



Sandra Wesenberg | Karin Bock |  
Wolfgang Schröder (Hrsg.)

# **Verstehen: eine sozialpädagogische Herausforderung**

**BELTZ** JUVENTA

Sandra Wesenberg | Karin Bock | Wolfgang Schröder (Hrsg.)  
Verstehen: eine sozialpädagogische Herausforderung



Sandra Wesenberg | Karin Bock |  
Wolfgang Schröer (Hrsg.)

**Verstehen:  
eine sozialpädagogische  
Herausforderung**

**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 978-3-7799-3844-6 Print  
ISBN 978-3-7799-4947-3 E-Book (PDF)

1. Auflage 2018

© 2018 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor  
Satz: text plus form, Dresden  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

Für Christian Niemeyer



# Inhalt

Vorbemerkungen.

Verstehen: eine sozialpädagogische Herausforderung

*Karin Bock, Sandra Wesenberg und Wolfgang Schröer*

11

## **Sozialpädagogische und philosophische Zugänge zum Verstehen**

Verstehen – lebensweltorientiert

*Hans Thiersch*

16

Das Leid des Anderen verstehen.

Versuch einer kleinen Ergänzung zum sozialpädagogischen Verstehen aus der Perspektive von Mitleidstheorien

*Herbert E. Colla und Tim Krüger*

33

Melancholie des nicht vermittelbaren Lebens.

Eine allegorische Interpretation über Fernando Pessoa's

Pessimismus gegenüber dem Verstehen

*Eric Mührel*

40

Verstehen und Weisheit.

Was es bedeuten könnte, Sozialpädagogik

von einem anderen Standpunkt aus zu verstehen

*Markus Hundek*

47

## **Fallverständnisse als Zugang zum sozialpädagogischen Verstehen**

Vom Theorie-Praxis-Verhältnis zum Fallverstehen und wieder zurück.

Auf der Suche nach Kasuistischem, Allgemeinem und Konkretem im Horizont des Alltäglichen

*Kathrin Schramm, Mischa Engelbracht und Karin Bock*

60

Jugendliche in Krisen zwischen Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie. Der schwierige Weg zu einem gemeinsamen interdisziplinären Fallverständnis <i>Sandra Wesenberg</i>	77
„The New Firm“. Sozialpädagogische Fanarbeit im Zeichen der Ökonomisierung des Fußballsports <i>Marek Naumann und Michael Rautenberg</i>	93
Generationenbeziehungen. Multigenerationale Perspektiven auf Kindheit in Familien <i>Rita Braches-Chyrek</i>	105
Bartholomew stört <i>Sven Werner</i>	116
 <b>Verstehen im Kontext intra-, inter-, trans- und multidisziplinärer Zugänge</b>	
Zum Verhältnis von Sozialpädagogik und Individualpsychologie <i>Gerd Stecklina</i>	134
„In den kühlen Zeiten begutachten wir sie und in den unruhigen beherrschen sie uns“. Sozialpädagogisches Verstehen im Konflikt von Störern und Gestörten <i>Georg Cleppien</i>	148
Verstehen lehren – Verstehen lernen, um Verstehen lehren zu verstehen. Ein Essay <i>Maria Eleonora Karsten</i>	165
Sozialpädagogisches Verstehen sozialdidaktisch denken <i>Cornelia Wustmann</i>	175
Lebenslanges Lernen als pädagogische Entwicklungstendenz <i>Rainer Brödel</i>	181

## **Verstehen im sozialpädagogischen Diskurs zwischen Theorie und Historie**

Für eine fröhliche Theorie des Verstehens <i>Michael Winkler</i>	192
Menschenwürde und kosmopolitische Bildung <i>Micha Brumlik</i>	211
Das „Recht auf Erziehung“ – sozial- und kulturprotestantisch verstehen. Kontextualisierungen zur Geschichte der Kinder- und Jugendhilfe <i>Wolfgang Schröer</i>	222
Nietzsche, Malwida von Meysenbug und der Kindergarten. Ein ungewöhnlicher Beitrag zur Kindergartengeschichte <i>Diana Franke-Meyer</i>	236
Historische Zugänge zur Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen <i>Stephan Sting</i>	249
„zu rechten Bürgern beides der Erde und des Himmels vorzubereiten“. Notizen zu den Anfängen der offenen Jugendarbeit <i>Hans Gängler</i>	257
Carl Mennicke – die sozialpädagogische Verlegenheit der industriekapitalistischen Moderne <i>Lothar Böhnisch</i>	267
John Dewey – ein Klassiker der Sozialpädagogik? <i>Franz-Michael Konrad</i>	273
Die Autorinnen und Autoren	286



# Vorbemerkungen

## Verstehen: eine sozialpädagogische Herausforderung

Karin Bock, Sandra Wesenberg und Wolfgang Schröer

*„Von dem, was du erkennen und messen willst, mußt du Abschied nehmen, wenigstens auf eine Zeit. Erst wenn du die Stadt verlassen hast, siehst du, wie hoch sich ihre Türme über die Häuser erheben.“  
(Nietzsche: Menschliches Allzumenschliches II, Aph. 307)*

### Warum es diesen Sammelband gibt ...

Unter dem Stichwort „Projekt fcn“ haben wir im August 2016 potentielle Autorinnen und Autoren eingeladen, Beiträge für einen Sammelband zu verfassen, in dem es im weitesten Sinn um „sozialpädagogisches Verstehen“ geht. Der Code „fcn“ war hierbei nicht mit dem 1. Fußball-Club Nürnberg, Verein für Leibesübungen e. V. gleichzusetzen (wir entschuldigen uns gleich im ersten Absatz dafür, dass wir die Fußballkenner\_innen so leidvoll strapaziert haben), sondern wurde zu unserer ‚Formel‘, um ein waghalsiges Unternehmen ins Leben zu rufen: In Auseinandersetzung mit den Schriften „Christian Niemeyers (fcn)“ einen Sammelband zu kreieren, der „Sozialpädagogisches Verstehen verstehen“ weiter-, um-neu-anders denkt und ergänzt, und zwar im weitesten und besten Sinn des Wortes.

Einig waren wir uns bereits bei der Planung des Buches darüber, dass es keine „Festschrift“ (im klassischen Sinn des Wortes „liber amicorum“) werden soll, sondern ein Sammelband für die Disziplin und Profession, um über ‚Verstehen als sozialpädagogische Herausforderung‘ grundlegend ins Gespräch zu kommen.

Eine kleine Sammlung von Gründen für eine Ablehnung gegen das Format der „klassischen Festschrift“ haben wir in einer Rezension über eine Festschrift gefunden:

„Festschriften scheinen heutzutage grundsätzlich keinen guten Leumund mehr zu genießen: schon ein nur cursorischer Blick in zufällig herausgegriffene Rezensionen zeigt, dass nicht selten grimmige Abscheu und müde Skepsis vorherrschen, wenn es darum geht, ihnen gegenüber kritisch Stellung zu nehmen – den Vogel schießt hier-

bei sicherlich Fritz von Klinggräff ab, der im Oktober 2001 anlässlich der Festschrift für den Berliner Soziologen Dietmar Kamper das bissige Verdikt formulierte: ‚Festschriften sind obszöne Veranstaltungen. Da wird einer zur Festsau erklärt, um ihn anschließend am Spieß zu braten. So funktioniert der Wechsel akademischer Generationen: Den Ehrenplatz in den Festschriftregalen gibt es, damit man endlich Platz macht für seine Schüler‘“ (Keazor 2002).

