinter diesem Diskurs und entsprechenden pädagogischen Praktiken liegt nicht ein pädagogisches, sondern ein ökonomisches Paradigma, wie es etwa die OECD vertritt, wenn sie fragt, wie Lernende auf noch nicht existierende bzw. noch nicht absehbare Arbeitsplätze, Technologien und auf die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen vorbereitet werden können (vgl. OECD 2019, S. 9). Hier wird das Subjekt der Bildung zu einem Individuum vereinzelt, welches einem technologischen Selbstlauf und einer Zukunft ausgesetzt ist, mit der zurechtzukommen ist, die aber nicht gestaltet werden kann. Die Entsprechung dieses Paradigmas ist damit nicht Bildung, sondern Kompetenz.

Die erfolgreiche Kopplung evidenzbasierter Bildung an formale Bildung und Sozialer Arbeit an individuelle Hilfen lässt sozialpädagogische Bildungsdiskurse und nicht-formal strukturierte Bereiche der Bildung immer wieder in den Hintergrund treten. Möglicherweise als Reaktion auf die Marginalisierung von sozialpädagogischen Bildungsdiskursen wird in der Disziplin der Sozialen Arbeit, auch nach der „Neuentdeckung“ non-formaler Bildung in den 1970er Jahren, kontinuierlich ihre Bedeutung als komplementärem bzw. eigenständigem Bereich, in Abgrenzung von Diskursen formaler Bildung hervorgehoben (vgl. u. a. in verschiedenen Ausrichtungen: Rauschenbach/Otto 2008). Bei aller Plausibilität und sicher auch ökonomischer Notwendigkeit mit Blick auf die Legitimation spezifischer Bildungsangebote beteiligt sich die Sozialpädagogik über diese Abgrenzung möglicherweise jedoch an ihrer eigenen Marginalisierung. Diese Vermutung gründet auf einem mehrschichtigen Dilemma: (1) Einerseits scheint der Bildungsdiskurs der Sozialpädagogik in seiner strukturellen Selbstverortung kaum ohne eine Relationierung zum formal-evidenzbasierten Diskurs auszu-

1 Vier sachsenweite Befragungen von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern, u. a. zu ihrem professionellen Selbstverständnis und der Rolle der Schulsozialarbeit, belegen dies eindrücklich: „Bildung“ (und im Übrigen auch „Erziehung“) kommt in den Aussagen der Fachkräfte nicht vor, nicht einmal in Hybriden oder Komposita. Anstelle dessen sind Begriffe nicht-pädagogischer Provenienz, wie „Intervention“, „Prävention“ und „Training“ nahezu omnipräsent; Fachkräfte scheinen pädagogisch sprachlos (geworden) zu sein (vgl. Berndt/Reimann-Bernhardt/Gruhlke et al. 2023).

kommen. Mit einer Abgrenzung über die organisationalen Bereiche der non-formalen und informellen Bildung ist jedoch andererseits eine gleichwertige Relevanz, eingedenk der Deutungsmacht des formal-evidenzbasierten Diskurses und dessen Artikulationen in der Praxis, kaum möglich. (2) Im sozialpädagogischen Bildungsdiskurs wird einerseits sinnvollerweise versucht, inhaltlich ein eigenständiges Zuständigkeitsfeld für Bildungsfragen zu umreißen. Im Zuge einer domänenspezifischen Zergliederung von Bildung in einzelne Kompetenzbereiche wird eine Zuständigkeit für soziale und persönlichkeitsbezogene Domänen erklärt bzw. der Profession zugewiesen und kognitiven Kompetenzen gegenübergestellt. Mit der Anerkennung der (Nicht-)Zuständigkeit für diese Domänen werden jedoch andererseits die dahinterliegenden libertären, technokratischen und individualisierenden Paradigmen stillschweigend akzeptiert. Insbesondere wird ausgeblendet, dass jede Form und jedes Format pädagogischer und sozialarbeiterischer Tätigkeit – in welcher Qualität auch immer – Persönlichkeit formt, Individualität hervorbringt und Sozialität produziert.

Im Folgenden wird zunächst versucht, eine Heuristik sozialer Bildung als Reflexionsgrundlage für alle Strukturformen (formal, non-formal, informell) zu entwickeln. Anschließend wird Bildung nicht nur als zentraler Begriff für die Soziale Arbeit zu bestimmen versucht, sondern auf soziale Bildung in der Sozialen Arbeit hin konkretisiert. Als Grundlage dienen ausgewählte klassische bildungstheoretische und sozialpädagogische Theorien und Konzepte. Die Überlegungen schließen an disziplinäre Systematisierungen (vgl. Stadelmann/Metzger 2018) und die begrifflich-theoretische Grundlegung durch Stephan Sting (vgl. Sting 2002) an. Verstanden werden kann dieser weitere Versuch einer Begriffsfassung von sozialer Bildung als Grundbegriff der Sozialen Arbeit als Angebot für eine immer wieder vorzunehmende Selbstvergewisserung, um (1) diskursive Perspektiven wie auch Handlungsrepertoires Sozialer Arbeit offenzuhalten, (2) jenseits der organisationalen Unterscheidung formaler, non-formaler und informeller Bildung ein disziplin- und professionsimmanentes, kritisches Verhältnis zu einem individualisierten und organisational auf formale Institutionen zugespitzten Bildungsbe-griff einnehmen zu können sowie (3) auf eine (Selbst-)Marginalisierung non-formaler Bildung zu reagieren.

