

Pädagogik des Sozialen – ein Schritt zu Demokratie als Lebensform

Joachim Weber

Freiheit als soziales Ereignis. Hannah Arendt sozialpädagogisch
gelesen

Timm Kunstreich

Pädagogik des Sozialen als transversale Selbstregulierung – ein
Versuch, lebendige Arbeit und Transversalität zusammen zu denken

Helmut Richter

Pädagogik des Sozialen – Bildungsbündnis in Demokratiebildung

Thomas Wagner

Bildung von Acts of Citizenship – Theoretische Überlegungen zu einer
politischen Pädagogik des Sozialen

Michael Winkler

Die vergessene Freiheit – Über Veränderungen des pädagogischen
Denkens

Julika Bürgin

Gewerkschaftliche Bildung und die Organisation der Alltagspraxis

Friedemann Affolderbach

Demokratie als Lebensform oder die Frage nach Handlungsfähigkeit
als Potential einer Pädagogik des Sozialen

Forum

Stefan Kerber-Clasen

Aushandlungen von Reorganisationsprozessen in Kitas



Widersprüche

Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich
36. Jahrgang, Dezember 2016

Herausgegeben vom Widersprüche e.V.
Verein für kritische Analyse und Bildung im Sozial-, Gesundheits- und Bildungsbereich

Redaktion: Manfred Kappeler, Friedel Schütte (Berlin); Christof Beckmann, Holger Ziegler (Bielefeld); Henning Schmidt-Semisch (Bremen); Friedemann Affolderbach, Uwe Hirschfeld (Dresden); Fabian Kessl (Essen); Karl August Chassé, Helga Cremer-Schäfer, Kirsten Huckenbeck (Frankfurt); Frank Düchting, Timm Kunstreich (V.i.S.d.P.), Annita Kalpaka, Michael Lindenberg, Tilman Lutz, Barbara Rose, Wolfgang Völker, Heiner Zillmer (Hamburg); Dietlinde Gipsier (Hannover); Ellen Bareis, Thomas Wagner, Kerstin Herzog (Ludwigshafen); Joachim Weber (Mannheim); Maria Bitzan, Eberhard Bolay (Reutlingen); Günter Pabst (Schwalbach/Ts.); Holger Adam, Michael May, Arne Schäfer (Wiesbaden); Gertrud Oelerich, Andreas Schaarschuch, Heinz Sünker (Wuppertal).

Die Schwerpunkte der nächsten Nummern sind:
Widersprüche 143 Sprache und Sprechen in der Sozialen Arbeit (März 2017)
Widersprüche 144 „In and against the State!“ – Aktuelle staatstheoretische Perspektiven für eine Politik des Sozialen (Juni 2017)
Widersprüche 145 Arbeitskämpfe, Konfliktbereitschaft, (Selbst)Organisation im Care-Sektor (Dezember 2016)

Die **Widersprüche** erscheinen regelmäßig mit vier Nummern im Jahr mit einem Gesamtumfang von mindestens 520 Seiten. Einzelheft € 15,00. Jahresabonnement € 42,00; StudentInnenabonnement (Studienbescheinigung beilegen) € 27,00; Preise jeweils zzgl. Versand. Das Abonnement kann mit einer Frist von acht Wochen zum Jahresende schriftlich gekündigt werden.

Hinweis der Redaktion: Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder. Manuskripte zur Veröffentlichung nimmt die Redaktion gerne entgegen. Für eingesandtes Material wird keine Haftung übernommen.

Redaktionsadresse: Widersprüche, Nicoletta Rapetti c/o Redaktion express/AFP e.V., Niddastr. 64, 60329 Frankfurt a.M., Tel.: (0 69) 67 99 84, E-Mail: widersprueche@gmx.de
Verlagsadresse: Verlag Westfälisches Dampfboot, Hafengeweg 26a, 48155 Münster, Tel.: (02 51) 39 00 48-0, FAX (02 51) 39 00 48 50, E-Mail: info@dampfboot-verlag.de, Internet: http://www.dampfboot-verlag.de

Vertrieb an Einzelkunden: Germinal GmbH, Siemensstr. 16, D-35463 Fernwald, Tel.: +49 (0) 641 / 4 17 00, E-Mail: bestellservice@germinal.de

Vertrieb an Institutionen/Buchhandlungen: ProLit Verlagsauslieferung, Siemensstr. 16, D-35463 Fernwald, Tel.: +49 (0) 641 / 9 43 93 33, Fax: +49 (0) 641 / 9 43 93 39, E-Mail: R.Eckert@prolit.de

© 2016 Verlag Westfälisches Dampfboot. Alle Rechte, auch das der Übersetzung vorbehalten
Druck und Bindung: Rosch-Buch Druckerei GmbH, Scheßlitz
ISSN 0721-8834 ISBN 978-3-89691-012-7

Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich

Widersprüche

142


Knochenbrüche
Z'sammenbrüche
Bibelsprüche
Lehrerflüche
Mutters Küche
sind 'ne Menge
Widersprüche
(Volksmund)

Pädagogik des Sozialen – ein Schritt zu Demokratie als Lebensform

Zu diesem Heft.....3

Schwerpunkt

Joachim Weber
Freiheit als soziales Ereignis. Hannah Arendt sozialpädagogisch gelesen..... 13

Timm Kunstreich
Pädagogik des Sozialen als transversale Selbstregulierung – ein Versuch, *lebendige Arbeit* und *Transversalität* zusammen zu denken 35

Helmut Richter
Pädagogik des Sozialen – Bildungsbündnis in Demokratiebildung..... 47

Thomas Wagner
Bildung von Acts of Citizenship – Theoretische Überlegungen zu einer politischen Pädagogik des Sozialen..... 61

Michael Winkler
Die vergessene Freiheit – Über Veränderungen des pädagogischen Denkens.... 81

Julika Bürgin
Gewerkschaftliche Bildung und die Organisation der Alltagspraxis..... 95

Friedemann Affolderbach

Demokratie als Lebensform oder die Frage nach Handlungsfähigkeit als
Potential einer Pädagogik des Sozialen 105

Forum

Stefan Kerber-Clasen

Aushandlungen von Reorganisationsprozessen in Kitas 121

Rezensionen

Wolfgang Völker

Kritik des fordistischen Alltags – drei Perspektiven aus Film, Literatur und
Wissenschaft

Über: *Klaus Ronneberger: Peripherie und Ungleichzeitigkeit. Pier Paolo
Pasolini, Henri Lefebvre und Jacques Tati als Kritiker des fordistischen Alltags* .. 133

Kritische Soziale Arbeit: Eingriffe und Positionen

Timm Kunstreich / AKS Hamburg

„KIDS muss bleiben – Räume im Bieberhaus zurück in städtische Hand
bringen!“ 139

Jahresinhaltsverzeichnis, 36. Jahrgang 2016..... 143

Bildnachweise

Fotos im Innenteil: © Walburga Freitag, Bielefeld

Zu diesem Heft

Echte Bildungsarbeit wird nicht von A für B oder A über B vollzogen, sondern vielmehr von A mit B, vermittelt durch die Welt – eine Welt, die beide Seiten beeindruckt und herausfordert und Ansichten oder Meinungen darüber hervorruft (Freire 1973: 76f. Hervorhebung im Original).

Auf Basis dieser grundlegenden Voraussetzung entwickelte Paulo Freire die Pädagogik der Unterdrückten als eine gemeinsame Option befreiender Praxis, sinnbildlich und handelnd umgesetzt im Konzept des „Lehrer-Schülers bzw. Schüler-Lehrers“. Bis in die Begrifflichkeit assoziiert dieses Verhältnis jedoch noch die Institution Schule und die Profession des Lehrers. Dieses war auch der zunächst unhinterfragte Stand in der Diskussion der Widersprüche-Redaktion. Erst in der Diskussion um eine Politik des Sozialen, die nicht mehr Verbesserung der hegemonialen Sozialpolitik sein wollte, sondern ihre Alternative, stellten wir auch den institutionellen und professionellen Überhang in der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Alltagspraxis in Frage.

Ausgehend von Philippe Ariès Konzept der Sozialität in „Geschichte der Kindheit“ (1978) als Mischung aus Geselligkeit, Arbeit und Intimität entwickelten wir die Idee einer Pädagogik des Sozialen als Praxis derartiger Sozialitäten. Zwar hat die historische Sozialität durch die Ausdifferenzierung der bürgerlichen Gesellschaft an Bedeutung verloren, spielt aber dennoch im Alltag eine wichtige und durch den Bedeutungsverlust hegemonialer Institutionen auch eine zunehmende Rolle. Im Unterschied zur früheren Einheit von Produktion und Reproduktion lebt jede und jeder von uns in vielen und vielfältigen Sozialitäten – entsprechend der steigenden Ausdifferenzierung der Produktions- und Reproduktionsbereiche, der Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit, Separierung der Geschlechter und der Generationen. Sozialitäten in diesem Sinne haben einige gemeinsame Merkmale (ausführlich: Kunstreich 2014a und b):

- Menschen sind aktive „Produzenten“ des Sozialen, die sich ihrer Einmaligkeit durch Mitgliedschaft in unterschiedlichen Sozialitäten versichern;
- diese Sozialitäten sind zeitlich begrenzt und räumlich gebunden. Endet die Aktivität, endet auch die Mitgliedschaft in einer Sozialität;

- Sozialitäten haben unterschiedliche Bedeutung, eine ist in der Regel dominant, an ihr orientiert sich die Mitgliedschaft in anderen;
- Sozialitäten bilden sich transversal, d.h. quer zu den hegemonialen Einrichtungen der bürgerlichen Gesellschaft. Nicht die formelle, sondern die informelle Mitgliedschaft ist ausschlaggebend, obwohl die formelle für die Reproduktion des Alltags und des Alltagslebens zentral ist.
- In Sozialitäten wird das angeeignet bzw. vermittelt, was jeweils als „gutes Leben“ gilt. Das gilt für die Punks und die Skins genauso wie für eine wissenschaftliche Vereinigung. Von hier aus lässt sich auch die Aufhebung der üblichen Antinomie von Erzieher und Zögling denken. Sozialitäten sind immer auch „Aneignungsobjekte“ (vgl. Mannschatz 2010).
- Zusammengefasst: Sozialitäten sind die Basisformen der Pädagogik des Sozialen.

Sozialitäten können „das Anders-sein in ihrer Kooperation produktiv machen. Zur Anerkennung sind wir nur fähig, wenn wir uns selbst nicht als homogen und ‚schlüssig‘ wahrnehmen, sondern als konflikthafte, mitunter schwierige Integration unterschiedlichster Aspekte, Komponenten und Möglichkeiten“ (Spehr 2002: 55).

Mit diesem Ansatz hat das Soziale als aktuelles Beziehungsgeflecht der Subjekte einen eigenen theoretischen und praktischen Ort, der sich weder auf objektive Strukturen noch auf individuelle Biografien reduzieren lässt, aber zu beidem anschlussfähig ist. Auf dieser Basis ist die Pädagogik des Sozialen nicht nur die Praxis der Wissensvermittlung, sondern auch der ästhetisch-kulturellen und moralisch-politischen Bildung. Ihre herausragende Besonderheit ist, dass sie ohne professionelle VermittlerInnen auskommt: Bildend und erziehend wirken allein die vielfältigen sozialen Relationen selbst – aber natürlich in real existierenden Macht-, Gewalt- und Herrschafts-Kontexten. Dass eine derartige Pädagogik des Sozialen alles andere als konfliktfrei oder gar harmonisch ist, zeigt Paul Willis in seiner noch immer lesenswerten Untersuchung über „Spaß am Widerstand“ (1979), der allerdings dazu führt, dass jugendliche Arbeiter-Sozialitäten lieber individuell in der Schule scheitern als die hedonistischen Normen der eigenen Clique aufgeben.

Nimmt man die empirische Vielfalt von Mitgliedschaften und Teilhabemöglichkeiten in und an formellen und informellen Gruppierungen zum Ausgangspunkt in der Analyse gesellschaftlicher Prozesse, so ergibt sich ein Handlungs- oder Akteursmodell von Gesellschaft, das nicht von den hegemonialen „Gebirgen“ kapitalistischer Akkumulation und den auf strategischen Höhen angelegten Bastionen

des politischen Staates und auch nicht vom feinstrukturierten Straßen- und Kanalnetz der formellen Einrichtungen der zivilen Gesellschaft gekennzeichnet wird, sondern von den Trampelpfaden, nicht vorgesehenen Übergängen, unbewachten Plätzen und Wohnküchen vielfältiger informeller, nur auf kürzere Zeitabschnitte angelegten Gruppierungen, die zwar untereinander in Konkurrenz und Konflikt stehen können, deren interne Strukturierung jedoch im Wesentlichen solidarischer Art ist. Der zentrale Konflikt zwischen derartigen netzwerkartig verbundenen Gruppen ist der um die gesellschaftlich gerechte Platzierung, wobei hier zwei gesellschaftlich mächtige Bilder miteinander konkurrieren: Patriarchat und Egalität. Zwar bildet sich auf dieser Basis eine Vielzahl von praktischen Überzeugungen, zweierlei haben die patriarchalen und die egalitäre Grundorientierung jedoch gemeinsam. Im Streben nach ihrem Konzept sozialer Gerechtigkeit sind sie zugleich Arena und Inhalt einer *Pädagogik des Sozialen*. In diesen Sozialitäten und Gruppierungen werden Mitgliedschaften aufgenommen, aufgekündigt, Wahlen für Teilhabe getroffen bzw. verworfen. Die Wahl einer Mitgliedschaft in einer jugendlichen Gang, einer studentischen Gruppierung, einer Frauengruppe oder einer wissenschaftlich-politischen Szene ist jeweils hochkomplex und von vielen biographischen, regionalen, beruflichen und geschlechtsspezifischen „Zufällen“ geprägt. Bei aller Unterschiedlichkeit hat die Wahl neben den Bildern von Gerechtigkeit jedoch ein weiteres gleiches Moment: das der subjektiven Sinnhaftigkeit, das für die Wahl der Mitgliedschaft in einer Heroinszene genauso gilt wie für die in einer wissenschaftlichen Gesellschaft.

Die Kennzeichnung „solidarisch“ für derartige Zusammenhänge resultiert neben der Freiwilligkeit der Mitgliedschaft vor allem in der Interessengleichheit oder Ähnlichkeit des Sinnes und des Zweckes der Kooperation und nicht zuletzt in der gemeinsamen Aktion – welchen Inhalt und Aktivitätsgrad diese auch immer haben mag. Dem widerspricht nicht, dass sich auf Basis dieser Gleichheit unterschiedliche Positionen an Bedeutung und Gewicht für derartige Gruppierungen herausbilden. Gerade diese Differenz ist es, die es rechtfertigt, von einem pädagogischen Moment in derartigen Gruppierungen zu sprechen (und nicht z.B. nur von einem „sozialen“).

Diese zugespitzte Konzeptionierung einer Pädagogik des Sozialen beinhaltet eine Reihe von Spannungsfeldern, so zum Beispiel zwischen Individuum und Gesellschaft, stummen Zwängen (vor allem der Ökonomie) und individuellen, aber auch kollektiven Entscheidungsmöglichkeiten, zwischen formellen und informellen Gruppierungen, zwischen Experten und Laien, zwischen Institutionalisierung und Spontanität – alle eingebettet in Geschlechterverhältnisse und Generationskohorten.

In welche Richtung diese Spannungsfelder ihre Gewichte verlagern, hängt dann zentral von der jeweiligen historisch-kulturellen und ökonomisch-politischen Kontext ab. Der praktische, aber auch der philosophisch-politische Orientierungspunkt darin ist die jeweilige Konzeption von Freiheit.

Zu den Beiträgen im Einzelnen

Mit seinem Text „Freiheit als soziales Ereignis“ begründet *Joachim Weber* eine mit Hannah Arendt gelesene freiheitlich-politische Perspektive Sozialer Arbeit. Im Unterschied zu liberalen und fundamentalistischen Überzeugungen ist mit Hannah Arendt eine radikale Perspektive einzunehmen. Radikale Überzeugungen vergemeinschaften sich mit Liebe zur Welt, sind als eigene Überzeugungen intersubjektiv vermittelt und setzen sich für eine alternative Wirklichkeit ein. In diesem Bild vermittelt sich die Überzeugung, dass das Politische durch die historischen Erfahrungen des Totalitarismus sowie der Möglichkeit einer Wiederholbarkeit, das Politische durch die Vernichtung von Handlungsfreiheit auf existentielle Weise bedroht ist. Um dies zu verhindern, ist Freiheit als Phänomen radikalen Neuanfangs zwischenmenschlichen Handelns zu verstehen. Menschliches Handeln ist also nicht als mechanisch interessengeleitetes Funktionieren zu sehen, sondern vielmehr als Interessiertheit durchsetzt von Momenten unerwarteter Reaktionen zu interpretieren. Hiermit kommen die spontanen Impulse, der Eigensinn menschlichen Handelns, die menschliche Spontaneität ins Blickfeld. Menschliche Spontaneität ist instabil, zerstörbar und insofern schutzbedürftig. Darauf hinorientiert entwickelt Joachim Weber Soziale Arbeit als Handlungszusammenhang eines Zwischen, welches Handeln und Freiheit ermöglicht. Ist eigensinnige Spontaneität eine Unterbrechung des Normalen, trifft sie im Zwischen auf die Anderen und formt sich als gemeinsamer Zusammenhang, als Netz der Beziehungen. Dies ermöglicht die Erfahrung von Handlungsfreiheit und führt zur weiteren Entfaltung von Freiheit.

Wie eine mögliche Praxis derart verstandener Handlungsalternativen als erlebte Freiheit aussehen könnte, untersucht *Timm Kunstreich* auf der Grundlage eines Fallbeispiels. „Marias Bericht“ dient ihm als Beispiel, die Idee einer transversalen Selbstregulierung als Perspektive einer Pädagogik des Sozialen zu verdeutlichen. Zentraler Ausgangspunkt hierfür ist die Vorstellung einer „relationalen Individualität“ und ihrer Verknüpfung mit den Alltagspraxen von transversalen Sozialitäten. Entwickeln sich diese in den sie realisierenden Aktivitäten, treten außerdem Bildungsprozesse in den Vordergrund, die sich im Handgemenge des Alltäglichen formen und ohne Vermittler auskommen. In diesem Kontext entwickelt sich

Subjektivität immer in Relation zu anderen. Im Bild einer Dialektik von *toter und lebendiger Arbeit* umreißt Timm Kunstreich das Lebendige einer Subjektgruppe (lebendige Arbeit) und die Unterwerfung der Objektgruppe (tote Arbeit) als Pole, zwischen denen Transversalität oszilliert. Eine hierbei entstehende Aufwertung von Subjektivität betont deren unterschiedliche Vielfalt und zeichnet gleichzeitig den Gegensatz zu Vertikalität und Horizontalität. Was vertikal oder horizontal von Bedeutung ist, bestimmen die am Begegnungsmoment Beteiligten selbst. Das Ausbalancieren hiermit verknüpfter Konflikte und Widersprüche müssen die Subjekte aktiv gestalten und können so als Weise einer „Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen“ verstanden werden.

Sowohl den Freiheitsgedanken aufnehmend als auch die Frage erweiterter Handlungs- und Bildungsräume beantwortend, plädiert *Helmut Richter* in seinem Text „Pädagogik des Sozialen – Bildungsbündnis in Demokratiebildung“ dafür, den Begriff des Sozialen im Kontext einer interkulturellen Identitätsbildung zu entfalten. Letztere ist als eine kommunale Einheit von Arbeit („bourgeois“) und Interaktion („citoyen“) zu entwickeln. In diesem Zusammenhang lässt sich Kommune nicht auf ein Territorium begrenzen, sondern ist darüber hinaus als interaktive Gemeinschaftlichkeit zu verstehen, die jeden Menschen in das Gemeinsame einbeziehen muss. Der utopische Gehalt dieser Perspektive ist in den gegenwärtigen Verhältnissen und einer dominierenden Sozialraumorientierung gebrochen und nicht abgegolten. Vor diesem Hintergrund muss sich eine „Pädagogik des Sozialen“ als Vereinspädagogik begreifen. Grundlegend hierfür ist ein Bildungsbündnis in Demokratiebildung als „citoyen“ – ein Bündnis, das nicht nur die große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit, sondern auch die Betroffenen der traditionellen Nothilfe einbezieht, weil sie nicht durch die Fremd-Kontrolle der sogenannten stellvertretenden Deutung ausgeschlossen werden. In diesem Sinne radikalisiert eine kritische Vereinspädagogik „Demokratie als Lebensform“ durch die Entwicklung horizontaler Verkehrsformen der Menschen im alltäglichen Miteinander.

Die in die Demokratiefrage eingewobene Frage nach Art und Qualität der Staatsbürgerschaft stellt *Thomas Wagner* in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Er fragt nach der Bedeutung von „acts of citizenship“ für eine Pädagogik des Sozialen. Die von ihm skizzierte Perspektive verdeutlicht, dass die Idee von Bürger_innenschaft eine von Widersprüchen durchzogene und umkämpfte Arena um Zugehörigkeiten und Formen politischer Gemeinwesen ist. In diesem Zusammenhang verweist Bürger_innenschaft auf zwei verschiedene miteinander verschränkte Dimensionen, Status und Praxis. Die Perspektive der Praxen wiederum wird als „acts of citizenship“ diskutiert. Im Unterschied zur Idee ei-

ner Bürger_innenschaft als verliehene Rechte und Pflichten verweist die Praxis auf ein Verständnis, welches sich aus Bedürfnissen und Interessen ableitet, die beispielsweise Geflüchtete für sich reklamieren. Aus dieser Sicht sind sie bereits Bürger_innen. Anknüpfend hieran fragt Thomas Wagner danach, wie sich „acts of citizenship“ bilden oder bilden lassen, welche Lernprozesse sich hiermit verbinden und welche Machtmittel in diesem Kontext nutzbar gemacht werden können. Schließlich skizziert er unter Einbezug von Ideen der (Nicht-)Nutzerforschung Ansatzpunkte und Widersprüche für eine pädagogische und bildende Praxis des Sozialen „von unten“. Abschließend umreißt er Perspektiven im Verhältnis Sozialer Arbeit und „acts of citizenship“ als eine Notwendigkeit zur Infragestellung bestehender Verteilungen von Rechten und Formen der Teilhabe durch Soziale Arbeit selbst.

Michael Winkler nimmt in seinem Essay den Faden nach der Bedeutung der Freiheit wieder auf und kritisiert den Bedeutungsverlust der Idee von Freiheit als Bezugspunkt von Erziehung und Pädagogik. Freiheit als konstitutives und regulatives Moment pädagogischen Geschehens spielt danach gegenwärtig keine Rolle mehr. Entsprechend verzichtet beispielsweise die Diskussion um Inklusion auf Gedanken der Unabhängigkeit und Selbständigkeit, verliert sich Pädagogik in den Tendenzen der Institutionalisierung oder zieht sich auf die Idee klarer Grenzziehungen punitiver Maßnahmen zurück. Ursächlich verknüpft sich dieser Wandel mit der Veränderung der Vorstellung von Freiheit unter einer neoliberal organisierten Gesellschaft. Dem Verständnis von Freiheit als soziale Praxis aus Freiheit, Gleichheit und Solidarität steht die erzwungene Freiheit moderner Gesellschaften gegenüber. Die Idee einer Autonomie durch Konsum dominiert, löst die Menschen aus ihren sozialen Zusammenhängen und verdrängt die solidarische Praxis von Freiheit einer Sorge umeinander. Hieran knüpft sich die existentielle Frage, wie sich unter solchen Verhältnissen ein Subjekt bilden und noch gelebt werden kann. Deshalb ist die Ausarbeitung des Freiheitsbegriffs im Kontext der Pädagogik von zentraler Bedeutung und die Stellung von Freiheit als Abwehrbegriff gegen Vereinnahmung, als Handlungsmöglichkeit und als notwendig reale Erfahrung von Menschen in sozialen Zusammenhängen zu verteidigen. Dieser Gedanke wiederum ist in einem spezifisch dialektischen Verständnis von Pädagogik aufzuheben.