Die gute Nachricht ist, dass die von Keazor rezensierte Festschrift (um die es hier nicht länger gehen soll) als eine ‚Ausnahme von der Regel‘, weil als ‚würdige Festschrift‘ beurteilt worden ist.

Uns jedenfalls ging es nicht in erster Linie darum, jedwedem Rezensionsurteil eines „Festschriftformats“ noch vor Eintritt in den akademischen Buchmarkt zu entkommen. Vielmehr war und ist uns wichtig, dass der vorliegende Sammelband einer ganz bestimmten Idee folgt: Die Formel „Sozialpädagogisches Verstehen verstehen“ (Niemeyer 2015) als Herausforderung an- oder aufzunehmen bzw. sie zu umkreisen, um- und neu zu interpretieren und/oder beiseite zu stellen, um eigene Gedanken im Horizont des ‚Verstehens‘ formulieren zu können. Aus unserer Sicht ist dies mehr als gelungen – und dafür danken wir allen Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes ganz herzlich! Ebenso herzlich bedanken wir uns bei Anja Puderbach, die mit Klugheit und Umsicht die vorliegenden Texte „verstehend“ bearbeitet hat.

### **... und wie er zu verstehen sein könnte**

Bei der Endredaktion des vorliegenden Sammelbandes ist uns deshalb nicht von ungefähr das „Gadamer-Lesebuch“ in die Hände gefallen: Hermeneutik als Theorie des Verstehens mit verschiedenen „Niveaus der Reflexion“, als philosophischer, theologischer und sozialwissenschaftlicher Zugang zu Geschichtlichkeit, Interpretation, zu Ästhetik und Kunst, zu Wort, Begriff und Sprachlichkeit, als „kunstvolle Praxis [...]“. Die Kunst, um die es sich dabei handelt, ist die der Verkündung, des Dolmetschens, Erklärens und Auslegens und schließt natürlich die ihr zugrundeliegende Kunst des Verstehens ein, die überall dort erfordert ist, wo der Sinn von etwas nicht offen und unzweideutig zutage liegt“ (Gadamer 1968/1997, S. 32).

Wir denken, der – psychoanalytisch aufgeklärte – hermeneutische Zugriff, das ‚Verstehen verstehen‘ zu verstehen, insbesondere das sozialpädagogische, ist vielleicht genau das, was im Rückblick auf das bislang vorgelegte Oeuvre von Christian Niemeyer zutreffen könnte – warum er selbst zunächst bei Sigmund Freud und weniger bei Hans-Georg Gadamer Anleihe genommen hat und sich dann eher auf Herman Nohl, Paul Natorp, Friedrich Wilhelm Nietzsche und viele weitere ‚Herren‘ aus (Sozial-)Pädagogik und Philosophie konzentriert hat.

Gleichwohl finden wir auch Parallelen im Zugang zu den thematischen Verstrickungen im hermeneutischen Vorgehen: Ob die dezidierte Auseinandersetzung mit Professionsfragen in der Heimerziehung, die Interpretation der „Klassiker der Sozialpädagogik“ (Niemeyer 1998), die umfassenden und differenzierten Erörterungen zur „Theorie und Praxis der Sozialpädagogik“ (Niemeyer 1999) wie zur „Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession“ (Niemeyer 2003), die vorgelegten Schriften zur kritischen Einordnung der Jugendbewegung oder die intensive, inzwischen fast zwei Jahrzehnte andauernde Auseinandersetzung mit Nietzsche – immer wieder ist es der Drang, tiefer und intensiver in die Materie einzudringen, sich über die Wechselbeziehungen von Biographie und Ausdrucksform zu vergewissern, neu und anders zu interpretieren und dabei nicht selten bestehende und durchaus tradierte Interpretationen des Verstandenen umzudeuten und/oder diesen etwas entgegenzuhalten bzw. ihnen als Korrektiv zu folgen. Dies alles ist u.E. eine Form der angewandten Hermeneutik.

Dabei ist sozialpädagogisches Verstehen stets zurückgekoppelt an gesellschaftlich-systematische Merkmale, aus denen sich erst der Sinn und die Bedeutung von sozialem Handeln letztlich erschließen, aber nie im Sinn des „letzten Wortes“, sondern vielmehr als Prozess des Verstehens selbst. Und so kommen wir eventuell der etymologischen Bedeutung des Wortes Verstehen nahe, die als Ausgangsbedeutung „davor stehen“ meint(e), doch ihre „Präfigurierung schon von Anfang an übertragen gebraucht, so daß die Einzelheiten des Bedeutungsübergangs nicht mehr recht faßbar sind. In Frage kommt ‚vor einem Objekt stehen‘ (und es damit besser wahrnehmen), oder ‚vor Gericht vor etwas oder jmd. stehen‘, ‚eine Sache vertreten‘ und damit ‚sie verstehen‘“ (Kluge 2002, S. 957).

Insofern „verstehen“ wir vielleicht erst im eigentlichen, dem uneindeutigen Sinn des Wortes (auch) sozialpädagogisch, wenn wir uns damit auseinandersetzen, was die Fragen nach dem „richtigen Leben“, dem unverstellten, dem offenen, nach dem Leben also im Einvernehmen mit meinen Einsichten und Bedürfnissen und denen meines Gegenübers, und zwar auch und gerade dort, wo ich Tag für Tag arbeite: im Alltag“ (Niemeyer 2015, S. 74) sein könnten.

Hinter all diesem, das möchten wir diesem Sammelband mit auf die Reise geben, steht ein wichtiger (hermeneutischer) Gedanke, nämlich dass „alles Verstehen sprachlich ist“ und dass „in Wahrheit sich in Worten Lebensverhältnisse gestalten. Frage und Antwort müssen überdies nicht immer Worte sein. Auch ein Blick kann eine Frage sein, und ein Blick kann eine Antwort und Verstehen ausdrücken“ (Gadamer 1996, S. 289). Die Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes haben sehr viel „Sprachliches“ – und, das sei hier nicht vergessen, auch viel „Außersprachliches“ geleistet, um diesen Gedanken weiterzudenken.

## Literatur

- Gadamer, Hans-Georg (1997): *Gadamer-Lesebuch*. Hrsg. von Jean Grondin. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Keazor, Henry (2002): Rezension von: Hannah Baader, Ulrike Müller-Hofstede, Kristine Patz (Hrg.): *Ars et Scriptura*. Festschrift für Rudolf Preimesberger zum 65. Geburtstag, Berlin: Gebr. Mann Verlag 2001. In: *sehpunkte* 2, Nr. 10 [15. 10. 2002], URL: <http://www.sehepunkte.de/2002/10/3517.html> (abgerufen am 20. 9. 2017).
- Kluge, Friedrich (2002): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin u. New York: Walter de Gruyter.
- Niemeyer, Christian (1998): *Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. Weinheim u. München: Juventa.
- Niemeyer, Christian (1999): *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*. Münster: Votum.
- Niemeyer, Christian (2003): *Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession*. Weinheim u. München: Juventa.
- Niemeyer, Christian (2015): *Sozialpädagogisches Verstehen verstehen. Eine Einführung in ein Schlüsselproblem Sozialer Arbeit*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

**Sozialpädagogische  
und philosophische Zugänge  
zum Verstehen**

# Verstehen – lebensweltorientiert

Hans Thiersch\*

Soziale Arbeit will verstehen, um aus dem Verstehen heraus zu erkennen, ob, wo und wie sie zu handeln hat, ob, wo und wie in gegebenen Notsituationen Unterstützungen und Hilfen notwendig und möglich sind. Dies klingt selbstverständlich, ist es aber in den gesellschaftlichen und fachlichen Auseinandersetzungen unserer zweiten Moderne durchaus nicht. Niemeyer (2015) plädiert deshalb für ein Verstehen des sozialpädagogischen Verstehens, also für eine Kritik von Verstehenskonzepten und Praktiken, die aufdeckt, wo, wie und warum es verfehlt oder in Formen praktiziert wird, die seine Intentionen unterlaufen; von daher expliziert er strukturelle Notwendigkeiten und erneuerte Ansätze. Eine zugleich kritische und konstruktive Lesart pädagogischen Verstehens charakterisiert das Konzept einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit; dies will ich hier in einigen Grundzügen markieren. Dazu scheinen mir zunächst einige allgemeine Bemerkungen skizzenhaft notwendig.

