

Dieser Beitrag ist folgendem Buch entnommen:

BETTINGER / ANHORN
Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit
Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005

Frank Bettinger

Sozialer Ausschluss und kritisch-reflexive Sozialpädagogik

Konturen einer subjekt- und lebensweltorientierten Kinder- und Jugendarbeit

Lassen sich mit der "Krise des Sozialstaats"¹ und der mit dieser legitimierten neoliberalen Wende seit Mitte der 1970er Jahre grundlegende Veränderungen in den sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Rahmenbedingungen für die Soziale Arbeit und die Sozialpolitik konstatieren, so werden in der Konsequenz Sozialpolitik und Soziale Arbeit nicht nur dem Primat der Ökonomie untergeordnet, sondern darüber hinaus zunehmende soziale Spaltungen und sich vergrößernde soziale Ungleichheiten, soziale Risiken, Armut und Arbeitslosigkeit in Kauf genommen. Für die Soziale Arbeit im allgemeinen sowie für die Sozialpädagogik als Disziplin und als Profession im besonderen muss dies zur Folge haben eine Auseinandersetzung mit diesen strukturellen Veränderungen sowie mit den theoretischen und praktischen Implikationen. Eine solche Auseinandersetzung soll in diesem Beitrag geleistet werden mit Blick auf die Kinder- und Jugendarbeit als Teil der Kinder- und Jugendhilfe, wobei sich allerdings zeigen wird, dass - nicht zuletzt in Anbetracht der gravierenden strukturellen Veränderungen - Kinder- und Jugendarbeit nicht reduziert werden darf auf die (theorielose) freizeitpädagogische Interaktion zwischen Sozialpädagogen und jungen Menschen, auf integrative, präventive, kontrollierende oder disziplinierende Momente, vielmehr der Aufgabenbereich einer sich kritisch-reflexiv verstehenden Kinder- und Jugendarbeit umfassender zu formulieren und theoretisch zu begründen ist.

So gilt es zunächst den Exklusionsbegriff zu erläutern, der diesen Ausführungen zugrunde liegt sowie unsere Überlegungen bezüglich der Involviertheit der Sozialen Arbeit in Exklusionsprozesse sowie der Involviertheit in Prozesse der Bearbeitung von Exklusion darzulegen, konkret auf die Kinder- und Jugendarbeit zu beziehen, und darüber hinaus die Konsequenzen für die Praxis der Sozialpädagogik zu skizzieren, die sich aus den strukturellen Veränderungen ergeben. Die Ansatzpunkte solcher Konsequenzen für eine sich kritisch-reflexiv verstehende Sozialpädagogik nehmen Bezug auf unterschiedliche Dimensionen der Lebenswelten der Adressaten von Kinder- und Jugendarbeit, nämlich 1.) auf die Subjektebene, und somit auf die subjekttheoretisch zu begründende Interaktion im pädagogischen Kontext, 2.) auf die diskursive Ebene, und somit auf den Prozess der Generierung hegemonialer Deutungsmuster, und 3.) auf die objektive Ebene, und somit auf die gesellschaftlichen, sozialräum-

¹ Dass der Sozialstaat sich in einer Krise befindet wird zwar zu Recht konstatiert. Allerdings handelt es sich dabei nicht um die Krise *des* Sozialstaates. Vielmehr war "Auslöser schwerwiegender Probleme des Sozialstaates die Krise der Erwerbsarbeit, verbunden mit einer Tendenz zur Ausschließung ganzer Gesellschaftsschichten vom Arbeitsmarkt. Vor allem bei struktureller, also nicht nur temporärer, sondern längerdauernder Massenarbeitslosigkeit schwindet die Finanzierungsbasis eines Sozial(versicherungs)staates (...)" (Butterwegge, 2001, S. 53).

lichen Bedingungen, die materiell als gegeben vorausgesetzt werden können und mit darüber entscheiden, wie subjektiv gelebt wird.

Exklusion im globalisierten Kapitalismus: Ausschluss von Teilhabemöglichkeiten an der Gesellschaft

Der fordistisch-keynesianische Regulationsmodus war von der Intention her auf die Herstellung einer relativen Einheitlichkeit der ökonomisch-sozialen Lebensbedingungen gerichtet sowie auf die Befriedung ökonomisch-sozialer Konflikte durch den Ausbau sozialstaatlicher Sicherungs- und Unterstützungssysteme gegenüber den Risiken einer kapitalistisch verfassten Gesellschaft. Diesen sozialstaatlichen Intentionen zur Egalisierung und Standardisierung der Lebensverhältnisse korrespondierte allerdings ein sicherheitsstaatlicher Kontroll- und Repressionsapparat, mit dem nicht nur politische und soziale Konflikte niedergehalten wurden. Mit ihm wurden im Rahmen administrativer Routinen der Sozialstaatsbürokratie auch Normalisierungs- und Anpassungsleistungen erbracht, die auf die Durchsetzung verbindlicher Normalitätsvorstellungen bezüglich der Biographie, des (Lohn)arbeitsverhältnisses sowie der Familie zielten (vgl. Anhorn/Bettinger 2002 b, S.226/227).

Im Kontext der Transformation hin zum marktliberal-sicherheitsstaatlichen Gesellschaftstypus wurde das gesamte sozialreformerische-wohlfahrtsstaatliche Vokabular der Chancengleichheit, der Integration und Partizipation, der Bürgerrechte, der sozialen Gerechtigkeit und Solidarität von einem marktwirtschaftlich/neoliberalen Vokabular aus Konkurrenz und Leistung, Effizienz und Effektivität, Selbstdisziplin und Selbstverantwortlichkeit überlagert und zu einem Teil auch völlig verdrängt. Im Zuge der, dieser Transformation zugrunde liegenden globalen Wirtschaftskrise in den 1970er Jahren geriet die wohlfahrtsstaatliche Regulationsweise mehr und mehr in Konflikt mit den Profitinteressen des Kapitals. Wobei es allerdings zu kurz greifen würde, die Aufkündigung des fordistisch-keynesianischen Gesellschaftsvertrages ausschließlich oder auch nur in erster Linie der systemisch-anonymen Entfaltung einer unaufhaltsamen kapitalistischen Verwertungslogik zuzuschreiben. Vielmehr war die seit Mitte der 1970er Jahre einsetzende und in den 80er und 90er Jahren massiv beschleunigte Dynamik der ökonomischen und sozialen Restrukturierung ein letztlich politischer und damit ein von spezifischen Interessenkonstellationen und Machtverhältnissen bestimmter und vorangetriebener Prozess (vgl. Anhorn/Bettinger 2002 b, S. 228/229).

Aus der krisenhaften Zuspitzung dieser ökonomischen und politischen Entwicklungen entwuchs seit Mitte der 1970er Jahre das Projekt einer neoliberalen Rekonstruktion der Gesellschaft, die im Laufe der 80er und 90er Jahre immer deutlicher die Konturen eines Gesellschaftstypus hervortreten ließ, der sich vom Fordismus in zentralen Punkten unterschied.

In der Logik der neoliberalen Fundamentalkritik stellt der Staat - insbesondere die sozialstaatlichen Sicherungs- und Versorgungsstrukturen - in der globalisierten Standortkonkurrenz der Einzelstaaten und Regionen einen kostspieligen Wettbewerbsnachteil dar. Das neoliberale Paradigma der Globalisierung dient dabei als Vehikel zur E-

tablierung eines Mythos, der die Gefährdung der Wettbewerbsfähigkeit des "Standortes Deutschland" unterstellt, die Diskreditierung des Sozialstaates als eigentliche Ursache der sozialen Probleme und Krisenphänomene ermöglicht und als Konsequenz die Privatisierung der Sozialpolitik zur Bewältigung der strukturellen Probleme einfordert. Ein Mythos, dessen Etablierung kontinuierliche Kritik freilich nicht zu verhindern vermochte. So weist Butterwegge darauf hin, dass Lohnkürzungen und Leistungskürzungen im Sozialbereich keine Konsequenz der sich verschärfenden Weltmarktkonkurrenz seien, sondern vielmehr Bestandteil einer Strategie zur Änderung der gesellschaftlichen Macht-, Einkommens- und Besitzverhältnisse. Es gehe darum, die Umverteilung von unten nach oben so zu begründen, dass sie sich als Sachzwang der politischen Legitimationspflicht entziehe. Die gegenwärtigen Anpassungsprobleme des Sozialstaates resultieren aus einer Politik der Umverteilung von unten nach oben, die auf das neoliberale Konzept der "Standortsicherung" setze (vgl. Butterwegge 2002, S. 70 f.).

Entsprechend der neoliberalen Logik wurde die Lösung der Krise in der Realisierung eines neoliberalen Marktfundamentalismus gesehen - mit einer umfassenden Deregulierung der Märkte, dem Abbau des Sozialstaates, der Schwächung gewerkschaftlicher Macht, der Beschneidung von individuellen Rechtsansprüchen, der Privatisierung der ökonomischen und sozialen Risiken, kurzum in einem Staat, der sich aus der Sphäre der Ökonomie insbesondere als reglementierender und intervenierender Staat zunehmend zurückzieht und im Rahmen einer entfesselten zwischenstaatlichen Standortkonkurrenz seine primäre Funktion auf die Gewährleistung optimaler Verwertungsbedingungen für ein in globalem Maßstab operierendes Kapital reduziert. Alle gesellschaftlichen Bereiche haben sich somit nach den Gesetzen des Marktes zu richten, "seine Dynamik die ganze Gesellschaft (auch die Soziale Arbeit, F.B.) in eine Aufbruchstimmung zu versetzen. Dass der Markt gefühllos wie eine Maschine funktioniert und keine Moral kennt, stört die Neoliberalen nicht, hätte aber für Millionen Menschen, die seinen Zwängen schutzlos ausgeliefert sind, verheerende Konsequenzen. Mit dem Marktprinzip wird der Krankheitserreger selbst als (wohl kaum wirksame) Medizin gegen Arbeitslosigkeit und Armut verordnet" (Butterwegge 2001, S. 84).

Ließen sich schon mit dem fordistisch-keynesianischen Gesellschaftsmodell keine nennenswerte Umverteilung von Einkommen und Reichtum, geschweige denn eine Veränderung der grundlegenden Strukturen sozialer Ungleichheit herbeiführen, werden mit der Aufkündigung des fordistisch-keynesianischen Gesellschaftsmodells ein relativ hoher Sockel an (Dauer-)Arbeitslosigkeit, gravierende soziale Ungleichheiten und ökonomische Disparitäten zu einem strukturell notwendigen Bestandteil der ökonomisch-sozialen Restrukturierung erklärt.

Mit dieser ökonomisch-sozialen Restrukturierung entwickelte sich ein neuer Typus von Gesellschaft, der sich durch ein neues Maß und eine neue Qualität an gesamtgesellschaftlichen Polarisierungs-, Fragmentierungs- und Spaltungsprozessen auszeichnet, und darüber hinaus neue Formen einer hochgradig selektiven Integration hervorbrachte, mit der die Grenzen der sozialen Zugehörigkeit bzw. des sozialen Ausschlusses neu markiert und mit veränderten Bedeutungen versehen wurden (vgl. An-

horn/Bettinger 2002, S. 232f.). Im Anschluss an Steinert gehen wir davon aus, dass der Kategorie „sozialer Ausschluss“ als einem „Grundmechanismus von Vergesellschaftung“ (Steinert 2000, S. 13) eine Schlüsselrolle bei der Analyse der veränderten Grenzziehungen und Bestimmungen von sozialer Zugehörigkeit oder Ausgrenzung in der post-fordistischen Gesellschaft zukommt. "Es geht dabei grundsätzlich um die Teilhabe an den gesellschaftlich hervorgebrachten Produkten, an den gesellschaftlich bereitgestellten Ressourcen zur Bewältigung der Aufgaben, die Einzelnen und Kollektiven lebenspraktisch durch sich selbst wie auch von außen gestellt werden. Das eine Extrem ist die "Eliminierung" einer Kategorie von Personen, im härtesten Fall durch physische Vernichtung der Träger des Zugehörigkeitsmerkmals, im weniger harten durch (äußere oder innere) Verbannung. (Als "innere Verbannung" können die - zeitlich begrenzte oder lebenslange - Einschließung in Anstalten und auch weniger offensichtlich physische Formen der Ghettoisierung verstanden werden). Die Abstufung gegenüber diesen Formen der "Total-Abschaffung" der betreffenden Personen besteht im Ausschluss von der Teilhabe an mehr oder weniger zentralen Bereichen und Ressourcen der Gesellschaft: Verfügung über die Möglichkeit von (Lohn)Arbeit, über Eigentum, über Geld, über freie Mobilität, über Wissen und Ausbildung, Autonomie der Lebensgestaltung, Privatheit, Intimität, Anerkennung als gleich und gleich berechtigt u.a.m." (Steinert 2000, S. 15).

Sozialer Ausschluss ist in Zusammenhang mit den bereits skizzierten fundamentalen gesellschaftlichen Veränderungen zu begreifen, deren Leidtragende sich mittlerweile in großen Teilen der Bevölkerung wiederfinden, deren sozialer Status zunehmend gefährdet ist. Kronauer hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass sich die traditionelle "soziale Frage" verschoben hat und sich auf neue und zugespitzte Weise als Problem des Ausschlusses von der Teilhabe an den gesellschaftlich realisierten Möglichkeiten des Lebensstandards, der politischen Einflussnahme und der sozialen Anerkennung, letztlich als eine neue gesellschaftliche Spaltung darstellt (vgl. Kronauer 2002, S. 11). Wobei sich als Kern des Ausgrenzungsproblems die Umbrüche in der Erwerbsarbeit identifizieren lassen, verbunden mit den daraus folgenden Auswirkungen auf das Zusammenleben in den jeweiligen Gesellschaften, die ja nach wie vor auf Erwerbsarbeit ausgerichtet sind. Ferner sind einerseits steigende Armut - die regelmäßig aus Erwerbslosigkeit bzw. unzureichend entlohnten Arbeitsverhältnissen resultiert - und die Rückkehr der "Überflüssigen" - eine Kategorie, die sich insbesondere aus den Ungelernten und gering Qualifizierten zusammensetzt - Indikatoren für die Erosion des Sozialen; andererseits lassen gerade Armut und Arbeitslosigkeit sich nicht mehr als gesellschaftliche Randphänomene begreifen. Betroffen ist vielmehr die Gesellschaft als Ganze; die Zunahme von Armut und der Anstieg von Arbeitslosigkeit, insbesondere auch einhergehend mit dem Verlust sozialer Einbindung "stellen eine Gefährdung des Sozialen in zweifacher Hinsicht dar: Für die Individuen bedeuten sie - wenn der Zustand der Arbeitslosigkeit und Armut andauert - einen Verlust von Möglichkeiten, am gesellschaftlichen Leben entsprechend den ihr verallgemeinerten Standards der Nützlichkeit, des Konsums, der materiellen Sicherheit, der öffentlichen Einflussnahme und der sozialen Anerkennung teilzunehmen. Für die Gesellschaft wiederum zeigen sie den Verlust ihrer Fähigkeit an, die sozialen Grundlagen der Demokratie universell, d.h. zumindest für alle ihre Mitglieder, auch nur in dem bisher verwirklichten Maße sicherzustellen" (Kronauer 2002, S. 17).