Ausgehend von Perspektiven Georg Wilhelm Friedrich Hegels und Paul Natorps wird Bildung hier grundsätzlich als soziale Bildung verstanden²: Bildung vollzieht sich als unabschließbarer Prozess im Medium des Sozialen. Damit ist Bildung relational, gestaltet sich also in Beziehung zwischen Subjekt und sozial vermittelter Welt. Die allgemein mit Bildung assoziierte individuelle Erschlie-

2 Bildung als soziale Bildung zu fassen ist keineswegs „neu“, sondern eher eine Reformulierung der von Stephan Sting (2002) entwickelten Perspektive. Stings Begriffsfassung sozialer Bildung über die Fokussierung auf Kant, Herbart und Schleiermacher wird hier jedoch über Perspektiven auf Hegel und Natorp und eine andere Grundstruktur modifiziert.

ßung, Gestaltung und Reflexion von Welt ist ohne ein vermittelndes Soziales nicht denkbar. Zugleich ist sie in ihrer Angewiesenheit auf ein Individuum darauf gerichtet, das individuell Besondere zum sozial Allgemeinen hin zu wenden: „Bildung heißt Vergesellschaftung, Transformation von Naturwesen in solche, die soziale Formen und Normen zu verwirklichen vermögen“ (Menke nach Hegel 2013, S. 76). Natorp, der „Bildung“ und „Erziehung“ im Sinne des hier Gemeinten synonym setzt, formuliert: „Demnach ist der Standpunkt der Sozialpädagogik durch die allgemeine Ansicht bezeichnet: daß ebenso die Erziehung des Individuums in allen wesentlichen Richtungen sozial bedingt sei, wie umgekehrt die menschliche Gestaltung des sozialen Lebens abhängt von einer eben hierauf gerichteten Erziehung der einzelnen“ (Natorp 1908, S. 675 f.). Soziale Bildung bzw. soziale Erziehung sei die „ganze“, also übergreifende oder grundlegende Aufgabe der Sozialpädagogik (vgl. ebd., S. 675).

Bildung, verstanden als Begriff, Prozess und pädagogische Praxis, wäre somit eine explizit oder implizit auf Formen des Sozialen gerichtete und durch das Soziale vermittelte Verallgemeinerung individueller Orientierungen und Handlungsmuster. Als Mittel der Bildung zur Freiheit gilt bei Hegel zunächst die Disziplinierung, die das Individuum sozialen Formen und Normen unterwirft. Dabei wird jedoch nicht ein ewig Gleiches reproduziert – gesellschaftliche Veränderungen wären damit unmöglich –, denn die Unbestimmbarkeit von Disziplinierung bzw. Erziehung, also letztlich des Individuums, führt soziale Formen und Normen in die Unbestimmtheit der Formlosigkeit und bringt sie neu hervor. Diesen Prozess versteht Hegel als Mittel als Befreiung (vgl. Menke nach Hegel 2013, S. 81). Das befreite Individuum nimmt einen zentralen Stellenwert in Hegels Bildungstheorie ein, jedoch nicht als vereinzelt gedachtes oder sich kollektiven Prinzipien untergeordnetes Individuum, sondern als ein seiner Potenz nach geistiges und schöpferisches Subjekt mit einer je besonderen, aber zur Gestalt allgemeiner Sittlichkeit gekommenen Form (vgl. ebd., S. 78). Durch dieses über die Disziplinierung hinausgehende Hervorbringen neuer Formen und Normen der Sozialität transformiert sich ein Einzelner somit nicht nur von einem Naturwesen zu einem sozialen Wesen, sondern auch von einem unterworfenen Individuum zu einem gesellschaftsgestaltenden, also politischen Subjekt. Zeitaktuell gewendet kann soziale Bildung in diesem Sinn somit auch als kritische³ politische Bildung gefasst werden.