Welche praktischen Herausforderungen sich damit verbinden, untersucht *Julika Bürgin* in ihrem Text mit der Frage, was der Beitrag einer Gewerkschaft für eine „Pädagogik des Sozialen“ sein könne. Erst die Streikfähigkeit macht eine Gewerkschaft zur Organisation einer institutionalisierten Vertretung kollektiver Interessen. Am Beispiel des Streiks diskutiert sie dessen Möglichkeiten und

Grenzen als Organisation von Gegenmacht. Trotz eines Erfolges verdeutlicht der Streik von ver.di und GEW in 2015 verschiedene Widersprüche und hieraus resultierende Fragen in der Vertretung und Durchsetzung von Nutzer_inneninteressen. Die Entwicklung strategischer Alternativen bedarf nicht nur einer solidarischen Haltung, sondern einer solidarischen Praxis. Solidarisches Handeln bildet und setzt gleichzeitig Bildung voraus. Hieran anschließend skizziert *Julika Bürgin* Dimensionen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, die für eine Herausbildung des Sozialen als solidarischen Handlungszusammenhang von Bedeutung sind. Es stellt sich die Frage, wie eine gewerkschaftliche Sozialität herauszubilden und anzueignen wäre. Hierbei könnte man von der Sozialpädagogik und insbesondere von den Erfahrungen der Offenen Jugendarbeit und ihrem Verständnis von Bildung lernen.

Viele der in den bisherigen Beiträgen angesprochenen Themen bündelt *Friedemann Affolderbach* unter dem Stichwort der Handlungsfähigkeit. Im Kontext einer Diskussion von Demokratie als Lebensform wird Handeln als öffentlich vergemeinschaftende Dimension von Tätigkeit der Menschen verstanden. Exemplarisch hierfür steht *Oskar Negt* und dessen Bezug auf den Begriff des Handelns bei *Hannah Arendt*. Hieran anknüpfend erweitert *Negt* den Begriff des Politischen und kommt so zur Kritik an zweckrationalen, fremdbestimmten Vorstellungen und deren Reduktion des Politischen auf schlichten Machterhalt. Gleichzeitig versteht sich Handeln als das „Authentische“ und erscheint dabei tendenziell frei von Macht- und Gewaltverhältnissen. Vor diesem Hintergrund muss der Begriff des Handelns kritisiert und durch die Perspektive erweiterter Handlungsfähigkeit als Potenz einer Pädagogik des Sozialen aufgehoben werden. In diesem Kontext erweist sich Handeln als Plural von Handlungsmöglichkeiten in den Widersprüchen der Gesellschaft. Dabei auftretende Blockaden erkennen zu können, bedarf der Bildung. Der Anknüpfungspunkt hierfür ist ein widersprüchlich zusammengesetzter Alltagsverstand. Eine Pädagogik des Sozialen ist hierbei als eine Kohärenzarbeit im Sinne Gramscis zu entfalten.

Die in den Beiträgen angerissenen Fragen und angedeuteten Perspektiven heben die Notwendigkeit einer „Pädagogik des Sozialen“ als Prozess der möglichen Aufhebung bestehender Bedingungen hervor. Eine „Pädagogik des Sozialen“ ist damit keine auf feste Endzustände orientierte Angelegenheit, sondern unterstreicht die Bewegung, eine sich durch gesellschaftliche Widersprüche hindurch arbeitende prozesshafte Entwicklung, die gleichzeitig im Kontext größerer Bewegungen zu denken ist. Oder radikaler, wie es *Karl Marx* und *Friedrich Engels* formulieren: „Der Kommunismus ist für uns nicht ein Zustand, der hergestellt werden soll,

ein Ideal, wonach die Wirklichkeit sich zu richten haben [wird]. Wir nennen Kommunismus die *wirkliche* Bewegung, welche den jetzigen Zustand aufhebt. Die Bedingungen dieser Bewegung ergeben sich aus der jetzt bestehenden Voraussetzung“ (MEW Bd. 3, 1978: 35).

Literatur

- Ariès, Ph. 1978: Geschichte der Kindheit. München
 Freire, P. 1973: Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek
 Kunstreich, T. 2014: Grundkurs Soziale Arbeit. a) Bd. 1; b) Bd. 2; 5. Aufl.; kostenloser Download über: www.timm-kunstreich.de
 Mannschatz, E. 2010: Was zum Teufel ist eigentlich Erziehung? Berlin
 Marx, K./Engels, F. MEW, 1978: Werke Bd.3. Berlin
 Spehr, C. 2002: Gleicher als Andere. Eine Grundlegung Freier Kooperation, Berlin
 Willis, P. 1979: Spaß am Widerstand. Frankfurt/M.

Die Redaktion

EINSTIEGE

Grundbegriffe der Sozialphilosophie und Gesellschaftstheorie

Redaktion: H.-G. Thien



Band 23
 Brigitte Aulenbacher / Birgit Riegraf /
 Susanne Völker
 Feministische Kapitalismuskritik
 Einstiege in bedeutende Forschungsfelder
 mit einem Interview mit Ariel Salleh
 2015 – 179 Seiten – 15,90 €
 ISBN 978-3-89691-679-2

Band 22
 Helga Cremer-Schäfer / Heinz Steinert
 Straflust und Repression
 Zur Kritik der populistischen Kriminologie
 2014 – 284 Seiten – 24,90 €
 ISBN 978-3-89691-680-8

Band 21 2. Auflage
 Benjamin Opratko
 Hegemonie. Politische Theorie nach
 Antonio Gramsci
 2. überarbeitete Auflage
 2014 – 219 Seiten – € 19,90
 ISBN 978-3-89691-681-5

Band 20
 Bernd Belina
 Raum
 2013 – 172 Seiten – 14,90 €
 ISBN 978-3-89691-682-2

Band 19 2. Auflage
 Christine Resch / Heinz Steinert
 Kapitalismus: Porträt einer Produktionsweise
 2010 – 311 Seiten – 24,90 €
 ISBN 978-3-89691-683-9

Band 16/17
 Gerhard Hauck
 Kultur
 2006 – 226 Seiten – 19,90 €
 ISBN 978-3-89691-685-3

Band 11/12 2. Auflage
 Jürgen Ritsert
 Ideologie
 2015 – 254 Seiten – 20,50 €
 ISBN 978-3-89691-689-1

Band 10 2. Auflage
 Heiner Ganßmann
 Politische Ökonomie des Sozialstaats
 2009 – 229 Seiten – 19,90 €
 ISBN 978-3-89691-690-7

WESTFÄLISCHES DAMPFBOOT



Hafenweg 26a · 48155 Münster · Tel. 0251-3900480 · Fax 0251-39004850
 E-Mail: info@dampfboot-verlag.de · <http://www.dampfboot-verlag.de>



Joachim Weber

Freiheit als soziales Ereignis Hannah Arendt sozialpädagogisch gelesen

Radikale, liberale und fundamentalistische Überzeugungen

„Wo einer sich selbst seinen Posten bestimmt hat, überzeugt, daß es keinen besseren Entschluß gebe, [...] da muß er ausharren und der Gefahr Trotz bieten und weder des Todes noch der Gefahr achten gegenüber der Schande.“ (Platon, Apologie 28d) Sokrates verkörpert mit dieser Aussage in seinem Gerichtsverfahren den Inbegriff des Überzeugungstäters, der in seiner Reinform immer einen martyros darstellt; denn als Überzeugter trachtet er nicht nur nach der Bewahrung seiner Integrität, der Übereinstimmung zwischen Denken, Reden und Tun, sondern er zeugt in seinem Reden auch öffentlich von seiner Überzeugung mit allen Konsequenzen, die damit verbunden sind. Saul Alinsky, der sich selbst stark an Sokrates orientiert hat (Szynka 2006), entwickelt diese Überzeugungstäterschaft zu einer politischen Haltung, die er als radikal und gleichzeitig demokratisch charakterisiert (Alinsky 1973: 21ff.). Radikale agieren – so Alinsky – als „menschliche Fackeln“ (S.24) in Orientierung an Idealen, für deren Realisierung sie alle ihre Energie einsetzen. Von solchen Radikalen unterscheidet er die Liberalen als „Mister Aber“ (22), die nicht mit ihrem Herzen dabei sind (32), sondern ängstlich lavieren zwischen ihren Idealen auf der einen Seite und der Realität auf der anderen Seite und dabei diese Angst hinter einer Fassade vorgeschobener Toleranz verstecken (22f.). Der Liberale formuliert zwar Ideale, doch die praktische Relevanz dieser Ideale wird durch ein Aber sofort wieder zurückgenommen.

Der Liberale weiß immerhin noch, dass die Welt anders sein könnte, wenn er auch zögert, seine Ideale mit seinem Handeln zu verbinden. Der Konservative dagegen orientiert seine Ideale an der Wirklichkeit und empfindet auf diese Weise gar keine Kluft mehr zwischen Ideal und Wirklichkeit. Das Faktische wird normativ. Die Überzeugungen mutieren, wie Freire verdeutlicht, zu Mythen (1981: 118), die die bestehenden Verhältnisse manifestieren nach dem Motto: „Wer sich anstrengt, bringt es zu etwas!“ oder „Es gibt keine Alternative!“ oder „Widerstand

führt zu nichts!“ Auch solche Überzeugungen entfalten ihre praktische Wirkung: Sie perpetuieren aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse und verhindern damit alternative Entwicklungen.

Radikale Überzeugungen lassen die Welt nicht, wie sie ist, sondern setzen sich für eine alternative Wirklichkeit ein. Dabei wird der Gegensatz zwischen aktueller Wirklichkeit und Überzeugungsideal in der Regel auf die Spitze einer Alternative zwischen zwei sich ausschließenden Möglichkeiten getrieben. Zwischen lichtvoller Alternative und verhängnisvoller Gegenwart entsteht eine deutliche Spannung. Damit begibt sich der Radikale offensichtlich in die Nähe des Fundamentalisten bzw. Fanatikers. Allerdings gibt es deutliche Unterschiede zwischen beiden. Der Radikale gewinnt zwar aus seinem Ideal eine Orientierung für Wahrnehmung, Denken und Handeln; aber diese Orientierung funktioniert lediglich als Richtungsweiser. Wie das Ideal realisiert werden kann, entscheidet nicht das Ideal, sondern wird erst in Rückschau auf die Realität gewonnen. Die radikale Überzeugung vergemeinschaftet sich mit der Liebe zur Welt. Der Fundamentalist dagegen gewinnt aus seinem Ideal einen Plan, der ihm aufzeigt, wie die Idee in der Wirklichkeit ohne Rücksicht auf Verluste durchzusetzen ist (Weber 2014: 17f.; 2016). Er opfert die Welt seinen Idealen.

Hinzu kommt ein weiterer elementarer Unterschied. Die radikale Überzeugung behält immer ihren subjektiven Status. Sie funktioniert als je eigene Überzeugung, die zwar als solche intersubjektiv vertreten wird, aber nicht die Evidenz einer absoluten objektiven Wahrheit erreicht. Zur Überzeugung gehört der Zweifel. Der Zweifel kann zwar eine Überzeugung zerstören, viel öfter wird der Zweifel aber die Überzeugung reinigen, verwandeln und letztlich vertiefen (Peirce 1991a: 5.417; 1991; 5.373; Weber 2014: 11f.). Der Fundamentalist dagegen schließt den Zweifel und damit jede wirkliche Reflexivität aus. Seine Überzeugung beruht auf einer unbezweifelbaren objektiven Wahrheit. Der Fundamentalist ist lediglich das willige Werkzeug in der Realisierung einer unumstößlichen Wahrheit (Weber 2016).

Das Wunder der Spontaneität

Mit Hannah Arendt ist eine politische Denkerin thematisiert, die in radikal dichotomisierenden Unterscheidungen denkt, durch die sie Orientierung in den politischen Ereignissen ihrer Zeit gewonnen hat. Immer wieder wurden diese Unterscheidungen als anstößig empfunden, insbesondere ihre Unterscheidung zwischen dem politischen und dem sozialen Raum. Doch diese Anstößigkeit relativiert sich, sobald wir realisieren, dass der Sinn ihrer Unterscheidungen in

der Gewinnung einer Überzeugung liegt angesichts einer das Politische insgesamt bedrohenden existentiellen Gefahr. Die Vernichtung von Handlungsfreiheit im Ereignis des stalinistischen und nationalsozialistischen Totalitarismus macht die radikale Überzeugung von der politischen Freiheit zur Frage nach dem Überleben unserer Zivilisation. Denn was einmal in der Welt erschienen ist, kann sich immer wiederholen, wenn wir nicht unsere Energie im Widerstand gegen diese Selbstvernichtung unserer Zivilisation bündeln.

Freiheit wiederum ist ein äußerst unscharfer und missverständlicher Begriff, der mit unterschiedlichsten Bedeutungen belegt ist. Hannah Arendt lokalisiert die Freiheit nicht wie das philosophische Denken in der Rationalität oder wie die bürgerliche Gesellschaft im privaten Verfügungsbereich, in den uns keiner hineinreden soll, oder ökonomistisch in der Auswahl zwischen verschiedenen Produkten, sie ist auch nicht identisch mit der befreiungstheoretischen Aufhebung von Herrschaft, sondern bei ihr gründet sich Freiheit auf das Phänomen des radikalen Neuanfangs, insofern dieser lokalisiert ist im zwischenmenschlichen Handeln. Insassen der Konzentrationslager verloren nicht nur ihre bisherigen sozialen Bezüge, sie verloren auch nicht nur im Sinne Goffmans ihren sozialen Status (Goffman 1973), sondern sie büßten auch eine Fähigkeit ein, die sie erst zu Menschen machte: die Fähigkeit zur Spontaneität. Menschliches Handeln ist wie alles Tätigsein reaktiv und wird damit durch Interessen angetrieben. Wir verfolgen mit unseren Handlungen, mit denen wir auf bestimmte situative Konstellationen reagieren, bestimmte ausgesprochene oder unausgesprochene, bewusste oder unbewusste Absichten, und insofern sich diese Absichten aufklären lassen, erfolgen Tätigkeiten vorhersehbar und berechenbar. Das KZ verwandelte als radikale Willkürherrschaft und Mangelwirtschaft höchst wirkungsvoll Menschen in Reiz-Reaktionsbündel (Arendt 1989: 25 u. 29), insoweit ihr Tätigsein nur noch von Angst und Hunger angetrieben war, bis sie schließlich als sogenannte Muselmänner sogar das Interesse am eigenen Weiterleben verloren (Agamben 2003: 36ff.).

Doch bereits ein flüchtiger Blick auf das menschliche Handeln außerhalb eines KZs lehrt uns, dass diese Vorhersagbarkeit menschlichen Handelns nicht ohne weiteres funktioniert. Menschen verhalten sich nicht wie triviale Maschinen, bei denen durch einen bestimmten Input ein kausal bedingter Output erzeugt wird (Luhmann/Schorr 1982). Menschliches Handeln ist nicht ausschließlich interessegeleitet in dem Sinne, dass sich aus der Analyse dieser Interessen ihr Handeln vorhersagen ließe. Vielmehr ist die Verhaltenskausalität in Form von Interessiertheit durchsetzt von Momenten unerwarteter Reaktionen. Wir können dies damit erklären, dass wir die kausalen Gesetzmäßigkeiten, die uns Menschen

bewegen, noch nicht vollständig kennen, um an deren genauere Erforschung zu arbeiten, oder aber wir können konstatieren, dass Handeln kausale Abläufe immer auch durchbricht. Im Handeln weist die Kausalität dann offensichtlich Lücken auf (Vollrath 1977: 65). Unser Handeln beruht zwar auf Interessen, und diese Interessen wiederum zeigen kausale Muster, doch tritt im handelnden Vollzug zu dieser Interessiertheit immer noch eine weitere Größe hinzu, die der Kausalität entbehrt und allenfalls als Kausalität aus Freiheit gekennzeichnet werden kann (Kant KrV B566ff.). Arendt spricht in diesem Zusammenhang von der Wundertätigkeit des Handelns, insofern spontane Impulse uns immer wieder erscheinen wie kleine Wunder können, mit denen niemand auf diese Weise rechnen konnte (1993: 32).

Wir Menschen zeigen in unserem Handeln gleichzeitig, dass wir an der Gestaltung dieser Lücken ein herausragendes Interesse haben. In unserem Handeln sind wir immer daran interessiert, den Ereignissen unseren eigenwilligen Stempel aufzuprägen und den Dingen eine eigentümliche Richtung zu geben. Menschen sind offensichtlich begabt mit Eigensinn und formen auf der Grundlage dieses Eigensinns je einzigartige Geschichten, in die sie verstrickt sind und von denen her sie sich selbst verstehen bzw. von anderen verstanden werden (Arendt 1999: 227). Allerdings zeigt sich diese menschliche Spontaneität, wie die Erfahrung des Konzentrationslagers zeigt, nicht als stabile Begabung. Das KZ bildet das Umfeld, das Spontaneität vollständig vernichten kann. Spontaneität ist zerstörbar und insofern schutzbedürftig.

Sozialpädagogisch ist diese These von wesentlicher Bedeutung. Denn es bedarf nicht erst eines Konzentrationslagers, um Menschen ihre Spontaneität auszutreiben. Überall, wo Menschen in für sie zentralen Lebensbereichen davon abgehalten werden, Dinge aktiv eigensinnig zu gestalten, zieht sich die menschliche Gabe der Spontaneität mehr oder weniger deutlich zurück, entweder weil die Menschen aufgrund von psychischen oder physischen Nöten auf ihre Bedürfnisse zurückgeworfen werden oder weil ihnen der Handlungsraum genommen wurde, in dem sie solche Spontaneität entfalten könnten. Spontaneität besteht zwar als formale Möglichkeit weiter, aber die Situation macht ihre Aktualisierung unmöglich, bis irgendwann auch die innere Überzeugung wächst, dass es keinen Sinn macht, das eigene Leben selbst in die Hand zu nehmen¹.

1 Vgl. dazu Blochs (1980) Unterscheidung zwischen dem formal bzw. sachlich-objektiv Möglichen (258ff.), dem sachhaft-objektgemäß Möglichen (264) insbesondere der dortigen Unterscheidung zwischen inneren und äußeren Bedingungen (267) sowie dem objektiv-real Möglichen (271ff.)

Zur Pädagogik des Sozialen

Einzigartigkeit hat eine Wirkung auf den, der einen Blick für sie entwickelt hat. Wir können eine Situation als „Fall von“ und damit in der Form des Typischen und Wiederholbaren behandeln und dabei das entsprechende Verweisungswissen nutzen (Müller 1997: 32ff.). Wir können in ihr aber auch die Momente des Einmaligen hervorheben, die auf die Einmaligkeit der beteiligten Akteure verweist. Dann bildet sich um diese herum das, was Walter Benjamin eine Aura nennt, die er definiert als „einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag“ (Benjamin 2011: 576). Die Aura verschiebt den Handlungsimpuls vom Verfügen-Wollen über den Fall hin zu einer wertschätzenden Würdigung, die einlädt, Spontaneität zu entfalten². Es entsteht ein Zwischen als ein Raum, in dem Handeln möglich wird. Tragend dabei ist eine spezifische zugewandte Distanz, die das Gegenteil darstellt zu einem professionell objektivierenden Behandeln, Therapieren oder auch Motivieren, aber auch zu einer aufdringlichen Gefühlsreaktion in Form von Liebe, Mitleid oder Empathie. Helga Cremer-Schäfer und Ellen Bareis benennen die damit verbundene Grundhaltung im Verweis auf Berthold Brecht mit dem Begriff der Freundlichkeit als einer Form von Zuwendung, die anders als emotional gesteuerte Nähe oder Empathie gleichzeitig Distanz wahrt. Gerade Nähe, auch die Nähe der immer wieder beschworenen helfenden Beziehung, kann Spontaneität höchst wirkungsvoll erdrücken. Sie raubt der Spontaneität die Luft zum Atmen bzw. wie Arendt konstatiert, sie verbrennt den Zwischenraum, in dem sich Freiheit unter Menschen erst entfalten kann³.

2 Nach Palmier 2009: 1044 zeichnet sich die Aura bei Benjamin zunächst durch unverwechselbare Gegenwärtigkeit aus, die uns überraschend ergreift, unseren unmittelbaren Handlungsimpuls anhält und uns auf diese Weise in ein spezifisches Verhältnis von Nähe und Distanz bringt. Die Haltung gegenüber der Aura kann als Staunen (Weber 2008) beschrieben werden. Ebenso wie die Aura eines Gegenstandes unsichtbar ist, so wird der Gegenstand mittels der Aura auf das Unsichtbare an ihm hin transzendiert. Dazu gehört auch das Eingebettetsein des Gegenstandes in sein Umfeld, von dem wir mit ergriffen werden, das derart ausstrahlt, dass wir mit ihm verschmelzen. Benjamin thematisiert die Aura im Zusammenhang mit dem Kunstwerk, sieht aber dabei gerade das Menschengesicht als Winken der Aura (Benjamin 2011: 581), während die Reproduktion die Aura zertrümmert und Gegenstände in massenhafte Materie verwandelt (574).

3 „In der Leidenschaft, mit der die Liebe nur das Wer des Anderen ergreift, geht der weltliche Zwischenraum, durch den wir mit anderen verbunden und zugleich von ihnen getrennt sind, gleichsam in Flammen auf. Was die Liebenden von der Mitwelt

In Alternative dazu kann Soziale Arbeit im Kontext der Handlungsfreiheit als Blick für die Spuren eigensinniger Vollzüge in allen vorhersehbaren Verläufen verstanden werden. Gerade wenn Menschen ihr Leben nur noch als fremdbestimmtes Gelebt-Werden erleben, in dem Eigensinn keinen Sinn mehr ergibt, sind letzte Spuren von Spontaneität immer noch für diejenigen sichtbar, die einen Blick genau dafür entwickelt haben. Spontaneität entspricht der Geburt des Neuen im Handeln innerhalb einer bestehenden Welt (Arendt 1999: 215). Sozialpädagogisches Handeln kann insofern als Maieutik, also als Geburtshilfe, beschrieben werden, die – so Heinz Sünker im Verweis auf Lefebvre – in der Trivialität des Alltagslebens den verborgenen Reichtum der Möglichkeiten wahrnimmt und aufgreift (Sünker 2011: 259; Lefebvre 1977; vgl. Weber 2005). Diese spontanen Impulse sind eng verbunden mit unserer Lebendigkeit. In unseren subjektiven Interessen äußert sich unsere Lebendigkeit, unser élan vital (Bergson 2006: 93ff.), der unwillkürlich die spontane Variation unseres Verhaltens entfaltet. Eigensinn und Lebendigkeit gehören insofern eng zusammen. Michael May spricht von lebendiger Arbeit als spontanen und kreativen Vollzügen (2014: 19), die über die tote Arbeit des Kapitals, der Maschinen, aber auch der Rituale, Normen und Techniken (21) siegen (30).

Damit sind zentrale Momente einer sozialpädagogischen Maieutik geklärt: erstens die Grundhaltung wertschätzender Freundlichkeit, die eine personale Aura als Entfaltungsraum für Eigensinn erst begründet, zweitens ein besonderer Blick für die Alltäglichkeit, der auch kaum sichtbare Reste spontaner Impulse entdeckt und würdigt, und drittens die Unterstützung subjektiver Interessen als Äußerungen menschlicher Lebendigkeit, die die Entfaltung spontaner Impulse provoziert.