Die *Erosion* des Sozialen verdeutlicht, dass Ausgrenzung nicht ausschließlich als Resultat zu begreifen ist; vielmehr fokussiert der Exklusionsbegriff auf den Prozesscharakter von Ausgrenzung, auf die Abstufungen sozialer Gefährdungen. Um dies zu verdeutlichen verwendet Kronauer in Anlehnung an den französischen Soziologen Castel das Bild von den gesellschaftlichen Zonen der Integration (hohe Arbeitsplatzsicherheit; eingebunden in soziale Beziehungen; Teilhabe an Lebenschancen), der Gefährdung (prekäre Beschäftigungsverhältnisse; eingeschränkte soziale Netze; eingeschränkte Möglichkeiten zur ambitionierten Lebensführung) und der Ausgrenzung (Ausschluss von Erwerbsarbeit; eingeschränkte soziale Beziehungen bis hin zur Isolation; Ausschluss von Möglichkeiten der sozialen Anerkennung usw.).² Richtet sich die Aufmerksamkeit ausschließlich auf die Zone der Ausgrenzung und nicht auf den Prozesscharakter von Ausgrenzung, geraten nicht nur die wachsenden Einkommens- und Machtunterschiede, die zunehmende Prekarität der Erwerbsarbeitsverhältnisse, die (noch) nicht zeitlich verfestigte Arbeitslosigkeit und Armut, aber auch die Akteure und Agenturen der Ausschließung aus dem Blick (vgl. Kronauer, S. 19); vielmehr geht damit die Gefahr einher - und dabei nähern wir uns wieder der Frage nach der Aufgabe und dem Selbstverständnis der Sozialen Arbeit - das Problem der Integration auf die Ausgeschlossenen zu verlagern, die es (unter bestimmten Voraussetzungen) wieder in die Gesellschaft zu integrieren gilt, nachdem ihre "Integrationsfähigkeit" wieder hergestellt wurde.

Ein anderer Ansatz wäre hingegen - gerade auch für die Sozialpädagogik - nach den gesellschaftlichen Verhältnissen zu fragen, in die integriert werden soll; die Ursachen, Abstufungen und Formen der Ausgrenzung bis in den Kern der Gesellschaft zurückzuverfolgen (vgl. Kronauer, S. 47); im Rahmen des methodischen Verfolgens "eines *Verlaufes* der Ausgrenzung, die Stellen aufzuzeigen, an denen aus einem dynamischen Vorgang das *Resultat* des Ausgeschlosseneins wird - aber mittels politischer (und sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer, F.B.) Eingriffe auch vermieden oder rückgängig gemacht werden kann. (...) Gerade die Aufmerksamkeit für die Dynamik, mit der immer größere Teile der Bevölkerung den Erschütterungen und Umwälzungen der gesellschaftlichen Verhältnisse ausgesetzt sind, die sie die unscharfen Grenzen zwischen der Teilhabe am "normalen" sozialen Leben und der Ausschließung davon erfahren lassen, gerade diese Perspektive schärft erst den Blick für die Dramatik der gegenwärtigen Ausgrenzungsprozesse" (Herkommer 1999, S. 19/20), und aus dieser Perspektive ergeben sich Ansatzpunkte für die Bearbeitung der Exklusionsproblematik für die Sozialpädagogik. Denn Ausgrenzungsprozesse, sofern Sie denn auch als solche identifiziert und benannt werden, können aufgehalten, revidiert oder auch - bezogen auf einzelne Dimensionen - vermieden werden. - Bezogen auf Prozesse der Kriminalisierung haben wir dies für die Soziale Arbeit bereits versucht aufzuzeigen (Anhorn/Bettinger 2002b): so kommt bei den Grenzmarkierungen der Zugehörigkeit bzw. des Ausschlusses dem Konzept "Kriminalität" in der Phase des Postfordismus *eine*, allerdings zunehmend größere Bedeutung zu, denn mit der Auf-

² Das Betroffensein von Ausgrenzung in den einzelnen Dimensionen beginnt also nicht erst in der Zone der Ausgrenzung, sondern bereits in der Zone der Gefährdung; auch hier existieren Armut und Arbeitslosigkeit. Es zeigt sich vielmehr zunehmend, dass auch Erwerbsarbeit keinen zuverlässigen Schutz vor Armut mehr bietet.

kündigung des "sozialstaatlichen Kompromisses" im Gefolge der ökonomisch-politisch-kulturellen Krisenstimmung in den 70er Jahren setzte sich zunehmend eine "Kultur der Punitivität" durch, mit einem zunehmend unverblümter zum Ausdruck gebrachten Vokabular der Kontrolle, der Strafe und der Ausgrenzung (vgl. Anhorn/Bettinger 2002b).

Erscheinen einerseits Armut und Arbeitslosigkeit in der (hegemonialen) neoliberalen Weltansicht und somit auch im politischen und öffentlichen Diskurs nicht als gesellschaftliches, nicht als strukturbedingtes Problem, sondern als selbstverschuldetes Schicksal, das im Grunde eine gerechte Strafe für Leistungsverweigerung oder die Unfähigkeit darstellt, sich bzw. seine Arbeitskraft auf dem Markt mit ausreichendem Erlös zu verkaufen (vgl. Butterwegge 2001, 78), so erweist sich andererseits "Kriminalität" als eine per definitionem auf sozialen Ausschluss gerichtete Kategorie speziell in der Verknüpfung mit der Kategorie "Armut" als ein Mechanismus, mit dem sich die ohnehin stets mitschwingende Rhetorik der Diskreditierung, Degradierung und Ausgrenzung von Unterprivilegierten, Arbeitslosen und Armen vorbehaltlos artikulieren, systematisch verstärken und in nahezu unanfechtbarer Weise legitimieren läßt (vgl. Anhorn/Bettinger 2002b, S. 241).

In diesem Zusammenhang haben wir darauf hingewiesen, dass auch die Soziale Arbeit entgegen ihrer - offiziell - auf umfassende Integration, Partizipation und Chancengleichheit gerichteten Zielsetzung, in einem ganz grundsätzlichen Sinne eigene Formen der sozialen Ausschließung erzeugt und in der täglichen Praxis reproduziert. So besteht im Rahmen des herrschenden sozialpädagogisch-sozialarbeiterischen Diskurses die manifeste Gefahr, dass strukturelle Faktoren in individuelle Defizite und Schwächen übersetzt werden. Aus Armut, Arbeitslosigkeit und Unterprivilegierung werden Arme, Arbeitslose und Unterprivilegierte, die an den gesellschaftlichen Verhältnissen gescheitert sind. Mit diesen (individualisierenden) Defizitzuschreibungen erzeugt die Soziale Arbeit ihr eigenes "Vokabular der sozialen Degradierung" und der sozialen Ausgrenzung (vgl. Anhorn/Bettinger 2002b, S. 249).

Da "Kriminalität" eine degradierende, auf sozialen Ausschluss gerichtete Kategorie darstellt, werden mit der gutwilligen Dramatisierung von Armut / Arbeitslosigkeit / Unterprivilegierung als *Ursachen* für Kriminalität eher die Potenziale für sozialen Ausschluss erweitert und eher repressive, auf Strafe und Ausgrenzung gerichtete Reaktionen hervorgerufen, als die (erwünschten) materiellen und intellektuellen Ressourcen einer grundsätzlich integrativen, kompensatorischen und verstehenden Lösungsstrategie mobilisiert. - Der dominierende Diskurs der Sozialen Arbeit stellt "soziale Probleme" wie Kriminalität und Gewalt in einen Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit und Unterprivilegierung und bedient sich dabei ätiologischer Erklärungsmuster (vgl. Anhorn/Bettinger 2002a). Eine dem vorherrschenden Verständnis Sozialer Arbeit ohnehin schon inhärente Tendenz zur Individualisierung gesellschaftlicher Konflikte, wird in der Kombination mit der Kategorie "Kriminalität", die ja über das Strafrecht explizit auf der Zuschreibung individueller Schuld und Verantwortlichkeit basiert, noch weiter potenziert. Für die Soziale Arbeit erweist sich der vielfach unterstellte (kausale) Zusammenhang von Unterprivilegierung und Kriminalität nicht nur aus einem theoretischen Blickwinkel als nicht haltbar, er ist darüber hinaus auch unter ganz pragmatischen Gesichtspunkten äußerst fragwürdig, weil er entgegen

den eigentlichen Intentionen (Integration und Partizipation) Reaktionen heraufbeschwört, die sozialen Ausschluss legitimieren und befördern. Insbesondere aus diesem Grund haben wir uns an verschiedenen Stellen gegen eine Bearbeitung von "Kriminalität" durch die Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik ausgesprochen; eine Bearbeitung die darüber hinaus nicht dem Selbstverständnis der Sozialpädagogik und Sozialarbeit, sondern vielmehr der bürokratischen und politischen Instrumentalisierung geschuldet ist.

Traditionelle versus kritisch-reflexive Sozialpädagogik

Traditionelle Soziale Arbeit funktioniert also. Sie funktioniert im Kontext neoliberaler, ordnungspolitischer Rahmungen,

- indem sie sich fremde Kategorien und Begrifflichkeiten zu Eigen macht,
- in dem sie offizielle Definitionen "sozialer Probleme" zu bearbeiten sucht,
- indem sie in Prozesse der Kriminalisierung und Stigmatisierung involviert ist,
- indem sie strukturelle Faktoren in individuelle Defizite und Schwächen transformiert und diese individualisierend zu kompensieren sucht,
- indem sie eigene Formen der sozialen Ausschließung erzeugt und reproduziert, und
- indem sie schließlich ihren Adressaten und Adressatinnen regelmäßig lediglich einen Objektstatus zugesteht.

Dieses Selbstverständnis traditioneller Sozialpädagogik, insbesondere traditioneller Jugendarbeit haben wir bereits ausführlich herausgearbeitet (vgl. Anhorn/Bettinger 2002 a) und darauf hingewiesen, dass das mit diesem Selbstverständnis einhergehende Fehlen fachlicher Autonomie resultiert erstens aus dem Eingebundensein in rechtliche und bürokratische Entscheidungs- und Handlungszusammenhänge, zweitens aus dem Gefangensein in Legitimationsfallen, die in Form von Effizienz- und Effektivitätskriterien von den modernisierten Verwaltungen geschickt ausgelegt wurden, und drittens aus der nicht vorhandenen Bereitschaft bzw. Fähigkeit der Profession, die sozialpädagogische Praxis theoretisch zu begründen.

Aber wie könnte eine Soziale Arbeit beschaffen sein, die es mit den neoliberalen Zumutungen, der Ausweitung der Zonen der Gefährdung und des Ausschlusses, der dramatischen Zunahme sozialer Ungleichheit, der Erosion des Sozialen aber auch der diskursiven Konstruktion (hegemonialer) sozialer Wirklichkeiten aufnimmt? Und grundsätzlicher: Was sind die Voraussetzungen für eine autonomere, eine selbstbestimmtere Praxis Sozialer Arbeit, jenseits von Funktionszuschreibungen durch Öffentlichkeit, Bürokratie, Politik und Ökonomie?

Wir haben - in Distanzierung von der Praxis traditioneller Sozialer Arbeit - einige Bausteine einer Theorie und Praxis kritischer Sozialer Arbeit benannt, die einer reflexiven, selbstbestimmteren Praxis Sozialer Arbeit den Weg ebnen könnten. In Anlehnung an unsere Überlegungen zeichnet sich eine kritisch-reflexive Soziale Arbeit dadurch aus,

- dass sie sich nicht als Lösung von Kriminalität, Gewalt oder sonstigen sozialen Problemen anbietet, sondern
- ihren Gegenstand eigenständig benennt und sich auf diesen im Kontext der Ausgestaltung der sozialpädagogischen Praxis auch tatsächlich bezieht;
- sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie in einer kritisch-reflexiven Grundhaltung über strukturelle Zusammenhänge und Folgen - bezogen beispielsweise auf soziale Ungleichheit oder Prozesse des sozialen Ausschlusses - aufklärt und auf das eigene Selbstverständnis und die angetragenen Erwartungen von Politik und Gesellschaft bezieht;
- sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Verfestigung und Legitimation von sozialer Ungleichheit (auch durch Kriminalisierungen und andere personalisierende Negativzuschreibungen) deutlich macht und damit gesellschaftliche Interessenkonflikte und Machtunterschiede - nicht zuletzt bezogen auf die Kategorie Geschlecht - aufdeckt;
- sie zeichnet sich ferner dadurch aus, dass sie sich von den Zumutungen ordnungspolitischer Problemlösungen distanziert und sich über die Thematisierung und politisierende Bearbeitung von sozialer Ungleichheit, sozialem Ausschluss, Unterdrückung und Diskriminierung zu begründen versucht;
- sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie Macht- und Herrschaftsstrukturen (entlang der Trennlinie von Klasse, Geschlecht, Rasse, Ethnizität und Alter) analysiert und kritisiert;
- sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie Diskurse als herrschaftslegitimierende Techniken in der bürgerlich-kapitalistischen modernen Industriegesellschaft erkennt und diese analysiert,
- und letztlich zeichnet sie sich dadurch aus, dass sie - orientiert an den Prinzipien der Aufklärung und Emanzipation - Bildungsprozesse in Richtung auf eine selbstbewusste und selbstbestimmte Lebenspraxis, letztlich in Richtung der (politischen) Mündigkeit der Subjekte ermöglicht.

Diese Bausteine zugrundeliegend soll im folgenden für das sozialpädagogische Handlungsfeld "Kinder- und Jugendarbeit" eine mögliche Ausgestaltung kritisch-reflexiver *sozialpädagogischer* Praxis skizziert und somit aufgezeigt werden, dass andere (als kontrollierende, ausschließende, disziplinierende) Strategien im Umgang mit jungen Menschen, insbesondere mit ausgegrenzten bzw. von Ausgrenzung bedrohten jungen Menschen möglich und nötig sind. Es geht dabei nur zum Einen um die Konturierung sozialpädagogischer Praxis als Antwort auf die Erosion des Sozialen; viel grundsätzlicher gelten die Überlegungen einer autonomeren Praxis lebenswelt- und subjektorientierter Kinder- und Jugendarbeit, einer Kinder- und Jugendarbeit, die sozialwissenschaftlich ausgewiesen ist, die den aufgeführten Gütekriterien kritisch-reflexiver Sozialpädagogik gerecht wird, die über den eigenen institutionellen Tellerrand zu schauen vermag und entsprechend ihre Praxis nicht reduziert auf pädagogische Interaktionen (etwa nach dem Motto: "Jugendarbeit ist Beziehungsarbeit"), sondern ihr Wissen und ihre Kompetenzen einzubringen vermag in die Gestaltung der Gemeinwesen sowie in die Prozesse der Konstruktion von Wirklichkeit, gerade auch im Rahmen von Jugendhilfeplanung. Es geht also um eine Kinder- und Jugendarbeit, die sich an den Bedürfnissen, Wünschen, Interessen, aber auch am (möglichen) Leiden der Subjekte

orientiert; es geht um eine Kinder- und Jugendarbeit, die die Lebenswelten der Subjekte in all ihren Dimensionen berücksichtigt und zur Grundlage ihres Handelns macht, und es geht nicht zuletzt um eine Kinder- und Jugendarbeit, die sich prinzipiell als politisch begreift.

Prinzipien kritisch-reflexiver Sozialpädagogik

Als konzeptioneller Rahmen kritisch-reflexiver sozialpädagogischer Praxis im Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit wird - in Bezug auf die Arbeiten von Hans Thiersch (vgl. Thiersch 1986; Thiersch 1997; Thiersch 2002; Grunwald/Thiersch 2004) - das Konzept der Lebensweltorientierung zugrunde gelegt. Nach Thiersch ist für eine Auseinandersetzung mit bzw. eine Rekonstruktion von Lebenswelt deren Verständnis als Schnittstelle von Objektivem und Subjektivem konstitutiv, also von gesellschaftlichen Strukturen und individuell erfahrener Wirklichkeit. Lebenswelt ist also geprägt durch die gesellschaftlichen Strukturen, die bestimmen, wie subjektiv gelebt wird.