Mit dieser dreifachen Bestimmung von Bildung (1) als individuellem Prozess, (2) als sozialem Prozess und (3) als kritisch-politische Praxis gewinnen wir nicht nur einen spezifischen Begriff sozialer Bildung, sondern grundlegende Bestimmungstücke einer sozialpädagogischen Bildungstheorie entlang der heuristischen Trias von (a) *Individuum*, (b) *Sozialität* als Gegenstand und Medium

3 „kritisch“ bzw. „Kritik“ wird hier verstanden als Praxis der Unterscheidung, Analyse und Bewertung in einem Spannungsfeld von Sein und Sollen.

sowie (c) einer handlungsleitenden *Kritik* an Formen und Normen von Sozialität. Aus dieser heuristischen Trias sozialer Bildung ergeben sich vier zentrale Fragen zu deren Beschreibung: (1) die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Sozialität, (2) die Frage nach dem Verständnis bzw. den Vorstellungen von Sozialität in Reflexion des Historischen und des Gegenwärtigen sowie der Vorstellung von Zukunft, (3) die Frage nach der Gerichtetheit der Kritik an bestehenden Verhältnissen und den daraus zu folgernden Handlungsmotiven und -formen und (4) die Frage nach den aus den Fragen (1) bis (3) zu folgernden pädagogischen Konsequenzen. Um unterschiedliche Varianten sozialer Bildung herauszuarbeiten, können diese Fragen an sozialpädagogische Theorien und Ansätze angelegt werden. Im Folgenden soll dies exemplarisch wie skizzenhaft erfolgen⁴.

Eine disziplinbildende Grundlegung der Sozialpädagogik und mit ihr eine mögliche Theoretisierung sozialer Bildung entwickelt Paul Natorp. Natorp setzt insbesondere Individuum und Gemeinschaft ins Verhältnis: „Der Mensch wird zum Menschen nur in menschlicher Gemeinschaft und unter ihrer fortwährenden Einwirkung“ (Natorp 1908, S. 676). Wie bei Hegel ist dieses Verhältnis idealistisch; Bildung vollzieht sich zum Zwecke des Allgemeinen weder in Negation noch in Überhöhung des Eigensinns des Einzelnen. Sozialpädagogik habe demnach die zentrale Aufgabe, Ziel und Mittel einer Erziehung zu bestimmen, die die Gemeinschaft, nicht das Individuum in den Vordergrund rücke (vgl. ebd., S. 675). Sein utopisches Verständnis von Gemeinschaft richtet Natorp an einem verallgemeinerbar Guten und Gerechten, einem sozialen Staat und einem nicht-kapitalistisch organisierten Weltbund der Völker aus. Ungeachtet dieser teleologischen Vorstellung sozialer Entwicklung sieht Natorp Gemeinschaft aber als nie vollendbar, sondern durch soziale Bildung des Einzelnen als stets neu zu schaffen an. Mit dieser spezifischen Vorstellung von Sozialität korrespondiert Natorps Gegenwartskritik: Für die Zeit unmittelbar nach dem ersten Weltkrieg konstatiert er eine Seelen- und Gemeinschaftslosigkeit (vgl. Natorp 1920, S. 48). Der normative, handlungsgründende Gegenstand, also das Ziel sozialer Erziehung, ist nach Natorp folglich eine Sozialisierung, die ein haltgebendes Leben in der genossenschaftlich organisierten Gemeinschaft ermöglicht (vgl. ebd., S. 23).

Wie Natorp erhebt auch dessen Zeitgenosse Theodor Tichauer eine spezifische Sozialität zur Maßgabe seines Konzepts sozialer Bildung, allerdings nicht in Form einer idealistischen, egalitär-genossenschaftlichen Bildung, sondern in Form einer marxistisch inspirierten Klassenbildung zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse. So unterscheidet er im Kontext gewerkschaftlicher Bildung soziale von bürgerlich-individueller Bildung. Soziale Bildung fasst er als überindividuel-

4 Die Auswahl folgt der Absicht, die begriffliche Bestimmung „sozialer Bildung“ zu differenzieren sowie einen produktiven Horizont für eine „soziale Bildung zur Freiheit“ als Kern der Sozialpädagogik zu eröffnen. Auf „Klassiker“ wie auch weitere mögliche Erzählstränge wird daher hier nicht weiter eingegangen.

le Klassenaufgabe der Arbeiterschaft mit dem Ziel gesellschaftlicher Entwicklung im Sinne Marx' (vgl. Tichauer 1925, S. 8 f.). Die soziale Frage ist hier also eine Klassenfrage, bei der der Einzelne über Bildung als Teil der Klasse lernen soll, Klassenrechte und eine gleichwertige gesellschaftliche Stellung zu erkämpfen (vgl. ebd., S. 10). Gegenstand der Kritik ist die bürgerlich-hegemoniale Klassengesellschaft, das Ziel ist deren Überwindung. Diese Perspektive wird in der gewerkschaftlichen Jugendbildung und der Arbeiterbildung spätestens ab der Mitte der 1960er Jahre fortgeführt (vgl. Wiethold 1976, S. 9; Negt 1981).