Doch Spontaneität bedeutet noch keine Freiheit. Die Thesen zur Spontaneität verführen dazu, das Handeln von den Individuen aus zu denken. Freiheit entsteht jedoch nicht im Menschen, sondern erst zwischen ihnen. Zum Vollzug von Freiheit bildet der Raum für individuelle Spontaneität eine zentrale Voraussetzung, aber keine hinreichende Bedingung. Freiheit liegt damit nicht auf der Ebene menschlicher Bedürfnisse und stellt auch keine Ressource dar. Sie beschreibt vielmehr eine bestimmte Qualität eines sozialen Gefüges. Zur Freiheit wird Spontaneität erst, wenn sie nicht nur normale Abläufe unterbricht, ihnen eine eigensinnige Richtung gibt, sondern auch auf die Spontaneität anderer trifft und dadurch ein freiheitliches

trennt, ist, daß sie weltlos sind, daß die Welt zwischen den Liebenden verbrannt ist.“ 1999, S.309

Zwischen, ein soziales Bezugsgewebe entsteht⁴. Hier treffen wir auf Arendts eigenwilligen Begriff des Helfens als Zuhilfe-Eilen gegenüber Akten der Spontaneität, der Sozialer Arbeit einen neuen Sinn verleiht⁵. Die Sozialarbeitswissenschaft behauptet, Soziale Arbeit zeichne sich dadurch aus, dass sie mit professionalisierter Hilfetätigkeit auf soziale Probleme antwortet (Sorg 2009). Professionalität beruht dann auf der diagnostischen Ermittlungstätigkeit⁶ solcher sozialen Probleme sowie auf dem methodisch versierten Umgang damit, wobei diese Methoden sich wiederum aus dem diesbezüglichen wissenschaftlichen Erklärungswissen transformieren lassen (Staub-Bernasconi 2007: 252ff.). Aus der Perspektive der Freiheit hingegen setzt Soziale Arbeit überhaupt nicht bei sozialen Problemen an, wenn auch nicht in Abrede gestellt wird, dass Soziale Arbeit insbesondere im Kontext sogenannter sozialer Probleme installiert wird. Vielmehr bettet sie diese Probleme in ein zwischenmenschliches Handlungssetting ein und verwandelt sie dadurch. Wir sind gewohnt, Helfen als Antwort auf Hilfebedürftigkeit zu verstehen und dann das Ziel des Helfens als Hilfe zur Selbsthilfe zu bezeichnen (Kunstreich/May 1999). Dann besteht das Ziel sozialpädagogischer Intervention im Überwinden von Hilfebedürftigkeit. Im Kontext eines zwischenmenschlichen Freiheitsbegriffs ist das genaue Gegenteil der Fall. Wenn Freiheit erst zwischen Menschen entsteht, kann das Ziel des Handelns nicht darin bestehen, dass Menschen keine Unterstützung mehr benötigen, sondern im Gegenteil darin, dass sie in Unterstützungssettings gegenseitigen Anknüpfens eingewoben werden. Denn wer sich isoliert, weil er keine Unterstützung möchte, ist nicht mehr frei. Die bürgerliche Ideologie absoluter individueller Unabhängigkeit ist hier überwunden. Selbstbestimmung kann es nie für Einzelne geben in dem reflexiven Sinn, sich

4 „Handeln und Sprechen bewegen sich in dem Bereich, der zwischen Menschen qua Menschen liegt, sie richten sich unmittelbar an die Mitwelt, in der sie die jeweils Handelnden und Sprechenden auch dann zum Vorschein und ins Spiel bringen, wenn ihr eigentlicher Inhalt ganz und gar ‘objektiv’ ist, wenn es sich um Dinge handelt, welche die Welt angehen, also den Zwischenraum, in dem Menschen sich bewegen und ihren jeweiligen, objektiv-weltlichen Interessen nachgehen. Diese Interessen sind im ursprünglichen Wortsinn das, was ‘inter-est’, was dazwischen liegt und die Bezüge herstellt und zugleich voneinander scheidet.“ Arendt 1999: 224

5 So schreibt Arendt im Rückgriff auf die jeweils zweifache Wortbelegung im Griechischen für Handeln (archein – pratein bzw. agere – gerere): „etwas wird begonnen oder in Bewegung gesetzt von einem einzelnen, der anführt, woraufhin ihm viele gleichsam zu Hilfe eilen, um das Begonnene weiter zu betreiben und zu vollenden.“ 1999: 235

6 Zur kritischen Analyse der Begriffswahl „Ermittlungstätigkeit“ bei Richmond vgl. Anhorn 2012: 235f. Anm.8

selbst zu bestimmen, wie der deutsche Idealismus meinte, sondern nur als transitive Selbstbestimmung, nämlich etwas selbst zu bestimmen, also die gemeinsamen Angelegenheiten zusammen mit anderen (Vollrath 1995: 183).

Arendt konzipiert das Helfen als Antwort auf spontane Vollzüge, die durch dieses helfende Antwortgeben zu Anfängen werden. Spontane Vollzüge verhalten im Nichts, solange Andere mit diesen Impulsen nichts anfangen können. Aber bereits kleinste Handlungsimpulse können ungeahnte Wirkungen entfalten, wenn andere daran anknüpfen und dabei ihre eigenen Ideen einbringen. Michael May macht in diesem Zusammenhang auf die Forschungen von Daniel Stern zu therapeutischen Veränderungsprozessen aufmerksam. Veränderung entsteht nach Stern zwischen Menschen im Durchleben von Gegenwärtmomenten. Die Gegenwart wird diskontinuierlich erlebt, immer wieder bricht Neues in das Bestehende hinein. Das gilt insbesondere für die von ihm so genannten Jetzt-Momente, in denen bisherige Abläufe unterbrochen werden und Unsicherheit entsteht. Auf solche Jetzt-Momente überraschender spontaner Akte kann therapeutisch unterschiedlich reagiert werden. Sie können entweder zurückgewiesen und die Flucht zurück in Routinen versucht werden, oder aber sie können in Begegnungsmomente verwandelt werden, indem der spontane Impuls aufgegriffen wird, um ihn mit einem dazu passenden spontanen Impuls zu beantworten (Stern 2012: 33ff. und 63ff.; vgl. May 2014: 40ff.). Dabei erfährt die Beziehung zwischen den Akteuren einen qualitativen Sprung. Durch die spontane Reaktion trägt das vorhergegangene spontane Moment und ermöglicht Neues. Beide Akteure haben sich zum Handeln verbunden.

Die Spontaneität erhält Unterstützung und diese kann wiederum spontan unterstützend beantwortet werden. Solches spontane, antwortende Anknüpfen ist mit Arendt unter Helfen zu verstehen. Wir sind gewohnt, Soziale Arbeit in einer Alternative von Angebot und Eingriff zu verstehen (Müller 1997: 107ff.). Soziale Arbeit entwickelt danach möglichst passgenaue Angebote und wartet darauf, dass Adressaten auf diese Initiative reagieren und sie nutzen. Und oftmals ärgern wir uns, wenn diese Antwort ausbleibt und unsere so gut gemeinten Initiativen ungenutzt verhallen. Wenn unsere Angebote nicht fruchten, greifen wir gerne zu herrschaftskategorialen Eingriffen gegen den Willen der Betroffenen. Doch damit erhält bereits das Angebot den Charakter eines drohenden Eingriffs. Lebensweltorientierte ebenso wie kritische Soziale Arbeit lehrt uns jedoch umgekehrt vorzugehen und Helfen als Anknüpfen zu verstehen an alltägliche Vollzüge, die bereits da sind. Unabdingbare Voraussetzung dafür wiederum ist es, zunächst diese Lebenswelt zu erkunden (Thiersch 2011 u.ö.; Freire 1981) und die eigene Wahrnehmung zu schulen, wie Alltag hier jeweils gelebt wird, um darauf

die eigenen Impulse sensibel abzustimmen. Der Alltag ist kein Terrain, auf dem professionelle Angebote platziert werden, sondern vielmehr ein Bezugsgewebe, in dem es lohnt, bestimmte Impulse aufzugreifen und weiterzuführen. Das gilt auch für Alltagskonstellationen, die uns abgründig erscheinen. Helfen erfordert damit gänzlich andere Fähigkeiten von uns in der Sozialen Arbeit, als die meisten Methodenlehrbücher uns vermitteln wollen. Es geht mitnichten um eine zielorientierte, strukturierte und kontrollierte Ausrichtung sozialpädagogischer Intervention, sondern um eine ebenso passgenaue wie initiatorische Handlungsbereitschaft in einem unüberschaubaren weil von Überraschungen gekennzeichneten Bezugsgewebe. Seit Aristoteles wird die diesbezüglich erforderliche nicht-technologische Rationalität als Klugheit bezeichnet (Aristoteles NE 1142a 23ff.; vgl. Weber 2012; 2014: 65ff.).

Nietzsche kann mit einigem Recht als Denker gekennzeichnet werden, der die eigensinnige Kreativität von Menschen in das Zentrum seines Denkens gestellt hat und diese mit der menschlichen Lebendigkeit, dem Willen zur Macht, verbunden hat (Weber 2014: 125ff.). Doch bei ihm zeigt sich dieser Eigensinn als radikal individualistisch. Ziel der Verwandlung ist das für sich spielende Kind als „aus sich selbst rollendes Rad“ (Nietzsche KSA4: 31), nicht der Initiator, der eine Idee in einen sozialen Handlungszusammenhang einbringt. Im Gegensatz dazu besteht Freiheit nach Arendt im spontanen Anknüpfen an die spontanen Impulse anderer. Freiheit setzt Begegnung voraus, die sich jedoch nicht im Modus einer Dienstleistung vollzieht. Im Helfen geht es nicht darum, die Wünsche anderer zu bedienen, sondern um eine eigensinnige Äußerung, die ihr anknüpfendes Handeln eigenwillig vollzieht und damit Adressatinnen und Adressaten zumutet, dass ihre spontanen Impulse durch helfende Intervention eine neue Richtung erhalten. Sozialpädagogisches Handeln geht insofern über eine Assistenz Tätigkeit immer schon hinaus (Kunstreich 1998: 334ff.; 2015: 35ff.). Ein Assistent hält sich mit seinen spontanen Impulsen zurück zugunsten der Spontaneität dessen, dem er assistiert. Damit jedoch verhindert er freiheitliche Begegnung, die darauf angewiesen ist, dass sich plurale spontane Impulse aufeinander beziehen. Eher ist zu denken an eine „gemeinsame Aufgabenbewältigung“, wie Mannschatz sie im Rückgriff auf Makarenko skizziert hat, die ein gemeinsames Handeln im Kontext alltäglicher Lebenstätigkeit beinhaltet (Mannschatz 2003: 33f. u. 52ff.; vgl. Kunstreich 2016: 27).

Spontaneität unterbricht nicht nur kausale Naturabläufe, sondern immer auch die interessegeleiteten Intentionen und Ziele von Akteuren. Sie birgt unweigerlich immer auch ein destruktives Potential. Die Ermöglichung von Freiheit bedeutet zuzulassen, dass bestehende Routinen und Abläufe durchbrochen werden. Wer

seine Intentionen so realisieren möchte, dass möglichst niemand ihm dazwischen kommt, dem bleibt nur die Möglichkeit, sich aus dem Sozialen zurückzuziehen und seinen Willen entweder unabhängig von anderen oder in Unterwerfung anderer durchzusetzen. In beiden Fällen geht die Freiheit und mit ihr das Zwischen verloren. Freiheit impliziert somit die Fähigkeit zu erdulden, dass auch andere über eigenwillige Intentionen verfügen, die fast unwillkürlich dazu führen, dass die eigenen Intentionen im Verlauf der Realisierung von neuen Impulsen durchbrochen werden (Arendt 1999: 236). „Wir fangen etwas an;“ so Arendt, „wir schlagen unseren Faden in ein Netz der Beziehungen, was daraus wird, wissen wir nie“ (1997: 70).

Aufgrund des destruktiven Potentials ist der Freiheit immer auch ein kritisches Moment eigen. Wenn immer wieder Neues in das Bestehende einbricht, stehen die bisherigen Abläufe unweigerlich zur Disposition und erzeugen Diskurse darüber, ob, warum und wie das Bestehende weitergeführt und damit konserviert werden sollte. Andererseits können gerade bestehende Rituale, Normen und Abläufe der instabilen Anfänglichkeit Stabilität verleihen. Lebendige Arbeit in Form von Initiativität und tote Arbeit in Form automatisierter und verfestigter Abläufe verweisen so permanent aufeinander (May 2004: 143 u. 291; 2014: 20f.). Damit wird schließlich auch der letzte grundlegende Unterschied zwischen dem klassischen und dem freiheitlichen Hilfeverständnis deutlich. Freiheit verhält sich somit kritisch zu den Grenzen, die sie umgeben. Handeln, so Arendt, ist schrankenlos und stellt die bestehenden Grenzen des Freiheitsraumes in Frage. Das Arbeiten an den Grenzen und damit das Verhältnis von sicherndem Schutzraum und ermöglichtem Freiheitsraum bedarf der ständigen Bearbeitung⁷.

Freiheit verhält sich schließlich kritisch gegenüber festgelegten Zielen. Im Kontext der Freiheit sind Ziele nur dann legitim, wenn wir davon ausgehen, dass unsere Ziele keinesfalls erreicht werden (Arendt 1999: 226). Wer zwischenmenschliche Praxis nutzt, um Ziele zu verwirklichen, folgt einer technologischen Logik, missbraucht Praxis und gefährdet Initiativität. Wo Praxis lebendig ist und Initiativität auf verschiedensten Seiten entfaltet wird, führt dies dazu, dass im Anknüpfen an Initiativen diese permanent abgewandelt werden. Wer seine Ziele in praktischen Kontext nahtlos umgesetzt hat, zeigt damit, dass sich hier Freiheit nicht entfalten konnte.

Der destruktiv-kritischen Seite der Freiheit steht die konstruktive gegenüber. Freiheit reguliert sich selbst (May 2004). Spontaneität wird durch nichts so

⁷ Dies gilt insbesondere dann, wenn diese Grenzen durch gesellschaftliche Mythen verschleiert sind, damit bestimmte Gruppen ihre Möglichkeiten tunlichst nicht zur Entfaltung bringen (vgl. Freire 1981: 84f.)

stark initiiert wie durch realisierte Initiativität. Freiheit provoziert Freiheit und steigert sich damit kontinuierlich selbst. Freiheitliches Handeln als lebendige Arbeit funktioniert nach Michael May eben nicht warenförmig (20) aus einem doppelten Grund. Zum einen lässt sich das Freiheitsmoment nicht objektivieren, nicht einmal explizieren (23; vgl. Polanyi 1985: 13ff.). Vor der Realisierung von Freiheit hat sie oftmals den Charakter eines undeutlichen, allenfalls auf Ahnung beruhenden impliziten Wissens (Stern 2012: 52ff.), im Nachhinein verschwindet das freiheitliche Moment ganz und das Handeln erscheint vollständig kausal determiniert (Arendt 1989a: 33). Zum anderen verausgaben wir Freiheit nicht, indem wir sie realisieren. Freiheit ist kein knappes Gut, mit dem wir sparsam umgehen sollten (May 2014: 20). Das Gegenteil ist der Fall. Wie bei anderen sozialen Phänomenen wie der Liebe auch entfaltet sich Freiheit erst in dem Maße, in dem wir sie realisieren (Aristoteles NE 1103b6ff.). Wenn in einen sozialen Raum unaufhörlich Initiativen hineinströmen und die spontanen Impulse sich immer wieder aufeinander beziehen und sich damit gegenseitig verstärken, werden die Beteiligten selbst unwillkürlich ermutigt, weitere Impulse in ein solches lebendiges Miteinander einzubringen, um andere Impulse zu unterstützen und gleichzeitig in den eigenen Impulsen Unterstützung zu erfahren. Immer mehr Möglichkeiten können so entdeckt und realisiert werden, zu denen kein einzelner jemals in der Lage gewesen wäre. Das Soziale wirkt als freiheitliches selbst maieutisch. Denn die soziale Erfahrung von Handlungsfreiheit ermöglicht weitere Entfaltungen von Freiheit und lädt zu weiteren Initiativen ein. Die sozialpädagogische Aufgabe besteht zunächst darin, die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass die freiheitliche Lebendigkeit nicht erlischt, metaphorisch gesprochen eine Bühne errichtet wird, auf der Initiativen sichtbar werden können und dafür gesorgt ist, dass Anknüpfen geschieht. Freiheit bedarf der Institutionalisierung, die selbst wiederum nichts anderes als geronnene Freiheit darstellt, aber nur so lange eine Institutionalisierung der Freiheit beinhaltet, wie sie Neuanfänge eröffnen kann, statt sie im Verweis auf soziale Strukturen zu verhindern.

Von der Pädagogik des Sozialen zur Politik des Sozialen

Die helfende Beziehung ist klassischerweise immer als Einzelkontakt gedacht zwischen dem einen, der Unterstützung benötigt, auf der einen Seite und dem anderen, der Unterstützung gibt, auf der anderen Seite⁸. Das freiheitliche Hilfe-

⁸ Seit der Entstehung der Sozialen Arbeit im Kontext ihrer Professionalisierung spielen Überlegungen zur helfenden Beziehung eine besondere Rolle vgl. Anhorn 2012: 233

verständnis kennt solch eine Rollenaufteilung jedoch nicht. Wer einen spontanen Impuls in einen sozialen Zusammenhang einbringt, unterstützt damit diejenigen Impulse, an die er oder sie anknüpft, und wird mit dem eigenen Impuls wiederum unterstützungsbedürftig. Die klassische Denkfigur der helfenden Beziehung geht zudem immer von einer Zweierbeziehung aus, die aufgrund der rechtlichen Regulierung Sozialer Arbeit als Gewährleistung individueller Ansprüche tatsächlich in vielen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit immer noch den Regelfall darstellt. Soziale Arbeit fokussiert dann nicht das Soziale, sondern das Individuum als unteilbares, sich selbst bestimmendes und über seine privaten Angelegenheiten vollständig verfügendes Wesen (Falck 2015: 14f.). Das individuelle Selbst soll so behandelt werden, dass es dies ganz allein zu leisten vermag. Dazu ist eine Exploration⁹ des „tiefen, komplizierten Selbst“ erforderlich (Fraser 1994: 276). Soziale Arbeit vergisst dabei, dass eine solche „Feier des Ich“ (Bourdieu 1987: 579) allenfalls für bestimmte „soziale Spitzensportler“ (Kunstreich 2009: 71f.) unserer Gesellschaft erstrebenswert erscheint. Sie vergisst insbesondere, dass es solche Individuen als in sich abgeschlossene Einheiten, die sekundär zeitweise irgendwelche sozialen Beziehungen eingehen, gar nicht gibt. Persönlichkeit lässt sich nur dann verstehen, wenn wir anerkennen, dass sich diese erst in sozialer Zugehörigkeit entfaltet und wir Menschen uns lebenslang in unterschiedlichster Weise als Mitglied bzw. Member und im Verweis auf dieses Membership verstehen (Falck 1997). Umso mehr ist es Aufgabe einer sich freiheitlich verstehenden Sozialen Arbeit, individuelle Ansprüche in soziale Ereignisse zu verwandeln und Menschen in Handlungszusammenhänge zu verstricken. Wer jemand ist, beantwortet sich in dem, was er oder sie tut bzw. erleidet (Arendt 1999: 216ff.). Damit wird unsere Persönlichkeit ständig modelliert, indem wir sie in soziale Kontexte einbringen und diese Kontexte uns prägen. Person-Sein wird uns sozial zugeschrieben, sie ist weder als – wo auch immer – innerlich verankerter individueller Kern fertig vorhanden, noch sind wir erst dann wirklich wir selbst, wenn wir uns von allen anderen möglichst unabhängig machen.

Nicht nur die Individualität, auch die Dualität einer Zweierbeziehung bildet nicht den Ausgangspunkt der Freiheit, sondern stellt lediglich eine unvollständige Äußerung des Sozialen dar. Es geht im freiheitlichen Helfen nicht um die Begegnung eines individuellen Ichs mit einem Du¹⁰. Erst die Triade realisiert im

9 Zum Begriff der Selbstexploration vgl. Rogers (1973; 2012), dessen Ansatz klientenzentrierter Gesprächsführung eine zentrale Bedeutung für die sozialpädagogische Gesprächsführung hat.

10 Zur dyadischen Theorie menschlicher Beziehung vgl. insb. Buber 2014

eigentlichen Sinn so etwas wie soziale Freiheit. Während die Zweierbeziehung schnell dahin tendiert, das Soziale zu privatisieren, bedarf die Freiheit ständig des Zustroms neuer Impulse und damit einer spezifischen sozialen Offenheit. Soziale Arbeit als Pädagogik des Sozialen geht nicht auf in der Unterstützung Einzelner in einem Einzelkontakt, sondern beabsichtigt, Adressatinnen und Adressaten in vielfältige soziale Kontexte zu verstricken. Ihre Sorge gilt der Etablierung und Realisierung eines sozialen Raumes, in dem Unterstützung geschieht. Soziale Arbeit sorgt dafür, dass der soziale Raum nicht die Fähigkeit verliert, eigenwillige Impulse hervorzurufen und miteinander zu vernetzen. Sie nutzt soziale Probleme, um sie in soziale Ereignisse zu verwandeln und über diese Themen Menschen miteinander zu verbinden. Weil niemand ganz allein unter einem bestimmten Problem leidet, gilt es, solche Probleme zum Anlass zu nehmen, damit sich um diese Probleme herum ein Soziales bildet und die Probleme gemeinschaftlich gelöst werden können. Dies bildet, wie Timm Kunstreich und Michael May entfalten, seit Beginn der Sozialen Arbeit insbesondere im Kontext der Settlement-Bewegung ein zentrales Anliegen Sozialer Arbeit als sozialer Pädagogik bzw. Pädagogik des Sozialen¹¹.

Freiheitliche Sozialität zeigt dabei einen spezifischen, herrschaftskategoriale Strukturen transzendierenden Charakter. Stern analysiert das Begegnungsmoment an der Interaktion zwischen Mutter und Baby, also einer hochgradig asymmetrischen Beziehung. Doch über die asymmetrische Positionierung hinweg stellen beide Partner unwillkürlich Jetzt-Momente der Spontaneität her (May 2014; Stern 2012, 35ff.), die sie gegenseitig in der Begegnung beantworten und damit ein Stück Freiheit zur Entfaltung bringen. So asymmetrisch ihr Verhältnis auch sein mag, in ihrer Fähigkeit der Variation von Prozessen im Jetzt, die aktuell erwartete Prozesse unterbricht und dennoch vom Gegenüber beantwortet werden können, zeigen sie sich symmetrisch, weil jeder von beiden in gleicher Weise darauf angewiesen ist, dass seine spontanen Impulse aufgegriffen werden. In ganz anderer Weise, aber dennoch ebenso asymmetrisch, zeigt sich das Verhältnis zwischen Professionellen und Adressatinnen und Adressaten, insbesondere im Kontext der Einzelfallhilfe. Dieses Gefälle bedeutet jedoch nicht, dass Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen dazu verurteilt sind, herrschaftskategorial zu agieren. Vielmehr kann das Setting der Begegnung auch so gestaltet werden, dass Professionelle sich nicht auf ihre überlegene Position zurückziehen und dabei lediglich tote Soziale Arbeit reproduzieren, sondern Begegnung zulassen und damit die sozi-

11 Kunstreich 2016; vgl. zur Adaption der Settlement-Idee auf die Kinder- und Jugendhilfe in der Gegenwart: Langhanky u.a. 2004

alen Positionierungen transzendieren, sich auf das Interagieren in freiheitlichen Vollzügen einlassen (Kunstreich 2015). Wer unterstützt, macht sich unweigerlich davon abhängig, dass die Adressatinnen und Adressaten irgendetwas mit diesen Unterstützungsimpulsen anfangen können. Im Kontext der zwischenmenschlichen Freiheit können wir uns nicht auf die Position professioneller Überlegenheit zurückziehen. Herrschaft geht aus dieser Perspektive in dem Versuch auf, die Fähigkeit, Neues zu beginnen, zu monopolisieren, während alle anderen in die Position der gehorsamen Erfüllung hegemonialer Vorgaben gedrängt werden. Doch dies bedeutet für die Herrschaft eine höchst einsame Position. Nicht nur die Beherrschten, auch die Herrschenden werden unfrei, weil das Bezugsgewebe des Handelns zerstört wird. Herrschende bleiben mit ihren Ideen allein und gewinnen keine Unterstützung, allenfalls verfügen sie über Abhängige, die darauf reduziert sind, dass sie einseitige und damit mehr oder weniger armselige Vorstellungen eines Einzelnen verwirklichen (Arendt 1999: 236).