Im folgenden soll die Relevanz dieser (subjektiven und objektiven) Dimensionen von Lebenswelt für die sozialpädagogische Praxis verdeutlicht und diese dann um eine dritte (diskursive) Dimension ergänzt werden, wobei die analytische Differenzierung in subjektive, objektive und diskursive Dimensionen nicht zuletzt dazu dient, die Anknüpfungspunkte sozialpädagogischer Praxis differenziert aufzuzeigen; vor allem aber wird mit dem Hinzufügen der diskursiven Dimension dem regelmäßig zu konstatierenden Phänomen (besser: Ärgernis) Rechnung getragen, dass in der Praxis traditioneller Sozialpädagogik zumeist Objektivationen wie Bedarfe, Normalität, Abweichung, soziale Probleme usw. nicht als diskursiv hergestellt begriffen, sondern als objektiv vorhanden vorausgesetzt und dem sozialpädagogischen Handeln zugrunde gelegt werden; mit den entsprechenden Konsequenzen für die (Lebenswelten der) Adressaten. Allerdings müssen die drei Dimensionen trotz der analytischen Differenzierung grundsätzlich als wechselseitig aufeinander bezogen verstanden werden. Dies gilt auch für die, regelmäßig zusammengedachte objektive und die diskursive Ebene, die eine komplexe und widersprüchliche, sich aber auch wechselseitig konstituierende und reproduzierende Einheit bilden. Entsprechend der unterschiedlichen Dimensionen müssen - um ein Verstehen von Lebenswelten und adäquate Handlungsstrategien zu ermöglichen - idealerweise auch die Analysen von Lebenswelten mehrdimensional angelegt sein. Hier sind die Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen als Lebenswelt-, Sozialraum- und Diskursanalytiker gefordert, und nicht zuletzt hieraus ergibt sich die Notwendigkeit pädagogischer *und* sozialwissenschaftlicher Kompetenz.

Aber wofür steht der Begriff "Lebensweltorientierung"? - Er steht zunächst für eine verstehende und interpretierende Sozialpädagogik, die die Bedeutungs-, Erfahrungs- und Handlungsräume der Subjekte in ihren jeweiligen gesellschaftlichen Einbindungen berücksichtigt und dem sozialpädagogischen Handeln zugrundelegt. Mit der Fokussierung auf die Lebenswelten der Adressaten rücken diese mit *ihren* subjektiven Deutungsmustern und Handlungsorientierungen, mit ihren Bedürfnissen, Wünschen

und Interessen, mit dem von ihnen erfahrenen Leiden in den Blick.³ Die Lebenswelt ist somit der Inbegriff der Wirklichkeit, die individuell erlebt und erfahren wird (vgl. Thiersch 1997a, Thiersch/Grunwald 2004), verweist aber auch auf die gesellschaftliche Einbindung des Individuums und damit im Bereich der Sozialpädagogik auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Dimensionen: 1. der subjektiven Dimension 2. der diskursiven Dimension sowie 3. der objektiven Dimension.

Die subjektive Dimension der Lebenswelt

Die subjektive Dimension bezeichnet die subjektive Welt, in der ein Mensch lebt, als eine von jedem Menschen selbst geschaffene, angeeignete, gedeutete und bedeutete subjektive Welt, die der Mensch als Teil seines Alltags erlebt und als fraglos gegeben, als selbstverständlich annimmt. Dazu zählen eigene Einstellungen, Bedürfnisse, Meinungen, Deutungen, Bewertungen (z.B. bezogen darauf, was schön oder häßlich, normal oder abweichend, erstrebenswert oder zu vermeiden ist), dazu zählen aber auch Handlungsmuster und individuelle Bewältigungsstrategien. Diese je subjektiv erlebte und erfahrene Lebenswelt sowie dieser zugrundeliegenden Deutungs- und

³ Auf die, mit der hermeneutischen Hinwendung der Sozialpädagogik zu den Lebenswelten einhergehenden Gefahren wird regelmäßig und zu Recht hingewiesen. So haben zuletzt Kunstreich und Lindenberg (2002) die verstehende Vorgehensweise (traditioneller) sozialpädagogischer Praxis dahingehend kritisch beschrieben, dass diese für die Adressaten ("die Etikettierten") nützlich sein möchte und daher stets nach dem sozialen Sinn fragt, den die Adressaten in ihren "Handlungen der Schwäche" verbergen, um dann letztlich doch durch resozialisierende, rehabilitierende, unterstützende, an den "Defiziten" der Adressaten orientierte Maßnahmen die Auffälligen und Abweichenden zu normalisieren. Meine Überlegungen bezüglich der hermeneutischen Annäherung an fremde Lebenswelten richten sich hingegen nicht auf die Rekonstruktion subjektiver Weltansichten "abweichender", "delinquenten", "gefährlicher" sozialpädagogischer „Klientel“, um die "Ursachen" und Motivationen, die einem beanstandeten Verhalten regelmäßig unterstellt werden, zu verstehen, sondern auf ein grundsätzliches Bemühen der Rekonstruktion subjektiver Weltansichten, um zu verstehen, welchen Sinn (auch) Kinder und Jugendliche mit ihrem Handeln oder Unterlassen verbinden, wie sie die Welt erleben und wo sie Behinderungen einer selbstbestimmten und ausreichend versorgten Existenz erkennen. Es geht also um die sozialwissenschaftliche Aufgabe - als Voraussetzung pädagogischen und politischen Handelns - , "das, was Menschen tun, für andere Menschen, die das nicht tun, nachvollziehbarer, verständlicher zu machen bzw. Nichtbeteiligten wenigstens ein paar Einblicke und Eindrücke in ihnen mehr oder weniger *fremde* Welten zu vermitteln" (Hitzler 2000, S. 28); es handelt sich dabei um eine Vorgehensweise, die die normativen Wertungen, die Evidenzen sozialer Wirklichkeit, die regelmäßig Grundlage für (sozialpädagogische) Typisierungen, für Zuschreibungen, für "kategoriales Schnell-Sortieren" von Personen und Handlungen sind, nicht als ontologisch begreift, sondern als soziale Konstrukte, deren gesellschaftliche Relevanz zu kritisieren und deren Generierung zu rekonstruieren sind. Thiersch selbst hat als eine Konsequenz lebensweltorientierter Sozialpädagogik die Gefahr der Ausweitung sozialer Kontrolle benannt. So können die gut gemeinten Versuche der Sozialpädagogen im Rahmen sozialraum- und lebensweltorientierter Konzeptentwicklung die Lebenswelten der Adressaten unter Zuhilfenahme ethnographischer, interpretativer Forschungsmethoden zu verstehen, für die Adressaten durchaus bedrohlich sein. Hier bedarf es Takt - Hans Thiersch hat häufig darauf hingewiesen - Takt als die Fähigkeit, sich in den eigenen Möglichkeiten zurückzuhalten, andere Möglichkeiten zu sehen und in ihrem Eigensinn zu respektieren. Takt als Angst vor der gerade in der Lebensweltorientierung strukturell angelegten Zudringlichkeit. So bedarf der Sozialpädagoge der reflexiven Souveränität, sich der eigenen Gefährlichkeit bewusst zu sein und im Wissen um diese Gefährlichkeit zu handeln.

Sinnstrukturen, die das Individuum für scheinbar natürlich und selbstverständlich erachtet, ist für Andere, also auch für Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen nur schwer einsehbar. - Die Orientierung an der Lebenswelt nimmt also ihren Ausgangspunkt beim Individuum. Die Lebenswelt läßt sich zunächst als eine individuelle verstehen, die aber nicht isoliert analysiert wird, sondern in ihren sozialen, gesellschaftlichen, räumlichen und diskursiven Verflechtungen. Das Bestreben sozialpädagogischer Praktiker muß konsequenterweise sein, die Eigenlogik fremder Lebenswelten zu verstehen, um *davon* ausgehend sozialpädagogisches Handeln an der Lebenswelt zu orientieren. *Verstehen* als wesentliches Merkmal einer am Subjekt ausgerichteten Sozialpädagogik, ist für sozialpädagogisches Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit eine unabdingbare Voraussetzung. Entsprechend haben sich die in der Kinder- und Jugendarbeit Tätigen forschend den Adressaten sozialpädagogischen Handelns zu nähern, um so zu einem tiefergehenden Verstehen subjektiver Sinnwelten zu gelangen. Um Sinn und Deutungsmuster rekonstruieren und soziales Handeln verstehen zu können, ist ein Bezug auf das interpretative Paradigma und diesem entsprechende qualitative, ethnographische Forschungsmethoden sinnvoll. Die Anwendung solcher Forschungsmethoden im Rahmen sozialpädagogischer Praxis, lebensweltorientierter Konzeptentwicklung oder im Rahmen von Jugendhilfeplanung ermöglicht eine Erfassung sozialer Phänomene aus der Perspektive interagierender und handelnder Subjekte. - Gefragt wird danach, wie die Subjekte, wie das Kind und der Jugendliche ihre Welt sehen, was er oder sie dort erleben, erfahren oder erleiden. Hier setzt die qualitative Forschung an und aus dieser subjektiven Dimension ergibt sich ihre Notwendigkeit (vgl. Friebertshäuser 2000; Lindner 2000; Jakob/von Wensierski 1997; Schütze 1994).

Pädagogen und Pädagoginnen, die in der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind, verfügen grundsätzlich über eine gute Ausgangsbasis für eine rekonstruierende, verstehende Annäherung an die Lebenswelten junger Menschen, denn sie erhalten durch ihre Kontakte zu den Kindern und Jugendlichen zahlreiche Informationen aus deren Lebenswelten; Informationen, die allerdings ebenso regelmäßig nur beiläufig oder selektiv wahrgenommen, nicht aber systematisch aufbereitet und reflektiert werden, was zumeist daran liegt, dass sich die Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen selbst als Experten des Sozialraumes und der Lebenswelten begreifen, und auf differenzierte Informationen, die möglicherweise den eigenen Annahmen widersprechen, glauben verzichten zu können. - Aber genau hier ist der Ansatzpunkt für die Anwendung qualitativer, ethnographischer Feldforschung. Mit Thomas Wilson gesprochen: Da die Handlung des Handelnden aus seinen Wahrnehmungen, seinen Deutungen und seinen Urteilsbildungen heraus entsteht, muß die sich aufbauende Handlungssituation durch die Augen des Handelnden gesehen werden, - müssen die Objekte dieser Situation wahrgenommen werden, wie der Handelnde sie wahrnimmt, - müssen die Bedeutungen dieser Objekte so vermittelt werden, wie sie sich für den Handelnden darstellen, - müssen die Leitlinien des Handelns nachvollzogen werden, wie sie der Handelnde entwickelt (vgl. Wilson 1973).

Die im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit tätigen Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen müssen also zur Grundlage ihres Handelns machen, dass sie *nicht* voraus-

setzen können, dass ihre - professionsbezogene, häufig aber nur alltagstheoretische - Auslegung von Phänomenen, von sozialem Handeln, von Interaktionen mit derjenigen identisch ist, die dem Handeln und Interagieren der Kinder und Jugendlichen zugrunde liegt, denen das sozialpädagogische Bemühen gilt. Hitzler weist in diesem Zusammenhang zu Recht auf eine wesentliche Konsequenz der Anwendung ethnographischer, interpretierender Verfahren hin, dass durch sie nämlich das, auch in der Sozialpädagogik alltagsübliche kategoriale "Schnell-Sortieren" von (vermeintlich klaren) Sachverhalten problematisiert wird, dass durch ethnographische, interpretierende Verfahren sozusagen reflexive "Schwellen" in Deutungsprozesse eingebaut werden, wodurch eben der Eigen-Sinn des jeweils in Frage stehenden Phänomens zum Vorschein gebracht wird (vgl. Hitzler 2000, S. 27). Diesbezüglich ist aber auch - und darauf wird noch einzugehen sein - der im sozialpädagogischen Diskurs generierte sozialpädagogische Sinn, das sozialpädagogische Weltbild zu hinterfragen. Gefragt sind also Methoden, die die subjektive Perspektive der Adressaten als notwendige Voraussetzung für jedes sozialpädagogische Handeln (oder auch Nicht-Handeln) in Rechnung stellen. Es geht letztlich um die Eingrenzung dessen, was Sozialpädagogen überhaupt erkennen können: Denn zum einen ist nicht die *eine* Wirklichkeit rekonstruierbar, und zum anderen ist das Verstehen fremder Lebenswelten immer nur annäherungsweise möglich. Folglich stellt sich auch das Problem der Objektivität im Kontext interpretativen Vorgehens anders als in den Naturwissenschaften, und auch anders, als in der, dem normativen Paradigma verpflichteten traditionellen Sozialpädagogik, in der Objektivität äquivalent mit *abbildender Beschreibung* ist, während Objektivität in der interpretativen Soziologie nicht möglich ist. Allerdings - und darauf weisen Hans Lenk und Matthias Maring hin - bedeutet das nicht, dass nur Interpretationen existieren. Im Gegenteil, pragmatisch-praktisch sind wir in einer Welt der Handlungen und des Interpretierens auf Realunterstellungen angewiesen. Handeln ist grundsätzlich weltgebunden und interpretatorisch zugleich (vgl. Lenk/Maring 1997).

Lebensweltorientierte Sozialpädagogik - so Hans Thiersch - insistiert darauf, daß die Menschen in ihrem eigenen Lebenssinn, in ihren eigenen Lebensmöglichkeiten ernst genommen werden, vor allem auch im Anspruch auf Selbstgestaltung ihrer Lebensverhältnisse; Lebensweltorientierte Sozialpädagogik fordert ein pädagogisches Handeln, das orientiert ist an der Eigensinnigkeit der Adressaten und ihrer Eigensinnigkeit der Problemsicht (vgl. Thiersch 1993). Der kritische Impuls einer lebensweltorientierten Sozialpädagogik liege gerade darin, die Unterschiede zwischen den professionellen Deutungen und denen der Adressaten deutlich zu machen und zum Respekt vor den Anderen, den Fremden zu nötigen. "Das Insistieren auf der Eigensinnigkeit lebensweltlicher Erfahrung der Adressaten ist Versuch und Instrument der Gegenwehr zu den normalisierenden, disziplinierenden, stigmatisierenden und pathologisierenden Erwartungen, die die gesellschaftliche Funktion der Sozialpädagogik seit je zu dominieren drohen" (Thiersch 1993, S. 13).

Und hier - bezogen auf die subjektive Dimension - ist der erste Anknüpfungspunkt für Sozialpädagogik; denn Prozesse des Verstehens, das Bemühen, fremde Lebenswelten kennen zu lernen und zu verstehen ist *Voraussetzung* für sozialpädagogisches Handeln.

Bezogen wieder auf die Kinder- und Jugendarbeit: Kinder, Jugendliche, Heranwachsende setzen sich zu den materiellen, sozialen und diskursiven Kontexten ihrer Lebenspraxis als selbständig handelnde Akteure in Beziehung (sind also keine Marionetten, die bestimmten Faktoren ausgeliefert wären). Dem liegt ein Verständnis von Individuen als Subjekte zugrunde, die sich zu sich selbst und zu ihrer gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit bewußt in Beziehung setzen. Entsprechend ist bei ihnen grundsätzlich von einem Potential auszugehen, selbstbewußte und selbstbestimmte Akteure ihrer Lebenspraxis zu sein (vgl. Scherr 1998). Lebensweltorientierte Sozialpädagogik, eine Sozialpädagogik, die sich tatsächlich an den Lebenswelten junger Menschen orientiert, hat die jeweiligen konkreten Lebensbedingungen der Subjekte im Blick, um diese darauf hin zu untersuchen, welche Ermöglicungen und Behinderungen einer selbstbewußten und selbstbestimmten Lebenspraxis in ihnen eingelassen sind. - Es gilt entsprechend auch und gerade für die Sozialpädagogik, die für die Entwicklung von Selbstbewußtsein und selbstbestimmter Handlungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter förderlichen Bedingungen zu schaffen.