Theorielinien der kritischen Sozialpädagogik seit den 1960er Jahren orientieren sich ebenfalls maßgeblich an marxistischen Perspektiven, etwa der der Kritischen Theorie. Der Fokus sozialer Bildung liegt jedoch nicht, wie etwa in der DDR, auf dem Kollektiv, auf das sich das Individuum hin auszurichten habe, sondern auf dem potenziell freien, mündigen und vernünftigen, in seinen Lebensvollzügen und -problemen gesellschaftlich bedingten Subjekt. Kritische Ansätze richten sich seither auf die Analyse und Veränderung gesellschaftlicher Zustände, die Entmündigung, Marginalisierung und Prekarisierung reproduzieren sowie auf die Disziplin der Sozialpädagogik in der Reflexion ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit (vgl. Wilhelm 1966, S. 23; Mollenhauer 1968, S. 58).

Für Klaus Mollenhauer ist die Sozialpädagogik „von ihrem Beginn an und in allen ihren Formen [...] ein Antworten auf Probleme dieser Gesellschaft, die der Sozialpädagoge zu Erziehungsaufgaben umformulierte“ (Mollenhauer 1993, S. 19). Eine von gesellschaftlichen, also spezifisch sozialen Gründen isolierte Erziehung führe dazu, dass sich die Sozialpädagogik immer wieder mit den gleichen Notständen zu befassen habe. Folglich sei, so Mollenhauer, eine Gesellschaft, die ihre sozialen Defizite nicht in die Zukunft hinein stabilisieren möchte, auf einen gesellschaftskritischen Erziehungsbegriff angewiesen (vgl. ebd., S. 22). Diesen Erziehungsbegriff wendet Mollenhauer auf alle Tätigkeitsformen der Sozialpädagogik an und ordnet ihm den Begriff der Hilfe unter, da dieser nicht beantworten könne, wozu geholfen werden soll. Sozialpädagogisches Handeln, welches sich auf einen kritisch-emanzipatorischen Erziehungsbegriff berufe, sei auf das Mündigwerden des Hilfesuchenden ausgerichtet (vgl. ebd., S. 98). Politische Bildung, hier verstanden als Teilbereich sozialer Bildung, wäre Mollenhauer zufolge nicht mehr durch Begriffe wie Verantwortung, Gemeinwohl, Kooperation und Partnerschaft, sondern durch Begriffe wie Interessen, Herrschaft, Konflikte und Regelsysteme gekennzeichnet, wenn ihr Thema nicht eine funktionale Information und eine Moralisierung, sondern die gesellschaftspolitische Analyse (also Kritik) sein soll (Mollenhauer 1968, S. 160). Pädagogische Formate wären von der Situation des (jungen) Menschen und der gemeinsamen gesellschaftlichen Konflikt- und Mangelage aus abzuleiten (vgl. u. a. Mollenhauer 1993, S. 120). Bildung mit dem Ziel rationaler Mündigkeit konkretisiere sich über Praktiken, „die politischen Prozesse in die Verfügung durch den Bürger zu bringen“ (Mollenhauer 1968, S. 151), also kollektive wie individuelle Handlungsfähigkeit herzustellen und gegen Unfrei-

heit und Ungerechtigkeit politisch tätig zu werden. Dieses gesellschaftskritisch-utopische Verständnis, mithin die Perspektive des Kampfes um die Verbesserung nicht nur individueller, sondern verallgemeinerbarer gesellschaftlicher Verhältnisse, wird im Diskurs in Abgrenzung zu und Kritik an einem individualisierenden und ökonomisierten Paradigma bis in die Gegenwart weitergeführt und aktualisiert, etwa von Walter Hornstein, Michael Winkler, Uwe Hirschfeld, Timm Kunstreich und Michael May. Soziale Arbeit ist in diesem Sinne Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen (vgl. Kunstreich / May 1999).

Diese skizzierten Perspektiven auf soziale Bildung als Grundbegriff der Sozialpädagogik mit den drei aufeinander verweisenden Bezügen des Individuums, einer zukunftsgerichteten Sozialität und einer Kritik an gesellschaftlich Gegebenem (einschließlich der Möglichkeit von dessen Veränderung) intendieren etwas kategorial anderes als subsumtionslogische Konzepte von Bildung als Bündel unterscheidbarer, individueller Kompetenzen. Soziale Arbeit (wie auch die Schulpädagogik) bewegt sich weder in ihrer Disziplin noch in ihrer Profession ex situ. Gerade deshalb scheint ein allgemeiner Begriff der sozialen Bildung produktiv. Er eröffnet nicht nur einen eigenständigen und umfassenden Ausgangspunkt für die Analyse von Bildungsdiskursen und einen Reflexionsraum für kritisch-emanzipatorische Selbstverortungen in Theorie, Forschung und Praxis, sondern bietet einen stets selbst zur Diskussion stehenden, allgemeinen Orientierungsrahmen für ein höchst ausdifferenziertes wissenschaftliches und praktisches Feld.