In der Sozialen Arbeit stehen wir vor einer grundlegenden Alternative. Auf der einen Seite steht das herrschaftskategoriale Handlungsmuster, das sich auf individuelle bzw. professionelle Kompetenzen, institutionell gesicherte Folgebereitschaft anderer, auf die Anwendung entweder unmittelbarer Gewaltmittel oder aber finanzieller Anreize stützt¹² und diese Entscheidung mit der eigenen Vereinsamung erkaufte. Auf der anderen Seite steht die politisch qualifizierte Macht. Macht ist für Arendt in höchstem Maße emphatisch verstanden. Macht kommt nicht von „Machen“, sondern verweist auf das Können¹³ in Form von Handlungsmöglichkeiten, die wir haben, wenn wir uns mit anderen zum Handeln verbinden. Macht gründet auf freiwilliger Zustimmungsbereitschaft. Doch diese Zustimmungsbereitschaft beruht keinesfalls allein auf rationalen Motiven und ist somit niemals stabil, um ihre Kontinuität muss immer neu gerungen werden. Die Stabilisierung politischer Freiheit bzw. Macht ist eines der zentralen Anliegen politischer Verfassungen und Institutionen.

Macht hat dabei eine destruktive ebenso wie eine konstruktive Seite. Sofern Arendts Machtverständnis mit gemeinsamem Handeln übersetzt wird, beruht dies auf einem harmonistischen Missverständnis. Natürlicherweise differieren Menschen in ihren Meinungen (Vollrath 1976). Zustimmung und damit Macht steht immer wieder zur Disposition. Alles Handeln beruht auf Gegenhandeln (1984:

12 Zum Mechanismus der Verwandlung von sozialen Situationen in Privatisierungsmuster durch die Implementierung von Anreizsystemen vgl. Sandel 2012

13 Vgl. die etymologische Wurzel von Macht von möglich, *pouvoir*, *power* *potentia* von *posse*, *dynamis* – also Können (vgl. Arendt 1999: 252)

56), gegen etablierte Machtverbände ebenso wie gegen institutionelle Verfestigungen. Handeln bzw. Macht verhält sich immer – so Timm Kunstreich – transversal zu etablierten sozialen Strukturen (Kunstreich 2013). Gleichzeitig entsteht Macht nur, insofern sich Akteure mit ihren Handlungsimpulsen aufeinander beziehen. Macht realisiert sich insofern in einem ungreifbaren und pluralen Bezugsgewebe. Sie geht nie auf in der Opposition weniger oder sogar nur zweier monolithischer Machtblöcke, sondern diese Machtblöcke sind wiederum mit einer Fülle von kleineren sozialen und politischen Machtverbänden durchzogen. Die Virtuosen des Sozialen in der Geschichte der Sozialpädagogik wie Korczak, Bernfeld oder Makarenko aber auch das Ehepaar Barnett sowie Addams in der Settlement-Bewegung bis hin zu Alinsky und Chambers im Community Organizing hatten genau dies geleistet, nämlich Adressatinnen und Adressaten dazu anzustiften, eine Vielfalt sozialer Handlungsgemeinschaften zu gründen und zu bewahren, die wiederum in größere Handlungsgemeinschaften eingewoben waren und auf diese Weise mindestens punktuell weithin sichtbare Macht bilden konnten.

Doch die Bildung solcher Machtverbände steht vor der Schwierigkeit, dass der Ort, an dem sie sich politisch einschalten, bereits besetzt ist und ein Interesse bestimmter gesellschaftlicher Akteure daran besteht, solche Gruppierungen aus dem politischen Geschehen auszuschließen (Cremer-Schäfer/Steinert 2000: 44ff.). Das Politische bewegt sich in einer kapitalistischen Konkurrenzgesellschaft, die sich durch den Versuch der Monopolisierung bestimmter Interessen auszeichnet und dazu weite Teile der Bürgerschaft marginalisiert. Sozialpädagogik bedarf für die Realisierung von Macht der Entwicklung widerständiger Strategien, die die Dynamik dieser Konkurrenzgesellschaft aufbricht und damit erst wieder eine Ermächtigung derer erwirkt, die ins soziale Dunkel der Gesellschaft gestoßen sind. Nur so kann der Begriff Empowerment jenseits methodischer Verkürzungen wieder einen politischen Sinn gewinnen (Weber 2009).

Politische Macht kommt also nicht ohne Konflikt aus, doch ein politisch qualifizierter Konflikt realisiert sich nicht zwangsläufig über Ausschließungsprozesse. Das Politische beruht auf dem agonalen Wettstreit der Meinungen und den diese begründenden Interessen. Anders als die kapitalistische Konkurrenzgesellschaft will der politische Wettstreit gegnerische Interessen nicht ausschalten, sondern vielmehr zur Sprache bringen, um in einem Wettstreit der Standpunkte und Ideen, einen multiperspektivischen Blick zu gewinnen und auf dieser Basis nach der besten Lösung zu suchen. Die politische Pluralität der Perspektiven und die sich daraus ergebende Vielfalt an Ideen und Möglichkeiten zeigt den Reichtum des Zwischenmenschlichen auf im Gegensatz zur Uniformierung der Konkurrenzgesellschaft, in der nur der Stärkste am Markt überlebt.

Sozial-administrative versus freiheitlich-politische Soziale Arbeit

Um Unterscheidungen zu treffen, bedarf es der Urteilkraft. Hannah Arendt hat in ihrem Denken wesentliche Unterscheidungen denkend auf die Spitze getrieben, so zwischen *vita contemplativa* und *vita activa*, zwischen Arbeiten, Herstellen und Handeln, zwischen privat, gesellschaftlich und politisch, zwischen Denken, Wollen und Urteilen, zwischen Macht und Gewalt. Der Sinn dieser Unterscheidungen liegt in der Bewahrung der politischen Freiheit angesichts vielfältiger Bedrohungen, die letztlich in der einen radikalen Bedrohung münden: dem Totalitarismus. Die Unterscheidungen führen sie zu einer eigenen Denkposition, zu einer theoretischen Überzeugung, die Orientierung anbietet im Handeln, Denken und Urteilen. Der Gefahr, die darin liegt, solche Unterscheidungen zu essentialisieren und für die Wirklichkeit selbst zu nehmen, statt sie als intersubjektive Überzeugungen mit der Wirklichkeit in Dialog treten zu lassen, dieser Gefahr ist Hannah Arendt nicht immer entgangen. Dafür bildet ihre Konzeption des Sozialen ein besonders auffälliges Beispiel (Benhabib 1998: 199ff.). Sie hat nicht gesehen, dass auch scheinbar kausal festgelegte Prozesse der Lebensnotwendigkeit Handlungsmöglichkeiten bergen können. Unsere menschliche Bedürfnisstruktur zwingt uns, der Versorgung dieser Bedürfnisse nachzukommen. Wir können unserer vielschichtigen menschlichen Bedürftigkeit nicht entkommen. Und wenn Bedürfnisse dauerhaft nicht gestillt werden, dann bedroht solcher Hunger – auf welcher Ebene auch immer – unmittelbar die Freiheit.

Aber die Bedürfnisse selbst haben nur scheinbar einen natürlich eindeutigen Charakter. Sie können, so zeigen uns vielfältige soziale Bewegungen, unterschiedlich interpretiert¹⁴ und damit politisiert (Jaeggi 2007) werden. Wie das Bedürfnis von Frauen nach staatlichem Schutz vor Gewalt auch innerhalb einer Ehe zu einem öffentlichen Diskurs führte über ein bis dahin als privat verstandenes Tabu, der die Verabschiedung eines entsprechenden Gewaltschutzgesetzes zur Folge hatte, so führt aktuell das in den Menschenrechten verankerte Recht von geistig behinderten Bürgerinnen und Bürgern auf Gründung von Familien zum Diskurs über entsprechende sozialpädagogische Konzepte, die dieses garantierte Menschenrecht endlich umsetzen. An vielen Stellen der Sozialen Arbeit führen politische Diskurse, angestoßen von entsprechenden sozialen Bewegungen dazu, dass Alternativen zu scheinbar natürlichen Bedürfnisinterpretationen aufscheinen

¹⁴ Zur Politisierung scheinbar natürlicher Bedürfnisinterpretationen vgl. Fraser 1994: 243 und 253ff.

und neue Umgangsweisen mit solchen Bedürfnissen sichtbar werden. Sie verwandeln sich damit in politische Themen (Fraser 1994: 253ff.).

Vor diesem Hintergrund steht die Soziale Arbeit im Kontext des Denkens von Hannah Arendt vor einer grundlegenden Alternative. Sie kann ihren Auftrag entweder kategorial freiheitlich-politisch oder kategorial sozial-administrativ wahrnehmen. Diese Gegenüberstellung entspricht weitgehend Timm Kunstreichs Gegenüberstellung von Relationsmustern der Verbindlichkeit auf der einen Seite und der Verlässlichkeit auf der anderen Seite (Kunstreich 2012; 2013 u.ö.; Hußmann 2011). Eine Soziale Arbeit in kategorial sozialer Ausrichtung folgt einem, wie Nancy Fraser es nennt, Mandat des juristisch-administrativ-therapeutischen Staatsapparates. Ein solches Mandat reagiert auf juristische Sachverhalte, übersetzt diese in generalisierte administrative Verfahren (1994: 270), die dann wiederum derart individualisiert umgesetzt werden, dass die individualisierten Abweichungen durch vielfältige Behandlungsverfahren an den Individuen normalisiert werden (239f.). Mit einem solchen kategorial sozial-administrativen Selbstverständnis folgt Soziale Arbeit dem modernen unpolitischen Individualismus und wird schließlich unweigerlich zum zentralen Akteur der von Tocqueville so genannten modernen Despotie, die sich gleichermaßen auszeichnet durch entmündigende Fürsorglichkeit, Scheinpartizipation, Entpolitisierung sowie administrative Normalisierung (Tocqueville 1987 II: 423ff.; vgl. Weber 2014: 231ff.).

Dem gegenüber steht ein alternatives, kategorial freiheitlich-politisches Verständnis Sozialer Arbeit im Anschluss an Arendts Verständnis politischer Freiheit. Soziale Arbeit stellt sich dann dar als Handeln in Freiheit, indem sie innerhalb bestehender Initiativen agiert, als Handeln für Freiheit, indem ihr vorrangiges Ziel darin besteht, die Handlungsoptionen von Einzelnen, sozialen Gruppierungen oder auch in sozialen Bewegungen insgesamt zu erweitern, insbesondere dort, wo Akteure marginalisiert sind; sie versteht sich schließlich als Handeln durch Freiheit, insofern Soziale Arbeit sich selbst freiheitlich und damit eigenwillig und initiativ vollzieht.

Literatur

- Agamben, Giorgio 2003: Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge (Homo sacer III). 1. Aufl. Frankfurt am Main
- Alinsky, Saul D. 1973: Leidenschaft für den Nächsten. Strategien und Methoden der Gemeinwesenarbeit. Gelnhausen/Berlin
- Anhorn, Roland 2012: Wie alles anfing... und kein Ende findet. Traditionelle und kritische Soziale Arbeit im Vergleich von Mary E. Richmond und Jane Addams. In: Roland Anhorn, Frank Bettinger, Cornelis Horlacher und Kerstin Rathgeb (Hg.):

- Kritik der sozialen Arbeit, kritische soziale Arbeit (Perspektiven kritischer sozialer Arbeit, 12), S. 225–269
- Arendt, Hannah 1989a: Vom Leben des Geistes. Band 2: Das Wollen. 2. Aufl. München [u.a.]
- 1989: Die vollendete Sinnlosigkeit (VS). In: Hannah Arendt: Nach Auschwitz. herausgeg. von Geisel, Eike und Bittermann, Klaus. Berlin, S. 7–30
- 1989: Nach Auschwitz. herausgeg. von Geisel, Eike und Bittermann, Klaus. Berlin: Edition Tiamat. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/611137747>
- 1993: Was ist Politik? (WiP). Fragmente aus dem Nachlass. München
- 1997: Fernsehgespräch mit Günter Gaus. In: Hannah Arendt: Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk. 2. Aufl. Hg. v. Ursula Ludz. München, S. 44–70
- 1997: Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk. 2. Aufl. Hg. v. Ursula Ludz. München. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/742602892>
- 1999: Vita activa oder Vom tätigen Leben (VA). Ungekürzte Taschenbuchausg., 11. München [u.a.]. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/245789758>
- Aristoteles 1969: Nikomachische Ethik (EN). Unter Mitarbeit von Franz Dirlmeier und Ernst A. Schmidt. Stuttgart
- Bareis, Ellen; Cremer-Schäfer, Helga 2013: Haushalt und Soziale Infrastruktur: komplizierte Vermittlungen. In: Joachim Hirsch, Oliver Brüchert und Eva-Maria Krampe (Hg.): Sozialpolitik anders gedacht. Soziale Infrastruktur. Hamburg, S. 161–184
- Benhabib, Seyla 1998: Hannah Arendt – die melancholische Denkerin der Moderne. 2. Aufl. Hamburg
- Benjamin, Walter 2011: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: Walter Benjamin (Hg.): Gesammelte Werke II. Lizenzausg. Frankfurt am Main, S. 569–599
- Bergson, Henri 2006: Schöpferische Entwicklung. [S. l.]
- Bernauer, James William (Hg.) 1987: Amor mundi. Explorations in the faith and thought of Hannah Arendt. Boston, Hingham, MA
- Bloch, Ernst ©1959, 1977 printing: Das Prinzip Hoffnung. Erster Band. 4. Aufl. Frankfurt am Main
- Bourdieu, Pierre 1992: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 5. Aufl. Frankfurt am Main
- Buber, Martin 1999: Ich und Du. Stuttgart
- Cremer-Schäfer, Helga; Steinert, Heinz 2000: Soziale Ausschließung und Ausschließungstheorien: Schwierige Verhältnisse. In: Helge Peters (Hg.): Soziale Kontrolle. Zum Problem der Normkonformität in der Gesellschaft. Opladen, S. 43–64
- Falck, Hans S. 1997: Membership. Eine Theorie der Sozialen Arbeit. Stuttgart
- 2015: Das Individuum und die Soziale Arbeit: Ethik und Wissenschaft. In: Marcus Hußmann und Timm Kunstreich (Hg.): Membership und soziale Gerechtigkeit. Der Hans-Falck-Reader. 1. Aufl. Weinheim, S. 12–23
- Fraser, Nancy 1994: Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht. 1. Aufl. Frankfurt am Main

- Freire, Paulo; Lange, Ernst 1981: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. 64.-70.Taus. Reinbek bei Hamburg
- Goffman, Erving 1973: Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. 1. Aufl. Frankfurt am Main
- Guattari, Félix; Osterwald, Grete 1976: Psychotherapie, Politik und die Aufgaben der institutionellen Analyse. Frankfurt a.M.
- Jaeggi, Rahel 2007: Die im Dunkeln sieht man nicht: Hannah Arendts Theorie der Politisierung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Hannah Arendt: Verborgene Tradition – unzeitgemässe Aktualität? Unter Mitarbeit von Stefanie Rosenmüller. Berlin: Akad.-Verl. (Deutsche Zeitschrift für Philosophie/Sonderband, 16), S. 241–250
- Kant, Immanuel 1990: Kritik der reinen Vernunft (KrV). Hamburg. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/668945628>
- Kunstreich, Timm 1997-1998: Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit. Hamburg
- 2009: Kritik der Strafpolitik und die Suche nach Alternativen. In: Yorck Förster, Joachim Weber und Arne Winkelmann (Hg.): Leben unter Strafe. Kritische Kriminologie von der Gefängnisarchitektur bis zum Haftalltag am Beispiel der Vollzugsanstalt Mannheim. Aachen, S. 63–74
- 2013: Transversale Relationsmuster – ein Vorschlag zur Bereicherung der kritischen Institutionenforschung. In: Ellen Bareis, Christian Kolbe, Marion Ott, Kerstin Rathgeb und Christian Schütte-Bäumler (Hg.): Episoden sozialer Ausschließung. Definitionskämpfe und widerständige Praxen. Münster, S. 92–105
- 2015: Membership und Dialogisches Prinzip als Basis einer partizipativen Sozialen Arbeit. In: Marcus Hußmann und Timm Kunstreich (Hg.): Membership und soziale Gerechtigkeit. Der Hans-Falck-Reader. 1. Aufl. Weinheim, S. 24–38
- 2016: „Vorwärts – und nicht vergessen: die Politische Produktivität“. In: neue praxis 46 (1), S. 20–32
- Kunstreich, Timm; May, Michael 1999: Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen. In: WIDERSPRÜCHE 19 (73), S. 35–52
- Langhanky, Michael; Frieß, Cornelia; Hußmann, Marcus; Kunstreich, Timm 2004: Erfolgreich sozial-räumlich handeln. Die Evaluation der Hamburger Kinder- und Familienhilfzentren. Bielefeld
- Lefebvre, Henri 1977: Kritik des Alltagslebens. Mit e. Vorw. zur dt. Ausg. Kronberg/Ts
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard 1982: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. 1. Aufl. Frankfurt am Main
- Mannschatz, Eberhard 2003: Gemeinsame Aufgabenbewältigung als Medium sozialpädagogischer Tätigkeit. Denkanstöße für die Wiedergewinnung des Pädagogischen aus der Makarenko-Rezeption. 1. Aufl. Berlin
- May, Michael 2004: Selbstregulierung. Eine neue Sicht auf die Sozialisation. Orig.-Ausg. Gießen
- 2014: Auf dem Weg zu einem dialektisch-materialistischen Care-Begriff. In: WIDERSPRÜCHE 34 (134), S. 11–52

- Müller, Burkhard 1997: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau
- Negt, O.; Kluge, A. 1981: Geschichte und Eigensinn
- Nietzsche, Friedrich 2005: Also sprach Zarathustra I-IV. Kritische Studienausgabe (KSA) Bd. 4. Neuaufl. 2005 der 2., durchges. Aufl. München
- Palmier, Jean-Michel 2009: Walter Benjamin. Lumpensammler, Engel und bucklicht Männlein : Ästhetik und Politik bei Walter Benjamin. Frankfurt am Main
- Peirce, Charles S. 1991: Die Festlegung einer Überzeugung. In: Charles S. Peirce und Karl-Otto Apel (Hg.): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. 1. Aufl. Frankfurt am Main, S. 149–181
- 1991: Was heißt Pragmatismus? In: Charles S. Peirce und Karl-Otto Apel (Hg.): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. 1. Aufl. Frankfurt am Main, S. 427–453
- Peirce, Charles S.; Apel, Karl-Otto (Hg.) 1991: Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. 1. Aufl. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/34704495>
- Platon 1988: Apologie des Sokrates (Apol.). In: Plato, Kurt Hildebrandt, Constantin Ritter, Gustav Schneider und Otto Apelt: Sämtliche Dialoge, Bd. 1. Hamburg
- Polanyi, Michael 1985: Implizites Wissen. 1. Aufl. Frankfurt am Main
- Rogers, Carl R. 2012: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. 19. Aufl. Frankfurt am Main
- Rogers, Carl R.; Gier, Jacqueline 1973: Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus d. Sicht e. Therapeuten. Stuttgart
- Sandel, Michael J. 2012: Was man für Geld nicht kaufen kann. Die moralischen Grenzen des Marktes. 5. Aufl. Berlin
- Sorg, Richard 2009: Welches Wissenschaftsverständnis braucht die Sozialarbeitswissenschaft? . In: Bernd Birgmeier und Eric Mührel (Hg.): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 29–40
- Staub-Bernasconi, Silvia 2007: Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – ein Lehrbuch. 1. Aufl. Bern [u.a.]
- Stern, Daniel N. et al 2012: Veränderungsprozesse. Ein integratives Paradigma. 1. Aufl. Frankfurt am Main
- Sünker, Heinz 2011: Soziale Arbeit und Bildung. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit: Wiesbaden, S. 249–266
- Szynka, Peter 2006: Theoretische und empirische Grundlagen des Community Organizing bei Saul D. Alinsky 1909-1972. [eine Rekonstruktion]. Bremen
- Thiersch, Hans; Grundwald, Klaus; Königeter, Stefan 2011: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit: Wiesbaden, S. 175–196
- Tocqueville, Alexis de 1987: Über die Demokratie in Amerika. 2 Bde. Zürich
- Vollrath, Ernst 1976: "That all Governments Rest on Opinion". In: Social Research (43), S. 46–61
- 1977: Die Rekonstruktion der politischen Urteilskraft. 1. Aufl. Stuttgart

- 1984: "Neue Wege der Klugheit". Zum methodischen Prinzip der Theorie des Handelns bei Clausewitz. In: zeitschrift für Politikwissenschaft 31, S. 52–76
- 1995: Zwei Begriffe des Politischen? Jürgen Habermas und die störrische Faktizität des Politischen. In: Volker Gerhardt, Henning Ottmann und Martyn P. Thompson (Hg.): Politisches Denken Jahrbuch 1994. Stuttgart, S. 175–192
- Weber, Joachim 2005: Maieutisch statt klinisch. Plädoyer für eine nicht-klinische Sozialarbeit. WIDERSPRÜCHE Heft 98. Online verfügbar unter <http://weberj.twoday.net/topics/Ver%C3%B6ffentlichungen/>, zuletzt geprüft am 29.04.2016
- 2009: Begeisterung für die Macht als politische Grundhaltung. Ein Gegenentwurf zur deutschen Rezeption von Empowerment. In: WIDERSPRÜCHE 30 (112), S. 7–22
- 2009: Respekt vor dem Unverwechselbaren. Diakonische Haltung des Staunens jenseits von Nächstenliebe und Expertentum. In: Matthias Nauwerth, Marcus Hussmann und Michael Lindenberg (Hg.): Schon lange unterwegs! Und jetzt: wohin? Reflexionen zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Diakonie anlässlich des Wichernjahres 2008. München, 16), S. 159–174
- 2012: Sich einlassen auf Praxis. Grundzüge einer Grammatik des klugen Taktes jenseits professioneller Methodenkompetenz. In: WIDERSPRÜCHE (125), S. im Erscheinen
- 2014: Soziale Arbeit aus Überzeugung. Ethische Perspektiven auf sozialpädagogische Praxis. Opladen [u.a.]
- 2016: Religionslosigkeit, Fundamentalismus und radikale Weltliebe. In: WIDERSPRÜCHE 36 (140), im Erscheinen
- 2016: Sich nicht dumm machen lassen! Ebenen der Reflexivität in der Erziehungswissenschaft. In: neue praxis, S. im Erscheinen

*Joachim Weber, Hochschule Mannheim, Fakultät für Sozialwesen,
Paul-Wittsack-Str. 10, 68163 Mannheim
E-Mail: j.weber@hs-mannheim.de*



Timm Kunstreich

Pädagogik des Sozialen als transversale Selbstregulierung – ein Versuch, *lebendige Arbeit*¹ und *Transversalität*² zusammen zu denken

Marias Bericht – als Beispiel für transversale Selbstregulierung gelesen

Im Hamburger Bezirk Eimsbüttel gibt es ein Quartier, das so berühmt-berüchtigt wurde, dass es umbenannt wurde. Heute bezeichnet man das Viertel „Schnelsen-Süd“, früher hieß es „Spanische Furt“ – und zumindest Jugendliche aus anderen Vierteln trauten sich eine Zeit lang nicht dorthin. Heute erinnert man sich an die „Besonderheit“ des Viertels nur noch einmal im Jahr: Jedes Mal in der Silvesternacht brennen unter großer Anteilnahme der (jugendlichen) Bevölkerung die Müll-Container, wie Maria berichtet:

Das ist hier nicht Schnelsen, das ist hier Spanische Furt. Wir haben nichts mit Schnelsen zu tun. Silvester ist es bei uns ziemlich aufregend. Da bauen wir Scheiße, ganz klipp und klar. Das ist der einzige Tag, an dem wir etwas machen können. Das ist der einzige Tag, an dem sich ganz Schnelsen versammeln kann, jedenfalls die

- 1 Die Auseinandersetzung um tote und lebendige Arbeit durchzieht das gesamte Werk von Michael May. Ich beziehe mich in diesem Text auf den Beitrag von Michael May zur Care-Debatte (2014); im Folgenden zitiert als MM.
- 2 Transversalität meint „die Gesamtheit der Zugehörigkeiten der Mitglieder einer Institution, welche Verbindungen schafft, die innerhalb der Institution deutlich jenseits der instituierten Strukturen ablaufen, ja sogar hierarchische Organisation negieren. Transversalität meint aber keine einfache Negation des Institutionellen, die häufig im Dualismus Gruppe versus Institution Ausdruck findet, sondern beinhaltet die Entstehung sozialer Formen, die das Erscheinungsbild und die Dialektik von Institutionen besitzen. Im Unterschied zu diesen verfügen sie als ‘Aufhebung der Institutionen’ in einer Art ‘Gegeninstitution’ jedoch über die Fähigkeit, die Funktionsweise, die Realität, die materielle Basis der herrschenden Institutionen quasi ‘umzuleiten’ in andere Sozialformen, die im Gegensatz zu den herrschenden Institutionen neue Formen politischer Aktion beinhalten, die die Trennung zwischen ‘Führern’ und Geführten aufheben“ (Redaktion Widersprüche 1999: 5).