Eine so verstandene subjekt- und lebensweltorientierte Sozialpädagogik weist - ohne diese auszuschließen - über Strategien der Lebensbewältigung und über einen Subjektstatus, den ich in Anlehnung an Erhard Meueler als funktionale Subjekthaftigkeit bezeichnen möchte, hinaus (vgl. Meueler 1998). Diese funktionale Subjekthaftigkeit, so Meueler, die im Dienste der Selbsterhaltung steht, ist Ausgangspunkt der Entwicklung vom *kleinen Ich* zum *großen Ich*⁴ - beschreibbar als Subjektentwicklung -, wobei das kleine Ich das instrumentelle, das auf das "Nächste" ausgerichtete, grob lustbezogene subjektive Verlangen sei, mit dem der einzelne in einer nicht als solidarisch konzipierten Gesellschaft sich rein auf sich selbst bezogen zu bestätigen suche. (...) Das kleine Ich setzt alle verfügbare Kraft zur eigenen Selbsterhaltung ein, koste es, was es wolle, nur noch sich selbst im Blick habend, und außer sich nur noch das wahrnehmend, was für sein eigenes Überleben und Wohllleben von Bedeutung ist. Das große Ich enthülle demgegenüber (in Form emanzipatorischer Selbstreflexion) die Blindheit der vereinzelt Individuen als Verblendung, von der befallen die Realität verleugnet werde (vgl. Meueler 1998, S. 90f.). Eine subjektorientierte, und somit emanzipatorische Selbstreflexion und Subjektentwicklung ermöglichende Sozialpädagogik zeichnet sich - darauf Bezug nehmend - aus durch die Ermöglicung, vorgefundene Abhängigkeiten, unbewußte Handlungsroutinen, Bedürfnisse, (hegemoniale) Deutungs- und Konsummuster zu hinterfragen und gegebenenfalls zu ersetzen, und sie zeichnet sich aus durch die Ermöglicung von Bildungsprozessen in Richtung auf eine selbstbewußtere und selbstbestimmtere Lebenspraxis. Es geht um die Ermöglicung *sozialer* Subjektivität, die nicht nur ausgerichtet ist auf Selbstbewußtsein und Selbstbestimmtheit des Individuums, sondern grundsätzlich auf Kommunikation, Kooperation und Solidarität (vgl. Scherr 1998, S. 154).

Für die Kinder- und Jugendarbeit bedeutet das - und hier wird der Zusammenhang aller drei Dimensionen von Lebenswelt offensichtlich - ,die gesellschaftlichen, struktu-

⁴ Meueler bezieht sich hier auf Überlegungen Leo Löwenthals, die dieser im Rahmen seiner Dankesrede anlässlich der Verleihung des Adorno-Preises formuliert hat (vgl. Meueler 1998, S. 90 f.; Löwenthal 1989).

rellen, ökonomischen Bedingungen, denen Kinder und Jugendliche unterliegen, aber ebenso die Normen, Zwänge und Evidenzen zu thematisieren, grundsätzlich in Frage zu stellen und zu problematisieren sowie (grundsätzlich) Widerspruch zu ermöglichen; es bedeutet ferner, jungen Menschen Raum dafür zu geben, sich reflexiv mit diesen gesellschaftlichen Bedingungen auseinanderzusetzen: "Jeder Einzelne soll dazu befähigt werden, sein Leben auf der Grundlage einer bewußten Auseinandersetzung mit den vorgegebenen gesellschaftlichen Lebensbedingungen selbst bewußt zu gestalten. Gesellschaftliche Verhältnisse (...) können vor diesem Hintergrund daraufhin betrachtet werden, ob und wie sie die Selbstbewußtseinsfähigkeit und die Selbstbestimmungsfähigkeit der vergesellschafteten Individuen ermöglichen und unterstützen oder aber einschränken und behindern" (Scherr 1997, S. 46). Die Auseinandersetzung mit den jeweils konkreten Lebensbedingungen ist vor dem Hintergrund relevant - und auch darauf weist Albert Scherr hin - dass diese die Subjektivität des Einzelnen ermöglichen, aber eben auch begrenzen. Die Chancen der Subjektwerdung sind darüber hinaus ungleich verteilt, was aber nicht heißt, "dass mit der Höhe des sozialen Status zugleich die Chancen der Subjektwerdung steigen. Sozial ungleiche Lebensbedingungen können sich jedoch so auswirken, dass Denken und Handeln nur noch darum kreisen, unter den auferlegten Bedingungen materiell, sozial und psychisch zu überleben" (a.a.O., S.50).

Eine bedeutende Aufgabe von Kinder- und Jugendarbeit ist darin zu sehen - so Scherr weiter - Kinder und Jugendliche zur Selbstbestimmung zu befähigen sowie Chancen zur Entwicklung eines aufgeklärten und informierten Selbstbewußtseins zur Verfügung zu stellen. Es geht hier zum einen um das Recht und die Fähigkeit, das eigene Leben bewußter und autonomer zu gestalten, und es geht um die Ermöglichung der Entwicklung von Selbstbewußtsein, als *Bekanntschaft von Subjekten mit sich selbst*, die eine Auseinandersetzung mit den politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen sowie den uns lieb gewordenen Evidenzen impliziert. Die Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit und Selbstbewußtsein "ist von dem Wissen abhängig, auf das beim Nachdenken über sich selbst zurückgegriffen werden kann. Es gelingt um so besser, sich selbst zu verstehen, je mehr Wissen individuell verfügbar ist; Wissen, das es erlaubt, die gesellschaftlichen Kontexte zu verstehen, in die man eingebettet ist" (Scherr 1997, S. 56). Im Kontext einer so verstandenen Bildungsarbeit in der Kinder- und Jugendarbeit wird Bildung als *eine* Dimension im Prozess der Subjektwerdung verstanden, in der u.a. Selbstreflexion und die lernende, eigenaktive Aneignung von Wissen und Kompetenzen, Erfahrungen eigener Stärken und Fähigkeiten, Gegenerfahrungen zu gesellschaftlich zugemuteten Ohnmachtserfahrungen ermöglicht werden. Dies gilt keineswegs ausschließlich für sozial benachteiligte und/oder arbeitslose junge Menschen, aber dennoch gerade auch für diejenigen, die im schulischen und/oder beruflichen Bereich - einhergehend mit individualisierenden Schuldzuweisungen - Situationen des Scheiterns erfahren.

Wie sehr traditionelle Sozialpädagogik in defizitorientierte, individualisierende und somit entpolitisierte Praktiken involviert, letztlich aber auch durch hegemoniale Diskurse durchdrungen und in ihrer fachlichen Autonomie begrenzt ist, hat unlängst Michael Galuske für die Jugendberufshilfe aufgezeigt, indem er auf die "schlichte und

bestechende Logik" dieses sozialpädagogischen Handlungsfeldes als Antwort auf Jugendarbeitslosigkeit verwies, wonach Arbeitslosigkeit soziale Integration bedrohe, und folglich Soziale Arbeit den Jugendlichen mit ihren Mitteln helfen müsse, sich in die Arbeitsgesellschaft zu (re-)integrieren (vgl. Galuske 1999, S. 254). Ansatzpunkt für diese Praxis sind die "Defizite" der jungen Arbeitslosen, die es zu bearbeiten gilt, um eine *Brücke zur Arbeitswelt* zu bauen und um Integration in Lohnarbeit zu ermöglichen. Diese, an einem Normalarbeitsverhältnis orientierten Projekte der Jugendberufshilfe, die als Antwort der Gesellschaft auf die arbeitsmarktlichen Integrationsprobleme der nachwachsenden Generation konzipiert sind, werden als zeitlich befristete arbeitsweltbezogene Lernarrangements organisiert, deren idealer Effekt ein *zunehmender Abbau von individuellen Defiziten der Klienten* sein soll (S. 258). Allerdings, und darauf weist Galuske hin, kann ein solches Handlungsmodell nur solange Plausibilität beanspruchen, wie seine Grundannahmen stimmen: "Dies gilt insbesondere für die zentrale Annahme, dass die Arbeitsmarktintegration der betroffenen Jugendlichen in erster Linie aufgrund individueller Fehlanpassungen gestört ist. Nur wenn der Arbeitsmarkt grundsätzlich in der Lage wäre, einen Arbeitsplatz zur Verfügung zu stellen, der ausreichend entlohnt ist, um ein Leben nach dem Modell der Normalbiographie zu realisieren, würde es Sinn machen, an dieser Annahme festzuhalten. (...) Angesichts von Millionen Arbeitslosen bedarf es eigentlich kaum weiterer Argumentation" (Galuske 1999, S. 259).

In Anbetracht zunehmender Arbeitslosigkeit, wachsender Zahlen von befristet Beschäftigten und Leiharbeitnehmern, der Expansion von gering entlohnten Dienstbottentätigkeiten und marginaler Formen der Beschäftigung gelte es nicht nur Abschied zu nehmen vom Glauben an eine irgendwann (wieder) zu erreichende Vollbeschäftigung mit Normalarbeitsverhältnissen, sondern auch von der - der Jugendberufshilfe zugrundeliegenden - Annahme des Defizitansatzes, dass nämlich Qualifikations- und Sozialisationsdefizite Ursachen für Arbeitslosigkeit seien. - Tatsächlich sind sie nicht mehr als Selektionskriterien (vgl. Galuske 1999, S. 262).

So übernehmen in der Jugendberufshilfe tätige Sozialpädagogen regelmäßig nicht nur eine "armenpolitische Verwahrfunktion" (Lex zit. n. Galuske), sondern sie agieren - wie Ordnungs- und Befriedungskräfte in anderen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern auch - als *Abkühlungsagenten*⁵, die

- den Ärger und die Unzufriedenheit junger Menschen über ihre vergeblichen Bildungsbemühungen zu reduzieren hoffen,
- betroffene junge Menschen auf niedrigere Aspirationen umzuorientieren bemüht sind,
- junge Menschen dazu "motivieren", jene auf Konkurrenz, Leistungsfähigkeit, Effizienz, Effektivität ausgerichteten Funktionsprinzipien kapitalistischer Gesellschaften anzuerkennen und zu internalisieren,
- den Gescheiterten die Defizite, das Selbstverschulden ihres Scheiterns nicht nur vor Augen führen, sondern diese dazu bewegen, diese Deutungsangebote auch in ihre sinnhaften Lebensentwürfe zu übernehmen;

⁵ Vgl. ausführlich zu *Abkühlungsprozessen* sowie zu *Mechanismen der Bewältigung von Misserfolg*, bezugnehmend auf die Arbeiten von Goffman (1952/1962) und Clarke (1973), die Publikation von Dietz u.a. (1997).

dies alles mit der für die (Lebenswelten der) Betroffenen einhergehenden Konsequenz der in Fragestellung des eigenen Selbstbildes und Selbstwertgefühls (vgl. Scherr 1997, S. 148).

Eine kritisch-reflexive Sozialpädagogik hingegen hat nicht die "Defizite" junger Menschen im Blick, sondern deren Lebenswelten, deren Entwicklungspotentiale, aber auch die gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen, die dem Prozess der Subjektentwicklung entgegenstehen.

Wenn die Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit und Selbstbewußtsein (auch) von dem Wissen abhängig ist, auf das beim Nachdenken über sich selbst zurückgegriffen werden kann; wenn es um so besser gelingt, sich selbst zu verstehen, je mehr Wissen individuell verfügbar ist und das es erlaubt, die gesellschaftlichen Kontexte zu verstehen, in die man eingebettet ist, dann hat eine kritisch-reflexive Sozialpädagogik im Allgemeinen bzw. eine lebenswelt- und subjektorientierte Kinder- und Jugendarbeit im Besonderen die Aufgabe, kritische und alternative Deutungsangebote sowie entsprechendes Wissen zur Verfügung zu stellen, und zwar gerade auch über die alten und neuen Ungleichheiten, über Armut und Arbeitslosigkeit als gesellschaftliches Phänomen, nicht als individuelles Problem, das selbstverschuldet herbeigeführt wird. Auch in der Kinder- und Jugendarbeit kann die Kardinalfrage aufgeworfen werden, "in welcher Gesellschaft wir eigentlich leben wollen: soll es eine Konkurrenzgesellschaft sein, die Leistungsdruck und Arbeitshetze weiter erhöht, Erwerbslose, Alte und Behinderte ausgrenzt sowie Egoismus, Durchsetzungsfähigkeit und Rücksichtslosigkeit eher honoriert, sich jedoch gleichzeitig über den Verfall von Sitte, Anstand und Moral wundert, oder eine soziale Bürgergesellschaft, die Kooperation statt Konkurrenzverhalten, Mitmenschlichkeit und Toleranz statt Gleichgültigkeit und Elitebewußtsein fördert?" (Butterwegge 2002, S. 100). Als Gegenprogramm zum hegemonialen Konkurrenzdenken und zu gesellschaftlichen Prozessen der Entsolidarisierung als Folge des neoliberalen Wettbewerbswahns, als Gegenprogramm zur Bedrohlichkeit einer selbstzerstörerischen Wirtschaftsgesellschaft, "in der der Markt als die *gesellschaftlich bezwingende Größe* unser Handeln ebenso bestimmt wie unser Fühlen, Denken und Wollen samt allen zugrundeliegenden Einstellungen, Selbstbildern, Deutungsmustern und Bedürfnissen" (Meueler 1998, S. 51), gilt es das solidarische Miteinander als humane Grundsatzalternative (Butterwegge) neu zu begründen. Das bedeutet für eine, den Subjekten grundsätzlich Solidaritätsfähigkeit unterstellende Kinder- und Jugendarbeit, Wissen zur Verfügung zu stellen, das die vermeintlichen Vorzüge neoliberaler Modernisierung und Leistungsideologie als Mythos zu entlarven hilft, und in der Folge Prozesse des solidarischen Lernens und Handelns möglicher macht.

Ob die Kinder- und Jugendarbeit aber tatsächlich zu einem solch umfangreichen und anspruchsvollen Projekt in der Lage ist, kann an dieser Stelle nicht umfassend untersucht werden, darf allerdings bezweifelt werden. In den "Vier Versuchen zu einer Theorie" der Jugendarbeit schrieb Helmut Kentler 1964 von der Jugendarbeit als Institution, die engagierte, kritische Aufklärung - bezogen auf die Autonomie des Menschen und eine bessere Gesellschaft - anstrebe und die dazu geeignet wäre, "das Wis-

sen vom Besseren" - bezogen auf die Gesellschaft - wachzuhalten, zu aktivieren und wenigstens teilweise zu verwirklichen, und fragte, ob "unsere Gesellschaft" überhaupt Institutionen zulasse und selbst schaffe, deren vornehmste Aufgabe darin besteht, Kritik an der Gesellschaft zu üben und sich für die Durchsetzung des Besseren zu engagieren (vgl. Kentler 1964/1986, S. 39). Eine Frage, die heute noch - auch wenn sie zu verneinen ist - ihre Berechtigung hat, allerdings bezogen auf die sozialpädagogischen Praktiker und Praktikerinnen zu kurz greift. Diese sollten sich darüber hinaus die Fragen stellen, 1.) ob sie, die sie im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind, überhaupt über ein Wissen vom Besseren verfügen, 2.) ob sie engagierte, kritische Aufklärung in ihren Institutionen überhaupt zulassen (was in Erinnerung des Diktums von Helge Peters, wonach Soziale Arbeit nicht die [ideologische, F.B.] Basis verlassen würde, der sie ihre Existenz verdanke, wohl eher zu verneinen ist), und 3.) wie es um ihre eigene Mündigkeit und Subjektivität bestellt ist. Denn auch diesbezüglich wies Kentler in seinem Beitrag vollkommen zu Recht darauf hin, dass Voraussetzung für eine emanzipatorische, aufklärerische Jugendarbeit ist, dass die Jugendpädagogen selbst aufgeklärte, mündige Menschen sind, da ansonsten keine Jugendarbeit möglich ist, die mündige Menschen zum Ziel hat (vgl. Kentler a.a.O., S. 66f.).

Die diskursive Dimension

Es ist nicht nur davon auszugehen, dass sich - im Allgemeinen - der (vermeintliche) Gegenstand Sozialer Arbeit, und somit auch von Sozialpädagogik - regelmäßig bezeichnet als "soziale Probleme" und "individuelle Problemlagen" - in Diskursen konstituiert, sondern dass durch solche Diskurse soziale Wirklichkeit hergestellt wird, die für die sozialpädagogische Praxis und somit auch für die Adressaten sozialpädagogischer Praxis wesentlich ist. Diskurse konstruieren über sprachvermitteltes Wissen soziale Wirklichkeit, und zwar über die dazwischentretenden tätigen Subjekte in ihren gesellschaftlichen Kontexten (vgl. Jäger 1993a). Durch Diskurse transportiertes Wissen, als Grundlage kollektiven und individuellen Bewußtseins, ist letztlich Basis für soziales Handeln und die Gestaltung von Realität. *Wissen* meint hier alle Arten von Bewußtseinsinhalten bzw. von Bedeutungen, mit denen Menschen die sie umgebende Wirklichkeit deuten und gestalten (vgl. Jäger 2001).