3. Differenzierung von Freiheit im Kontext von Sozialität

Folgen wir diesem Bild der sozialen Bildung als Akt der „Befreiung“ und der Veränderung in den Möglichkeiten des Denkens und Wollens sowie mit dem Ziel, eine neue Dialektik zur Freiheit zwischen Subjekt und Gesellschaft durch neu bestimmtes Handeln des Subjekts hervorzubringen (vgl. Menke nach Hegel 2013), dann kommt das Verständnis sozialer Bildung nicht ohne ein auf Sozialität gerichtetes Verständnis von Freiheit aus. Es stellt sich somit die Frage, wie Freiheit sich im Sozialen zeigt bzw. mehr noch, wie das Verhältnis von Freiheit und Sozialität im Kontext Sozialer Arbeit beschrieben werden kann. Gegenwärtig zeigt sich ein Freiheitsverständnis – im Sinne des homo oeconomicus – im Gesellschaftlichen, das individuumszentriert, auf das Individuum hin isoliert geformt ist. Sowohl der historische wie auch der zukunftsgerichtete Blick zeigen jedoch die Notwendigkeit einer Bezogenheit von Freiheit des Individuums zur Gemeinschaft und zur Natur. Insbesondere den Herausforderungen des ökologischen Wandels und daraus resultierenden humanitären Krisen ist mit einem individualisierten, nicht in Bezogenheit stehendem Freiheitsverständnis Einzelner nicht zu begegnen. Mit Blick auf die Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit ist Freiheit zudem nicht vorauszusetzen und ihre Realisierung nicht in

die alleinige Verantwortung des Individuums zu stellen. Je vulnerabler die Zielgruppe, desto mehr verdeckt die alltägliche Not die Optionen des Nachdenkens über Freiheit, die Bildungsmöglichkeiten zu einem freien Menschen nicht nur im Sinne von „Freiheit von“, sondern auch im Sinne von „Freiheit zu“ (Fromm 1941). Freiheit erschließt sich somit ihren Weg im Kontext Sozialer Arbeit, wo „Räume der furchtlosen Muße“ (Weber 2021, S. 75) Möglichkeiten bieten, sich in Bezug zu anderen in bewussten Prozessen des Denkens und Wollens (im Unterschied zur Willkür) üben zu können. „Anything goes“ ist demnach ein Versprechen, das zugunsten individualistischer Beliebigkeit Möglichkeitsräume einer Gesellschaft bzw. Gemeinschaft aushöhlt, anstelle dass Denk- und Handlungsrepertoire der Einzelnen in dieser Allgemeinheit als Wirklichkeit anerkannt und an diesem die Möglichkeiten definiert werden und sich dadurch eine neue Verwobenheit bzw. ein neues dialektisches Verhältnis zeigen kann. Nicht die Befreiung von äußeren Kräften allein bedeutet Freiheit, sondern die bewusste Zunahme an Realisierungen von tatsächlichen Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelnen im Allgemeinen ist das Maß, an dem sich eine gesellschaftliche Freiheit messen lassen und die das Ergebnis sozialer Bildung sein müsste. Es ist erstaunlich, dass diese Verwobenheit von Freiheit und Sozialität, die historisch hergeleitet schon vertieft diskutiert wurde (vgl. Honneth 2011; Berlin 2006; Taylor 1992; Kant 1974; Fromm 1941) in der Sozialen Arbeit kaum einer Notiz wert ist. Erst in den letzten Jahren wurden vereinzelt Versuche unternommen, Freiheit aus der Perspektive einer Sozialen Arbeit, resp. Sozialpädagogik, zu bestimmen (vgl. Lauer mann 2014; Remke 2015; Weber 2021). Dabei birgt selbst die internationale Definition der IFSW eine Notwendigkeit der Bezugnahme von Freiheit, wenn sie von „development“, „liberation of people“, „collective responsibility“ spricht (IFSW/IASSW 2018). Freiheit wird im wissenschaftlichen Diskurs in der interdisziplinären Breite mit unterschiedlichen Zugängen konturiert. Mehrere Zugänge verfolgen dabei den definitorischen Ansatz der theoretischen Unterscheidung von Positiver und Negativer Freiheit. Im Folgenden wird der Freiheitsbegriff in Anlehnung an Erich Fromm mit seinem gesellschaftskritischen und psychoanalytischen Zugang exemplarisch in dieser Unterteilung in positiv und negativ sowie in „Freiheit von“ und „Freiheit zu“ auf die Soziale Arbeit bezogen. Die Idee von Freiheit als Kernbegriff der Sozialen Arbeit, resp. Sozialpädagogik, wird im Diskurs durch die Diskussionen um den Capability Approach (vgl. Sen 1993; 2012; Nussbaum 1999; 2010), um die Eudaimogenese in der Sozialen Arbeit (vgl. Noack Napoles 2020; Remke 2023) sowie um die Theorie der Lebensführung der Gesellschaft (vgl. Wirth 2015; Scherr 2002) gestützt. Diese Diskussionen führen zu einer stärkeren Thematisierung des Verhältnisses von persönlicher Freiheit oder Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Ordnung oder Determination (Otto/Ziegler 2009). Die Ansätze teilen die Annahme, dass Freiheit nicht einfach gegeben ist und gesellschaftliche Individualisierungspraktiken (vgl. Beck 2007) Prozesse der Befreiung und Realisierung von Freiheit in besonderer Weise fordern. Soziale Arbeit tritt