Jugendlichen. Wir stehen an der Bushaltestelle, die ganzen Gruppen, da ist zum Beispiel die ältere Gruppe – so von 17/18 bis Mitte 20 – dann die Jüngeren. Die Spanische Furt hat fünf Generationen. Da sind einmal die 35-Jährigen, dann sind das die 27-Jährigen, dann sind das die 23-Jährigen, dann sind das die 19/20-Jährigen, und die letzten sind wir – nach uns kommt keiner mehr. Die nach uns sind ziemlich gut erzogen worden. Die trauen sich nicht. Die haben keinen Mut, und deshalb sind wir die letzten. Wir sind jetzt auch in einem Alter, wo wir uns sagen, was machen wir da für einen Scheiß und warum. Wir sind doch schon alt genug. An Silvester machen nur die letzten drei Generationen etwas. Das Besondere daran ist, dass sich bis auf die Ältesten alle Gruppen versammeln. Wir sind acht Geschwister und in jeder Gruppe ist einer von uns, aus unserer Familie. Bei allen fünf Generationen ist jemand, ich bin die letzte, ich bin die jüngste.

So gegen 23:00 Uhr sind wir alle versammelt an der Bushaltestelle an der Spanischen Furt, machen die Wege kaputt, und anderes. Ganz berühmt ist das, was wir mit den Mülltonnen machen, dass wir sie anstecken. Die (Leute von der Hausverwaltung) schütten da zwar eimerweise Wasser rein, aber bislang haben wir die Container immer zum Brennen gekriegt. Da sind dann auch immer ganz viele Deutsche dabei, die auch älter sind und die Alkohol trinken. Die machen dann auch mit, da gehen dann auch Flaschen zu Bruch usw. Das ist der einzige Tag, an dem wir uns frei fühlen. Wir sind dann so ein Haufen, da kann auch die Polizei nichts machen. Und das ist ein gutes Gefühl. Wenn da einer Stress bekommt, greifen wir alle ein und zwar die ganze Spanische Furt. Und es sind ja auch Leute, die haben alle etwas zu tun, die sind in der Ausbildung oder haben eine Ausbildung gemacht. Das ist der einzige Tag, an dem wir richtig die Sau rauslassen können³.

Relationale Individualität

Zentraler Ausgangs- und Bezugspunkt sowohl von Transversalität als auch von einer „Pädagogik des Sozialen“ ist die Vorstellung einer relationalen Individualität, die sich nur dadurch als einzigartig und besonders erleben kann, indem sie Mitglied/Member in vielfältigen sozialen Gruppierungen ist. In jeder dieser Relationen ist das „Ich“ des Gruppensubjekts ein anderes, vergleichbar den unterschiedlichen „Ich“ in Martin Bubers Grundworten Ich-Es bzw. Ich-Du (Buber 2006: 7; vgl. Kunstreich 2009). Dieser Ansatz verwirft alle Vorstellungen, „das Individuum als geschlossenes System anzusehen“ (Falck 1997: 13). Die damit verbundene soziale Konfiguration habe ich in anderem Zusammenhang ausführlich als „Sozialität“ entwickelt (Kunstreich 2014a: 16ff.). „Dauerhaftes Verbundensein und bedingter Zugang“ (Falck 1997: 23) kennzeichnen Sozialitäten ebenso wie

3 Diese Schilderung stammt aus der Nutzungsbefragung zur sozialen Infrastruktur in zwei Hamburger Stadtteilen: Kunstreich 2012. Die Befragte ist eine Stammbesucherin der Jugendberatung und des Jugendclubs in Schnelsen-Stüd.

ihre Alltagspraxis, die „Pädagogik des Sozialen“. In dieser stehen Bildungsprozesse im Vordergrund, die ohne Vermittler auskommen und sich direkt im „Handgemenge des Alltags“ (z.B. eines Silvesterabends) realisieren. Nur wenige Sozialitäten dauern ein ganzes Leben lang. Im Gegenteil, die meisten sind auf biographische Phasen, räumliche Zusammenhänge (Ausbildung, Studium, Betriebszugehörigkeit) und kulturelle sowie politische Interessen beschränkt. Ändern sich Räume, Zeiten und Interessen, ändern sich die Sozialitäten entsprechend. *Sozialitäten existieren also nur in den sie realisierenden Aktivitäten*. So nehmen nicht mehr alle Sozialitäten an der „Silvesterfeier“ teil, sondern nur noch die, die sich das trauen (auch wenn sie eigentlich schon zu erwachsen sind). Die dazugehörigen „kleinen Narrative“ (Langhanky 2016) markieren die Besonderheit der eigenen Sozialität und damit auch die Abgrenzung zu anderen. Und: Sozialitäten sind immer transversal, d.h. sie bilden sich quer zu hegemonialen Institutionen von Familie, Schule, Betrieb, Partei usw. (Weigand/Hess/Prein 1988: 251). Sie sind aber auf formelle Mitgliedschaften bzw. Teilhabemöglichkeiten in diesen angewiesen – nicht nur wegen der Notwendigkeit der Re-Produktion, sondern auch, weil sich hier die wahrscheinlichste Chance der Kontaktaufnahme ergibt, d.h. der Aufnahme von Mitgliedschaften in neuen Sozialitäten.

Marias Bericht aus der Perspektive von Transversalität als Strukturelement einer „Pädagogik des Sozialen“ zu interpretieren bedeutet, sich auf die Suche zu begeben „nach einer neuen Subjektivität, einer Gruppensubjektivität, die sich nicht als Ganzes einschließen lässt, das prompt mit der Konstitution eines Ich oder, schlimmer noch, eines Über-Ich reagiert, sondern sich auf mehrere Gruppen zugleich erstreckt, die teilbar und multiplizierbar sind, die miteinander kommunizieren und die jederzeit aufgelöst werden können ... *Das Individuum seinerseits ist eine solche Gruppe*“ (Deleuze 1976: 7, Hervorhebung von mir – TK). Das Individuum als Gruppe bzw. als „neue Subjektivität“ veranschaulicht exemplarisch die Ereignisschilderung von Maria und damit die Aufhebung des traditionellen Gegensatzes von Individuum und Gruppe. Subjektivität ist also nicht identisch mit dem isolierten Individuum, sondern entsteht immer in Relationen zu anderen; Subjektivität als Handlungssubjektivität realisieren auch die kooperierenden Mitglieder einer Gruppe, die etwas schaffen, was nur diese besondere Gruppierung herstellen oder leisten kann⁴.

4 Diese Überlegung stellt unter anderem Eberhard Mannschatz an (1996:11/12). Er knüpft damit auf der einen Seite an sozialistische Traditionen an, Kollektive in Betrieben, Gewerkschaften oder Parteien als Subjekte zu begreifen (bis hin zur Utopie der Klasse als Subjekt). Auf der anderen Seite lassen sich Bezüge zu Macht als transversale

Zugleich lassen sich diese Aktivitäten aber auch als *lebendige Arbeit* interpretieren, die sich den hegemonialen Normen als den „Skeletten“ *toter Arbeit* widersetzt. Es ist festzuhalten, „dass Normen als *tote Arbeit* eben gesellschaftlich produziert wurden und stets erst durch Zusetzen *lebendiger Arbeit* den in die Dialektik der Anerkennung Einbezogenen nicht nur aktiv reproduziert, sondern in der Kontextualisierung zumeist auch geringfügig modifiziert werden“ (MM: 39) – jede Silvesteraktion ist ähnlich, hat aber auch immer wieder Besonderheiten, sei es in der Zusammensetzung der Gruppen, sei es in den Versuchen der Ordnungsmächte, die Randalen zu unterbinden. Denn: „Es ist die Subjektivität der *lebendigen Arbeit* der Selbstregulierung, welche aus der Eigentätigkeit der einzelnen im Menschen praktisch arbeitenden Eigenschaften in geradezu dialektisch anmutender Weise ein ‘innere(s) Gemeinwesen, also eine Gesellschaft unterhalb der Person’ (Negt/Kluge 1981:78) synthetisiert, ‘die mit der Gesellschaft außerhalb der Person verkehrt’“ (MM: 40). Zwischen diesem Innen und Außen vermittelt Transversalität und hebt beides auf.

„Koeffizienten der Transversalität“

Die unterschiedlichen Querverbindungen, Verschachtelungen, Berührungspunkte und Konflikte in und zwischen Sozialitäten nennt Guattari die „Koeffizienten der Transversalität“ (1976: 48), die sich entweder in Richtung einer „Subjektgruppe“ entwickeln, in der *lebendige Arbeit* die Richtung der Aktivitäten bestimmt, oder in die einer „unterworfenen Gruppe“ bzw. „Objektgruppe“, in der *tote Arbeit* das Tun dirigiert. Dabei ist Gruppe nicht als feste Größe oder soziale Schließung zu verstehen, sondern als Sozialität und damit als Synonym für spezifische und konkrete soziale Beziehungen (Weigand/Hess/Prein 1988: 246). Beide „Formatierungen“ gibt es je nach Situation oder Begegnungsmoment (MM: 36ff.) in jeder Sozialität; sie bilden jeweils einen Pol, zwischen denen Transversalität oszilliert. „Die Subjektgruppe bemüht sich, Einfluss auf ihr Verhalten zu nehmen, sie versucht, ihr Objekt zu erhellen, und setzt bei dieser Gelegenheit die Mittel für eine solche Aufklärung frei (die *lebendige Arbeit* der jugendlichen Sozialitäten in der Silvesternacht – TK). ... Die unterworfenen Gruppe verfügt über eine solche Perspektive nicht: Sie erleidet (die Normen *toter Arbeit* und – TK) ihre Hierarchisierung im Zuge ihrer Anpassung an andere Gruppen. Von der Subjektgruppe könnte man sagen, dass sie etwas (Lebendiges – TK) *ausdrückt*,

Relationen in Gruppen und als Gegensatz zu Gewalt herstellen, wie es Hannah Arendt vorschlägt (1990).

während für die unterworfenen Gruppe gilt, dass ‘ihre Botschaft gehört wird’ – gehört, ja, man weiß allerdings nicht wo noch von wem, in einer unbestimmten („toten“ – TK) seriellen Kette“ (Guattari 1976: 43f., Hervorhebung i.O.). „Dass diese ‘treibhausmäßige Züchtung’ (Marx 1962: 381) nicht mit der Verwirklichung *menschlicher Subjektivität* verwechselt werden darf, verdeutlicht Marx, indem er hervorhebt, dass Ersteres notwendigerweise mit der ‘Unterdrückung einer Welt von produktiven Trieben und Anlagen’ (ebd.) einhergeht, die als Dispositionen sich dann auch nicht mehr angemessen zu verwirklichen vermögen“ (MM: 28, Hervorhebung im Original).

In ihren Aktivitäten jenseits des Silvesterabends werden die Mitglieder dieser Subjektgruppen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu solchen in unterworfenen Gruppen. Dann dominiert wieder die *tote* über die *lebendige* Arbeit. Aber dort, wo „neue Subjektivität“ entsteht, fragt diese nicht nach dem „identitären Kern“, sondern die damit verbundene „Aufwertung der Subjektivität“ (Lefebvre) hebt die unterschiedliche Vielfalt von Subjektivität hervor, je nach dem, in welchem Kontext die Interaktionen realisiert werden. Gerade dadurch gewinnt der Silvesterabend seine besondere Bedeutung.

Diese Darstellung präzisiert die Art und Weise, wie die beiden Pole „Subjektgruppe“ und „Objektgruppe“ miteinander in Beziehung bzw. im Konflikt stehen. Guattari setzt dazu Vertikalität und Horizontalität in ein spezifisches Verhältnis. So gelingt es, z.B. das Gefühl der Freiheit und der widerständigen Aktivität in Marias Bericht nicht „in der verdummenden Mythologie des ‘Wir’ ...verschwinden (zu lassen)“ (Guattari 1976: 53). Vielmehr versteht sich Transversalität als Gegensatz zu Vertikalität und Horizontalität,

- „einer Vertikalität, wie man sie etwa im Schaubild der Struktur einer Pyramide (...) findet (hier also die Ordnungskräfte von Polizei, Feuerwehr und Hausverwaltung, die für die jugendlichen Sozialitäten die sie unterdrückende herrschaftliche Ordnung symbolisieren – TK);
- einer Horizontalität ... wo die Leute sich, so gut sie können, mit der Situation arrangieren, in der sie sich befinden (hier also das planlos-geplante Zusammenkommen unterschiedlicher Sozialitäten zu Silvester – TK)“ (a.a.O.: 48). Was in einer Situation als vertikal, was als horizontal gilt, entscheiden die subjektiven Erlebensweisen der an der Situation/an dem Begegnungsmoment Beteiligten bzw. die Art und Weise, wie diese darüber (auch mit Dritten, z.B. ForscherInnen) kommunizieren. Dabei wird sowohl ein vertikaler Funktionalismus oder Strukturalismus als auch ein naiver horizontaler Interaktionismus abgelehnt. „Die Transversalität soll beide Sackgassen überwinden: die der reinen Vertikalität und die der einfachen Horizontalität. Ihrer Tendenz nach verwirklicht

sie sich dann, wenn maximale Kommunikation zwischen den verschiedenen Ebenen und vor allem in verschiedenen Richtungen vor sich geht“ (a.a.O., S.49).

Begegnungsmomente

Inhaltlich in die gleiche Richtung argumentiert Michael May mit Bezug auf Stern u.a.: „Die erste Form von *Gegenwartsmomenten*, in denen ‘das intersubjektive Feld [...] dramatisch umorganisiert’ (Stern 2005: 172f.) werden muss, weil ‘der habituelle Rahmen – die bekannte, vertraute intersubjektive Umwelt der [...] Beziehung – sich plötzlich verändert hat oder Gefahr läuft, sich zu verändern’ (Stern et al. 2012: 35) – und die deshalb Parallelen aufweist zu dem, was in der griechischen Antike Kairos genannt wurde (ebd.) – nennen sie *Jetzt-Momente*. Werden solchen *Jetzt-Momente* von den Beteiligten in der Weise ‘ergriffen und gemeinsam als solche (an-)erkannt’ (Stern et al. 2012: 68), dass jeder der Beteiligten die ‘Initiativen des Anderen mit einer spezifisch abgestimmten Reaktion beantwortet’ (ebd. 155) können *Begegnungsmomente* entstehen. Dem vorausgesetzt ist ein emotionales Erleben, das Stern als eine ‘gemeinsame Gefühlsreise’ (2005: 178f.) beschreibt und durch das ‘gleichzeitig auf multiplen Ebenen eine spezifische (An-)Erkennung der subjektiven Realität oder intentionalen Richtung des Anderen erfolgt’ (Stern et al. 2012: 155)“ (MM: 33).

Begegnungsmomente (im Sinne von May) als Kreuzungspunkte von Vertikalität und Horizontalität (im Sinne von Guattari) zeigen sich exemplarisch in der Bedeutung des Respekts, wie Maria in ihrem weiteren Bericht deutlich macht:

Was sonst noch gut in Schnelsen ist, dass jeder jeden kennt, Schnelsen ist ein Dorf. Jeder kennt sich, und es ist respektlos, wenn man ohne Hallo zu sagen, aneinander vorbeigeht. Das ist das Schlimmste bei uns, das macht man nicht. Wenn da eine Gruppe steht und ich einfach so vorbei gehe, ohne Hallo zu sagen, dann ist es respektlos. Das bringt man auch jedem bei, der hierher zieht (in: Kunstreich 2012: 29).

In dem Austarieren von Horizontalität und Vertikalität müssen die Akteure diese in ihrer Ambivalenz nicht nur ertragen, sondern als „Koeffizienten der Transversalität“ auch in irgendeiner Weise als „Bildung des Sozialen“ (vgl. Kunstreich/May 1999) aktiv gestalten. Diese Verquickung wird noch deutlicher, versucht man die in diesen Verstrickungen enthaltenen „manifesten Inhalte“ von ihren „latenten“ zu unterscheiden und zu dechiffrieren. Auf der manifesten Ebene geht es in dem Beispiel ganz offensichtlich um „Spaß haben/Brandstiftung/Störung der öffentlichen Ordnung“ (je nach vertikaler Perspektive), auf der latenten um Anerkennung und Entwertung, um Zuneigung, Macht und Gewalt, um Angst und Isolation. „Diese latente Instanz wollen wir als Gruppenwunsch definieren

... die Gruppenphantasie ist ihrem Wesen nach symbolisch, gleichgültig, welche Bilderfabriken sie im Schlepptau hat“ (Guattari 1976: 44f.). Hier geht es auf der einen Seite offensichtlich um Bilderfabriken der „guten/richtigen Jugendlichen“, der „Freiheit“ oder der „Anständigkeit“ als einer „Bildung am Sozialen“ (Kunstreich/May 1999). Auf der anderen Seite aber geht es um das, was Michael Polanyi (1985) bzw. Hans Georg Neuweg (2001) tacit knowledge bzw. implizites Handlungswissen genannt haben. Dieses Wissen kann nur durch „jeweils neu zuzusetzende lebendige Arbeit“ praktiziert werden, „damit die Muster gelingender *Selbstregulierungen* in den entsprechenden Kooperationsverhältnissen jeweils optimierend neu justiert werden und der auch im *impliziten Handlungswissen* ständig arbeitende Widerspruch ‘zwischen lebendig sein und der Unmöglichkeit, auf tote Arbeit verzichten zu können’ (Negt/Kluge 1981: 893) entsprechend ökonomisch ausbalanciert wird. ... Dass dieses *implizite Handlungswissen* sich als Könnerschaft nicht verwirklichen lässt, wenn die darüber Verfügenden aufgefordert werden, es in seiner Verwirklichung zu explizieren, verweist darauf, dass sich über die darunter gefassten assoziativen Vermögen ganz generell nicht instrumentalistisch verfügen lässt“ (MM: 23, Hervorhebung im Original). „In dieser Transformation... wird sehr viel mehr Wissen aktiviert und eingesetzt als wir sprachlich ausdrücken können. ... Wir nutzen die Tatsache, dass wir mehr wissen, als wir sagen können“ (Kunstreich 2005:57).

Institution und Subversion

Das Verhältnis derartiger Gruppenwünsche zu ihren objektiven Bedingungen fasst Guattari als „Institution“ (darin ganz ähnlich dem Symbolischen Interaktionismus, vgl. Berger/Luckmann 1970): „Genau das drückt der Begriff Institution aus, der sich durch die Subjektivität von Strömen und Einschnitten innerhalb der objektiven Formen einer Gruppe definiert. Der Dualismus von Objektivem und Subjektivem, von Infrastruktur und Gesamtstruktur, von Produktion und (Reproduktion bzw. – TK) Ideologie verschwindet, um einer strengen Komplementarität von institutionellem Wunschsubjekt und institutionellem Objekt Platz zu machen“ (Deleuze 1976: 11, ähnlich Weigand/Hess/Prein 1988: 246 f.). Diese dialektischen Verschränkungen lassen sich als „Koeffizienten der Transversalität“ in unserem Fallbeispiel gut rekonstruieren. Sie machen zugleich deutlich, dass das von Heydorn für die Zukunft erhoffte Zerbrechen der Institution als „Herrschaftsverfassung“ (in: Redaktion Widersprüche 1999: 6) tagtäglich passiert, wenngleich häufig nur in der Praxis „abweichender“ oder subversiver Subjektgruppen: Jugendliche Sozialitäten erfahren ihren Alltag eher als Objektgruppe,

als „vertikal“ strukturiert und dominiert: In Schule, Ausbildung oder Betrieb und häufig auch in der Familie sind die manifesten Themen mit Unterordnung, Anpassung und Zwängen verbunden, nicht selten auch mit Gewalterfahrung. In diesen sozialen Feldern gehen die latent gehaltenen Gruppenwünsche in die horizontalen, kooperativen Praxen der Subjektgruppen über. Nur an bestimmten Orten (zum Beispiel in der Jugendberatung oder zeitweise auch im Jugendklub) oder zu bestimmten Zeiten – wie zu Silvester – können diese Wünsche manifest und situativ realisiert werden. Die Komplementarität von objektiven Bedingungen und subjektivem Aneignen muss als Oszillieren zwischen Subjekt- und Objektgruppen von den handelnden Sozialitäten immer wieder neu hergestellt, verändert oder bewahrt werden. Dabei handeln alle Akteure unter rechtlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen, die sie zwar nicht gemacht haben, an deren Erhalt oder Modifizierung sie aber aktiv beteiligt sind. Es kann sogar passieren, „dass die im *impliziten Beziehungswissen* durch Zusetzen *lebendiger Arbeit* prozessierende *tote Arbeit* gesellschaftlich historisch vorproduzierter Beziehungsvermögen in *Begegnungsmomenten* sogar eine die Beziehung übergreifende völlig neue Synthese jenseits aller Norm zu ermöglichen vermag“ (MM: 40).

Pädagogik des Sozialen im Kontext gesellschaftlicher Transformation

Pädagogik des Sozialen als transversale Bildung des Sozialen durch Bildung am Sozialen realisiert die Aufhebung des Widerspruchs der Institutionalisierung von Bildung tagtäglich in einer Unzahl von Verknüpfungen im Sinne von Relationen, die sich nicht auf einen „ordentlichen“, im Sinne von einheitlichen Nenner bringen lassen (vgl. Kunstreich/May 1999). Der gelingende Zusammenhang von Demokratie, Partizipation und politischer Sozialisation „jenseits der Idee von Ordnung wäre, sich Gesellschaft vorzustellen als offenen Prozess, in dem es Übereinkünfte gibt über die Chancen der Subjekte, überhaupt gesellschaftliche Subjekte zu sein: über Teilhaben materieller, moralischer, kultureller Art, über Existenzminima, über Recht auf Wohnung, Recht auf Unverletzlichkeit der Person (Dabei geht es darum, – TK) die Rechte von Besonderem gegen die Rechte des Allgemeinen immer wieder und tagtäglich abzuwägen, um möglichst eine Pluralität an Möglichkeiten zuzulassen“ (Diemer 1994: 33).

In ständigem Gestaltswandel von Subjekt- zu Objektgruppe (und umgekehrt) versucht jede Sozialität als Wunschsubjekt die mit ihrem Wunsch gemeinten institutionellen Objekte zu verändern oder zu bewahren. Diese „Aufwertung von Subjektivität“ realisiert sich in Knotenpunkten, in denen sich horizontale und

vertikale Prozesse kreuzen, treffen oder aufeinanderprallen. Daraus entsteht „ein Projekt der Differenz, anders als eine liberale Idee von endloser Konkurrenz basierend auf einer Idee, dass Individuen instandgesetzt werden müssen, Gesellschaft zu bilden, im emphatischen Sinne gesellschaftliche Subjekte zu sein, um überhaupt erst einmal eintreten zu können in den Prozess der Gesellschaftsbildung jenseits der regressiven Muster des Rückkehrens zur Unentfremdetheit und zur Ganzheit. Diese Gesellschaft wird immer wieder unwiderruflich die Position der Aufklärung beinhalten, die Position der Zerrissenheit, der freigesetzten Individuen, die sich aus freien Stücken, in Beachtung der Differenz von Geschlechtern Generationen in Gesellschaft begeben, Vergesellschaftung verschiedener Reichweiten entwickeln, immer wieder offen sind für Korrekturen und von daher zur Diesseitigkeit vorstoßen, das heißt, sich befreit haben von den Mythen der Erlösung und von den Mythen, Gesellschaft könne im Sinne eines Ornaments gedacht werden“ (Diemer 1994: 33).