Diskurse spiegeln also nicht einfach die gesellschaftliche Wirklichkeit wider; sie sind keine Abbildungen von Realität. Vielmehr entfalten sie ihrerseits eine strukturbildende Kraft und konstituieren damit gesellschaftliche Wirklichkeit, indem das in ihnen transportierte durchsetzungsfähige, hegemoniale Wissen soziale Beziehungen (zwischen den Geschlechtern, zwischen Armen und Nicht-Armen, Kriminellen und Nicht-Kriminellen, Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen, Sozialpädagogen und Adressaten, kommunalpolitischen Entscheidungsträgern und Sozialpädagogen) definiert, sich in Institutionen materialisiert (Gefängnisse, Sozial- und Jugendämter, Erziehungs- und Sozialisationseinrichtungen), spezifische Politikkonzepte begründet (Kürzung von Sozial- und Arbeitslosenhilfe; Privatisierung wohlfahrtsstaatlicher Leistungen; aktivierender Sozialstaat; "zero tolerance" etc.) und insofern schließlich prägend in den Alltag der Subjekte und deren Handeln hineinwirkt, - und somit auch bezogen ist sowohl auf die (möglichen) Adressaten Sozialer Arbeit, als auch auf die sozialpäda-

gogischen Praktiker und Praktikerinnen. D.h., Diskurse sind "Applikationsvorlagen für Realität" (Jäger 1993b, S. 18)

Die Relevanz des *sozialpädagogischen* Diskurses für das Alltagshandeln sozialpädagogischer Praktiker und Praktikerinnen hat bereits 1988 Michael Winkler herausgearbeitet, und es wäre diesen - an Foucault orientierten - Überlegungen mehr denn je eine breitere Rezeption gerade auch durch die sozialpädagogischen Praktiker und Praktikerinnen zu wünschen, zumal eine solche diskurstheoretische Perspektive ein anderes Verständnis von Sozialpädagogik, ein anderes Verständnis von der Funktion und dem Gegenstand der Sozialpädagogik sowie vom Handeln und Selbstverständnis von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen ermöglicht. Der Begriff des Diskurses bezeichnet hier das Phänomen, dass die sinnhafte Einheit von Sozialpädagogik nur in einem Kommunikationszusammenhang identifiziert werden kann. Winkler weist darauf hin, dass es einen Denk- und Kommunikationszusammenhang gibt, der durch das Reden über Sozialpädagogik konstituiert wird, und der durch ein Reden in einer "sozialpädagogischen" Sprache bestimmt wird. Hier wird die Bedeutung des Ausdruckes "Sozialpädagogik" und hier wird der Sinn von Sozialpädagogik fundiert und gesichert. Für die Teilnehmer an diesem Diskurs - also die Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen - hat deshalb Sozialpädagogik Wirklichkeit, da sie sich des Kommunikationscodes Sozialpädagogik bedienen, um ihre eigene Welt, ihre Aufgaben und ihr Tun zu bestimmen. Die am Diskurs teilnehmenden sozialpädagogischen Sprachhandelnden konstituieren dabei den Kommunikationszusammenhang zwar auch aus tradierten "Theorieelementen", insbesondere aber aus Erfahrungs- und Alltagswissen (vgl. Winkler 1988, S. 23 f.). Bezogen auf die Kinder- und Jugendarbeit lassen empirische Erkenntnisse allerdings darauf schließen, dass "Theorieelemente" im sozialpädagogischen Kommunikationszusammenhang nur eine sehr untergeordnete Rolle spielen, Erfahrungs- und Alltagswissen hingegen (wie noch zu zeigen sein wird, aber auch Elemente anderer Diskurse) den Diskurs Sozialpädagogik und somit auch die sozialpädagogische Praxis dominieren.

Diskurse transportieren also Wissen. Dieses Wissen wiederum speist individuelles und kollektives Bewußtsein und wird dadurch letztlich Grundlage für individuelles und kollektives Handeln, bezogen sowohl auf die (potentiellen) Adressaten Sozialer Arbeit, als auch auf die sozialpädagogischen Praktiker und Praktikerinnen.

Für ein weiteres Verständnis der Relevanz von Diskursen sowohl für die Lebenswelten der Adressaten, als auch für die Sozialpädagogik als Profession, ist ein Blick auf die Struktur von Diskursen hilfreich. Hierbei beziehe ich mich auf Überlegungen des Duisburger Sprach- und Sozialwissenschaftlers Siegfried Jäger (vgl. Jäger 1993b, S. 138 ff.; 2001, S. 96 ff.): demnach stellen Diskurse in ihrer Gesamtheit ein riesiges und komplexes 'Gewimmel' dar. Jäger unterscheidet zwischen *Spezialdiskursen* (der Wissenschaften) und dem *Interdiskurs*, wobei alle nicht-wissenschaftlichen Diskurse als Bestandteile des Interdiskurses aufgefaßt werden. Allerdings ist davon auszugehen, dass Diskurse grundsätzlich nicht isoliert verlaufen, sondern beispielsweise ständig Elemente der wissenschaftlichen Diskurse in den Interdiskurs, also die nicht-wissenschaftlichen Diskurse einfließen und umgekehrt. Darüber hinaus bezeichnet Jäger thematisch einheitliche Diskursverläufe als *Diskursstränge* (z.B. zum Thema

Jugendkriminalität), *Diskursfragmente* als Texte oder Textteile, die bestimmte Themen (z.B. Jugendkriminalität) behandeln und sich zu Diskurssträngen verbinden sowie *diskursive Ereignisse* als solche Ereignisse, die politisch und medial besonders herausgestellt werden und als solche Ereignisse die Richtung und die Qualität des Diskursstranges (z.B. zum Thema Jugendkriminalität) beeinflussen. Die Diskursstränge in ihrer komplexen Verschränktheit wiederum bilden in einer gegebenen Gesellschaft den *gesamtgesellschaftlichen Diskurs*.

Desweiteren wichtig für ein Verständnis von Diskursen sowie von Diskurssträngen für die Entstehung individuellen und kollektiven Bewußtseins ist der Hinweis auf unterschiedliche *Diskursebenen*. Denn die Diskursstränge (als *thematisch einheitliche Diskursverläufe*)⁶ operieren auf verschiedenen diskursiven Ebenen (Wissenschaften, Politik, Medien, Alltag, Verwaltung, Sozialpädagogik als Profession). Jäger weist darauf hin, dass diese Diskursebenen sich aufeinander beziehen, einander nutzen aber auch aufeinander einwirken. So könnten etwa auf der Medien-Ebene Diskursfragmente der Wissenschaftsebene zum Thema Jugendkriminalität aufgenommen werden, oder es könnten Diskursfragmente aus der Politik- bzw. Alltagsebene zum Thema (Umgang mit) Jugendkriminalität von der Sozialpädagogik-Ebene aufgenommen werden. In Anlehnung an Jäger stellt sich in aller Regel die Frage - und dieser Frage sollten eben auch Sozialpädagogen nachgehen - , in welcher Beziehung die diskursiven Ebenen eines betreffenden Diskursstranges zueinander stehen. Dann wäre etwa die Frage zu beantworten, ob und wie beispielsweise die politische Ebene eines Diskursstranges und die mediale Ebene eines Diskursstranges sich mit den alltäglichen oder auch den sozialpädagogischen verzahnen oder sich in diese "hineinfressen", bzw. wie - allgemeiner - Alltagsdiskurs und/oder Sozialpädagogik-Diskurs mit welchen Konsequenzen von anderen Diskursen überformt werden.

So ist es aus unterschiedlichen Gründen unerlässlich, sich (gerade auch als Sozialpädagoge) mit Diskursen - auch dem sozialpädagogischen - und den Konsequenzen für die Lebenswelten der Adressaten Sozialer Arbeit (und den Konsequenzen für das sozialpädagogische Selbstverständnis, den "sozialpädagogischen Blick", die Funktion der Sozialpädagogik, die Ausgestaltung der sozialpädagogischen Praxis) zu beschäftigen⁷: Denn

- Diskurse versorgen (auch) Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen mit spezifischen Interpretationsschemata, mit Typisierungen von "Problemen" und "Fällen"; Diskurse - auch der sozialpädagogische - vermitteln ganz bestimmte Weltbilder oder auch nur zeitweilig oder regional gültige Wahrheiten, die die Wirklichkeit zu einer ganz bestimmten (z.B. sozialpädagogischen) Wirklichkeit werden lassen; Diskurse vermitteln ganz bestimmte Weltbilder oder auch nur zeitweilig oder regional gültige Wahrheiten, die Individuen zu "Randgruppen", "Abweichlern", "Hilfebedürftigen" werden lassen; Diskurse vermitteln ganz bestimmte Weltbilder oder auch nur zeitweilig oder regional

⁶ Hingegen transportieren Diskurse - wie beispielsweise der sozialpädagogische - *das* sozialpädagogische Wissen, mithin die sinnhafte Einheit von Sozialpädagogik, also nicht ausschließlich themenspezifisches Wissen wie ein Diskursstrang.

⁷ Denn genauso, wie die objektive Dimension Einfluß - wenn auch nicht im deterministischen Sinn - darauf hat, wie subjektiv gelebt wird, gilt dies auch für die diskursive Dimension.

- gültige Wahrheiten, aus denen ganz bestimmte Präventions-/Interventions-/Eklusionsmodi als selbstverständliche, evidente Optionen des Vorgehens resultieren.
- Darüber hinaus haben die im Diskurs Sozialpädagogik generierten und etablierten Deutungsmuster und Interpretationsschemata unmittelbar Konsequenzen nicht nur für das Weltbild und das sozialpädagogische Handeln der in den Kommunikationszusammenhang involvierten Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, sondern darüber hinaus für die (sozialpädagogisch) typisierten bzw. kategorisierten Adressaten, die möglicherweise die Deutungsangebote der professionellen sozialpädagogischen Helfer oder anderer Ordnungskräfte anerkennen und zur Grundlage eigener Deutungen und eigenen Handelns machen, und möglicherweise dadurch zusätzlich in ihren Optionen eingeschränkt werden und dadurch wiederum das "Bild" von ihnen (als "Versager", "Abweichler", "Defizitäre", "Gefährdete", "Hilfebedürftige") bestätigen.
 - Letztlich ist es unerlässlich sich als Sozialpädagoge mit Diskursen zu beschäftigen, da nicht anzunehmen ist, dass sich der sozialpädagogische Diskurs isoliert oder sogar autonom entwickelt. Diese Annahme resultiert nicht zuletzt aus der bereits an anderer Stelle unterstellten Theorielosigkeit der Profession, die einer autonomen Funktions- und Gegenstandsbestimmung entgegensteht (und umgekehrt). Vielmehr ist für die Sozialpädagogik zu unterstellen, dass der sozialpädagogische Diskurs kontinuierlich durch andere Diskurse überformt wird (vgl. Winkler), wobei allerdings in Rechnung zu stellen ist, dass es sich bei diesem sozialpädagogischen Diskurs keineswegs um einen wissenschaftlichen Spezialdiskurs handelt, sondern um einen PraktikerInnen-Diskurs, in dem der "Sinn von Sozialpädagogik" *für* die Praxis der Sozialpädagogik zu allerserst *durch* die Praxis der Sozialpädagogik gesichert wird. Mit Michael Winkler ist davon auszugehen, dass sich im sozialpädagogischen Diskurs die an der Sozialpädagogik Beteiligten selbst die Probleme ihrer Tätigkeit und ihr Handeln identifizieren und interpretieren. Der sozialpädagogische Diskurs bindet das Wissen vom sozialpädagogischen Handeln, das den Beteiligten für die Ausgestaltung und Beurteilung ihrer Praxis zur Verfügung steht (vgl. Winkler 1988, S. 24 ff.), und - so ist hinzuzufügen - zeichnet sich im wesentlichen durch Abstinenz wissenschaftlichen Wissens aus. Die Sozialpädagogik als Wissenschaft, als Disziplin, hingegen, also das wissenschaftliche Bemühen um die Sozialpädagogik, gilt der Ordnung des Diskurses Sozialpädagogik. Funktioniert der Praxis-Diskurs mit (fragwürdiger) Selbstverständlichkeit, so konstituiert die wissenschaftliche Sichtweise ein zweites (wissenschaftliches) Verständnis von Sozialpädagogik, indem sie den Verständigungszusammenhang Sozialpädagogik und die Bedeutungsgenerierung rekonstruiert. Fraglich allerdings ist, inwieweit der Wissenschaftsdiskurs Sozialpädagogik bzw. andere wissenschaftliche Spezialdiskurse und der (Praxis-) Diskurs Sozialpädagogik zueinander stehen. Anzunehmen ist, dass der (Praxis-) Diskurs Sozialpädagogik und der Spezialdiskurs Sozialpädagogik nur wenige Berührungspunkte haben (was keineswegs ausschließt, dass der Diskurs Sozialpädagogik Gegenstand wissenschaftlicher Bemühung ist), aus Gründen, die hier nicht weiter behandelt werden können⁸. Vielmehr ist zu unterstellen, dass der (Praxis-) Diskurs Sozialpädagogik nicht nur beeinflusst wird von anderen Diskursen, sondern insbesondere vom Alltagsdiskurs, Politikdiskurs, Medien- und anderen Diskursen geradezu überformt wird, d.h., dass viele Deutungsangebote und Interpretationsschemata, dass das im Diskurs Sozialpädagogik transpor-

⁸ Zur Theorieresistenz sozialpädagogischer Praxis s. Anhorn und Bettinger 2002a

tierte Wissen regelmäßig nicht originär sozialpädagogisch ist, sondern psychologisch, medizinisch, therapeutisch, ökonomisch, (ordnungs-)politisch oder alltagstheoretisch, also lediglich als "sozialpädagogisch" bezeichnet wird.

Diskurse lassen sich also als *eine* durch soziale Kommunikation hergestellte "Konstruktion der Wirklichkeit" begreifen, die allerdings immer auch *eine andere* sein könnte. So liegt ein wesentlicher Grund für das Interesse und die Relevanz von Diskursen in dem Umstand begründet, dass auch sozialer Ausschluss, soziale Kontrolle und Macht diskursiv, d.h. über symbolische Praktiken und Kommunikation vermittelt werden. So ist z.B. der Kampf um politische Macht (auch im kommunalen Raum) und staatliches Handeln, der Kampf um die Interpretation von Bedürfnissen sowie um die Konstruktion von Bedarfen im Kontext von Jugendhilfeplanung in immer stärkerem Maße auch ein Kampf um Deutungsmacht und um die politische, institutionelle und handlungspraktische Durchsetzung dieser Deutungsmacht; in Diskursen werden "soziale Probleme" konstituiert und zum Gegenstand der Sozialpädagogik; in Diskursen wird darüber hinaus - konkret und unmittelbar relevant auch für die Sozialpädagogik - u.a. "Normalität" in Abgrenzung von (sozialen bzw. individuellen) Problemlagen, bzw. "Abweichung"/"Kriminalität" in Abgrenzung zu "Normalität"/"Konformität" konstituiert. D.h., ob wir etwas als "soziales Problem", als "kriminell" oder "konform", als "gefährdet", "hilfebedürftig", "defizitär" usw. betrachten resultiert nicht aus der Beschaffenheit eines Gegenstandes, ist diesem nicht inhärent, sondern entspringt einem Prozeß von Auseinandersetzungen und verweist auf eine Beziehung von Kräfteverhältnissen, in der es um die Durchsetzung des jeweiligen Wissens und der entsprechenden Wirklichkeit geht (vgl. Althoff 2002; Anhorn/Bettinger 2002a). - Dabei ist grundsätzlich von Interesse, welches Wissen für die Sozialpädagogik gültig ist, mit welchen Konsequenzen für sie selbst und ihre Adressaten. Es gilt entsprechend - als Merkmal für eine kritisch-reflexive Sozialpädagogik - die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurse, aber auch regional - auf Regionen oder Sozialräume bezogene Diskurse - zu hinterfragen und gegebenenfalls zu problematisieren. "Dies geschieht, indem man sie analysiert, ihre Widersprüche und ihr Verschweigen aufzeigt, indem man die Mittel deutlich werden läßt, durch die die Akzeptanz nur *zeitweilig gültiger Wahrheiten* herbeigeführt werden soll - von Wahrheiten also, die als über allen Zweifel erhaben dargestellt werden (vgl. Jäger 2001, S. 83), und aus denen regelmäßig die Handlungsaufträge an die Sozialpädagogik aber auch die Verhaltenserwartungen an die (potentiellen) Adressaten Sozialer Arbeit resultieren.