demnach auf den Plan. Karin Lauer mann (2018) fasst es für die Soziale Arbeit mit: „Freiheit kann nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern erwächst aus der Befähigung, die eigene Freiheit verantwortlich nutzen zu können. Dies impliziert auch, Verhältnisse aufzuspüren, die einer Entwicklung und dem Gebrauch der Freiheit entgegenwirken. Freiheit, die sich nicht einfach von selbst versteht, sondern an Bedingungen geknüpft ist, die besser, schlechter oder gar nicht vorhanden sein können, verpflichtet Soziale Arbeit, sich für die Verbesserung dieser Bedingungen einzusetzen“ (ebd., S. 423). So hat Soziale Arbeit die rahmende – fördernde oder hemmende – Gesellschaft in den Blick zu nehmen (vgl. Lambers 2020, S. 106f.) sowie über das „Erziehungsmotiv“ nach Winkler (1988) für Adressatinnen und Adressaten Gelegenheiten zu inszenieren, nach Freiheit zu streben. Letztlich ist sie zudem herausgefordert, sich durch die Diskussion von Begriffen wie Subjekt, Selbstbestimmung, Emanzipation, Menschenrechte u. a. (vgl. Weber 2021, S. 38–58) die Frage nach der Freiheit selbst zu stellen.

Um Freiheit durch Soziale Arbeit zu fördern, bedarf es eines spezifisch sozialen Verständnisses von Freiheit, welches in Anlehnung an Fromm und an die Deutungen seiner Erarbeitungen für die Soziale Arbeit (vgl. Remke 2015; 2018) hier folgt: *Freiheit* ist in Anschluss an Fromm ein Prozess, ein „Akt des Sich-Befreiens im Prozeß der Entscheidung. Bei diesem Prozeß richtet sich das Ausmaß unserer Fähigkeit, wählen zu können, immer wieder nach unserer Lebenspraxis. Jeder Schritt, der mein Selbstvertrauen, meine Integrität, meinen Mut und meine Überzeugung stärkt, stärkt auch meine Fähigkeit, die wünschenswertere Alternative zu wählen, wobei es immer schwerer fällt, mich falsch zu entscheiden. Andererseits werde ich immer, wenn ich mich unterwürfig und feige erweise, schwächer, dies erschließt weiteren feigen Handlungen den Weg, bis ich schließlich meine Freiheit verloren habe.“ (Fromm 1999d, S. 256) Dieser Prozess wird geformt durch das bewusste Handeln der Einzelnen. Dieses Handeln ist naturgemäß in Raum und Zeit eingebettet und somit abhängig von diesen und in der Folge abhängig von denen, die Raum und Zeit bestimmen bzw. gestalten. Somit ist Freiheit als Begriff schnell verbunden mit dem Begriff des Politischen und erhält durch das daraus resultierende mögliche politische Handeln einen gemeinschaftlichen Zusammenhang, denn die politische Freiheit zeigt sich über das Handeln zwischen Menschen, also in einem sozialen Kontext (vgl. Weber 2021, S. 68).

Freiheit sucht zunächst (1) *Erfahrungsräume*. Sie bieten Freiheit in ihrer Vielfältigkeit als Aneignungsmaterial der bzw. dem Einzelnen mit ihrer bzw. seiner jeweiligen Begrenztheit und zugleich spezifischen Bezogenheit an. Das Streben nach Freiheit ist dem Menschen immanent; selbst ihr Nichtvorhandensein kann im Menschen einen Prozess zur Veränderung bewirken, der z. B. zur Vergewisserung eigenen, sozialen Freiheitsdefinition führen kann. So benötigt Freiheit Räume nicht zwingend, sie können aber für sie genutzt und gestaltet werden, da Freiheit insbesondere in individualisierten Gesellschaften geübt werden kann und muss (vgl. Fromm 2008). Aneignungs- und Übungsprozesse

über Erfahrungsräume für Freiheit zu gestalten, zu begleiten ist Aufgabe einer freiheitsorientierten, fördernden Gesellschaft.