Literatur

- Arendt, H. 1990: Macht und Gewalt. München
- Bareis, E., Cremer-Schäfer, H. 2013: Haushalt und Soziale Infrastruktur: komplizierte Vermittlungen. In: Hirsch, J. u.a. (Hrsg.): Sozialpolitik anders gedacht. Soziale Infrastruktur. Hamburg, S. 161-184
- Bennett, T. 2001: Differing Diversities, Strasbourg
- Bourdieu, P. 1985: Sozialer Raum und Klassen, Frankfurt/M.
- Buber, M. 2006: Das dialogische Prinzip, 10. Auflage, Gütersloh
- Deleuze, G. 1976: Drei Gruppenprobleme. Vorwort, in: Guattari, F.: Psychotherapie, Politik und die Aufgaben der institutionellen Analyse, Frankfurt/M., S. 7-22
- Diemer, N. 1994: Zur Zukunft des Sozialismus, nach dem Verschwinden des realen. Moderne, Modernisierung und Sozialismus, Widersprüche, Jg.14, H.50, S. 13-34
- Falck, H. 1997: Membership. Eine Theorie der Sozialen Arbeit, Stuttgart
- Guattari, F. 1976: Psychotherapie, Politik und die Aufgaben der institutionellen Analyse, Frankfurt/M.
- Hardt, M./Negri, A. 2002: Empire, Frankfurt/M./New York
- Heydorn, H.-J. 1994/1995: Werke. Bd. I-IV: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1949-1967, Vaduz
- Holzcamp, Klaus 1993: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt
- Kunstreich, T. 2013a: Transversale Bildung – Versuch einer Konkretisierung. In: Braches-Chyrek, u.a.(Hrsg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen, Berlin/Toronto, S. 121-131
- 2013b: Transversale Relationsmuster – ein Vorschlag zur Bereicherung der kritischen Institutionenforschung. In: Bareis, E. u.a. (Hrsg.): Episoden sozialer Ausschließung. Definition Kämpfe und widerständige Praktiken. Münster 2013, S. 92-105

- 2012: Nutzung der sozialen Infrastruktur – eine exemplarische Untersuchung in zwei Hamburger Stadtteilen (Lensiedlung und Schnelsen-Süd), Hamburg (Jugendamt Eimsbüttel, Region 2)
- 2009: Anmerkungen zu einer dialogischen Sozialwissenschaft, in: Birgmeier, B./Mührel, E. (Hrsg.): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 291-303
- 2005: „Dialogische Sozialwissenschaft.“ Versuch, eine „generative Methodik“ in der Sozialen Arbeit handlungstheoretisch zu begründen. In: Braun, W., Nauerth, M. (Hrsg.): Lust an der Erkenntnis. Zum Gebrauchswert soziologischen Denkens für die Praxis Sozialer Arbeit. Bielefeld, S. 49-66
- 2014a: Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit. Bd. 1; 2014b: Bd. 2 (beide Bände sind kostenfrei herunterzuladen unter: <http://timm-kunstreich.de>)
- 2014c: Transversale Ökonomien. In: Ihmig, H.: Weltmarkt und Wochenmarkt: kommunale Alternativen zum globalen Kapital. Bielefeld, S. 116-124
- Kunstreich, T./May, M. 1999: Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen, in: Widersprüche, Jg. 19, H. 73, S. 35-52
- Langhanky, M. 2016: Auf der Suche nach einem neuen Wir. Weinheim/Basel, i.E.
- Lefebvre, H. 1978: Einführung in die Modernität, Frankfurt/M.
- Mannschatz, E. 1996: Erziehung im politischen Kalkül. Versuch einer erziehungstheoretischen Grundlegung für Jugend- und Sozialarbeit, Berlin (Ms.)
- May, M. 2014: Auf dem Weg zu einem dialektisch-materialistischen Care-Begriff. In: Widersprüche, Jg.34, H.134, S. 11-51
- Negt, O., Kluge, A. 1981: Geschichte und Eigensinn. Frankfurt/M
- Marx, K. 1962: Das Kapital, MEW Bd.23. Berlin
- Marx, K./Engels, F. 1845/1973: Die deutsche Ideologie, MEW Bd. 3, Berlin
- Raunig, G. (Hrsg.) 2003: Transversal. Kunst und Globalisierungskritik, Wien
- Redaktion Widersprüche 1999: Editorial. Jg.19, H. 73, S. 3-1
- Stern, D. N. 2005: Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag. Frankfurt/M.
- 2012: Veränderungsprozesse. Ein integratives Paradigma. Frankfurt/M.
- Sünker, H. 2002: Demokratie, Partizipation und politischer Sozialisation, in: Widersprüche, Jg. 22, H. 85, S. 7-18
- Weigand, G./Hess, R./Prein, G. (Hg.) 1988: Institutionelle Analyse. Theorie und Praxis, Frankfurt/M.
- Welsch, W. 1996: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunft. Kritik und das Konzept der transversale Vernunft, Frankfurt/M.
- Widersprüche 1997: Gesellschaft ohne Klassen? Politik des Sozialen wieder Ausgrenzung und Repression, Jg.17, H. 66

Timm Kunstreich, Spliedtring 26, 22119 Hamburg
E-Mail: TimmKunstreich@aol.com



Psychosozial-Verlag

Oliver Decker et al. (Hg.)
Die enthemmte Mitte
Autoritäre und rechtsextreme
Einstellung in Deutschland
Die Leipziger »Mitte«-Studie 2016



249 Seiten • Broschur • € 19,90
ISBN 978-3-8379-2630-9

Johann August Schüle
**Gesellschaft und
Subjektivität**
Psychoanalytische Beiträge
zur Soziologie



ca. 300 Seiten • Broschur • € 29,90
ISBN 978-3-8379-2632-3

Seit 2002 untersucht die Leipziger Arbeitsgruppe um Brähler und Decker die rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Die gewonnenen Daten und sozialpsychologischen Analysen sind zur bundesweiten Grundlage der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus geworden. Die aktuellen Ergebnisse zeigen unter anderem, dass antidemokratische Ideologien seit einigen Jahren verstärkt artikuliert werden.

Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Soziologie und Psychoanalyse sind noch lange nicht ausgeschöpft. Der Autor analysiert die theoretischen und methodologischen Aspekte der Verbindung von Soziologie und Psychoanalyse und erläutert, wie soziologische Mittel mit psychoanalytischen Perspektiven optimiert und soziale Themen mithilfe psychoanalytischer Mittel besser verstanden werden können.

Walltorstr. 10 • 35390 Gießen • Tel. 0641-969978-18 • Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de • www.psychosozial-verlag.de



Helmut Richter

Pädagogik des Sozialen – Bildungsbündnis in Demokratiebildung

Rund zwanzig Jahre nach der Veröffentlichung meines Buches „Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen“ (Richter 1998) bietet mir das Stichwort „Pädagogik des Sozialen“ die Möglichkeit, die zentralen Punkte zu thematisieren, die mich bei der Erstellung der Schrift geleitet und in der Folge herausgefordert haben – das Soziale und die Pädagogik, Begriffe, die im Kontext der Entwicklung der Sozialpädagogik hin zu einem überwiegend struktur-funktionalistischen Verständnis von Sozialer Arbeit immer mehr an Bedeutung verlieren: Das Soziale verflüchtigt sich im unbestimmten Sozialraum, die Pädagogik im individuellen Fallverstehen. Im Folgenden werde ich mein Verständnis des Sozialen nur im Überblick vorstellen, während ich auf die Pädagogik genauer eingehen möchte – gerade in einer Zeitschrift, die eine besondere Nähe zu Politik und Dienstleistung hat.

Das Soziale

Arbeit, Interaktion, Kommune

Über das Soziale lässt sich angemessen nur reden, wenn wir es mit seinem Gegenpol, dem Individuellen, verbinden und in der Identität eines – wie schon Marx es nannte – gesellschaftlichen Individuums vermitteln.¹ Identität wiederum differenziert sich – und hier ist an den frühen Hegel zu erinnern – in die anthropologischen Momente von Arbeit und Interaktion und ihre gesellschaftliche Konkretisierung in den Rollen von „bourgeois“ und „citoyen“ aus. Dabei erhält Arbeit ihre Bestimmung durch das von Marx entdeckte Wertgesetz. Es hat den unhistorisch-anthropologischen Zusammenhang zwischen der gesellschaftlich notwendigen Arbeit und der gleichwertigen Verteilung der erzeugten Produkte zum Inhalt, das von Marx in der historischen Form von kapitalistischer Pro-

¹ Vgl. zum Folgenden Richter (2016).

duktionsweise und Lohn-Arbeit analysiert und kritisiert worden ist: weil eine private Produktion strukturell keine gleichwertige gesellschaftliche Verteilung gewährleisten kann, notwendig in Wirtschaftskrisen kipfeln muss und die Reichen immer reicher und die Armen relational immer ärmer macht.

Für die Interaktion hat Habermas mit der Universalpragmatik ein Naturgesetz des Sprechens entschlüsselt und so die universalen, „anthropologisch tief sitzenden Strukturen“ jeder Verständigung rekonstruiert. Danach können Menschen nicht nur nicht kommunizieren, sondern sie erheben mit ihrer Rede, in welcher Sprache auch immer, unvermeidlich vier Geltungsansprüche: auf Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit. Diese Geltungsansprüche können zwar als solche bestritten werden, aber nur, indem wir sie zugleich anwenden und dadurch in einen performativen Selbstwiderspruch geraten, z.B. mit der paradoxen Behauptung: „Es gibt keine Wahrheit“. Allerdings setzt die Universalpragmatik gleichberechtigte, mündige Redner² voraus, nicht Botschafter, die ihre Botschaft als Medium verkünden müssen – wie Moses die zehn Gebote – und nicht begründen können.

Die Mitte dieser beiden Momente von Arbeit und Interaktion finden wir ebenfalls schon beim frühen Hegel im Begriff der *Gemeinde*, für den ich zur Verdeutlichung der germanisch-romanischen Sprachverwandtschaft den Begriff der *Kommune* verwende. Schon etymologisch kommt im Begriff der Kommune ein Doppeltes zum Einklang: Territorium als immer auch räumlich umgrenzter Arbeits- und Reproduktionszusammenhang sowie interaktive Gemeinschaftlichkeit der Teilhabenden am Reproduktionsprozess. Hinzu kommt frühzeitig – wie Max Weber hervorgehoben hat – das Verständnis des Christentums, diese beiden Momente aus ihren traditionellen Stammesbindungen an Blut und Boden zu lösen und auf kommunaler Ebene zu integrieren: Christ sein, und das heißt *Mitglied* sein, kann jeder durch die Teilnahme am Gemeindeleben und an der Kulthandlung des Abendmahls.

Was sich derart etymologisch und historisch einholen lässt, hat bis heute trotz aller empirischen Herausforderungen und Konflikte zumindest seine utopische Bedeutung nicht verloren; denn die Kommune hat für viele Geisteswissenschaftler, die der Nation, Massenkultur und Individualisierungsdynamik skeptisch gegenüberstehen, die Stellvertreter-Rolle eines Hoffnungsträgers eingenommen, z.B. für Arnold Toynbee, Ulrich Beck, Michael Theunissen oder aktuell Hartmut Rosa.

2 Die weibliche Form bitte ich immer mitzudenken.

Werden daher Arbeit und Interaktion als rekonstruierte Begriffe für Boden und Blut verstanden, d.h. für unhintergebar bodenständiges Tun und ursprünglich in der menschlichen Gattungsgeschichte ethnisch-verwandtschaftliche Kommunikationsformen, so wäre ein Weg bereitet, „rechte“ nationalistische Fremdenfeindlichkeit auch als Sehnsucht zu begreifen, die es zu übersetzen gilt, um mit ihren Anhängern im Gespräch bleiben zu können. Denn in dieser Sehnsucht kommt nicht nur ein nostalgisches Träumen von einem nationalen Sozialismus zum Ausdruck, es verbirgt sich dahinter das ahnende Bewusstsein eines alternativen Seins zum scheinbar unaufhaltsam sich globalisierenden Kapitalismus mit seinen umweltschädlichen, zentralisierten Energieträgern. Popularisiert in dem Slogan „Small is beautiful“, findet es seinen wissenschaftlichen Ausdruck in der *Gleichgewichtsökonomie* des alternativen Nobelpreisträgers Hermann Daly (Daly 1999), die mit ihrer organischen Einheit von Angebot und Nachfrage an Marx' ökonomische Perspektiven in der Zeit der Pariser Manuskripte erinnert.

Sie stellt der *Ideologie des Weltmarkt-Freihandels* eine auf Sonnenenergie basierende und damit relativ *energieautonome* Kommune-Ökonomie entgegen und ermöglicht schon einer Kommune von 5.000 bis 10.000 Einwohnern eine nachhaltige Bedürfnisbefriedigung für alle Mitglieder auf einem höchst wirtschaftlichen und effizienten Niveau. Im Zuge der von Jeremy Rifkin prognostizierten „H₂-Revolution“ (Rifkin 2002) werden dann auch die Standortvorteile entfallen, weil sich die Sonnenenergie überall – also auch in den sog. unterentwickelten Ländern – zu den gleichen Kosten gewinnen lässt, und das, ohne Abgase oder Abfälle zu erzeugen.

Kommunale Identität

Für die Identitätsbestimmung bedeutet die kommunale Vermittlung von Arbeit und Interaktion bzw. „bourgeois“ und „citoyen“, sie im Begriff der kommunalen Identität zu konkretisieren. Dabei ist zu bedenken, dass im Zusammenleben von Menschen schon immer verschiedene Kulturen aufeinandergetroffen sind, wenn wir unter Kulturen differente, an Werten orientierte Sprachspiele fassen, wie die Ethnie, die Klasse/Schicht, die Religion, das Geschlecht und die Generation. Interkulturell geht es also nicht erst zu, seitdem es Migration gibt. Sie könnte uns aber daran erinnern, wie sehr wir unsere bisherigen kulturellen Konflikte durch den herrschaftlichen Habitus des Besserverstehens überspielt haben und nur zu oft auch in der Gegenwart „meistern“, indem etwa Oberschichten die Unterschichten, Männer die Frauen, Erwachsene die Kinder besser als sie sich selbst verstehen. Wollen wir diesen Habitus zugunsten einer wechselseitigen An-

erkenntnis überwinden und damit das traditionelle Herrschaft-Knechtschaft-Verhältnis aufheben, bedarf es einer Verständigung über das Inter-Kulturelle, über das Gemeinsame im Dazwischen der Kulturen. Es erschließt sich, wenn wir mit dem Romanisten Karl Vossler das Wort Kultur nur in der Einzahl, d.h. im Sinne von Menschheitskultur, und die bisher sogenannten Kulturen als Subkulturen bestimmen. Das Dazwischen, das Gemeinsame aller Subkulturen, macht dann die Universalpragmatik aus. Sie ermöglicht es einem kommunalen Publikum, das sich nicht nur aus unbeteiligten Einwohnern, sondern aus Mitgliedern als Mit-Bürgern zusammensetzt, über konfligierende subkulturelle Interessen zu beraten und zu entscheiden und dabei ihre je interkulturelle, d.h. kommunale Identität einzubringen und zu bilden.

Beraten heißt hier, sich in der *Handlungspause*, d.h. handlungsentlastet, über gemeinsame Probleme im Diskurs zu verständigen und zu verstehen, was gesagt wird. Verstehen hat dabei nicht die transitive Bedeutung von „den anderen verstehen“, denn ein solches Verstehen geht nur allzu schnell einher mit Schleiermachers Übersetzung von Hermeneutik: den anderen besser verstehen als er sich selbst. Es hat vielmehr die reziproke Bedeutung von „einander verstehen“ und führt – ggf. auch angeleitet von Experten in einem Bildungsprozess des *pädagogischen* Diskurses – zu einem inhaltlichen oder zumindest formalen Einverständnis, wodurch wechselseitig bestätigt wird, den anderen verstanden zu haben und verstanden worden zu sein –, selbst wenn danach gesagt wird: „Aber ich stimme dem von dir Gesagten nicht zu“. In dem Falle wären – im Interesse von Mündigkeit und Anerkennung – weitere Diskurse erforderlich.

Entscheiden heißt dann, unter *Handlungszwang* ein deliberativ-demokratisches Abstimmungsverfahren durchzuführen. Die deliberative Demokratie ist die theoretische Konsequenz der Universalpragmatik und insofern kein je subkultureller Wert, sondern wie die Menschenwürde eine universelle Norm der Menschheitskultur. Analog dem Diskurs, aber jetzt unter Zeitdruck und deshalb auf der Basis einstimmig angenommener Mehrheitsregeln, Stimmverteilungen und Vetorechte, beschließen hier souveräne, gleichberechtigte Mitglieder für alle Mitbürger verbindliche Regelungen, so dass die Urheber der Beschlüsse zugleich ihre Adressaten sind.

Allerdings: Wir leben (noch) nicht in solchen autarken Kommunen. Dennoch sind konkrete Utopien hilfreich, um die Last der großen, gesellschaftlich erzeugten Probleme auszuhalten und sich von der gesellschaftlichen Erwartung, sie privat zu lösen, kritisch zu distanzieren. Zudem ist die Kommune nicht nur eine Utopie. Gerade Deutschlands Stadtverwaltungen haben eine lange demokratische Tradition, die in den dörflichen und kleinstädtischen Gemeinden fortlebt und in den

großen Städten auf Stadtteilebene aufscheint. Es fehlen diesen Kommunen aber hinreichende Gestaltungsmöglichkeiten, weil die Erzbergersche Finanzreform aus dem Jahre 1919 die Finanzautonomie der Gemeinden beseitigte und damit einem zentralistisch-korporatistischen, kapitalistischen Nationalstaat den Weg bereitere. Dessen zweckrational gesteuerte Systemimperative dringen heute zunehmend mehr in die kommunikativ vermittelte Lebenswelt ein und instrumentalisieren sie in Form der Verbetrieblung (Richter/Sturzenhecker 2011), während der Nationalstaat gleichzeitig seine merkantilistisch begründete Autarkie an große, feudalkapitalistisch agierende Nationalstaaten, wie die USA oder die Europäische Union, abtreten muss. Unabhängig davon gilt jedoch weiterhin Art. 28 Abs. 2 Grundgesetz, der den Kommunen das Recht zusichert, „alle Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft im Rahmen der Gesetze in eigener Verantwortung zu regeln“.

Damit sind auch die heutigen Kommunen durchaus mehr als heterogene und dynamische Orte oder je eigene, administrativ nicht fixiert Stadtteile – „mein St. Pauli“ –, wie es eine Sozialraumorientierung befürwortet, die vor allem auf eine Kritik der Macht- und Herrschaftsverhältnisse fokussiert ist (Kessl/Reutlinger 2011). Denn gerade eine solche Kritik kann sich nicht auf die je eigenen Interessen beschränken, muss sie als subkulturell motivierte Mit-Bürger-Interessen wahrnehmen, denen andere subkulturelle Mit-Bürger-Interessen entgegenstehen können, die es diskursiv zu vermitteln und gegenüber der Administration strategisch zu vertreten gilt. Eben die dabei zu praktizierende Parteilichkeit für die eigenen Interessen, das – auch nachempfindende – Aushalten und Verstehen anderer Interessen und die Akzeptanz von darauf gründenden Entscheidungen machen die kommunale Identität aus. Erst auf ihrer Basis lassen sich größere räumliche Einheiten als Kommunen aus Kommunen (Daly/Cobb 1990: 176) identitär integrieren, ohne in ein freischwebend-abstraktes Weltbürgertum zu verfallen.

Die Pädagogik

Vereinspädagogik: Vorbeugende Fürsorge vs. Demokratiebildung

Vor diesem Hintergrund ist nun über eine *Pädagogik* des Sozialen nachzudenken, die in erster Linie das Heranwachsen der Kinder und Jugendlichen und die institutionelle Begleitung und Bildung ihrer Lernneugier im Blick hat. Hierzu bedarf es eines Bildungsgesamtplans – wie er in der Bundesrepublik erstmals 1973 und dann noch einmal 1982 vorgelegt, aber nicht umgesetzt wurde –, in dem die kommunale Identitätsbildung entlang den Momenten von Arbeit und Interaktion

bzw. „bourgeois“ und „citoyen“ institutionell ausdifferenziert und pädagogisch spezifiziert wird. Hierfür möchte ich im Folgenden einige Eckpunkte markieren.

Im Verständnis einer Sozialpädagogik als Kinder- und Jugendbildung handelt es sich bei den Institutionen – wenn ich einmal von (Vorschul-)Kindergarten, Peergroups und neuen Medien absehe – um Familie, Schule und Sozialpädagogik, d.h. im Sinne Gertrud Bäumers um eine Sozialpädagogik, die nicht Familie und nicht Schule ist (Bäumer 1929). Bei dieser Dreiheit fällt auf, dass sie keine Institutionen auf gleicher Ebene sind: Die Familie und die Schule werden ohne den Zusatz „-pädagogik“ genannt und sind eine Einrichtung mit Gebäude (bei der Familie wird das besonders deutlich, wenn wir an den mittelalterlichen Begriff von Familie als „ganzem Haus“ denken). Der Sozialpädagogik fehlt eine solche Vergegenständlichung und sie wird auch nicht durch das weitere, ihr zugeordnete Attribut des Außerschulischen – etwa der außerschulischen Jugendarbeit – eingeholt, denn es ist negativ abgrenzend, aber nicht konkret bestimmend.

Diese Unbestimmtheit ist nicht zufällig, sondern hängt damit zusammen, dass nicht konsensuell geklärt ist, worum es schwerpunktmäßig in der Sozialpädagogik geht: um *Nothilfe*, wie zu Zeiten der Industrialisierung, wo Armut und Kinderarbeit vorherrschten und Wichern das Rauhe Haus und den Verein der Inneren Mission ins Leben rief. Oder um *Bildung* für Kinder und Jugendliche, wie sie in Fröbels Kindergarten und mit seinem Aufruf an die deutschen Väter zur Bildung von Vereinen für Erziehung begann, sich mit der Gründung des Wandervogel e.V. und der Jugendbewegung als Bewegung für *gleichaltrige* Jugendliche fortsetzte und ihren aktuellen Ausdruck in der inklusiven Ganztagsbildung findet, in der es keineswegs nur um Ganztagschule geht, sondern um eine Bildungs-Kooperation von Schule und freien, grundsätzlich in Vereinen organisierten Trägern für alle Kinder, d.h. um ihre übergroße Mehrheit und *nicht nur* um Kinder in Not.

Damit wird deutlich, dass die Sozialpädagogik – wie es schon Gertrud Bäumer erkannt und vorweggenommen hatte – in zunehmendem Maße als Kinder- und Jugend*bildung* hervortritt, aber auch, dass sie sich insbesondere als *Verein* neben Familie und Schule etabliert hat und damit neben Familien- und Schulpädagogik als Vereinspädagogik. Ihrer pädagogischen Autonomie stellte sich jedoch schon in der Weimarer Republik eine staatliche Jugendwohlfahrt in kommunalen Jugendämtern entgegen, die vor allem auf eine Sozialdisziplinierung durch Kontrolle und Prävention abzielte. Und als es so scheinen mochte, als hätten die freien Träger und ihre Vereine mit dem Jugendwohlfahrtsgesetz des Jahres 1961 erstmals einen Vorrang vor der kommunalen Jugendwohlfahrt (§ 5 Abs. 3 JWVG), der sich in der Jugendpflege bzw. Jugendarbeit sogar mit einem eigenen Bildungsverständnis verbinden könnte, entschied das Bundesverfassungsgericht im Jahre 1967 – den

in Frage stehenden Begriff des Vorrangs feinsinnig ignorierend –, es gehe bei der Jugendwohlfahrt einzig um eine möglichst wirtschaftliche Verwendung der Mittel und hierfür bedürfe es der freien Träger, weil der Staat die erforderlichen Hilfen „weder organisatorisch noch finanziell in ausreichendem Maße allein leisten“ könne (BVerfGE 22: 200). Ein eigenständiger Bildungsauftrag der Jugendpflege aber wird deshalb verneint, weil ihr Angebot nach Auffassung des Bundesverfassungsgerichts „eine spätere Gefährdung des Jugendlichen ausschließt und künftige Fürsorgemaßnahmen überflüssig macht“ – womit sie unter den Begriff der öffentlichen Fürsorge falle (BVerfGE 22: 213).

Warum aber diese Unterordnung der Kinder- und Jugendarbeit unter die Jugendfürsorge, die sie – einmal abgesehen von den Jahren der Studentenbewegung – bis heute als „vorbeugende Fürsorge“ (Giesecke 1980) dequalifiziert, die Sozialpädagogik als Nothilfe verdinglicht, ihre Pädagogik auf Prävention reduziert und sie insofern konsequent im Begriff der Sozialen Arbeit verschwinden lässt? Und warum die Instrumentalisierung des sozialpädagogischen Vereins als organisatorischen und finanziellen Ausfallbürgen des Staates?