Dies bedeutet für sozialpädagogische Praktiker und Praktikerinnen - beispielsweise im Zusammenhang einer sozialraumorientierten Lebensweltanalyse im Rahmen einer Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit oder im Rahmen von Jugendhilfeplanung - die Entstehung des durch Diskurse transportierten Wissens, das Zustandekommen auch nur *zeitweilig gültiger Wahrheiten*, das Grundlage sozialpädagogischen, kollektiven und individuellen Bewußtseins in einem Sozialraum ist, das Grundlage für Zuschreibungsprozesse und Bedarfskonstruktionen ist, und das letztlich Grundlage für Ängste, Vermeidungsverhalten, voreilige Typisierungen und für soziales Handeln ist, dieses Wissen und diese "Wahrheiten" und deren Entstehung zu

rekonstruieren, infrage zu stellen und gegebenenfalls alternative Deutungen und "Wahrheiten" in den Diskurs einzubringen. Eine realistische Möglichkeit liegt in der kontinuierlichen, diskursanalytischen Auseinandersetzung mit vertrauenswürdigen, als sicher unterstelltem Wissen, das - auch regional auf einen Sozialraum begrenzt - dazu geeignet ist, bestimmte Bereiche des Sozialraums als gefährdend, bestimmte Bewohner des Sozialraums als gefährlich, gefährdet, defizitär, hilfebedürftig zu kategorisieren und adäquate ordnungspolitische und sozialpädagogische Präventions- und Interventionsmaßnahmen einzufordern.

Eine solche Auseinandersetzung mit vertrauenswürdigen, als sicher unterstelltem Wissen muß m.E. - wenn auch nicht ausschließlich hier - im Rahmen von Jugendhilfeplanung (aber auch im Kontext institutioneller und sozialraumorientierter Konzeptentwicklung) seitens der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen stattfinden, obwohl oder besser: weil wir es gerade hier mit einem (Politik-)Bereich zu tun haben, in dem der Kampf um politische Macht und staatliches Handeln als ein Kampf um Deutungsmacht und um die politische, institutionelle und handlungspraktische Durchsetzung dieser Deutungsmacht stattfindet; dies insbesondere im Kontext von Bedürfnisinterpretationen und Bedarfskonstruktionen, die wiederum Auswirkungen auf die Lebenswelten potentieller Adressaten haben.

Exkurs: Jugendhilfeplanung als diskursiver Prozess

Zentrale Aufgabe der Jugendhilfeplanung ist die Bedarfsermittlung, unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen und Personensorgeberechtigten (§ 80 Abs.1 Nr.2 SGB VIII). D.h., Jugendhilfeplanung hat den Bedürfnissen und Interessen junger Menschen und ihrer Familien Rechnung zu tragen. Allerdings greift die auch in der Kinder- und Jugendarbeit noch weit verbreitete Vorstellung von Jugendhilfeplanung bzw. von Bedarfsermittlung als rein technokratisch zu verstehender Prozess oder als „Methode der Sozialen Arbeit“ bedeutend zu kurz. Vielmehr ist Jugendhilfeplanung, insbesondere die Ermittlung der Bedarfe als ein diskursiver, höchst konflikthaft verlaufender Prozess zu begreifen, indem unterschiedliche, insbesondere auch fiskalische Interessen, aber auch Bestandserhaltungsinteressen unterschiedlicher Akteure (sozialpädagogisches Personal, Träger, kommunalpolitische Entscheidungsträger und zuweilen Betroffene) aufeinander prallen.

Für ein Verständnis dieser konflikthaften Auseinandersetzungen um die Bestimmung von Bedarf ist zunächst eine Unterscheidung der Begriffe "Bedarf" und "Bedürfnis" notwendig, zumal "der Begriff *Bedarf* ein unbestimmter Rechtsbegriff ist, der zu konkretisieren ist. Er wird vom Gesetzgeber nicht gleichgesetzt mit dem Begriff *Bedürfnis*" (vgl. Häbel 1998, S. 56). Auch wenn der Auftrag der Bedarfsermittlung ein *fachlicher* ist, also mit der Bedarfsermittlung die Hoffnung einhergeht, einen *fachlich* notwendigen Bedarf „festzustellen“, so kann doch angenommen werden, dass es sich bei einem Bedarf in der Planung um das Ergebnis eines *politischen* Aushandlungsprozesses über die Gestaltung des Sozialen handelt (vgl. Fieseler/Schleicher 2000; Jordan/Schone 1998, S. 184; Gläss/Herrmann 1994, S. 130), also um ein Konstrukt, und nicht um etwas, das es lediglich - in einem positivistischen Sinn - zu identifizieren bzw. „festzustellen“ gilt. Auf den Punkt bringt Merchel diesen Sachverhalt, wenn

er formuliert, Bedarf sei "die politische Verarbeitung von Bedürfnissen; es ist die Eingrenzung von Bedürfnissen auf das aufgrund politischer Entscheidungen für erforderlich und gleichzeitig machbar Gehaltene" (Merchel zit. n. Gläss/Herrmann 1997, S. 131).

Was aber sind Bedürfnisse? Bedürfnisse bezeichnen das, was Individuen brauchen, um eine vollkommene Existenz als Mensch zu führen. Dies umfasse mehr als Nahrung, ein Dach über dem Kopf, Sicherheit für Leib und Leben u.ä. In allen Bedürfnistheorien - und darauf wird in der Kommentierung zum SGB VIII von Fieseler/Schleicher hingewiesen - gelten eben auch Persönlichkeitsentwicklung, Selbstverwirklichung, Identität als menschliche Bedürfnisse.

Herrmann nimmt darüber hinaus eine Differenzierung vor und identifiziert zwei verschiedene Typen von Bedürfnisdefinitionen, die m.E. beide im Kontext von Jugendhilfeplanung relevant und zu berücksichtigen sind: Die eine Definition erklärt Bedürfnisse *subjektiv* aus dem Erleben des Individuums und bezeichnet ein Bedürfnis als subjektives Gefühl eines Mangels mit dem Streben, diesen zu beseitigen (während *Wünsche* nicht auf einem Gefühl des Mangels, sondern auf Idealen bzw. lebensgeschichtlich geprägten Leitvorstellungen beruhen). Die andere Definition hingegen geht *objektivierend* vor und versucht Bedürfnisse aus individuellen und gesellschaftlichen Erfordernissen zu begründen, wobei hier ein bestimmter Zweck, auf den das Brauchen bezogen ist, als Wert vorausgesetzt wird. Zu solchen objektivierten Bedürfnissen gehören m.E. aus einer fachlichen, sozialpädagogischen Perspektive die Entwicklung der Persönlichkeit, gehören Selbstbestimmung, Mündigkeit, Anerkennung; fachliche Aspekte also, die auch der Gesetzgeber mit Blick auf die Ausgestaltung sozialpädagogischer Angebote der Jugendhilfe als Orientierungspunkte im KJHG (an)erkannt hat. D.h., bezüglich der Konstruktion von Bedarf im Kontext von Jugendhilfeplanung hat sich der Bedürfnisbegriff m.E. zu orientieren

- an der menschlichen Entwicklung und der erforderlichen Erziehung,
- am wachsenden Bedürfnis junger Menschen zu selbständigem Handeln,
- an der Befähigung zur Selbstbestimmung und entsprechenden Bildungsangeboten, die an der Entwicklung von Subjektivität ausgerichtet sind,
- an den sozialen, kulturellen und geschlechtsspezifischen Bedürfnissen und Eigenarten junger Menschen,
- an der Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen,
- am Abbau von Benachteiligungen und Ungleichheiten entlang der Trennlinie von Klasse, Geschlecht, Rasse, Ethnizität und Alter,
- am Erhalt bzw. der Schaffung positiver Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie an einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt⁹

sowie aus einer subjektorientierten Perspektive

- am Erleben und Erleiden der Subjekte¹⁰.

⁹ Vgl. hierzu §§ 1, 9 und 11 KJHG.

¹⁰ Eine Unterscheidung von *objektivierten* und *subjektiven* Bedürfnissen schließt keineswegs aus, dass objektivierte Bedürfnisse auch subjektiv erlebt werden; allerdings spiegeln von den Subjekten geäußerte

So sollte ein umfassendes Wissen über die Wünsche, Bedürfnisse und Interessen junger Menschen in Bezug auf deren konkreten Lebenslagen in die Bedarfskonstruktion mit einfließen.

Ob sich die Ausgestaltung des Bedürfnisbegriffes in der Praxis der Jugendhilfeplanung tatsächlich an der Entwicklung junger Menschen (zu selbstbestimmten und selbstbewußten Persönlichkeiten), an den jeweiligen Lebenslagen junger Menschen bzw. an von ihnen artikulierten Wünschen, Bedürfnissen und Interessen orientiert, darf allerdings bezweifelt werden. Die regelmäßige Befragung junger Menschen bezüglich eigener Wünsche, Bedürfnisse und Interessen, bezüglich eigenen Erlebens, eigenen Leidens, bezüglich eigener Deutungen; die Beteiligung junger Menschen an sie betreffenden Entscheidungen bzw. an der Gestaltung des Sozialen; die Ermöglichung von Subjektivität, von Solidaritätsfähigkeit, die Gewährleistung von Bildungsprozessen in Richtung einer selbstbewußten und selbstbestimmten Lebenspraxis, all diese Aspekte sind den Teilnehmern am Kommunikationszusammenhang Sozialpädagogik sowie anderen Planungsbeteiligten möglicherweise bekannt, kommen aber regelmäßig über den Status rhetorischer Floskeln nicht hinaus. Im Prozess der Bedarfskonstruktion¹¹ spielen diese fachlichen, theoretisch fundierten Aspekte nur eine untergeordnete Rolle. Bedarfsorientierte Jugendhilfeplanung geht zwar davon aus, dass das Ergebnis (Bedarf) im politischen Prozess der Interpretation von Lebenslagen einschließlich der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen eine "Bedarfsinterpretation" ist. Kennzeichnend für diesen Prozess aber ist, dass er diskursiv von der (differenten) Deutungsmacht Prozessbeteiligter geprägt wird (vgl. Fieseler/Schleicher), durch die eine ganz bestimmte Wirklichkeit hergestellt wird. Entsprechend ist "Planung als Teil einer gesellschaftlichen Auseinandersetzung zu sehen, die von den selben Machtstrukturen durchzogen ist, wie die Gesellschaft selbst" (Stauber 1995, S. 57).

Von herausragendem Interesse hierbei ist - aus diskurstheoretischer Perspektive - die "Ermittlung" und Interpretation von Bedürfnissen sowie deren Relevanz bei der Konstruktion von Bedarfen (und somit von Wirklichkeit). Denn Planung wird hier nicht als technologischer Prozess verstanden, sondern als „Teil der gesellschaftlichen Definitionsprozesse, mit denen soziokulturelle Bedeutungen festgelegt, normalisiert, definiert, aber auch wieder in Frage gestellt werden können - als Teil also der Kämpfe um kulturelle Hegemonie (...), d.h. um die Macht, soziale Bedürfnisse verbindlich zu definieren und Interpretationen sozialer Verhältnisse zu legitimieren" (vgl. Fraser 1994, S. 16f.; Stauber 1995, S. 57). Und diese Interpretationen sozialer Verhältnisse, diese Konstruktionen sozialer Wirklichkeit im Rahmen von Jugendhilfeplanung, im Rah-

Bedürfnisse nur einen Teil tatsächlich vorhandener Bedürfnisse wider (vgl. Mussel 1992), bzw. kann es Bedürfnisse geben, die dem konkreten Subjekt unbekannt sind (vgl. Herrmann 1998, S. 21 f.).

¹¹ Ich plädiere dafür, im Kontext von Jugendhilfeplanung auf die Verwendung des Begriffs der "Bedarfs-ermittlung" zu verzichten. Er ist völlig verfehlt und in der Konsequenz abzulehnen. Er suggeriert, Bedarf könne in einem technologischen, quasi naturwissenschaftlichen Verfahren objektiv festgestellt - ermittelt - werden. Aus dem Blick gerät dabei völlig der politische und konfliktreiche Prozess des kommunikativen Aushandelns bzw. der Versuch der Durchsetzung von Trägerinteressen, Bestandserhaltungsinteressen, ideologischen und parteipolitischen Präferenzen, und zwar zu Lasten fachlicher Standards bzw. der Bedürfnisse, Wünsche und Interessen junger Menschen und der Personensorgeberechtigten.

men letztlich der Ausgestaltung kommunaler Sozialpolitik, haben wiederum für die Praktiker und Praktikerinnen, vor allem aber für die Lebenswelten der Adressaten Sozialer Arbeit Konsequenzen, und zwar entsprechend der jeweiligen Interpretationen und Konstruktionen der an den Planungsprozessen beteiligten definitionsmächtigen Akteure, die regelmäßig eben nicht die konkreten Lebenslagen, die Bedürfnisse, Wünsche und Interessen der Adressaten bei der Ausgestaltung der Jugendhilfeangebote im Blick haben, sondern konjunkturelle Themen und parteipolitische Präferenzen, die - in Anbetracht reduzierter finanzieller Budgets - vor allem kostengünstig und in bestimmte sozialpädagogische / sozialarbeiterische Angebote übersetzbar sein müssen.

Den Blick von den (vermeintlich "objektiven", lediglich zu identifizierenden) Bedürfnissen hin zu den gesellschaftlichen *Interpretationen* von Bedürfnissen hat insbesondere Nancy Fraser geschärft und darauf hingewiesen, dass es im Kontext von Bedürfnispolitik nicht nur darum geht, ob bestimmte vordefinierte Bedürfnisse erfüllt werden sollen oder nicht, sondern dass vielmehr - und dies gilt eben auch für den Bereich der kommunalen Sozialpolitik - die Aufmerksamkeit zu richten ist 1.) auf die interpretative Dimension der Bedürfnispolitik, also die Tatsache, dass nicht bloß Befriedigungen von Bedürfnissen, sondern *Bedürfnisinterpretationen* politisch umstritten sind, 2.) darauf, dass es ein Politikum ist, *wem* es gelingt, maßgebende dichte Definitionen menschlicher Bedürfnisse zu etablieren (oder dichte Definitionen menschlicher Bedürfnisse zu verhindern), 3.) auf die Frage, ob diese Formen des öffentlichen Diskurses zum Vorteil der Selbstdeutungen und Interessen der herrschenden sozialen Gruppen verzerrt sind und sich so zum Nachteil untergeordneter oder oppositioneller Gruppen auswirken, 4.) auf wichtige politische Fragen wie: Wo in der Gesellschaft, in welchen Institutionen werden die maßgebenden Bedürfnisinterpretationen entwickelt? Welcher Art sind die geltenden sozialen Beziehungen unter den Gesprächspartnern (vgl. Fraser 1994, S. 253).