In der Dialektik von Mensch und Natur, von Individuum und Umwelt besteht und verändert sich Freiheit oder wird verdeckt, ist also (2) *Spannungen* ausgesetzt, wird aber auch in diesen errungen. Das Streben nach Freiheit ist dem Menschen nach Fromm naturgegeben und eben in diese Spannungen hineingestellt. Über die unauflösliche Bezogenheit des Einzelnen zum Allgemeinen oder Ganzen in ihren Variationen über die Lebensspanne erhält das Streben nach Freiheit die Dynamik zur Veränderung. Indem Räume bewusst gestaltet, inszeniert und durch Interaktionen belebt werden, kann diese Spannung durch bewusste Aktivität der Einzelnen für das Streben nach Freiheit fruchtbar gemacht werden. Aus diesen beiden Punkten ergibt sich, dass Freiheit dennoch (3) *begrenzt* ist. Der Mensch bindet sich an Freiheit, die Freiheit an den Menschen: die Freiheit verlangt eine Bezogenheit der bzw. des Einzelnen auf das Allgemeine durch Begrenzung, ist aber auch selbst als persönliche Freiheit begrenzt durch das jeweils Spezifische, durch die „Charakterstruktur“ (Fromm 1999c, S. 42) einer bzw. eines Einzelnen und ihren bzw. seinen Entscheidungen (vgl. Fromm 1999d, S. 256). Diese Spannungen und Begrenzungen werden von der bzw. vom Einzelnen ambivalent wahrgenommen. Fromm spricht in diesem Zusammenhang (4) von einem „*Doppelgesicht*“ (Fromm 2008, S. 33), welches sich im Gleichtakt von Streben und Angst zeigt: „Die bewusste Nutzung von Entscheidung und Veränderung, hin zu einem freien Menschen, bedeutet, Trennungen im Denken, Fühlen und Wollen zu vollziehen, die das Ich nicht nur vom bisher bekannten Ich trennen, sondern auch aus der Geborgenheit der Gemeinschaft ein Stück herauslösen. Somit besteht im Streben nach Freiheit auch eine Angst vor Isolation; mehr eine Angst als eine fundierte Gefährdung, doch weckt sie im Menschen Flucht Tendenzen, um dieser Isolation und somit der Freiheit zu entgehen und in seinen Routinen und Mustern, sozialpädagogisch konkretisiert in der Pseudokonkretheit (Kosik 1967) zu verharren.“ (Remke 2018, S. 250) Dies zeigt sich auch in der Dialektik von Subjekt und Gesellschaft: Freiheit bedeutet Streben nach Selbstbestimmung der bzw. des Einzelnen – also die Loslösung von Routinen, Mustern und Narrativen um „neue Bindungen [einzugehen] und ein neues, bewusstes Handlungsrepertoire“ (Remke 2018, S. 249) zu entwickeln –, gleichzeitig aber auch Ausdifferenzierung und Transformation von Kultur und Gesellschaft (vgl. Fromm 2008). Des Weiteren ist Freiheit selbst nur (5) *relational* zu begreifen. In ihrer Bezogenheit auf Ort und Zeit ist sie begrenzt, abhängig von und eingewoben in die vorherrschenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in Kultur und Deutungslogiken. Diese wirken mitbestimmend auf den Wert, die Ausdrucksformen und die Präsenz oder Nicht-Präsenz von Freiheit: Gesellschaft rahmt als reproduktive Akteurin Bildungs- und Entwicklungsprozesse, welche u. a. das Individuationsniveau über die gegebenen existenziellen Sicherheiten für ein Streben nach Freiheit und nach gelingendem Leben – Eudaimogenese – einstuft (vgl. Honneth 2011;

Foucault 2005, Fromm 1999a, b; Winkler 1988), und „befindet sich dafür stets in einem Balanceakt zwischen Hinderung und Förderung der individuellen Freiheit, zwischen Unterdrückung und Kreativität“ (Remke 2015, S. 205). Schließlich hat Freiheit ein (6) *soziales Moment*. Über das Zusammenspiel von Aneignung und Aus-sendung, von der Wahrnehmung und Reflexion des Allgemeinen im Innern und der Sichtbarkeit bzw. des Zeigens des eigenen Selbst im Außen, des Spezifischen im Allgemeinen wird Freiheit in dem Maße errungen, dass sie die eigenen sowie die gesellschaftlichen Denkroutinen und -muster überwältigt und etwas Neues sozial formt – so bereits die Feststellung Paul Natorps (1911), dass erst über Gemeinschaft das Selbst „den höchsten ihm erreichbaren Wert“ (ebd., S. 677) zu erreichen in der Lage ist (vgl. Remke 2015).

Aus dieser Perspektive ist Freiheit ohne Sozialität nicht denkbar, Sozialität ohne Freiheit aber auch nicht. Sie bedingen einander, begrenzen oder beflügeln sich je nach den Möglichkeiten, die eine Gesellschaft ihnen unter anderem durch soziale Bildung eröffnet.