## Verstehen

Verstehen zielt auf subjektive Deutungen der Erfahrungen von Menschen in ihren Verhältnissen und darin auf deren Bedeutung und Sinn. Im Verstehen geht es um ein komplexes Ineinanderspiel von Konzepten und Handlungen, von Wissen und Gefühlen.

Verstehen ist Kommunikation und Interaktion. Menschen versetzen sich in die Position der anderen, sehen sich von ihnen aus und so zugleich sich und die anderen; in der Verständigung zwischen ihnen ergibt sich eine gemeinsam geteilte Basis von Bedeutungen oder Handlungen; im Verstehen verschmelzen, wo es sich erfüllt, die Positionen zu einer neuen Gemeinsamkeit.

Verstehen hat seinen Grund in einer prinzipiellen Gleichheit in Erleben und Erfahrungen der Menschen als Menschen, so wird es in der Tradition der Hermeneutik betont. Man versteht Andere oder Situationen, weil man Erfahrungen und Erlebnisse mit ihnen teilen und sich in sie eindenken oder einfühlen kann, weil es darin einen gemeinsamen Sinnhorizont gibt. Welche Potentiale in einem

---

\* Ich danke meiner Frau Renate Thiersch für ihre vielfältigen Anregungen und Korrekturen und vor allem ihre Ermutigung im Schreiben.

solchen Verstehen liegen, wie mächtig diese allgemeine, alle Menschen in ihrem Menschsein miteinander verbindende Basis über Zeiten, Kulturen und Religionen ist, wird immer wieder im Miteinander des Alltags angesichts der Empathie in katastrophalen Lebensereignissen deutlich, aber ebenso in den transkulturellen Verständnismöglichkeiten von Kunst, Literatur und Musik; wir verstehen japanische Haikus ebenso wie griechische Tragödien oder indianische Mythen.

Der allgemeine Sinnhorizont des menschlichen Lebens aber repräsentiert sich in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen und biografischen Konstellationen, in den konkreten Lebenslagen von Alltäglichkeit, von Macht, Kultur und Religion, von Gender, Ethnie und Generationenlage; es bilden sich unterschiedliche Verstehenskulturen, die gleichsam in die Möglichkeiten des allgemeinen Verstehens eingelagert sind und die Bezugspunkte bilden, auf die hin sich Menschen in der gegebenen Konstellation miteinander verstehen, auf die hin sie in ihren Erfahrungen Bedeutung und Sinn sehen. Religiöse – oder gar konfessionelle – Sinnhorizonte realisieren sich in je eigenen Verstehenskulturen ebenso wie die Sinnhorizonte von Aufklärung oder Wissenschaft oder von Fachkulturen z. B. der Medizin oder der Pädagogik.

Verstehen aber ist in diesen Unterschiedlichkeiten immer auch durch Macht bestimmt. Die einen können definieren, was gelten soll, die anderen fühlen sich unterdrückt. Diese Unterschiedlichkeiten und Machtpositionen bestimmen das Verstehen in den Ungleichheiten von Funktion und Position im Lebensgefüge, aber auch in der je individuellen und biografischen Geschichte der Menschen.

Verstehen ist – so gesehen – immer ein Prozess der Verständigung durch die Erfahrung der Differenzen hindurch; die unterschiedlichen Verstehenskulturen müssen zueinander in Beziehung gesetzt werden, die Verständigung über relevante Zonen der Gemeinsamkeit muss im Lernen zwischen den Beteiligten ertastet, entdeckt und gestaltet und in Konflikten durchgesetzt werden. Die oben angesprochene Verschmelzung der Horizonte ist, von hier aus gesehen, ein seltener – dann sicher besonders glücklicher – Extremfall des Verstehens, meist geht es darum, die Horizonte zueinander in Beziehung zu setzen, sie – wie man heute zu formulieren pflegt – zueinander zu relationieren.

Diese Vielfältigkeit der Bedingtheiten und Spannungen im Verstehen müssen, so scheint mir, betont werden. Verstehen ergibt sich nicht einfach im Bezug auf den allgemein menschlichen Sinnhorizont und im unbefangenen Hinsehen und Sich-Einlassen, also gleichsam aus der Sache selbst. Wenn sich im Kontext der Alltagsdiskussionen, aber ebenso in einem phänomenologischen Zugang oder auch im Kontext wissenschaftlicher Weltkonzepte immer wieder die Forderung ergibt, man müsse nur recht hinsehen, dann erschließe sich das zu Verstehende von selbst, scheint mir dies erkenntnistheoretisch naiv und ein Selbstbetrug. Goethes Diktum „Man sieht nur, was man weiß“ lässt sich darin auslegen, dass Verstehen immer nur im Bezug auf die jeweiligen Sinnhorizonte, und Verständigung nur als Arbeit zwischen ihnen möglich ist, wenn es nicht

nur zu einem Anschein von Verständigung, gleichsam zu Masken des Sich-Verstehens kommen soll, hinter denen sich gegebene Differenzen und Machtprobleme verdecken und verstecken können.

Dieses Verstehen zwischen Verstehenskulturen aber bleibt eingelagert in das allgemeine Verstehen, die konkreten, unterschiedlichen Verstehenskulturen stehen immer auch in diesem gleichsam weiteren, offenen Horizont, in dem sich Möglichkeiten der Verständigung jenseits ihrer Bedingtheit und über sie hinaus ergeben. Um diese Offenheit geht es, so scheint mir, wenn man in der Alltäglichkeit des Umgangs immer wieder auf einem unbefangenen Blick insistiert und wenn in der Forschung gegenüber einer Ableitung von gegebenen Vorannahmen und ihrer Bestätigung oder Ablehnung im Kontext der Grounded Theory die Unvoreingenommenheit eines immer wieder ganz neuen Blicks eingefordert wird. Es braucht – wenn Verstehen gelingen soll – eine Balance zwischen diesen Zugängen.

## **Sozialpädagogisches Verstehen**

Eine spezifische Verstehenskultur repräsentiert sich im sozialpädagogischen Verstehen, wenn die Sozialarbeiter\_innen Adressat\_innen in pädagogischen oder sozialarbeiterischen Interaktionen zu verstehen suchen. Um diesen Part im Verstehen soll es im Folgenden gehen, um seine spezifischen Notwendigkeiten, Gefährdungen und Potentiale.