Fraser begreift Bedürfnispolitik als einen Zusammenhang von drei, analytisch zu unterscheidenden, aber praktisch verbundenen Momenten: "Der erste Moment ist der Kampf darum, den politischen Status eines gegebenen Bedürfnisses (als Thema) zu etablieren oder zu verweigern, der Kampf, das Bedürfnis als eine Angelegenheit des legitimen politischen Interesses zu bestätigen, oder es als eine unpolitische Materie zu einer Enklave zu machen. Das zweite Moment ist der Kampf um die Interpretation des Bedürfnisses, der Kampf um die Macht, es zu definieren und so auch festzulegen, wodurch es zu befriedigen ist. Das dritte Moment ist der Kampf um die Befriedigung des Bedürfnisses, der Kampf darum, die Versorgung zu sichern oder zu verweigern" (Fraser 1994, S. 254). Mit Blick auf Merchels bereits vorgestellte Definition, wonach Bedarf die politische Verarbeitung von Bedürfnissen bzw. die Eingrenzung von Bedürfnissen auf das aufgrund politischer Entscheidungen für erforderlich und gleichzeitig machbar Gehaltene ist, erschließt sich unmittelbar die Relevanz der kritischen Überprüfung des Prozesses der Bedürfnisinterpretation durch die sozialpädagogischen Praktiker und Praktikerinnen. Bezogen auf die Bedürfnisinterpretation sowie auf die Entscheidung über die zur Befriedigung eines Bedarfs *notwendigen* Vorhaben ist die Bedeutung dieser drei Momente hervorzuheben, denn "in der Frage der Schwerpunktsetzung bzw. Auswahl von Planungsthemen sowie der politischen Konjunktur sozia-

ler Tatbestände und Probleme finden wir das erste Moment der *Politik der Bedürfnisinterpretation*, das Problem der gesellschaftlichen Anerkennung der Relevanz einer Fragestellung. In der Frage der planerischen Bedarfsfestlegung geht es im Grunde um das zweite Moment, die Macht, Bedürfnisse und Bedarf zu definieren und somit die Grundrichtung der *Versorgungsfrage* festzulegen. (...) In der Versorgungsfrage (drittes Moment) geht es nach Fraser um die *Übersetzung* politisierter Bedürfnisse in verwaltbare Bedürfnisse und administrative Maßnahmen" (Herrmann 1998, S. 42 f.).

Fraser weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass spätkapitalistische Gesellschaften "durch soziale Gruppen, die in bezug auf Status, Macht und den Zugang zu Ressourcen ungleich sind, stratifiziert und differenziert und von allgegenwärtigen Dimensionen der Ungleichheit entlang der Trennlinien von Klasse, Geschlecht, Rasse, Ethnizität und Alter durchzogen sind" (a.a.O., S. 255). Zu diesen Ressourcen zählen auch diskursive (soziokulturelle Mittel der Interpretation und Kommunikation), die den Mitgliedern einer Gesellschaft in unterschiedlicher Weise zur Verfügung stehen. Ferner ist das Reden über Bedürfnisse in *diskursiven Arenen* - wie den Medien, Parlamenten, Jugendhilfeausschüssen - institutionalisiert. "Andere Formen des Redens über Bedürfnisse sind als subkulturelle Soziolekte in Enklaven eingeschlossen und normalerweise aus den zentralen diskursiven Arenen ausgeschlossen. (...) Aus dieser Perspektive erscheint die auf Bedürfnisse zentrierte Rede als ein Kampfplatz, auf dem Gruppen mit ungleichen diskursiven (und nicht-diskursiven) Ressourcen konkurrieren, um ihre jeweiligen Interpretationen legitimer sozialer Bedürfnisse als hegemoniale Interpretationen zu etablieren" (a.a.O., S. 256).

Alternativ hierzu muß Aufgabe (auch) der in der sozialpädagogischen Praxis Tätigen sein, "über bestimmte partizipatorische Planungsmodelle bewußt auf die Verteilung diskursiver Ressourcen Einfluß zu nehmen - z.B. Foren für die Artikulation bislang ungehörter, übergangener, ausgegrenzter Diskurse zu schaffen" (Stauber 1995, S. 58), darüber hinaus aber auch bisher ausgeschlossenen Formen des Redens über Bedürfnisse Zugang in die diskursiven Arenen zu ermöglichen, die regelmäßig dominiert werden von den "Experten" der (Jugendhilfe-)Verwaltung und der Politik. Gegenstand des Redens in diesen diskursiven Arenen sollten dann aber keineswegs ausschließlich Bedürfnisse sein (vor allen Dingen nicht, ohne die "alten" Ungleichheiten bezüglich der Verteilung diskursiver und nicht-diskursiver Ressourcen entlang der von Fraser benannten Trennlinien von Klasse, Geschlecht, Rasse, Ethnizität und Alter zu thematisieren), sondern ebenso die (kommunal)politischen Kämpfe um Etablierung/Verweigerung bestimmter Bedürfnisse/Themen, die Kämpfe um die Interpretation von Bedürfnissen bzw. die Kämpfe um die Macht, Bedürfnisse zu definieren und so festzulegen, wodurch sie und von wem sie zu befriedigen sind. Denn im Kontext der Bedürfnisinterpretationen, der Bedarfskonstruktionen und Klärung der Versorgungsfrage geht es immer "um ganz grundsätzliche, jedoch kaum offengelegte Konflikte: z.B. darum, dass das allgemeine wohlfahrtspolitische Rückzugsklima die einzelnen Institutionen Sozialer Arbeit unter einen enormen Rechtfertigungsdruck setzt; dass nicht mehr offen diskutiert wird, woher dieser Druck kommt und wie ihm politisch zu begegnen ist, statt dessen diese sozialpolitische Zumutung hingenommen und auf einzelinstitutionelle Selbsterhaltung gesetzt wird. Diese Strategie blockiert auto-

matisch die Einsicht und das Engagement in Planung - weil es dann eher angesagt ist, die Unverzichtbarkeit der eigenen Institution und der eigenen Stelle unter Beweis zu stellen, statt in Planungskreisen gemeinsame Strategien zu entwickeln" (Stauber 1995, S. 66).

Die objektive Dimension der Lebenswelt

Bezogen auf die objektive Dimension umfasst Lebenswelt die *materielle* Welt, in der (auch) junge Menschen leben. Es ist eine Welt, die sich objektiv erfassen und beschreiben lässt. Dazu gehören u.a. verfügbare ökonomische Ressourcen, die (ungleiche Verteilung von) Lebensressourcen, dazu gehören der Sozialraum und das Gemeinwesen als Ort, in dem der Mensch lebt¹², dazu gehört die soziale und kulturelle Infrastruktur; das (Nicht-)Vorhandensein von Bildungsinstitutionen oder Angeboten und Dienstleistungen der Kinder- und Jugendhilfe, Spielplätze, Jugendzentren, Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote. „Lebenswelt ist also auch geprägt durch die gesellschaftlichen Strukturen, die bestimmen, wie subjektiv gelebt wird. Heutige Lebenswelten sind in elementarer Weise geprägt durch die alten Ungleichheiten zwischen Arm und Reich und die damit einhergehenden Ungleichheiten in Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten am Bildungswesen, am Gesundheitswesen, an Arbeitsstellen. Diese Ungleichheiten verschärfen und überlappen sich mit Ungleichheiten der regionalen Verteilung und gehen einher mit Ungleichheiten in Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit, in Bezug auf die Nationalität und nicht zuletzt in Bezug auf die Generationenzugehörigkeit“ (Thiersch 1997b, S. 19). Entsprechend habe lebensweltorientierte Soziale Arbeit soziale Gerechtigkeit angesichts heutiger Verhältnisse, vielfältiger Ungleichheiten und Verunsicherungen zu befördern. „Wenn Lebenswelt die Bühne ist, deren Rollen und Vorgaben gesellschaftlich bestimmt sind, kann lebensweltorientierte Soziale Arbeit nur praktiziert werden im Kontext von Sozialpolitik, also von einer Politik, die Verhältnisse und Strukturen analysiert und gestaltet“ (Thiersch, 1997b, S. 20f.).

In diesem Zusammenhang ist immer wieder daran zu erinnern, dass Jugendhilfe - und somit auch Kinder- und Jugendarbeit - dazu beizutragen hat, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen sowie positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen (§ 1 Abs. 3 SGB VIII). Hier wird Jugendhilfe explizit dazu aufgefor-

¹² Die Begriffe "Lebenswelt" und "Sozialraum" werden - gerade in der sozialpädagogischen Praxis - häufig bedeutungsgleich verstanden. Tatsächlich müssen beide aber differenziert werden, weil sie unterschiedliche Zugänge beschreiben: Im Gegensatz zum Begriff der Lebenswelt, die ihren Ausgangspunkt beim Individuum nimmt, vermittelt der Begriff "Sozialraum" eine infrastrukturelle Vorstellung, bezieht sich auf einen sozial-geografisch abgrenzbaren Lebensraum (z.B. ein Stadtteil). Hingegen ist die individuelle Lebenswelt räumlich flexibel zu begreifen; sie kann sich räumlich ausdifferenzieren in unterschiedliche Regionen, je nach Mobilität eines Individuums. D.h., bei eher geringer Mobilität - wie vor allem bei Kindern - können Lebenswelt und Sozialraum tendentiell stärker in Übereinstimmung stehen. - Dennoch: Die Intensität der Überschneidungen zwischen Lebenswelt und Sozialraum ist jeweils im konkreten Fall herauszuarbeiten (vgl. Merchel 2001, S. 369 ff. sowie Deinet/Krisch 2002, S. 31 ff.).

dert, sich aktiv an der Gestaltung der Lebensbedingungen junger Menschen - also offensiv (als Querschnittspolitik) – zu beteiligen. Fieseler weist darauf hin, dass die Jugendhilfe auf die Erfüllung aller öffentlicher Aufgaben Einfluss zu nehmen hat, die die Lebenssituation von jungen Menschen beeinflussen. Dazu gehöre, dass sich Jugendhilfe auch intensiv einmische in andere Bereiche wie Stadtentwicklung, Arbeitsmarktpolitik und Wohnungspolitik. Vordringlich sei eine Jugendhilfe, die sich auch nach ernüchternden Erfahrungen immer wieder bemühe, die (strukturellen) Ursachen von Lebensproblemen junger Menschen anzugehen und auf bessere Bedingungen für ihre individuelle und soziale Entwicklung und für die Vermeidung und den Abbau von Benachteiligungen hinzuwirken (vgl. Fieseler/Schleicher).

Allerdings wird regelmäßig auch auf die Handlungsgrenzen (traditioneller) Sozialpädagogik hingewiesen, so etwa durch Münder, der nicht zu Unrecht unterstellt, dass hinsichtlich des Abbaus und der Vermeidung von Benachteiligung es sich bei den benachteiligenden Faktoren oft um Aspekte handele, die außerhalb des Handlungsraums von Jugendhilfe liegen bzw. von Jugendhilfe nur teilweise zu beeinflussen seien (vgl. Münder 1999, S.105). Schaarschuch geht davon aus, dass Soziale Arbeit die desintegrativen Tendenzen sich modernisierender Gesellschaften nicht wirksam kompensieren könne (und sich folglich darüber hinaus und beiläufig nicht als *Krisengewinner* funktional autonomisieren könne) (vgl. Schaarschuch 1999, S. 66), und Otto/Ziegler (in diesem Band) nehmen an, dass Soziale Arbeit kaum auf die ökonomischen Bedingungen der Möglichkeiten und Fähigkeiten ihrer Adressaten Einfluss nehmen könne. Es handelt sich hierbei um Einwände, die – mit Blick auf die *Praxis* traditioneller Sozialer Arbeit – zwar durchaus berechtigt, aus einer kritisch-reflexiven Perspektive aber nicht einfach zur Kenntnis und hinzunehmen sind. Denn trotz dieser Bedenken gibt es sehr wohl Ansatzpunkte der Bearbeitung auch in der objektiven Dimension von Lebenswelt, gibt es Möglichkeiten auch im Rahmen von Kinder- und Jugendarbeit, am Ziel, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen und positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen, festzuhalten. So kann Soziale Arbeit zumindest partiell auf die sozialen, kulturellen und individuellen Bedingungen der Möglichkeiten und Fähigkeiten ihrer Adressaten Einfluss nehmen (Otto/Ziegler) und sich als (sozial-)politische Akteurin in der Arena des Staates verstehen und dabei politisch werden (Schaarschuch). Letztlich – und dies kann als bedeutender, wenn auch mittelbarer Ansatzpunkt sozialpädagogischer Praxis auf der Ebene der objektiven Dimension verstanden werden – ist die Frage zu stellen, so Heinz Sünker, nach den Bedingungen der Möglichkeit von sozialen und kollektiven Lernprozessen zum Zwecke der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse und der Beförderung der Selbsttätigkeit der Subjekte. Grundsätzlich ist eine Soziale Arbeit gefordert, „die sich in Theorie, Praxis und analytischer Kompetenz ihrer gesellschaftstheoretischen und ihrer gesellschaftspolitischen Kontexte wie ihrer professionellen Perspektiven bewusst ist, um substantielle gesellschaftliche Veränderungsprozesse erneut zu ihrem Thema zu machen“ (Sünker 2000, S. 217).

Ort mittelbaren und unmittelbaren Anknüpfens an eingeschränkte und einschränkende, an ausschließende ökonomische, kulturelle, institutionelle Bedingungen, an alte und neue Ungleichheiten und Benachteiligungen, an der Ermöglichung positiver Le-

bensbedingungen ist der Sozialraum, als Teil der Lebenswelten der Individuen. Denn gerade der Sozialraum, das Lokale ist der Ort, an dem die Auswirkungen ökonomischer, struktureller, gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge spürbar werden, an dem Menschen stigmatisiert und ausgegrenzt werden, an dem aufgrund fortschreitender räumlicher Segregation Bewohner aus ähnlichen Milieus zusammenleben, auf den wenig mobile Bevölkerungsgruppen (gerade auch Kinder und Jugendliche) am meisten angewiesen sind, an dem aber auch erste gestaltende Handlungsschritte möglich und erfolgversprechend scheinen (vgl. Munsch 2003, S. 22 ff.). Entsprechend müssen sozialpädagogischen Bemühungen im Kontext der objektiven Dimension sich der Territorialität in der objektiven Dimension von Lebenswelt, also dem Stadtteil, dem Gemeinwesen zuwenden, ohne dabei diese Bemühungen räumlich zu begrenzen: die gesellschaftlichen Bedingungen sozialer Ungleichheit und Benachteiligung gilt es grundsätzlich – mit dem Ziel der Veränderung – im Blick zu haben. Deinet weist ferner darauf hin, dass eine subjekt- und lebensweltorientierte sozialräumliche Orientierung der Kinder- und Jugendarbeit prinzipiell die formale, geografische Bedeutung, die mit dem Begriff des Sozialraums regelmäßig assoziiert wird, überschreiten müsse: „Eine sich so verstehende Kinder- und Jugendarbeit hat (...) das Mandat, sich für Kinder und Jugendliche im öffentlichen Raum einzusetzen, mit ihnen gemeinsam und advokatorisch öffentliches politisches Bewusstsein für die Themen von Kindern und Jugendlichen (wieder) herzustellen und sich für die Erhaltung, Schaffung, Revitalisierung und Sicherung öffentlicher Räume zu engagieren“ (Deinet 2002, S. 294), zumal diese öffentlichen Räume als Orte der Bildung und des informellen Lernens zu verstehen sind. Das Ziel der Verwendung von Verfahren der qualitativen Sozialforschung durch Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen im Kontext sozialraumorientierter Lebensweltanalysen im Rahmen von Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit oder im Rahmen von Jugendhilfeplanung muss daher sein, über die Erhebung harter Daten wie beispielsweise Bestands- und Infrastrukturdaten hinaus, Verständnis dafür zu entwickeln, wie die objektiven Gegebenheiten des Sozialraums individuell erlebt und gedeutet werden, welche Möglichkeiten oder auch Behinderungen Kinder und Jugendliche erkennen, um in der Konsequenz nicht nur adäquate sozialpädagogische Angebote bzw. Institutionen vorzuhalten, sondern ebenfalls in den diskursiven Arenen auf diese Behinderungen, auf die eingeschränkten und einschränkenden aber auch ausschließenden ökonomischen, kulturellen, institutionellen Bedingungen Aufmerksam zu machen und entsprechende Veränderungen zu bewirken.