4. Soziale Bildung in und zur Freiheit: Thesen für Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit

Aus den bisherigen Überlegungen kommen wir zu sieben zusammenfassenden Thesen:

1. *Freiheit durch soziale Bildung entwickelt sich in einer subjektorientierten Bezüglichkeit von Individuum und Sozialität.* Soziale Bildung führt zu Freiheit und nicht nur zu Befreiung, wenn ihr grundlegender Gedanke, die Verwiesenheit von Individuum und unterschiedlichen Sozialitäten, subjektorientiert entwickelt wird; über einen je eigenen Standpunkt des Subjekts können eigene Sinn- und Lebenszusammenhänge je etwas Neues zeigen und das Verhältnis von Subjekt und Sozialität stets neu formen und interpretieren. Im Gegensatz zu exklusiven Vorstellungen von Sozialität geht es hier jedoch immer auch darum, nicht nur das Spezifische und Begrenzende, sondern auch das Allgemeine in diesem je Spezifischen zu erkennen sowie erfahrbar zu machen und inklusive Praktiken der Veränderung von Sozialität zu entwickeln. Somit ist in den Aneignungs- und Verfügungszusammenhängen durch soziale Bildung die Initiierung weiterer Aneignungsobjekte durch die Partizipierenden eingewoben. Soziale Bildung bietet damit das Reflexionspotenzial, Freiheit aus sich selbst heraus im Allgemeinen zu begreifen, nicht in der Gegenüberstellung vom Ich und der bzw. dem Anderen, sondern im Erkennen des Ichs im Anderen.
2. *Freiheit durch soziale Bildung entsteht im konstruktiven Reflexionszusammenhang von Zeiten und Räumen.* Über die Dimension der Zeit in der sozialen Bildung wird die Geschichtlichkeit der Begrenzungen der Gegenwart für mögliche

andere, das Gegebene übersteigende Zukünfte hin geöffnet. Utopien sind der sozialen Bildung wie der Freiheit Konturgeber, die über gelebte Erfahrungen und Begrenzungen der Gegenwart hinausgehen. Dieses Allgemeine, ethisch: das allgemein Gute, richtet sich auf Normen, Werte und Praktiken, auch mit einem räumlichen Blick auf transsoziale und globalökologische Bezüge. Hier zeigt sich ebenfalls ein prinzipieller Unterschied zu geschlossenen Sozialitäten, denn diese entwerfen Zukunft über den Versuch der Konservierung eines vermeintlich Vergangenen im Grunde als zukunftslos (vgl. Berndt 2020). Eine Aufgabe sozialer Bildung im Kontext von Freiheit wäre damit, Vergangenheitsnarrative sowie gesellschaftlich dominierende Zukunftsnarrative und mit ihnen konventionelle Formen der Produktion von Wissen zu analysieren und sich für alternative Praktiken der Wissensproduktion und Produktion von Zukunft zu öffnen.

3. *Soziale Bildung und Freiheit konstituieren sich über Kritik.* Über alternative Relationen zwischen Individuum und Sozialität sowie das Handeln vor Möglichkeiten zeigt sich der kritische Gehalt sozialer Bildung und Freiheit. Über diese Kritik werden individuelle Perspektiven, aber auch Wirklichkeitskonstruktionen analysiert und hinterfragt: in Entfremdung als Befremdung von sich selbst (Hegel), um in einem allgemeinen Selbst das Allgemeine gleichsam zu verändern. Damit liegt im Begriff der Kritik der sozialen Bildung und der Freiheit auch eine den individuellen Raum überschreitende, kollektive Dimension, die die Analyse gemeinsam erfahrener Techniken des Unterworfenenseins und Unterwerfens möglich macht. Es geht damit konkret um die Bearbeitung der Frage, wie es möglich ist, nicht gegebenerart regiert zu werden, wobei Formen der Selbstregierung eingeschlossen sind (vgl. Foucault 1992). Kritik über soziale Bildung wird damit zu einer politischen Praxis der Befreiung, Veränderung und Freiheit.
4. *Soziale Bildung für Freiheit braucht Orte der Praxis.* Freiheit übersteigt das Subjekt. Es ist somit begrenzter als die Freiheit an sich. Erst durch das Handeln und das Verbinden mit anderen gelangt das Subjekt in eine Freiheit, die über die Grenzen des Selbstgedachten hinausgeht. Folglich: „Praxis zeigt sich als derjenige Ort, an dem Freiheit sich entfalten kann“ (Weber 2021, S. 264), und die Praxis sozialer Bildung als Antwort auf die Analyse gesellschaftlicher, sozialer sowie kultureller Bedingungen für Erziehung und Bildung (vgl. Winkler 2003, S. 66 f.) formt für ihre Adressatinnen und Adressaten ebensolche Orte als Orte der Aneignung und des Handelns (vgl. Winkler 1988). Die pädagogisch inszenierte Situation verfolgt mittels der didaktischen Wendung der Trias „Subjekt“, „Sozialität“ und „Kritik“ somit das Ziel der Realisierung von (mehr) Freiheit. Der Ort, zunächst als Folge sozialpolitischer Bedingungen, dann als Wirkmacht zur Situationsgestaltung, ist der topologische Gegenspieler zu Vereinzelung und Abspaltung.