Das Verstehen der Adressat\_innen bezieht sich auf Situationen der Unterstützung und Hilfe, auch der Erziehung und Bildung, in denen es um ihre Deutungs- und Verhaltensmuster in der Entwicklung ihres Lebensentwurfs geht. Solches Verstehen braucht es zu vielfältigen Anlässen und Aufgaben, zum Beispiel in der Vermittlung von Informationen, in der Erschließung von Ressourcen, vor allem aber in Prozessen der Beratung und des Miteinanderlebens, in der Unterstützung in Entwicklungsaufgaben, sozialen Belastungen und in Lebenskrisen. In ihnen wird Verstehen, den jeweiligen Aufgaben entsprechend, unterschiedlich praktiziert. Burkhard Müller (2012) hat die unterschiedlichen Formen eines Fallverstehens unterschieden. Im Folgenden soll es um die Praxis des Verstehens im unmittelbaren Umgang zwischen Pädagog\_in und Adressat\_in in pädagogischen Beziehungen gehen. Dies ist aber – und das fest zu halten, scheint mir wichtig – nur ein Aspekt im verstehenden Umgang zwischen Pädagog\_in und Adressat\_in. Die Interaktionen zwischen ihnen erschöpfen sich nicht in der spezifisch pädagogischen Konstellation, sie verstehen sich jeweils immer auch gleichsam als Freunde oder Bekannte. Und natürlich – Verstehen ist immer Interaktion – verstehen die Adressat\_innen ihrerseits die Pädagog\_innen und haben ihr eigenes Bild von ihnen, das wiederum auf das Verstehen der Pädagog\_innen zurückwirkt.

Das pädagogische Verständnis der Adressat\_innen ist charakterisiert durch die Differenz zwischen den Positionen der Pädagog\_in, die versteht, und der Adressat\_in, die verstanden wird. Das Verstehen ist darin strukturell asymmetrisch, die eine ist auf die Anderen angewiesen, die eine braucht etwas, was sie von den Anderen erwartet.

Diese spezifisch pädagogische Konstellation konkretisiert sich in unterschiedlichen historischen und sozialen Figurationen unterschiedlich; das Verständnis unserer Neuzeit ist bestimmt durch die Forderung der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen in ihrer Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit, also der Gleichheit als Subjekte ihrer selbst in ihrer Eigensinnigkeit und in ihrer Integrität als Person. Demgegenüber hat die Asymmetrie in der pädagogischen Konstellation nur eine gleichsam nachgeordnete Bedeutung; sie hat – in der Sprache der Soziologie geredet – nur einen Nebenstatus, der in den Hauptstatus eingelagert ist und nur von ihm aus gesehen werden kann. Abgekürzt geredet geht es in Unterstützungen und Hilfen nicht darum, dass Adressat\_innen Probleme haben, für die Pädagog\_innen Lösungen anbieten, sondern um eine Verständigung über unterschiedlich glückliche und hilfreiche Klärungen und Lösungen.

Auch in dieser Form aber bleibt das Verstehen der Pädagog\_innen strukturell prekär; es steht in seiner Orientierung an Lösungen in der Gefahr, die Eigensinnigkeit der Adressat\_innen zu übergehen oder zu verkennen, also doch nur im paternalistischen Muster fürsorglicher Belagerung die Adressat\_innen zu kolonialisieren.

## **Lebensweltorientiertes sozialpädagogisches Verstehen**

Die Probleme und Aufgaben des sozialpädagogischen Verstehens sollen nun im Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit detaillierter verhandelt werden. Dieses Konzept konkretisiert den Auftrag aller Sozialen Arbeit, im gesellschaftlichen Widerspruch von Kapital- und Sozialinteressen den Anspruch sozialer Gerechtigkeit im Horizont der Menschenrechte voranzutreiben, indem sie ihn in die Realität der Alltäglichkeit, in die Unmittelbarkeit der Alltagserfahrungen der Adressat\_innen herunter bricht und ihre institutionellen und professionellen Konzepte im Horizont der Lebenswelt der Adressat\_innen, also in der Orientierung an ihrer Lebenswelt, konzipiert und gestaltet.

Für das Konzept und seine Verstehenskultur ist es charakteristisch und entscheidend, dass die Lebenswelt, also die Lebensverhältnisse der Adressat\_innen, zunächst in ihrem Eigensinn, also gleichsam vor und unabhängig von der Sichtweise des spezifisch sozialpädagogischen Verstehens, stehen, so wie es dem allgemeinen Postulat des Hauptstatus des selbstständigen Menschen entspricht. Die Lebenswelt der Adressat\_innen ist nicht primär die Welt der Sozialen Ar-

beit und der sozialen Probleme, der Belastungen und vielfältigen Handlungs- und Verhaltensschwierigkeiten, es ist die Welt der Normalität, in der alle Menschen mit den Verhältnissen, in denen sie sich vorfinden, zu Rande zu kommen suchen. Schwieriges Verhalten wird als Nebenstatus von jemandem verstanden, der besondere Probleme hat und auf Unterstützung angewiesen ist, also als Versuch, im Muster normaler Bewältigungsstrategien unter erschwerten Bedingungen das Leben zu bewältigen.

## Alltägliche Lebenswelt

Alltäglichkeit repräsentiert sich in alltäglichen Lebenswelten – in Orten, in denen sich Menschen vorfinden – zum Beispiel im Sozialraum, in den Nachbarschaften oder in der Familie. Alltäglichkeit ist ein Modus, in dem Menschen sich und die Welt verstehen und handeln, also der Zusammenhang der Verstehens- und Bewältigungsmuster, in denen Menschen ihr Leben gestalten.

Diese alltäglichen Lebenswelten sind zum einen geprägt durch anthropologische und gesellschaftliche Strukturen, durch die Lebenslagen, also durch Genderstrukturen, ethnische und materielle, politische, soziale und kulturelle Bedingungen und Ressourcen. Diese alltäglichen Lebenswelten sind zum anderen bestimmt durch die allgemeinen Muster der alltäglichen Bewältigung, der Alltäglichkeit. Lebenslagen und Alltäglichkeit sind aufeinander verwiesen und können nicht gegeneinander ausgespielt werden. Das Ensemble der alltäglichen Lebenswelten kann verstanden werden als Vorderbühne, auf der der Mensch sich in den Rahmenbedingungen der Lebenslagen, also gleichsam der Hinterbühne bewegt. Alltägliche Lebenswelten sind Schnittstellen von Verhältnissen und Verhalten, von objektiven und subjektiven Faktoren. Der Stand der Auseinandersetzung zwischen den Geschlechtern und mit den Geschlechterbildern unserer Gesellschaft („Hinterbühne“) repräsentiert sich – um es im saloppen Beispiel zu formulieren – am Familientisch („Vorderbühne“), wenn ausgehandelt wird, wer wann Zeit für die Hausarbeit und die Kinder haben muss. Diese Vorderbühne steht im Mittelpunkt des Interesses der Lebensweltorientierung, sie ist natürlich durchlässig zu den Lebenslagen, aber diese stehen hier gleichsam im zweiten Glied, sie interessieren durch die alltäglichen Lebenskonstellationen hindurch. Auf die damit gegebenen Aufgaben werde ich unten näher eingehen.