Die Sozialdisziplinierung des Vereins zielt auf die Kontrolle seiner Autonomie, die in folgendem Vereinsprinzip zum Ausdruck kommt: „Der Verein ist ... eine soziale Gruppe (bzw. Organisation), die sich anhand der freiwilligen, formalen, nicht ausschließenden Mitgliedschaft abgrenzt, ein gemeinsames Vereinsziel und Mitgliederhandeln aufweist, sich lokal begrenzt und dauerhaft angelegt sein soll. ... und (die) über ein gewisses Maß an ‚Öffentlichkeit‘ verfügt“ (Bühler et al. 1978). Zu disziplinieren ist dieses Mitgliederhandeln, weil die Vereine sich seit ihrer Entstehung in der deutschen Spätaufklärung nicht nur durch ihre *Sachorientierung* ausgezeichnet haben, sondern insbesondere auch durch ihre spezifische Form der *Geselligkeit*: nämlich egalitäre Verkehrsformen, Diskussionsfreiheit oder Majoritätsentscheidungen, wodurch „die politischen Gleichheitsnormen einer künftigen Gesellschaft eingeübt“ (Habermas 1990/1962) worden sind. Denn ein solches lebensweltlich-diskursives Mitgliederhandeln in der Form einer deliberativen „Demokratie als Lebensform“, wie sie schon Dewey am Anfang des 20. Jahrhunderts anstrebte, steht im deutlichen Gegensatz zu einer „Demokratie als Regierungsform“, wie sie nach dem Zweiten Weltkrieg auf der Grundlage von Schumpeters Elitendemokratie in der westlichen Welt vorherrschend praktiziert wird.

Eine kritische Vereinspädagogik wendet sich gegen eine solche Sozialdisziplinierung und bildet ihre Mitglieder nicht nur, indem sie sich auf die Öffentlichkeit einer „Demokratie von oben“ beschränkt, auf die Mitgliederversammlung und den Vorstand verweist und im Alltag den Sachverstand regieren lässt. Vielmehr

radikalisiert sie den Begriff der Demokratie und schließt auch im alltäglichen Miteinander kein Mitglied vom „demos“ aus. Sie ermöglicht faire Kompromisse, die niemanden benachteiligen, weiß aber auch um die besondere Rolle des Pädagogen und schützt sie daher ebenso wie die pädagogisch Betroffenen – sei es im Kindergarten oder in der Jugendarbeit – durch die satzungsmäßig zu regelnde Vorgabe, „kratia“ bei grundlegenden Entscheidungen nicht ohne das Einverständnis der beteiligten Gruppenmitglieder auszuüben (Richter et al. 2016). Darüber hinaus werden lebensweltliche Entscheidungen, die nicht ausschließlich den Verein, sondern die Kommune betreffen, durch Abstimmung zwischen den segmentierten Öffentlichkeiten der Vereine herbeigeführt.

So realisiert die Vereinspädagogik den gesellschaftlichen Bildungsauftrag einer „citoyen“-Qualifizierung durch praktische Demokratiebildung und gibt damit die Antwort auf die Frage: „Wo wird Mensch Demokrat?“ – eine Antwort, die die Familie wegen ihrer partikularistisch-blutsbezogenen Bindungen und die deutsche Schule wegen ihres Zwangscharakters nur unter Einschränkungen und Vorbehalten geben können.

Und die Nothilfe und ihre stellvertretende Deutung?

Nun gibt es in sozialpädagogischen Vereinen nicht nur eine sachorientiert-ausdifferenzierte Kinder- und Jugendbildung in Kindertagesstätten und in der schulbezogenen oder außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, es gibt zudem die (Not-) Hilfe zur Erziehung. Dies ist vergleichbar mit der Schule, wo selbst die inklusive Schule nicht verhindern kann – und zwar auch nicht im PISA-Musterland Finnland (Ahrbeck 2014) –, dass weiterhin Sonderschulen bestehen. Rechtfertigt dieser Tatbestand nicht nur die Akzeptanz von objektiven Defiziten, sondern auch die Notwendigkeit und Akzeptanz einer nicht an Demokratiebildung orientierten Fachlichkeit, wie sie als Fallarbeit in Form der stellvertretenden Deutung zunehmend Anerkennung findet (Dewe et al. 2001; Winkler 2011)?

Um diese Frage angemessen zu beantworten, bedarf es eines kurzen historischen Rückblicks. Die Phase einer studentenbewegten Sozialpädagogik als Klassenkampf endete in den 1970er Jahren mit der Erkenntnis, dass der Sozialismus weder revolutionär noch über einen Marsch durch die Institutionen zu erwarten war. Nicht die Zukunft als Hoffnungsträger, sondern der Alltag der Gegenwart musste nun hinreichen, um alle Hoffnungen einzulösen. Die Folge für die Sozialpädagogik war die von Thiersch eingeleitete Alltagswende, die mit der Bereitschaft einherging, die Kompetenz der Betroffenen schon im gegenwärtigen Leben und nicht erst nach der Emanzipation in einer revolutionierten Gesellschaft ernst zu nehmen.

Diese Bereitschaft verband sich mit einer gegenläufigen Professionalisierungs-Debatte. Sie führte einerseits zu einer Entprofessionalisierung und Entinstitutionalisierung in der Form von Selbsthilfegruppen, wie z.B. der Release-Bewegung von und für Drogenkonsumenten, andererseits zu einem neuen Professionalisierungs-Verständnis, zentriert um die beiden Schlagworte „Neue Fachlichkeit“ und „Alternative Professionalität“. Das neue Verständnis wurde angeleitet von der Überzeugung, dass es nicht hinreichte, alles abweichende Verhalten nur als definiertes Verhalten zu fassen, weil die Not real und durch Entprofessionalisierung nicht zu beheben, sondern höchstens zynisch zu ignorieren sei.

Wie aber konnte diese Not verstanden bzw. gedeutet und wie „normalisiert“ werden, wenn doch der Alltagswelt nicht nur eine eigene Selbstständigkeit zugemessen wurde, sondern diese auch noch mit subkulturell-differenten Werten verbunden war, der die Professionellen fremd gegenüberstehen, weil sie ihr grundsätzlich nicht angehören? Plakativ lautete die Antwort gleich wie bei den Selbsthilfegruppen: durch den „Abschied vom Experten“ (Olk 1986). Inhaltlich ging es jedoch nicht darum, den „gesellschaftliche(n) Normalisierungsauftrag des Professionellen“ (ebd.: 168) zu hinterfragen, sondern nur um den Abschied vom alten Expertentum, dem unterstellt wurde, Problemlagen „durch ausgeprägt selektive professionelle Deutungsroutrinen in *‘typische Fallkonstruktionen’* transformiert“ zu haben (ebd.: 22). Die neue Fachlichkeit sollte nun darin bestehen, mit „*Inspiration*“ und „situativem Einfühlungsvermögen“ zu einer „sensible(n) Ausdeutung“ der Alltagsprobleme zu gelangen (Olk/Otto 1981) – Deutungen also, die nicht *argumentativ* zu vermitteln sind.

An diesen Diskussionsstand knüpfen Dewe u.a. im Jahre 1992 mit ihrem Buch über „Professionelles Handeln“ an, das im Jahre 2011 in der vierten Auflage erschienen ist. Sie gehen jedoch darüber hinaus, indem sie der stellvertretenden Deutung und der Reflexion eine besondere Relevanz beimessen und damit beanspruchen, zu einer neuerlichen Neubestimmung von Professionalität zu gelangen.

Zu Oevermanns stellvertretender Deutung in der Form der objektiven Hermeneutik möchte ich zunächst eine Vorbemerkung machen. Beide Attribuierungen stellen von ihrem Anspruch her einen Pleonasmus dar. Bei der Hermeneutik oder Deutungslehre handelt es sich grundsätzlich um ein Verstehen oder Interpretieren oder Übersetzen von Aussagen oder Botschaften in einem Text, Kunstwerk oder Gespräch, das mehr ist als ein bloßes Wiederholen des Gesagten. Wie auch immer eine Deutung wissenschaftlich und methodisch begründet auf den Fall angewendet wird, erfolgt sie stellvertretend in einem individuellen Monolog – in den ich auch andere mit einbeziehen kann – und führt zu einem zwar fallbezogenen und deshalb nicht standardisierbaren, aber dennoch objektiven Ergebnis.

Im Falle der von Oevermann in den Blick genommenen Sozialarbeit und der Eingangsvoraussetzung eines Notfalls – eine andere Voraussetzung verbindet er nicht mit der Sozialarbeit – heißt das, die Deutung führt zu „Problemlösungen“ (Oevermann 2013).

Bevor wir uns mit der Frage beschäftigen, was aus solchen Problemlösungen folgt, ist zunächst zu hinterfragen, warum Oevermann diese Deutung als *monologisch*-objektiv versteht und dafür auf das psychoanalytische Therapie-Setting verweist. Denn Habermas hat für seinen therapeutischen Diskurs, der ebenfalls von der Psychoanalyse ausgeht und meinen oben thematisierten pädagogischen Diskurs begründet, schlüssig herausgearbeitet, dass er grundsätzlich *dialogisch* angelegt ist. Das gilt zunächst einmal in Bezug auf den *formellen Rahmen*, der sowohl für den Eintritt in die Therapie wie auch für ihre Beendigung die Freiwilligkeit und ein beiderseitiges Einverständnis vorsieht.

Was dann den nach Oevermann *universellen Inhalt* des psychoanalytischen Settings angeht – der wegen dieser Universalität nicht nur die Psychoanalyse begründet, sondern auch jede professionelle Beratung in der Sozialarbeit³ –, so geht es hierbei für Oevermann immer um das Problem der Krisenbewältigung von Übertragung und Gegenübertragung, womit eine partikulare Lebenspraxis alleine nicht mehr fertig werden konnte. Und auch deren Deutung kann in Habermas' Rekonstruktion keineswegs monologisch erfolgen, denn immerhin handelt es sich um das Deuten der Störung von fünf verschiedenen, empirisch je unterschiedlich gemischten Grundtypen einer familiären Gruppendynamik, die jedes Kind sozialisatorisch durchlebt: der Mutter-Kind-Symbiose, der Autorität des Vaters, der Geschwistereifersucht, der Rolle des Sündenbocks und der Grenzüberschreitung von der Familie in die erweiterte soziale Lebenswelt (ebd.: 130). Ein solches Deuten erfolgt zwar erst einmal immer in einem professionell-monologischen inneren Dialog, ist aber als Gesprächsbeitrag tentativ und damit diskursiv angelegt, das heißt der Patient bzw. Klient hat die Gelegenheit, aus der Kompetenz seiner Betroffenheit heraus mit dem Ziel des Einverständnisses zu widersprechen, um so über Nachvollzug und Widerspruch in einem autonomen

3 Oevermann betont dabei, dass in der Sozialarbeit immer zwei interventionspraktische Komponenten zur Geltung kommen: die Gewährleistung von „somato-psycho-sozialer Integrität einer je partikularen Lebenspraxis“ (ebd.: 124f.) und die Rechtspflege. Er behandelt nur den ersten Fall, weil es hier um Pädagogik gehe, während bei der Rechtspflege die dazu strukturell im Widerspruch stehende soziale Kontrolle im Zentrum stehe. Mit dieser Unterscheidung überbetont er allerdings die Kontrolle gegenüber der Freiwilligkeit der Beziehung, vgl. Kap. 3.

Bildungsprozess zur Einsicht über das Misslingen von Praxis zu gelangen. Insofern lässt sich die monologisch eingelöste objektive Deutung eines Notfalls nicht mit dem Verweis auf das therapeutische Setting begründen. Vielmehr bestätigt dieses Setting das vorher dargestellte Verfahren des (pädagogischen) Diskurses, das einer deliberativen demokratischen Praxis vorausgeht.

Nach dieser Klarstellung des Verhältnisses von Monolog und Dialog in der Analyse ist nun die Frage zu beantworten, was aus den Problemlösungen der sogenannten stellvertretenden Deutung folgt. Sie sollen – so Oevermann – in Form einer *Rückübersetzung* in den fallspezifischen Kontext der betroffenen Lebenspraxis vermittelt werden. Um ihre Autonomie zu sichern, darf diese Rückübersetzung in der professionalisierten Praxis der stellvertretenden Krisenbewältigung nicht standardisiert sein, und sie darf auch nicht zu einer Hilfe-Abhängigkeit führen, die die Selbsthilfe-Potenziale erlahmen lässt. Deshalb sieht die Deutung vor – und zwar erneut in Anlehnung an das psychoanalytische Setting –, dass „der Klient sich in einem Arbeitsbündnis mit den Experten bindet und verpflichtet, möglichst viele seiner Eigenkräfte zu mobilisieren, also aus der Hilfe der Experten eine Hilfe zur Selbsthilfe zu machen“ (ebd.: 123). Es wird jedoch nicht erkennbar, was bei dieser Hilfe zur Selbsthilfe über die Problemlösung hinaus noch von der Sozialarbeit eingebracht wird, das heißt, wie praktische Entscheidungen getroffen werden, auf deren Basis die Selbsthilfe mit eigenen Kräften handelt – wenn nicht aufgrund von Anweisungen.

An dieser Stelle setzt die von Dewe u.a. vorgelegte „Neubestimmung von Professionalität“ an – die erfreulicherweise auf eine Klärung *sozialpädagogischen* Handelns abzielt –, indem sie zunächst den Prozess der sogenannten stellvertretenden Deutung nicht auf die objektive Hermeneutik eines Falles von Übertragung und Gegenübertragung reduziert, sondern das Verstehen des konkreten Falles wie in den 1980er Jahren nicht zuletzt mit hermeneutischer Sensibilität und Intuition verbindet. Darüber hinaus möchte sie den Zeitraum der Deutung erweitern, um mehr Zeit für Reflexion zu haben, insbesondere mit den Berufskollegen und in der Supervision. Insofern erweitert die neu bestimmte Professionalität den Deutungsmonolog um den praktischen Diskurs der Experten (vgl. Richter 1998: 54 ff.), stellt die Ergebnisse aber ebenfalls nicht zur Disposition eines (pädagogischen) Diskurses mit den Betroffenen.

Anders scheint es jedoch zu sein, wenn es um die bei Oevermann nicht geklärte Frage der Abstimmung über praktische Entscheidungen geht, denn – so heißt es bei Dewe u.a. (2001: 66f.) – es sollen „alternative Entscheidungswege zwecks Behandlung und Lösung angeboten und auch im Einverständnis mit ihnen (den Adressaten, Hri) gefunden werden, die jedoch die Kontrollfunktion von Sozi-

alarbeitern/Sozialpädagogen nicht konterkarieren“. Es darf also auch ein Einverständnis geben, aber nur, wenn die Kontrolle nicht auf dem Spiel steht. Warum aber wird dieser Vorbehalt nicht in einem demokratischen Entscheidungsprozess aufgehoben, in dem nicht nur die Kontrolleure, sondern auch die Betroffenen ein Vetorecht haben?

Bildungsbündnis statt Arbeitsbündnis

Die Behandlung der Frage, ob nicht zumindest bei der Nothilfe und zumindest zur Wahrung der Kontrollfunktion eine Sozialpädagogik mit Deutungshoheit erforderlich sei, hat zu dem Ergebnis geführt, dass es keine guten Gründe gibt, an einem Arbeitsbündnis festzuhalten, in dem monologisch entwickelte Deutungen verobjektiviert, zu Problemlösungen erweitert und mit Kontrollimplikaten einer scheinbar autonomen Lebenspraxis „angedient“ werden.

Im Rahmen eines Bildungsgesamtplans in der Form der Kommunalpädagogik, die Identitätsbildung als Einheit von Arbeit und Interaktion fasst, wäre daher zu entfalten, dass es Aufgabe einer Pflicht-Schule ist, im Arbeitsbündnis zur Ausbildung des „bourgeois“ vorrangig eine *Arbeitspädagogik* zu verwirklichen, während es in der Familie im pädagogischen Kernbereich um eine demokratische *Spielpädagogik* und eine Bildung des Taktes bzw. „guten Tons“ in der Einheit aus Empathie, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz geht.

Die Sozialpädagogik als Pädagogik des Sozialen ist demgegenüber vorrangig *Vereinspädagogik*: ein Bildungsbündnis in Demokratiebildung des „citoyen“, das nicht nur für die Kinder- und Jugendbildung gilt, sondern auch das Arbeitsbündnis in der Nothilfe ersetzen kann – wenn es freiwillig eingegangen wird. Denn: So wenig nicht die Arbeit, sondern die Lohnarbeit als Arbeit für andere das Problem ist, so wenig nicht die Kontrolle, sondern die Fremd-Kontrolle. Selbst-Kontrolle aufgrund der freiwilligen Einheit von Urheber und Adressat macht die unhintergehbare Herrschaft der Beschlüsse in einer demokratischen Gesellschaft aus.

Literatur

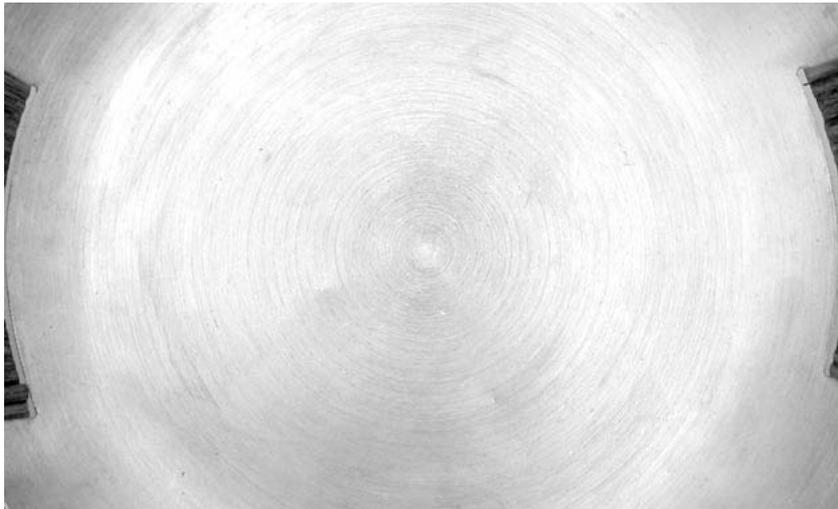
- Ahrbeck, Bernd 2014: Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart
- Bäumer, Gertrud 1929: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Herman Nohl und Ludwig Pallat (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik. Berlin, Leipzig, 3-17
- Bühler, Walter, Horst Kanitz und Hans-Jörg Siewert 1978: Lokale Freizeitvereine. Entwicklung, Aufgaben, Tendenzen. St. Augustin

- Daly, Herman E. 1999: Wirtschaft jenseits von Wachstum. Die Volkswirtschaftslehre nachhaltiger Entwicklung. Salzburg
- Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff, Albert Scherr und Gerd Stüwe 2001: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis
- Giesecke, Hermann 1980: Die Jugendarbeit. München
- Habermas, Jürgen 1990/1962: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft ; mit einem Vorwort zur Neuauflage 1990. Frankfurt am Main
- Kessl, Fabian und Christian Reutlinger 2011: Sozialraumarbeit. In: Sabine Stövesand (Hrsg.), Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Leverkusen, 128-140
- Oevermann, Ulrich 2013: Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Roland Becker-Lenz (Hrsg.), Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden, 119-147
- Olk, Thomas 1986: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim
- Olk, Thomas und Hans-Uwe Otto 1981: Wertewandel und Sozialarbeit. Entwicklungsperspektiven kommunaler Sozialpolitik. neue praxis 11: 99-146
- Richter, Elisabeth, Helmut Richter, Benedikt Sturzenhecker, Teresa Lehmann und Moritz Schwerthelm 2016: Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim, Basel, 106-129
- Richter, Helmut 1998: Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen – Institutionen – Perspektiven der Jugendbildung. Frankfurt am Main u.a.
- 2016: Demokratie und Identitätsbildung. In: Fabian Kessl und Christian Reutlinger (Hrsg.), Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, 1-18
- Richter, Helmut und Benedikt Sturzenhecker 2011: Demokratiebildung am Ende? Jugendverbände zwischen Familiarisierung und Verbetrieblichung. deutsche jugend: 61-67
- Rifkin, Jeremy 2002: Die H2-Revolution. Wenn es kein Öl mehr gibt ... ; mit neuer Energie für eine gerechte Weltwirtschaft. Frankfurt/Main
- Winkler, Michael 2011: Der pädagogische Ort. In: Meder, Norbert, Cristina Allemann-Ghionda, Uwe Uhlendorff, Mertens, Gerhard: (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Gesellschaft. (= Handbuch der Erziehungswissenschaft 6). Paderborn u.a., 30-68

*Helmut Richter, Universität Hamburg, Binderstraße 34, 20146 Hamburg,
E-Mail: helmut.richter@uni-hamburg.de*

Thomas Wagner

Bildung von Acts of Citizenship – Theoretische Überlegungen zu einer politischen Pädagogik des Sozialen



I Die „virtuelle“ Erweiterung Europas – Kämpfe um Bürger_innenschaft

Was gegenwärtig geschieht, ist in der Tat eine *Erweiterung* der [Europäischen] Union und damit auch des Projekts des Aufbaus Europas als solchen. Aber im Unterschied zu den vorangegangenen „Erweiterungen“, welche von den Staaten gewollt oder zumindest akzeptiert worden sind, ... hat sich diese Erweiterung aufgrund der Ereignisse im Rahmen eines „Ausnahmestandes“ durchgesetzt und wird keineswegs einmütig bejaht. Weit mehr noch als die vorherigen Erweiterungen wird diese daher in der Konsequenz auf Schwierigkeiten stoßen und sie wird zu politischen Auseinandersetzungen führen, deren Ausgang keineswegs im Vorhinein festliegt. Vor allem ist diese Erweiterung von einer Paradoxie geprägt – denn sie ist gar nicht territorial (auch wenn sie durchaus territoriale Implikationen hat), sondern vielmehr demographisch: In diesem Moment sind es nicht neue Staaten, welche Europa beitreten, sondern es sind Menschen – Männer, Frauen und Kinder – ohne einen Staat, „was da Europa beitrifft“ ... Es handelt sich also um virtuelle europäische BürgerInnen (Balibar 2016: 131 f).

So äußerte sich Étienne Balibar im vergangenen Herbst im Zuge der sich entwickelnden Dynamik der aktuellen Fluchtbewegungen nach Europa. Während in hegemonialen Diskursen die Kategorisierung von Geflüchteten in der Regel zwischen dem Bild „gefährlicher Krimineller“ und „hilfloser Opfer“ oszilliert (vgl. dazu kritisch Bareis/Wagner 2016; Hess et al 2014), wählt Balibar eine Perspektive, mit der die politische Dimension der (kollektiven) Praxen der Flucht wahrnehmbar wird, durch welche die geflüchteten Menschen zu politischen Subjekten, zu (virtuellen) Bürger_innen werden.

Balibar bedient sich dabei nicht eines Verständnisses von Bürger_innenschaft, das mit dieser Figur zuallererst die rein formale nationale Staatsangehörigkeit

meint und deren politischen Kern auf den Besitz des Wahlrechts reduziert.¹ Bürger_innenschaft präsentiert sich vielmehr als eine von Widersprüchen durchzogene und umkämpfte Arena, in der Auseinandersetzungen um die Form, um die Begrenzung oder eben auch die Erweiterung von Zugehörigkeit zu politischen Gemeinwesen geführt werden (vgl. auch Mackert 1999); und damit letztlich auch um die Form dieser politischen Gemeinwesen selbst. In diesem Fall: Europa.

Fasst man dies theoriesystematisch, dann wird deutlich, dass Bürger_innenschaft in zwei unterschiedlichen, jedoch miteinander verschränkten Dimensionen betrachtet werden kann: *Status und Praxis* (vgl. u.a. Lister 1997; Mackert 2006).