Einer so verstandenen Sozialraumorientierung im Rahmen von subjekt- und lebensweltorientierter Kinder- und Jugendarbeit - die zum einen nicht missverstanden bzw. funktionalisiert werden darf als „kleinräumige Aktivierungsstrategie“¹³, und die andererseits in eine Strategie eingebettet sein muss, die die jeweiligen Sozialräume nicht isoliert betrachtet, sondern als Teil eines ganzen Gemeinwesens, einer Gesamtstadt¹⁴ - genügt m.E. nicht „einfach“ eine *Orientierung* am Sozialraum, sondern ist als anspruchsvolleres, umfassenderes Programm zu formulieren und auszugestalten, dem neben einer Subjekt- und Lebensweltorientierung eine Gemeinwesenarbeit als Arbeitsprinzip zugrunde liegt, in deren Rahmen zumindest folgende, im wesentlichen in

¹³ Darauf weisen Otto und Ziegler zu Recht in diesem Band hin.

¹⁴ Vgl. dazu Häußermann 2003, S. 43.

Anlehnung an Überlegungen von Michael May¹⁵ formulierte Aspekte berücksichtigt werden sollten:

- Organisierung der Interessen und Bedürfnisse von Problembetroffenen sowie Veränderung der ihnen aufgeherrschten Lebensumstände, um Unterprivilegierungen aufzuheben und eine wahre Demokratisierung zu ermöglichen;
- Orientierung gemeinwesenarbeitschen Handelns gleichermaßen auf strukturell verursachte Konflikt- und Problemlagen wie auf die autonome Lebenspraxis der Adressaten selbst;
- Aufdeckung der tatsächlichen Ursachen der Probleme in einem gemeinsamen Lern- und Erkundungsprozess mit den Betroffenen in einer Weise, dass sich daraus für sie Änderungsprozesse zur Verbesserung ihrer materiellen und psychischen Lage ergeben können. Es geht um solche Problemlagen, die von den Betroffenen selbst als Einschränkung ihrer Entfaltungsmöglichkeiten erlebt werden und gerade deshalb für sie zum Anstoß werden können, ihre Situation als Gruppe klarer einzuschätzen und sich die gemeinsamen Interessen zu vergegenwärtigen;
- Herstellung von Öffentlichkeit als eine primäre, an konkrete Erfahrungszusammenhänge der Betroffenen anknüpfende, aber auf kollektiven, gesellschaftlichen Ausdruck ihrer individuellen Interessen und Bedürfnisse gerichtete Kommunikationsform¹⁶, die letztendlich auf eine Aufhebung der privaten Organisationsstruktur von Egoismen zielt;
- Zur Verfügungstellen von Orten und Zeiten, damit sich in einer nicht ausgrenzenden Öffentlichkeit bei den Betroffenen ein übergreifendes politisches Ausdrucksvermögen ausbilden kann.

In diesem Kontext ist Gemeinwesenarbeit als Teil einer Politik des Sozialen zu bestimmen, die sowohl auf strukturell verursachte Konflikt- und Problemlagen, als auch auf die autonome Lebenspraxis der Individuen hin zu orientieren ist (vgl. Kessler 2003, S. 195), und dabei die Selbstbestimmung¹⁷ aller Adressaten als unabdingbares Leitprinzip verfolgt. Eine so ausgewiesene, grundsätzlich auf alle drei Dimensionen von Lebenswelt bezogene Kinder- und Jugendarbeit wird gemeinsam mit den Adressaten und in Kooperation mit anderen sozialen und Bildungseinrichtungen, um die Verbesserung der Lebensbedingungen gerade auch von jungen Menschen und ihren Familien sowie um eine kinder- und familienfreundliche Umwelt, die es zu erhalten oder zu schaffen gilt, bemüht sein und darüber hinaus – mit dem Ziel, (kommunale) Strukturen und Entwicklungen zu beeinflussen – sich einmischen in politische und administrative Entscheidungsprozesse sowie Einmischung, Widerspruch und letztlich Widerstand – im Sinne Adornos – den/r Adressaten ermöglichen.

¹⁵ Vgl. Hierzu Michael May sowie die Projektgruppe Gemeinwesenarbeit der FH Wiesbaden, in: Widersprüche, 65, September 1997.

¹⁶ Hierbei muss grundsätzlich in Rechnung gestellt werden muss, dass die Äußerung von Bedürfnissen durch Bewohner mit denen anderer Bewohner konfliktieren kann.

¹⁷ Zu den Selbstverständlichkeiten einer an den Prinzipien der Mündigkeit und Selbstbestimmung orientierten Gemeinwesenarbeit gehört die permanente Thematisierung und Reflexion möglicher Asymmetrie im Verhältnis von Sozialpädagogen und Adressaten (vgl. Redaktion Widersprüche, 65, September 1997, S. 4f.).

Literatur

- Althoff, Martina (2002), Jugendkriminalität und Gewalt. Einige Überlegungen zur öffentlichen Thematisierung von Jugend, in: Bettinger, Frank u.a. (Hrsg.), *Gefährdete Jugendliche? Jugend, Kriminalität und der Ruf nach Strafe*, S. 75-88, Opladen: Leske und Budrich.
- Anhorn, Roland/Bettinger, Frank (2002a), Keine Chance für die Kritische Kriminologie? Über die mangelnde Bereitschaft von SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen, kritisch-sozialwissenschaftliche Wissensbestände zu rezipieren, in: dies. (Hrsg.), *Kritische Kriminologie und Soziale Arbeit*, S. 11-26, Weinheim und München: Juventa.
- Anhorn, Roland/Bettinger, Frank (2002b), Vom Nutzen der Kritischen Kriminologie: Bausteine einer Theorie und Praxis Kritischer Sozialer Arbeit, in: dies. (Hrsg.), *Kritische Kriminologie und Soziale Arbeit*, S. 223-256, Weinheim und München: Juventa.
- Butterwegge, Christoph (2001), *Wohlfahrtsstaat im Wandel. Probleme und Perspektiven der Sozialpolitik*, Opladen: Leske und Budrich, 3. Aufl.
- Butterwegge, Christoph (2002), „Globalisierung, Standortsicherung und Sozialstaat“ als Thema der politischen Bildung, in: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.), *Politische Bildung und Globalisierung*, S. 73-108, Opladen: Leske und Budrich.
- Deinet, Ulrich (2000), „Verstehen“ ist gefragt. Probleme der Anwendung qualitativer Methoden in der Lebensweltanalyse im Rahmen sozialräumlicher Konzeptentwicklung der Offenen Jugendarbeit, in: Lindner, Werner (Hrsg.), *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit*, S. 171-190, Opladen: Leske und Budrich.
- Deinet, Ulrich (2002), Der „sozialräumliche Blick“ der Jugendarbeit – ein Beitrag zur Sozialraumdebatte, in *Neue Praxis*, Heft 3, S. 285-296.
- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2002), *Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung*, Opladen: Leske und Budrich.
- Dietz, Gerhard-U./Matt, E./Schumann, Karl F./Seus, Lydia (1997), „Lehre tut viel...“, *Berufsbildung, Lebensplanung und Delinquenz bei Arbeiterjugendlichen*, Münster: Votum.
- Fieseler, Gerhard/Schleicher (2004), *Kinder- und Jugendhilferecht, Gemeinschaftskommentar zum SGB VIII*, Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Fraser, Nancy (1994), *Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, Barbara (2000), Ethnographische Methoden und ihre Bedeutung für die Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik, in: Lindner, Werner (Hrsg.), *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit*, S. 33-54, Opladen: Leske und Budrich.
- Galuske, Michael (1999), Integration als Problem der Jugendberufshilfe, in: Treptow, Rainer/Hörster, Reinhard (Hrsg.), *Sozialpädagogische Integration. Entwicklungslinien und Konfliktlinien*, S. 253-268, Weinheim und München: Juventa.
- Gläss, Holger/Herrmann, Franz (1994), *Strategien der Jugendhilfeplanung. Theoretische und methodische Grundlagen für die Praxis*, Weinheim und München: Juventa.
- Häbel, Hannelore (1998), *Rechtsgutachten zur kommunalen Förderung der Jugendarbeit nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz*, herausgegeben vom Landesjugendring Baden Württemberg.
- Häußermann, Hartmut (2003), Armut und Stadtentwicklung, in: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 1. Jg., Heft 1, S. 38-44.
- Herkommer, Sebastian (1999), Deklassiert, ausgeschlossen, chancenlos – die Überzähligen im globalisierten Kapitalismus, in: ders. (Hrsg.), *Soziale Ausgrenzungen. Gesichter des neuen Kapitalismus*, S. 7-34, Hamburg: VSA.
- Herkommer, Sebastian (2002), Die Stadt und der Kapitalismus. Über Formen und Folgen sozialer Ungleichheit in der postfordistischen „Wissensgesellschaft“. *Supplement der Zeitschrift Sozialismus*, Heft 1, Hamburg: VSA.
- Herrmann, Franz (1998), *Jugendhilfeplanung als Balanceakt. Umgang mit Widersprüchen, Konflikten und begrenzter Rationalität*, Neuwied und Kriftel: Luchterhand.

- Hitzler, Ronald (2000), Die Erkundung des Feldes und die Deutung der Daten. Annäherungen an die (lebensweltliche) Ethnographie, in: Lindner, Werner (Hrsg.), *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit*, S. 17-31, Opladen: Leske und Budrich.
- Jäger, Siegfried (1993), *Kritische Diskursanalyse*, Duisburg: Diss.
- Jäger, Siegfried (2001), Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse, in: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 1, Theorien und Methoden, S. 81-112, Opladen: Leske und Budrich.
- Jakob, Gisela/von Wensierski, Hans-Jürgen (1997), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*, Weinheim und München: Juventa.
- Jordan, Erwin/Schone, Reinhold (Hrsg.) (1998), *Handbuch Jugendhilfeplanung*, Münster: Votum.
- Kentler, Helmut (1964/1986), Versuch zu einer Theorie, in: Müller, C. Wolfgang/Kentler, Helmut/Mollenhauer, Klaus/Giesecke, Hermann, *Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie*, S. 37-88, Weinheim und München: Juventa.
- Kessl, Fabian (2003), Gemeinwesenarbeit und soziale Exklusion, in: Munsch, Chantal (Hrsg.), *Sozial Benachteiligte engagieren sich doch. Über lokales Engagement und soziale Ausgrenzung und die Schwierigkeiten der Gemeinwesenarbeit*, S. 189-203, Weinheim und München: Juventa.
- Kronauer, Martin (2002), *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*, Frankfurt: Campus.
- Kunstreich, Timm/Lindenberg, Michael (2002), Die Tantalus-Situation – Soziale Arbeit mit Ausgegrenzten, in: Thole, Werner (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*, S. 347-366, Opladen: Leske und Budrich.
- Lenk, Hans/Maring, Matthias (1997), Welt ist real, aber Welterfassung interpretativ. Zur Reichweite der interpretatorischen Erkenntnis, in: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, S. 209-220, Weinheim und München: Juventa.
- Löwenthal, Leo (1989), Das kleine und das große Ich. Einspruch gegen die Postmoderne, Rede anlässlich der Verleihung des Theodor W. Adorno-Preises 1989 in Frankfurt/M., in: *Frankfurter Rundschau*, 2. Oktober 1989, S. 17.
- May, Michael (1997), Gemeinwesenarbeit als Organizing nicht nur von Gegenmacht, sondern auch von Erfahrung und Interessen, in: *Widersprüche*, 65, 17. Jg., S. 13-31.
- Merchel, Joachim (2001), Beratung im „Sozialraum“. Eine neue Akzentsetzung für die Verortung von Beratungsstellen in der Erziehungshilfe? In: *Neue Praxis*, Heft 4, S. 369-387.
- Meueller, Erhard (1998), *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*, Stuttgart: Klett-Cotta, 2. Auflage.
- Münder, Johannes (1999), *Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum SGB VIII*, Münster: Votum.
- Munsch, Chantal (2003), Lokales Engagement und soziale Benachteiligung, in: dies. (Hrsg.), *Sozial Benachteiligte engagieren sich doch. Über lokales Engagement und soziale Ausgrenzung und die Schwierigkeiten der Gemeinwesenarbeit*, S. 7-28, Weinheim und München: Juventa.
- Mussel, Christine (1992), *Bedürfnisse in der Planung der Städte. Zur Theorie und Methode eines diskursiven Bedürfnisbegriffs*, Kassel: GHK.
- Projektgruppe Gemeinwesenarbeit der FH Wiesbaden (1997), Projektstudium im Bereich Gemeinwesenarbeit, in: *Widersprüche*, 65, 17. Jg., S. 33-55.
- Redaktion *Widersprüche* (1997), Einführende Bemerkungen zum Schwerpunktthema "Zur politischen Produktivität von Gemeinwesenarbeit", in: *Widersprüche*, 65, 17. Jg., S. 3-11.
- Schaarschuch, Andreas (1999), Integration ohne Ende? Soziale Arbeit in der gespaltenen Gesellschaft, in: Treptow, Rainer/Hörster, Reinhard (Hrsg.), *Sozialpädagogische Integration*, S. 57-68, Weinheim und München: Juventa.
- Scherr, Albert (1997), *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*, Weinheim und München: Juventa.

- Scherr, Albert (1998), Subjektivität und Anerkennung. Grundzüge einer Theorie der Jugendarbeit, in: Kiesel, Doron/Scherr, Albert/Thole, Werner (Hrsg.), Standortbestimmung Jugendarbeit, S. 147-163, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Scherr, Albert (2002), Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe, in: Hafener, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.), Pädagogik der Anerkennung, S. 26-44, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schütze, Fritz (1994), Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hrsg.), Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion, S. 189-297, Freiburg: Lambertus.
- Stauber, Barbara (1995), Im Dickicht der Diskurse – Planung und Soziale Arbeit, in: Bolay, Eberhard/Herrmann, Franz (Hrsg.) (1995), Jugendhilfeplanung als politischer Prozeß, Beiträge zu einer Theorie sozialer Planung im kommunalen Raum, S. 57-69, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Steinert, Heinz (2000), Warum sich gerade jetzt mit „sozialer Ausschließung“ befassen? In: Pilgran, Arno/Steinert, Heinz (Hrsg.), Sozialer Ausschluss – Begriffe, Praktiken und Gegenwehr, S. 13-20, Baden-Baden: Nomos.
- Sturzenhecker, Benedikt (2003), Jugendarbeit als Bildung: Konzepte, Bedarfe und Arbeitsprinzipien, in: Forum für Kinder- und Jugendarbeit, Teil 1: Heft 3, S. 52-58, Teil 2: Heft 4, S. 33-41.
- Sünker, Heinz (2000), Gesellschaftliche Perspektiven Sozialer Arbeit heute, in: Müller, S./Sünker, H./Olk, Th./Böllert, K. (Hrsg.), Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven, S. 209-225, Neuwied und Kriftel: Luchterhand.
- Thiersch, Hans (1993), Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, in: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Naria-E. (Hrsg.), Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit, S. 11-28, Weinheim und München: Juventa.
- Thiersch, Hans (1997a), Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim und München: Juventa, 3. Aufl.
- Thiersch, Hans (1997b), Lebensweltorientierung konkret – Jugendhilfe auf dem Weg zu einer veränderten Praxis, in: Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang/Möser, Sigrid (Hrsg.), Lebensweltorientierung konkret – Jugendhilfe auf dem Weg zu einer veränderten Praxis, S. 14-28, Frankfurt/M.: IGfH-Eigenverlag.
- Thiersch, Hans (2002), Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung, Weinheim und München: Juventa.
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus (2004), Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen, in: dies. (Hrsg.), Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, S.13-39, Weinheim und München: Juventa.
- Wilson, Thomas P. (1973), Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1, Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, S. 54-79, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Winkler, Michael (1988), Eine Theorie der Sozialpädagogik, Stuttgart: Klett-Cotta.