Die Frage nach der Alltäglichkeit und den Bewältigungsmustern zielt nicht auf abstrakte Eigenschaften oder Kompetenzen, sondern darauf, wie Menschen sich in den Konstellationen des Alltags behaupten, wie sie sich mit den Aufgaben, in denen sie sich vorfinden, auseinandersetzen. Es geht um den Menschen in der Unmittelbarkeit seines Leibes, der sozialen Verhältnissen und des Erfahrungsraums und um die je unterschiedlichen Möglichkeiten, sich in diesen

Konstellationen zu behaupten, sie hinzunehmen, zu entwickeln oder sie neu zu gestalten. In der Familie und in ihr in den Konstellationen mit Vater, Mutter und Großmutter zeigt sich ein Kind unterschiedlich in unterschiedlichen Interessen und in unterschiedlichem Können, ebenso wie z. B. in der Schule mit der Lehrer\_in und der Schulsozialarbeiter\_in – es zeigt sich freier oder gehemmter, verschlossen oder offen, angestrengt abweisend oder phantasievoll offen. Sennett (2004) führt, um die Eigenheit solchen Verhaltens und Handelns in der Situation zu charakterisieren, den Begriff des Charakters ein – im Unterschied zu dem der Persönlichkeit, mit der er allgemeine Kompetenzen bezeichnet (vgl. dazu auch Thiersch 2016).

Diese Bewältigungsarbeit in der alltäglichen Lebenswelt ist durch allgemeine Denk- und Handlungsmuster bestimmt. Alltäglichkeit als Modus der Weltaneignung und -gestaltung ist die Welt subjektiver Deutungen, der eigenen, im eigenen Erleben und Denken verbürgten Erfahrungen und Interpretationen, die auf die Dimensionen von Welt, also von Raum, Zeit und Beziehungen bezogen sind. Alltäglichkeit ist die Welt des erfahrenen Raums, der erfahrenen Zeit, der erfahrenen sozialen Beziehungen. Erfahrene Zeit bezieht sich beispielsweise auf die Gliederung des Tages, der Woche und auf die Strukturen der Zeit im Lebenslauf, also auf die in den Lebensphasen unterschiedlichen Bewältigungsaufgaben und Kompetenzen. Der erfahrene Raum meint den in Erlebnissen wahrgenommenen und gestalteten Raum, wie er sich zum Beispiel für Heranwachsende, für Familien mit kleinen Kindern und für alte Menschen sehr unterschiedlich darstellt. Erfahrener Raum meint ebenso, dass Menschen sich in ihren räumlichen Verhältnissen, also in den geprägten ländlichen Strukturen oder städtischen Milieus, in den Ressourcen, Abgrenzungen und Auseinandersetzungen zwischen den Territorien wahrnehmen und in diesen bewegen. Menschen in ihren sozialen Bezügen zu begreifen bedeutet, sie in den Spannungen und Ressourcen zu sehen, in denen sie leben, z. B. Kinder und Heranwachsende im Kontext des sozialen Geflechts von Familien in ihren verschiedenen Repräsentanten in Mehrgenerationenverhältnissen, aber sie auch in Nachbarschaften, Freundschaften und Öffentlichkeit zu sehen.

In dieser Alltäglichkeit stellen sich Aufgaben; Alltäglichkeit ist nicht gegeben, sie entsteht in der Arbeit der Bewältigung, Alltag ist „doing Alltag“. Es sind die Aufgaben des Besorgens, der Sorge im weiten Sinn, wie es vor allem die Frauenbewegung versteht, es geht um Essen und Pflege, um die Regelungen des Miteinanders und der Arbeit; die Aufgaben sind komplex und brauchen ein Ineinander von Wissen, Fühlen und Können, sie verlangen einen ganzheitlichen Zugang. Um diesen Aufgaben gewachsen zu sein, agieren Menschen pragmatisch – sie sehen zu, wie es sich fügt, jenseits von Begründungen, Hintergründen und Kausalitäten, sie wollen zu Rande kommen. Sie stützen sich dabei auf Routinen, auf entlastende Regelungen und Selbstverständlichkeiten, die nicht immer wieder hinterfragt werden. In diesem Spiel von Pragmatik und Routinen

sind Menschen im Alltag interessiert an der Erledigung und dem Erledigungserfolg. Sie wollen sich als kompetent erfahren, sie haben ihren Stolz und ihre Empfindlichkeit darin, dass sie vor sich bestehen und dafür von Anderen geachtet werden.

Diese alltäglichen Lebenswelten und das Agieren in ihnen sind geprägt durch Machtstrukturen, durch Herrschen und Beherrschtwerden, durch Selbstdarstellung und Rücksichtslosigkeit, durch Unterdrückung, Scham, Resignation und aufbegehrende Wut. Alltäglichkeit ist durch den Umgang mit und die Arbeit an Konflikten geprägt (vgl. Bitzan 2000).

In dieser Arbeit haben Menschen ein Wissen oder zumindest eine Ahnung vom Möglichen, einen – mit Ernst Bloch formuliert – „Hunger nach Besserem“. Sie werten ihre Erfahrungen, sie leiden, sie haben Erwartungen und Träume, sie vergleichen sich in ihren Lebensverhältnissen mit anderen, und werden provoziert von Bildern und sozialen, kulturellen und religiösen Welterzählungen, von Möglichkeiten eines anderen Lebens, sie finden zu einem anderen Blick auf ihre Verhältnisse. Sie hoffen auf Freundlichkeit und Selbstständigkeit für sich und Andere, sie sind auf dem Wege zu einem ‚gelingenderen Alltag‘, zu einem ‚gelingenderen, nicht zu einem ‚gelingenden Alltag‘: Diese komparative Rede charakterisiert den Weg als „Bewegung daraufhin“, so noch einmal in Anlehnung an Bloch und sein Konzept der konkreten Utopie formuliert.

Alltäglichkeit muss also auch verstanden werden als „doing Alltag“ in einer besonderen Richtung, als Arbeit in der „Destruktion“ (Kosik 1957) eines bornierten Alltags und Anstrengung um einen ‚gelingenderen Alltag‘, als permanente Auseinandersetzung mit und in den Widersprüchen des Alltags. Pragmatik ist zum einen borniert in einer schlampigen Lässigkeit – „das funktioniert schon...“ – und zum anderen erledigungsorientiert und unaufwändig großzügig. In Routinen stehen bornierte Selbstzufriedenheit, Abgrenzung gegen andere und Ausschluss gegen Entlastung, Verlässlichkeit und die Sicherung von Vertrauen. In Bezug auf Raum, Zeit und Verhältnisse geht es um die Auseinandersetzung zwischen einer verengten Alltäglichkeit der Verängstigung und Abwehr anderer und einem ‚gelingenderen Alltag‘ in ebenso verlässlichen wie offenen Arrangements. In dieser Arbeit gegen den bornierten Alltag wächst so Sicherheit in sich und Anerkennung von anderen. Solche Arbeit in der Alltäglichkeit geht einher mit der Arbeit an der Veränderung der Lebenslagen.

Schließlich: Diese allgemeinen, gleichsam strukturellen Muster von Alltäglichkeit konkretisieren sich unterschiedlich in den verschiedenen alltäglichen Lebenswelten z.B. der Nachbarschaft, der Jugendgruppe, der Familie, der Arbeitswelt, je nach den dort bestimmenden Aufgaben und Konstellationen. In diesen unterschiedlich konkretisierten Alltagswelten leben die Menschen teils nebeneinander, teils nacheinander. Im Durchgang durch alltägliche Lebenswelten bildet sich in Stufen, in Anstrengungen und Krisen der Übergänge der Biofizienz der eigene Lebensentwurf.

Verstehen in der Alltäglichkeit bezieht sich auf den Prozess der Bewältigung in den Konstellationen der unterschiedlichen Aufgaben, auch im Nach- und Nebeneinander der Alltagswelten, und auf den Kampf in den hier gegebenen Konflikten um ein gelingenderes Leben. Diese allgemeinen Muster der Alltäglichkeit müssen in den Konstellationen unserer Gesellschaft der zweiten Moderne realisiert werden. Die zunehmend massiver werdende Dominanz von Produktions- und Kapitalinteressen und des sie prägenden konkurrenzorientierten Neoliberalismus führt zur Entstehung neuer Zonen der Abgehängten, der Exklusion. Die Orientierung an einem gelingenderen Leben droht in den herrschenden Konkurrenzen der Leistungsgesellschaft zerrieben zu werden. Hilflosigkeit, Elend und Exklusion werden dethematisiert, Alltagserfahrungen werden in den kapitalistisch neoliberalen Spaltungen und Disziplinierungen übergangen. Die Vielfältigkeiten in unserer multiethnischen Gesellschaft und die Aufspaltung der Arbeitskarrieren und Lebenspläne problematisieren die Verlässlichkeit lebensweltlicher Erfahrungen. Die Öffnung des Erfahrungsraums in den Medien führt in die Grenzenlosigkeit und in neue Dimensionierungen von Raum, Zeit und Gegenwärtigkeit, in denen sich Möglichkeiten einer enthemmten Selbstdarstellung öffnen. Pragmatismus wird durch die Fülle von Informationen entwertet, Routinen werden durch eine Ungesicherheit der Lebenskonstellationen zersetzt. Menschen geraten in Verunsicherung und Angst, sie beklagen die Orientierungslosigkeit und Erschöpfung und suchen Sicherheit; Dogmatismen und geschlossene Ideologien werden wieder attraktiv.

Diese Tendenzen der Spaltung und Entgrenzung führen in der gesellschaftskritischen Diskussion zur radikalen Frage, ob die Frage nach den Bewältigungsmustern in den alltäglichen Lebenswelten noch ein tragfähiger Ansatz zum Verständnis der heutigen Verhältnisse ist. Ich insistiere dagegen darauf, dass die Aufgaben der Bewältigung der Alltäglichkeit in solchen Entgrenzungen nicht prinzipiell aufgehoben sind. Sie komplizieren sich in den neuen Konstellationen und müssen neu profiliert werden. Zygmunt Bauman hat zugespitzt formuliert, dass Menschen erst heute in die Radikalität ihrer Freiheit gesetzt sind. Diese Freiheit aber braucht eine neue Fundierung und Sicherung der Selbstständigkeit, sie zielt aber auch auf Willen und Fähigkeit zu Entscheidungen zum eigenen Raum, zur eigenen Zeit und zu eigenen Beziehungen, zu neuen eigenen Formen von Pragmatismus und Routinen. Es geht um eine neue Vermittlung von Verlässlichkeit und Offenheit und um Grenzen in der Offenheit. In dieser so komplizierten und oft schwer überschaubaren Arbeit an neuer Orientierung gewinnt der Pragmatismus als ein Modus der Alltagsbewältigung neue Bedeutung.

## Verstehen in der Philosophie der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit

Auf diese heutige, so belastete alltägliche Lebenswelt und ihre so problematischen Bewältigungsaufgaben und -möglichkeiten bezieht sich die Gestaltung der Verstehenskultur der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit.

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit versteht Menschen in Alltagskonstellationen, in denen sie in ihrem Alltag nicht oder nur bedingt zu Rande kommen, in der sie in fehlenden materiellen und gesellschaftlichen Ressourcen, in Überlastung, Überforderung und Hilflosigkeit, in unzulänglichen und belasteten Lebenswelten in einschränkender Alltäglichkeit und problematischen Lebensstrategien Bewältigungsmuster zeigen, die für sie und andere schwierig und unglücklich sind. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit sucht, stärkt und stabilisiert Alltagsressourcen und greift zugleich verborgene und unterdrückte Erwartungen und Träume auf, die sie im Horizont Sozialer Gerechtigkeit deutet. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit bezieht sich auf den Alltag in seiner Widersprüchlichkeit, sie verbindet den Respekt vor dem Gegebenen mit der Anerkennung des Möglichen, die Destruktion des Pseudokonkreten mit dem Entwurf des möglichen Besseren; sie agiert in den Alltagsverhältnissen und transformiert sie im Horizont hin zu einem gelingenderen Alltag. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit schafft so einen pädagogischen Raum, in dem sich im zirkulären Prozess von Verstehen und Handeln, in der immer wieder neuen Verhandlung zwischen Pädagog\_innen und Adressat\_innen neue Situationen und damit neue Konstellationen des Verstehens ergeben. In diesem Prozess nutzt Soziale Arbeit ihre spezifischen professionellen und institutionellen Ressourcen, damit die Adressat\_innen ihren eigenen gelingenderen Alltag entdecken, stärken und leben lernen.

Die Grundmuster dieser Verstehenskultur, die Haltung, die Philosophie, die sie bestimmt, sollen in ihren Aufgaben und Schwierigkeiten unter drei unterschiedlichen, sich ergänzenden Aspekten ausgeschärft werden:

1. in Bezug auf den heutigen Alltag,
2. in Bezug auf die Eigenheit der pädagogischen Konstellation und
3. in Bezug auf die spezifischen Möglichkeiten des professionellen Handelns

(1) Lebensweltorientiertes Verstehen bezieht sich auf den heutigen Alltag. Es muss seinen Anspruch, dass die Alltäglichkeit und die Potentiale des Gelingenderen aller respektiert und als Aufgabe angegangen werden müssen, offensiv vertreten gegen die zynischen Dethematisierungen des Neoliberalismus, aber auch gegen manche Verstehenskulturen im Alltag und in anderen Professionen, z.B. in der Medizin oder der Jurisprudenz oder auch im sozialpädagogischen Fachdiskurs. Man beharrt darauf, dass Arbeit an einem gelingenderen Alltag

sich im Jedermanns-Wissen des gesunden Menschenverstandes erschöpft und weder einen eigenen Aufwand noch Professionalität braucht.

Dagegen muss betont werden, dass lebensweltliches Verstehen im sicheren Wissen um die Dignität seiner Aufgaben und ihrer Möglichkeiten fundiert sein muss. Lebensweltorientiertes Verstehen steht in seinem Bezug zur Komplexität des Alltags gegen deren Verkürzung nur in Spezialaufgaben und deren sozial-technologische oder verwaltungs- und betriebswirtschaftlich bestimmte Schematismen; es steht in seiner eigenen Sicht in Korrespondenz zu anderen Zugängen, z. B. des Bildungs-, Arbeits- und Medizinwesens; es insistiert darin und in der Auseinandersetzung um die Definitionszuständigkeit im gegebenen Machtgefüge der Professionen auf der Eigensinnigkeit seines Ansatzes.

Die das lebensweltorientierte Verstehen bestimmende Spannung zwischen dem Respekt vor den alltäglichen Selbstdeutungen und ihrer Destruktion im Anspruch des Gelingenderen muss ausgeschärft werden. Hinter der Maske des Erledigungsdrucks im Alltag können Macht- und Gewaltverhältnisse verschwiegen und verdrängt werden. Die Debatten zum Kinder- und Jugendschutz oder zur sexualisierten Gewalt machen offenbar, was Destruktion bornierter Alltagspragmatik und Routinisierung im Namen eines gelingenderen Lebens bedeuten muss. – Neue Profilierungen in dieser Auseinandersetzung ergeben sich auch im weiteren gesellschaftlichen Kontext. Die Offenheit der entgrenzten Situation verführt zum Rückzug in Dogmatismen, wie sie sich auch in den neuen mächtigen populistischen Tendenzen repräsentieren, in denen die Borniertheit einer nur auf sich bezogenen Alltagsgewissheit – man glaubt nur, was man sieht oder im direkten Kontakt erfahren hat – sich mit Fremdheitsphantasien zu aggressiver Selbstbehauptung verbindet, die dann wiederum, gerade auch, wenn man sich selbst benachteiligt sieht, zu Ressentiment, Neid, Hass und Wut führen können. Es braucht in allem Verständnis der Alltagsgegebenheiten einen neuen Kampf um das Gelingendere im Zeichen von Gerechtigkeit und Solidarität.

(2) Lebensweltorientiertes Verstehen agiert im Muster der Asymmetrie des Pädagogischen. Es braucht eine Atmosphäre des Vertrauens, die es vor allem den Adressat\_innen möglich macht sich ohngeachtet von Befangenheiten und Ängsten in ihrem Selbstverständnis darzustellen. Das Verstehen der Pädagog\_in wird konkretisiert – zum einen – durch die fördernden Vorgaben einer Trias von Liebe, Vertrauen und Neugier, Liebe als die unbedingte Anerkennung des anderen in seinem Sosein, Vertrauen als die prinzipielle Erwartung von Veränderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten und Neugier als die interessiert gespannte, unterstützende Anteilnahme an der Eigensinnigkeit des Lebensentwurfs des anderen. Die Asymmetrie im Verstehen ist – zum anderen – bestimmt durch befreiende und herausfordernde Vorgaben in Bezug auf unterdrückte, vorenthaltene Möglichkeiten und die Eröffnung und Zumutung von neuen

weiterführenden Möglichkeiten und Konfrontationen der Distanz und Transformation zu neuer Alltagsgestaltung.

Die darin gegebene strukturelle Gefährdung zur kolonialisierenden Überforderung und Überformung der Adressat\_innen muss konkretisiert werden in der Kritik der Sicht auf sie, also z. B. in den autoritären Vorgaben, die ja immer wieder durchschlagen und neuerdings im Zeichen dogmatischer Verhärtungen wieder so hoffähig werden, ebenso aber in den Ansätzen, alle Schwierigkeiten im Verstehen nur in den Adressat\_innen festzumachen, so wie es Niemeier im Kinderfehler-Paradigma aufdeckt. Die Überformung muss ebenso entlarvt und aufgelöst werden, wenn die Adressat\_innen jenseits ihrer eigenen Lebensprobleme nur im Bezug auf das Funktionieren in den Vorgaben, z. B. von Schule, Arbeit oder Krankenbehandlung, gesehen werden, wenn diese Schwierigkeiten nicht sogar einfach nur als Ausdruck falscher Empfindlichkeit und Ansprüchlichkeit denunziert werden. Kritik aber bezieht sich ebenso auf die in der Struktur der pädagogischen Position und in seiner Person und ihrer Biografie liegenden Gefährdungen. Die von Bernfeld entworfene Konstellation des Pädagogischen lässt sich verallgemeinern: Der Pädagog\_in begegnen in dem Kind, mit dem sie es zu tun hat, immer drei Kinder: Das, das sie sieht, das, das sie selbst war und das, das sie selbst sein möchte.

(3) In dieser strukturellen Spannung des pädagogischen Verstehens agieren die Pädagog\_innen mit ihren professionellen Ressourcen, also in der Distanz zum Alltag der Adressat\_innen, und ihrer professionellen Sicht, mit den Möglichkeiten ihres wissenschaftlich gehärteten und prüfbareren Wissens und ihrer Berufserfahrungen (vgl. dazu ausführlich Graßhoff 2015 und Bitzan/Bolay 2017). Sie setzen damit auf die Eigenheit einer Fachlichkeit, die sich in ihrer distanzierenden Handlungslogik von der Befangenheit der Alltäglichkeit unterscheidet. Die in dieser notwendigen Differenz liegenden Chancen sind aber immer auch Risiken der professionellen Arbeit. Deshalb ist lebensweltorientiertes Verstehen ängstlich gegenüber der Prägung eines „homo sozialpaedagogien-sis“, eines Menschen, der für die Möglichkeiten der Sozialen Arbeit gleichsam zugerichtet ist und in sie eingepasst wird, so wie die Schule sich immer wieder aus einem Kind nur einen Schüler als schulpasenden Menschen schafft. Die Macht der professionellen Selbstreferentialität passt die Probleme der Adressat\_innen immer wieder nur in die gerade verfügbare und zählbare Angebotsstruktur; das muss ebenso misstrauisch machen wie die Tatsache, dass so viele Menschen, die es bräuchten, von den gegebenen Angeboten nicht erreicht werden.

Der Widerspruch zwischen den Verstehenskulturen der Lebenswelt und der Lebensweltorientierung muss als Stachel im Fleisch des professionellen Verstehens immer bewusst bleiben, er muss in aller Arbeit an einer relationierenden Passung ausgehalten und bearbeitet werden, aber es bleiben Brüche. Früher

habe ich in diesem Zusammenhang das sicher riskante, aber drastische Bild einer kontrollierten Schizophrenie benutzt.

So ist lebensweltorientiertes sozialpädagogisches Verstehen nur möglich im Medium einer selbstkritischen Reflexivität; sie muss in vielfältigen Formen, vor allem auch der Institutionalisierung, praktiziert werden: in ausgehandelten, vertraglich gestalteten gegenseitigen Erwartungen, in Selbstprüfung, fehleroffenen Kollegialberatungen und fallbezogener Supervision, in Selbst- und Fremdevaluationen, aber ebenso auch in der Institutionalisierung der Gegenkontrolle durch die Adressat\_innen in Ombudsstellen.

## **Verstehen im Horizont der Struktur- und Handlungsmaximen der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit**

Diese Philosophie eines kritisch reflexiven lebensweltorientierten Verstehens wird konkretisiert in den Struktur- und Handlungsmaximen der Alltagsnähe, Sozialraumorientierung, Prävention, Partizipation, Integration und strukturierter Offenheit. Sie bestimmen die Orientierungen im Verstehen. Diese Maximen sind aufeinander bezogen und werden im Prinzip der strukturierten Offenheit realisiert. Dass solches lebensweltorientierte Verstehen sich in der Unterschiedlichkeit der Arbeitsansätze in Arbeitsfeldern und Methoden konkretisiert, vor allem aber in der Gestaltung der organisationellen Strukturen der Sozialen Arbeit im Muster der lernenden Organisation, kann hier aber nicht weiter verfolgt werden (vgl. dazu Grunwald/Thiersch 2016).

(1) Lebensweltorientiertes Verstehen konkretisiert in der Maxime der Alltagsnähe den Grundansatz der Lebensweltorientierung im Ausgang vom Alltag. Alltagsverstehen ist zunächst Bestandserhebung der Selbstdeutungen der Menschen in ihren lebensweltlichen Bezügen in der Unterschiedlichkeit der Aufgaben, der Herausforderungen auch im Neben- und Nacheinander der alltäglichen Lebenswelten. In den Diagnosen und Gesprächen zur Hilfeplanung und den so eingeleiteten Prozessen der gemeinsamen Aktionen geht es um die Dimensionen der Lebenswelt, um Raum, Zeit, Beziehungen und um die Bewältigungsmuster der Pragmatik und Routinen. Um den in ihnen gegebenen Spannungen und Widersprüchen gerecht zu werden, braucht es die Ganzheitlichkeit eines mehrperspektivischen Zugangs, also Selbstzeugnisse (es ist frappierend, wie selten sie sich in Akten finden), Erzählungen, Interviews, Fotomontagen oder szenische Darstellungen, aber auch Beobachtungen und Beschreibungen: Verstehen ist auf ethnografische Zugänge verwiesen und die Achtsamkeit für Unauffälliges und Kleines ist ebenso wichtig wie die für Brüche, Widersprüche und Verschiebungen, in denen sich hinter den Selbstverständlichkeiten des Alltags Kränkungen, Resignationen und Erwartungen anmelden können. In die-

sem Verstehen geht es um die Rekonstruktion der Verhältnisse in ihren Belastungen, vor allem aber in ihren Potentialen. Es geht um die Nutzung des Alltags als Ressource (Blank 2012), also um den gekonnten Umgang mit Pragmatik und Routinen und die Strukturierung von angstfreien Räumen, Zeitordnungen und geklärteren Beziehungen, es geht um Unterstützungen und Transformation der Bewältigungsmuster der alltäglichen Lebenswelt im Horizont des Gelingenderen.

Nun wird immer wieder eingewandt, dass ein solcher Ansatz angesichts des Handlungsdrucks (und vor allem der derzeitigen Stellenpolitik) unrealistisch sei; dies aber darf kein prinzipieller Einwand sein, denn der Mangel an aufwendig vieldimensionalen Erhebungen wird immer wieder als eklatantes Defizit der Sozialen Arbeit beklagt, in dem Leerlauf und Ineffektivität auch ihren Grund haben. Die Medizin hat aber gelernt, auch und neben dem Druck des unmittelbaren Handelns Raum für Diagnosen zu etablieren, oft ja auch dann, wenn das Warten auf Befunde durchaus belastend ist. Es braucht aber neben den zunehmenden produktiven Ansätzen der Fallarbeit und Kasuistik, z. B. im Bereich des Jugendschutzes oder des Pflegekindervermittlung, sicher auch die Entwicklung von Mustern eines gleichsam abgekürzten Vorgehens, in denen die bestimmenden Momente so vertreten sind, dass das Feld sich in der Ganzheitlichkeit seiner Bezüge darstellt.

(2) Lebensweltorientiertes Verstehen, orientiert an Regionalisierung oder Sozialräumlichkeit, rekonstruiert und gestaltet die räumliche Dimension der alltäglichen Lebenswelt als Erfahrung und Gestaltung des Raumes. Das wird neuerdings auch als eigener Ansatz diskutiert. Verstehen im Horizont von Regionalisierung/Sozialraumorientierung bezieht sich zunächst auf die Eigensinnigkeit der unterschiedlichen Erfahrungsräume z. B. von Kindern, Jugendlichen, alten Menschen, Personen mit Assistenzbedarf oder in den kulturell geprägten Lebenskonzepten. Regionalisierung zielt ebenso auf die Rekonstruktion dieser vielschichtig ineinander liegenden und spannungsreich aufeinander bezogenen Räume wie auf die Nutzung der Ressourcen, z. B. in der weiteren Familie und Verwandtschaft, der Nachbarschaft, dem Stadtteil oder der Kirchengemeinde, sowie auf die Kooperation mit den regionalen zivilgesellschaftlichen und bürgerschaftlichen Aktivitäten. Sozialräumlich orientiertes Verstehen beinhaltet aber ebenso – und das ist eine zweite, nicht in der ersten aufgehende, aber dahinein verwobene Ebene – die Frage nach der regionalen Präsenz sozialpädagogischer Institutionen, also nach der Niedrigschwelligkeit flexibler und integrierter Hilfen, nach ihrer Kooperation und Koordination im Sozialraum und ihrer Vernetzung mit anderen institutionellen Akteuren, z. B. der Schule, der Arbeitsvermittlung oder der Psychiatrie. Es gilt, die vielgliedrig und komplex ineinander verwobene Alltäglichkeit in diesen Bezügen zu den sozialräumlich agierenden Institutionen zu sehen und darin die Alltäglichkeit gegen eine durch Ver-

waltungslogik und Technologien bestimmte Orientierung ebenso zu verteidigen wie die notwendige Fachlichkeit gegen eine simplifizierende Neoromantik von Nachbarschaften und Familienverbund auszuweisen.

Dieser auf erfahrbare Bezüge hin verstandene Sozialraum bleibt, wie die alltägliche Lebenswelt insgesamt, bedeutsam auch in den heutigen, vor allem auch medialen Entgrenzungen der Raum- und Erfahrungswelt, er muss in ihren Herausforderungen aber neu konkretisiert werden.

(3) Lebensweltorientiertes Verstehen sieht die Verhältnisse im Aspekt von Prävention. Prävention – allgemein gesehen – ist Ziel aller Sozialer Arbeit (und Pädagogik): Sie will Menschen befähigen, auch über die Gegenwart hinaus Herausforderungen bewältigen zu können; das ist analog zu Intentionen zu sehen, wie sie unter dem Titel der Nachhaltigkeit entwickelt werden. Verstehen im Horizont von Prävention sieht also die alltäglichen Lebensverhältnisse in der Zeit, in den Möglichkeiten und Bedrohungen der Zukunft. Innerhalb der primären Prävention, die auf die Stabilisierung des pädagogischen Feldes zielt, stellen sich Aufgaben einer sekundären Prävention, die in vorhersehbaren besonderen Herausforderungen und Krisen versucht, sich abzeichnende Belastungen mit besonderem Aufwand aufzufangen. – So unverzichtbar solche Präventionen sind, so sind sie doch riskant, weil sie Leben unter der Frage möglicher Katastrophen, gleichsam vom „worst case“ aus sehen. Im Schatten solcher Angst können die in der Pragmatik der Alltäglichkeit angelegten Bewältigungschancen unterlaufen werden. Gegen solche Verkürzungen muss sich wache Aufmerksamkeit mit der insistierenden Verhandlung unter allen Betroffenen verbinden. Prävention muss sich dagegen wehren, in den Sog der im gegenwärtigen Klima so um sich greifenden allgemeinen Verängstigungen zu geraten, in ihr gleichsam als Sündenbock für allgemeine Ängste funktionalisiert zu werden.

(4) Lebensweltorientiertes Verstehen ist orientiert an der Forderung, den Schwierigkeiten und Potentialen von Integration und Inklusion. (Auf die hier neuerdings so dramatisch diskutierten Begriffsdifferenzierungen gehe ich nicht ein.) – Verstehen im Horizont von Integration/Inklusion insistiert auf der Gleichheit der Menschen, wie sie sich in der alle verbindenden Erfahrung der Alltäglichkeit darstellt und wie sie im Horizont sozialer Gerechtigkeit als Gleichheit aller als Bürger\_innen und ihrer Rechte profiliert wird. Solches Verstehen gewinnt aber seine Schärfe erst, wenn es gegen die Ungleichheiten ausgewiesen wird, die das Leben in unserer Gesellschaft bestimmen und zu Erfahrungen von Benachteiligung, Kränkung und Beschämung führen.

Ungleichheiten müssen differenziert werden. Es geht zunächst und primär um gesellschaftliche Ungleichheiten, die in Macht- und Unterdrückungsstrukturen oder historisch gesellschaftlich gegebenen Rahmenbedingungen von Elend, Krieg, Vertreibung und Flucht gesehen und bekämpft werden müssen. Un-