Vorstellungen von Bürger_innenschaft als Status, verbunden mit zivilen, politischen und sozialen Rechten und Pflichten (vgl. Marshall 1992) darf somit nicht ahistorisch betrachtet werden. Regulationstheoretisch gesprochen konstituiert sich Bürger_innenschaft stets als ein historisch variables Arrangement – als sogenannte Bürgerschafts-Regime (vgl. u.a. Jenson/Phillips 1996; Mackert 1999; Wagner 2013; 2015) – unter den Bedingungen jeweils vorherrschender gesellschaftlicher Macht- und Kräfteverhältnisse. Diese Verhältnisse verdichten sich in der institutionellen Ausgestaltung bürgerlicher Rechte und damit verbundener hegemonialer Vorstellungen darüber, was es heißt ein/e Bürger_in zu sein, und damit verbundener Grenzen von Partizipation und sozialer Ausschließung. Ähnlich wie im Falle des in der kritischen Migrationsforschung verwendeten Begriffs der Grenz- bzw. Migrationsregime (vgl. u.a. Hess et al 2014; Tsianos/Kasperek 2015), ist es dabei wichtig zu betonen, dass Bürgerschafts-Regime – trotz aller institutioneller Beharrlichkeit – nicht rein staatlich „gesetzt“ bzw. bestimmt werden, sondern der manifestierte und umkämpft bleibende Ausdruck konfliktiver sozialer Praxen recht unterschiedlicher Akteur_innen sind, die die Gestalt dieser Regime formen.

Mit Blick auf diese Dimension von Praxis geraten somit Aktivitäten in den Blick, mittels derer sich Personen als „Bürger_innen“ – und damit auch Bürger_innenschaft als solches – konstituieren. Während unter diesem Gesichtspunkt aus einer hegemonialen Perspektive – so z.B. im Kontext der so genannten „Engagementpolitik“ – das Ausüben bürgerlicher Pflichten und „Tugenden“, die Sorge um das (nicht weiter hinterfragte) „Allgemeinwohl“ in Form „bürgerschaftlichem Engagements“ thematisiert wird, werden aus einer emanzipatorischen Perspektive

1 Wie uns gerade die Arbeiten Balibars verdeutlichen, ist Bürger_innenschaft auch keinesfalls zwingend und ausschließlich an die institutionelle Ordnung des Nationalstaats gebunden, sondern auch in ganz anderen historischen Formen denkbar (vgl. u.a. Balibar 2003).

demgegenüber vielmehr Aktivitäten interessant, wie wir sie eingangs mit Balibar und der durch Praxen der Flucht sich vollziehenden Erweiterung Europas schon betrachtet haben: Praxen, mittels derer Akteur_innen sich selbst zu Bürger_innen erklären und entsprechende Rechte für sich reklamieren. Dies gerade auch dann, wenn sie an diesem Status de jure oder de facto gar nicht teilhaben sollen.

Diese Praxen werden in den Debatten um Bürgerschaft unter dem Begriff der acts of citizenship diskutiert (vgl. Isin/Nielsen 2008; Wagner 2013; Köster-Eiserfunke et al 2014). Acts of citizenship werden von Isin und Nielsen verstanden als:

deeds that contain several and overlapping and interdependent components. They disrupt habitus, create new possibilities, claim rights and impose obligations in emotionally charged tones; pose their claims in enduring and creative expressions; and, most of all, are the actual moments that shift established practices, status and order. (Isin/Nielsen 2008: 10)

Bürger_innenschaft im Sinne von Praxis erschöpft sich aus dieser Perspektive somit keineswegs in der Ausübung verliehener Rechte und Pflichten, im Gegenteil: „Acts of citizenship are not necessarily founded in law or responsibility. In fact, for acts of citizenship to be acts at all they must call the law into question and, sometimes, break it“ (Isin 2008: 39). Acts of Citizenship fokussieren insofern Praxen, mittels derer de jure oder de facto ausgeschlossene Personen mit der bestehenden Ordnung von Zugehörigkeit, rechtlichen oder auch habituellen Konventionen brechen (vgl. Isin 2008: 18; Isin/Nielsen 2008: 4). Sie reklamieren Bürger_innenschaft zu eigenen Konditionen, interpretiert gemäß eigener Bedürfnisse und Interessen. Und gerade hierfür stehen die autonomen (und vielfach illegalisierten) Praxen der Flucht und Migration nach Europa in gewisser Weise exemplarisch: „Im Überschreiten der Grenzen und der darin zum Ausdruck kommenden tausendfachen täglichen Praxis der Infragestellung ihrer Legitimität artikuliert sich der Kampf um Rechte, die es noch nicht gibt, die sich die Migration aber schon längst genommen hat.“ (Willenbücher 2007: 101)

Bereits dadurch, dass Geflüchtete die europäischen Außengrenzen bzw. die territorialen Grenzen einzelner Mitgliedstaaten der EU – auch gegen den Willen staatlich-institutioneller Akteure – „illegal“ überqueren, wird der Konflikt um die Zugehörigkeit zu einem politischen Gemeinwesen und damit verbundene Rechte virulent. Denn auf diese Weise – wie man es mit Rancière (2002) formulieren könnte – schreiben sie sich ein in die demokratische „Zählung“ Europas, obwohl sie offiziell in den allermeisten Fällen eigentlich nicht dazu zählen sollen.

Solche Praxen lassen sich aber nicht nur an den äußeren und territorialen Grenzen politischer Gemeinwesen finden, sondern auch im inneren des europäischen „Borderland“ (Balibar 2016). Beispielhaft lässt sich hier auf Protestaktionen bzw.

-märsche verweisen, mittels derer Geflüchtete die ihnen zugewiesene, humanitär legitimierte Opferrolle zurückwiesen und durch den Bruch der sogenannten Residenzpflicht sich selbst nicht nur das Recht auf Bewegungsfreiheit nahmen (vgl. Protestbewegung der Geflüchteten in Deutschland 2013; ähnlich Willenbücher 2007: 85, FN 73). Sie nahmen zugleich für sich ein rechtliches Privileg in Anspruch, dass in politischen Gemeinwesen Bürger_innen – gegenüber reinen „Gästen“ – zusteht, nämlich Rechte einfordern zu können (vgl. auch Oulios 2013: 63 f; Bareis/Wagner 2016). Bei diesen Kämpfen und Akten geht es den beteiligten Akteur_innen somit keinesfalls darum „Bürger zu werden – sie beharren darauf, es bereits zu sein.“ (Bojadžijev 2006: 86).

II Acts of Citizenship als Feld einer Pädagogik des Sozialen

Diesen unter dem Begriff der Acts of Citizenship thematisierbaren „disruptiven Praxen“ (vgl. Jobard 2015), in denen sich der Konflikt um politische und soziale Zugehörigkeit bzw. Partizipation (öffentlich) artikuliert, sind demokratietheoretisch hoch bedeutsam; zumindest dann, wenn man – entgegen einem Konsensmodell – auf Basis eines den Konflikt betonenden Demokratieverständnisses argumentiert, wie man es z.B. in den Arbeiten von Rancière vorfindet. Ihm zufolge begründet erst der Ausdruck eines „Unvernehmens“ über die geltende Form politischer Zugehörigkeit bzw. Teilhabe und deren Grenzen seitens derjenigen, die gemäß der strukturellen Logik der hegemonialen Ordnung eines politischen Gemeinwesens an diesem eigentlich keinen Anteil haben sollen, Politik im Sinne von Demokratie. Oder anders gesagt: Demokratie begründet sich immer erst durch die Forderung „eines Anteils der Anteillosen“ (Rancière 2002: 109).

Mit Blick auf die Thematik des Widersprüche-Heftes, in dem dieser Beitrag erscheint, und das sich mit der Frage nach Formen und Momenten einer Pädagogik des Sozialen auseinandersetzt, gewinnen mit dieser Fokussierung zugleich Fragen danach an Bedeutung, wie sich solche politischen Akte bzw. acts of citizenship überhaupt bilden oder gar bilden lassen? D.h. welche individuellen oder auch kollektiven (Lern-)Prozesse sind für sie konstitutiv, gehen ihnen voraus oder verbinden sich damit? Und vor allem: Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit sie sich vollziehen können?

Diese Fragen – zumindest in ihrer verallgemeinerten Form als Frage nach den Voraussetzungen bürgerschaftlicher bzw. politischer Handlungsfähigkeit – sind nicht unbedingt neu, sondern bilden einen zentralen Kern der Debatten um Bürger_innenschaft (vgl. u.a. Marshall 1992; Wagner 2013) aber auch der Diskurse um politische Bildung (vgl. u.a. Sünker 2002; Eis 2016).

Eine bildungstheoretische Streitfrage, die mit Blick auf die einer Pädagogik des Sozialen interessant scheint, entzündet sich hier mit Blick auf die Frage nach der „Mündigkeit“, wie sie z.B. Adorno im Anschluss an Kant in seiner Schrift „Erziehung zur Mündigkeit“ aufwirft: „Demokratie beruht auf der Willensbildung eines jeden Einzelnen, ... Soll dabei nicht Unvernunft resultieren, so sind die Fähigkeiten und der Mut des Einzelnen, sich seines Verstandes zu bedienen, vorausgesetzt“ (Adorno 1971: 133).

Gerade angesichts des aktuellen Erstarkens rechtspopulistischer Vereinigungen oder gar „Bewegungen“ in vielen europäischen Ländern, wie z.B. Pegida etc., ist Adornos, im Zeichen der Auseinandersetzung mit der historischen Erfahrung von Faschismus gewonnenes Argument unmittelbar einleuchtend. Diese Entwicklungen verdeutlichen, dass nicht jeglicher Akt, mittels dessen „Bürgerschaft“ demonstriert werden soll, automatisch demokratisch sein muss, im Sinne der Forderung eines Anteils für die Anteillosen, sondern ebenso das Gegenteil im Sinn haben kann: die Festschreibung politischer und sozialer Grenzziehungen bzw. die Ausweitung sozialer Ausschließung. Mit Heinz Steinert ist es hier wichtig daran zu erinnern, dass wir es bei Formen des „autoritären Populismus“ – nicht mit einer Perspektive „form below“ zu tun haben, sondern vielmehr um ein Strukturmerkmal neoliberaler Gesellschaftspolitik (vgl. Steinert 2008) – das Aufbauen und Nutzen von Feindbildern und Bedrohungen, um letztlich „von oben“ mit sozialer Ausschließung Politik zu machen.

So einleuchtend Adornos Argumentation ist, so bleibt zunächst zu klären, was sie in der Konsequenz bedeutet: Bedeutet dies, dass Menschen, bevor wir es ihnen als legitim zugestehen politisch aktiv zu werden, zunächst zu „mündigen“ Bürger_innen erzogen werden müssen, mediatisiert über die Angebote und die Arbeit professionalisierter Institutionen der Bildung bzw. Pädagogik, wie der Schule oder der Sozialen Arbeit? Traditionell erklärt sich aus dieser Argumentation die Einführung der allgemeinen Schulpflicht (vgl. Marshall 1992). Die Schule avanciert damit zu einem Ort, dem ein Bildungsprozess zugeschrieben wird, „in dem Bürger gemacht werden“ (Marshall 1992: 104). Mit Blick auf die Soziale Arbeit lassen sich mit dieser Argumentation Ansätze für eine „niedrigschwellige“ und „lebensweltnahe“ „vorpolitischen politischen Bildung für benachteiligte Jugendliche“ (Bittlingmayer/Hurrelmann 2005: 1) legitimieren, also für all jene, die durch klassische Angebote der politischen Bildung als „unerreichbar“ gelten.

Wie wir noch sehen werden, ist das damit verbundene Argument nach einer notwendigen sozialen Infrastruktur zur Absicherung bürgerlicher Gleichheit und demokratischer Politik durchaus von entscheidender Bedeutung. Es bleibt aber dennoch fraglich, ob auf dem Pfad der klassisch-institutionalisierten Pädagogik

Mündigkeit überhaupt planvoll „hergestellt“ werden kann. Zumindest so wie sie Adorno vorschwebte, im Sinne einer autonomen Kraft „zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1971: 93). Einer Fähigkeit also, der man wohl sehr leicht eine Korrespondenz zu einer politischen Praxis im Sinne der beschriebenen acts of citizenship zuschreiben kann, die wohl aber nicht unbedingt zur Erwartung des Sich-Fügens in institutionalisierte Abläufe der Schulorganisation und nach einem fleißigen und konformen Abarbeiten normierter Lehrpläne passt. Zugleich ist bedenkenswert, dass die mit der Forderung nach der Notwendigkeit einer jeglicher politischen Praxis vorausgehenden Qualifizierung verbundene Pädagogisierung des Politischen traditionell auch gerne als Argument genutzt wurde bzw. wird, um die offensichtlich „nicht-qualifizierten“ und „gefährlichen Klassen“ – also vor allem jene, die aufgrund ihrer gesellschaftlich inferioren Position an politisch herbeigeführten ökonomischen Umverteilungen interessiert sein könnten – vom demokratischen Willensbildungsprozess weiterhin auszuschließen und somit die bestehende soziale Ordnung vor allzu großen Gefahren durch demokratische Willensbildungsprozesse abzusichern (vgl. Fach 2003: 101). Diese Argumentation widerspricht diametral der Perspektive der acts of citizenship bzw. der Forderung nach einem „Anteil der Anteillosen“ und könnte nur insofern „unterstützend“ zu ihrer Entstehung wirken, als dass acts of citizenship letztlich immer eine Form sozialen Ausschlusses vorausgesetzt ist, gegen die sich diese Akte richten. Die pädagogische „Qualifizierung“ läge somit in ihrer politischen Zurückweisung!

Gegenüber einer strengen Auslegung der Qualifizierungsthese, in der die Dimension des Pädagogischen die Rolle eines politischer Aktivität vorgelagerten institutionalisierten Befähigungs- und „Eignungstest“ einnimmt, ist von verschiedener Seite her der Einwand hervorgehoben worden, – so z.B. im Kontext der Kinder- und Jugendpartizipationsforschung (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2013), den Debatten um „user-involvement“ (vgl. Beresford/Croft 1993) oder um Demokratie als Lebensform (vgl. Barber 2003; Schaarschuch 1998) – dass alle Menschen, egal wie alt oder nach geltenden gesellschaftlichen Standards „gesund“, egal wie gebildet und begütert, zumindest grundsätzlich – mit Balibar könnte man auch sagen: virtuell – dazu in der Lage sind, an politischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen teilzunehmen und dabei ihre eigenen Interessen selbst zu vertreten (vgl. auch Kunstreich 2013; Hirschfeld 2015; Eis 2016). Aus dieser Sicht vollzieht sich Politisierung primär nicht über formelle Instanzen wie die Schule, sondern weitaus stärker über „transversale“ Zusammenhänge, wie z.B. Jugendkultur (vgl. Pfaff 2006). Und es ist kein staatsbürgerlicher Unterricht, sondern vielmehr die politische Aktivität bzw. Partizipation selbst,

aus der die dazu notwendigen Kompetenzen hervorgehen (vgl. Barber 2003; Schaarschuch 1998).

Demnach geht der pädagogische Prozess des Erlernens politischer Handlungsfähigkeit dem Prozess politischer Aktivität nicht voraus. Beide Prozesse verschmelzen vielmehr miteinander und vollziehen sich uno actu – die Befähigung zum politischen Handeln stellt sich aus dieser Sicht im Zuge des politischen Handelns quasi selbst her. Pädagogisch rücken damit weniger Fragen nach einer korrekten „Anleitung“ in den Mittelpunkt, sondern vielmehr nach möglichen Orten und Spielräumen für politische Praxis, die sich bei weitem nicht nur auf dem offiziell dafür vorgesehenen institutionellen Feld repräsentativer Demokratie finden lassen, sondern überall dort, wo der Alltag von Menschen von Konflikten um die Gestaltung der sozialen Rahmenbedingungen, unter denen sie leben, durchzogen ist und dazu kollektiv bindende Entscheidungen getroffen oder in Frage gestellt werden, von denen sie selbst betroffen sind. Als in den Alltag von Menschen intervenierende Instanzen wären damit auch Einrichtungen Sozialer Arbeit als potenzielle Orte politischer Beteiligung ausgemacht, an denen man nach Spielräumen für acts of citizenship suchen könnte.

III Zum Verhältnis von Ressourcen und politischer Handlungsfähigkeit – umkämpfte Prozesse der Entbürgerlichung

Bevor ich diesen Faden am Ende meines Beitrags wieder aufgreifen werde, gilt es aber mit Blick auf die Position von Prozessen politischer „Selbstqualifizierung“ kritisch anzumerken, dass sie – zumindest wenn man von bestehenden Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen abstrahiert – leicht einem Relativismus bzw. Voluntarismus das Wort redet und es nichts weiter bräuchte als einen entsprechenden Willen, um politisch aktiv zu werden.

Es gilt insofern die Frage nach den konstitutiven Prozessen und Voraussetzungen politischen Handelns konsequent mit der Frage nach gesellschaftlicher Macht und Herrschaft in Verbindung zu bringen. Mit Blick auf die hier gewählte Theorieperspektive von Bürger_innenschaft gerät somit ein zentraler Grundwiderspruch bürgerlich-kapitalistischer Vergesellschaftung in den Fokus der Aufmerksamkeit, auf den bereits der junge Marx aufmerksam gemacht hat: nämlich, dass die auf universelle Gleichheit aller Mitglieder eines politischen Gemeinwesens ausgerichteten Institutionen der Bürger_innenrechte sich letztlich im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse manifestieren, die von sozialen Ungleichheiten und damit verbundenen Konfliktlinien durchzogen und formalen Rechten vorausgesetzt sind (Marx sprach hier vom Doppelleben des „Bürgers“

als Citoyen und Bourgeois). Der mit diesen Rechten verbundene Anspruch auf universelle Gleichheit bleibt unter den Bedingungen bürgerlich-kapitalistischer Vergesellschaftung letztlich unabgegolten (Bloch; vgl. auch Fishan 2014; Wagner 2015). Infolgedessen reicht eine rein formale Verleihung von Rechten alleine nicht aus, um den Zugang zu zivilen Freiheiten, politischen Aktivitäten und öffentlichen Diensten für alle gleichermaßen sicherzustellen (vgl. so auch Marshall 1992; Barbalet 1988). Zum Erlangen politischer Handlungsfähigkeit – sei dies nun im Sinne eines Ausübens oder im Sinne des Erstreitens von Partizipationsrechten – bedarf es zugleich eines spezifischen „Vermögens“, im Sinne eines Zugangs zu sozialen Machtmitteln.

An diesem Widerspruch zwischen formal verliehenen Bürger_innenrechten und de facto besessener Macht setzen Prozesse und Praxen der sozialen Ausschließung an, die – unter ideologischer Aufrechterhaltung formaler Gleichheit – auf der Vorenthaltung der zur Ausübung von Bürger_innenrechten benötigten Machtmittel basieren. Diese Prozesse und Praxen bezeichne ich mit dem Begriff der Entbürgerlichung. Auf diese Weise werden nicht nur Prozesse formaler (politischer) Entrechtung thematisierbar, sondern auch parallel stattfindende Prozesse faktischer (politischer) Enteignung. Ein sehr offensichtliches Beispiel für Entbürgerlichungsprozesse liefert Alice Goffman zu Beginn ihrer ethnographischen Studie zum Einfluss des amerikanischen Gefängnisystems auf das alltägliche Leben von „black americans“. Sie verweist auf eine zeitliche Korrespondenz der Erfolge der schwarzen Bürgerrechtsbewegung in ihrem Kampf um volle Bürger_innenrechte und dem gleichzeitigen Aufbau eines sich immer weiter ausdehnenden Bestrafungsapparats (A. Goffman 2015: 1 ff). Dessen restriktive und benachteiligende Wirkungen (z.B. mehr oder minder dauerhafter Entzug des aktiven und passiven Wahlrechts als Bestandteil der Bestrafung) spielen demnach eine entscheidende Rolle in der Produktion sozialer Ungleichheit in der US-amerikanischen Gesellschaft, „setting back the gains in citizenship and socioeconomic position that Black people made during the Civil Rights Movement“ (ebd.). Hierzulande können gerade wohlfahrtsstaatliche „Umbaumaßnahmen“, insbesondere im Kontext der Agenda 2010, und die damit verbundene Verringerung der Substanz sozialer Leistungen, der Verschärfung des Lohnabstandsgebots sowie des staatlich verordneten Zwangs zur Lohnarbeit (was sich insbesondere sehr nachteilig auf Arbeitskämpfe auswirkt) als Entbürgerlichungsprozesse gelesen werden (vgl. Wagner 2015).

Was nun im genauen ein politisch nutzbares „Machtmittel“ sein kann, ist nicht so leicht zu bestimmen. Um der Gefahr einer Verdinglichung zu entgehen, ist es sinnvoll, nicht von festen Substanzen auszugehen, sondern in Relationen

zu denken (vgl. Bourdieu 1998). Was im konkreten sozialen Zusammenhang zu Machtquellen werden kann, ist zutiefst kontextabhängig und kann von Feld zu Feld variieren (vgl. Bourdieu/Wacquant 2006). Da politische Praxis in der Regel eine kollektive Praxis darstellt – politische Rechte bzw. Aktivitäten können in den allermeisten Fällen eigentlich nur kollektiv wirksam werden (vgl. Janoski/Gran 2002) –, kommt unter dem Gesichtspunkt dafür notweniger Ressourcen aber gerade der Möglichkeit zur Mitgliedschaft bzw. Teilhabe an sozialen Gruppierungen sowie deren kooperativ-solidarischen Assoziation untereinander – im Sinne transversaler Sozialitäten (vgl. Kunstreich 2013) – eine besondere Rolle zu. Dies zeigt sich exemplarisch nicht zuletzt auch in den Protestaktionen Geflüchteter während der vergangenen Jahre, deren Protagonist_innen explizit auf die Notwendigkeit solidarischer Unterstützung durch andere Bevölkerungsgruppen verweisen (vgl. Protestbewegung der Geflüchteten in Deutschland 2013). Insofern markieren die mit Prozessen der Vergesellschaftung verbundenen Praxen sozialer Distinktion zugleich auch Grenzen politischer Solidarität.

Ein relationales Verständnis politischer Machtquellen ist auch deshalb wichtig, um die Beziehung zwischen Praxis und Machtmittel nicht deterministisch auszuleuchten. Die Verfügung über entsprechende Ressourcen entscheidet insofern nicht zwangsläufig darüber, ob Personen politisch aktiv werden oder nicht – wie die oben erwähnten Praxen im Kontext von Flucht und Migration verdeutlichen. Gerade wenn man der zugrunde gelegten Perspektive der acts of citizenship folgt, ist es notwendig davon auszugehen, dass auch Menschen mit wenigen Machtmitteln politisch aktiv sein können, manchmal (wenn auch bei weitem nicht immer) mit Erfolg – sonst wäre Politik im Sinne der Forderung eines „Anteils der Anteillosen“ theoretisch kaum denkbar.

Tatsächlich werden Aktivitäten und Proteste von Menschen, die unter Bedingungen bzw. in Situationen sozialer Ausschließung leben, oftmals gar nicht als „politisch“, d.h. als Akte von Bürgerschaft entschlüsselt, sondern stattdessen moralisiert, kriminalisiert oder schlichtweg als „Lärm“ abgetan (vgl. Rancière 2002). Dies gilt für Protestformen Geflüchteter ebenso wie für lokale Proteste im Kontext von Hartz IV oder mit Blick auf urbane Aufstände bzw. „Riots“ (vgl. Bareis 2013). Interessanter Weise wird diesen Praxen das Attribut des „Politischen“ selbst dann noch oft verweigert, wenn sie – wie z.B. im Falle der Aufstände in den französischen banlieus seit Beginn der 1980er Jahre – (partiell) erfolgreich waren und zu sozialpolitischen Zugeständnissen geführt haben (vgl. Jobard 2015: 254 ff).

Gerade weil dieses Totschweigen der politischen Dimension von Auseinandersetzungen um ein Recht, darauf Rechte zu haben (Arendt), selbst bereits einen Akt der Entbürgerlichung impliziert, würde man mit einem zu eng und deterministisch

gedachten Verhältnis von politischer Praxis und dafür benötigten Ressourcen – im Sinne von: ohne Machtmittel keine politische Praxis – gerade jene Momente der Ausschließung theoretisch verdoppeln, mit denen vielen Menschen nach wie vor de jure oder de facto das demokratische Recht abgesprochen wird, für sich selbst zu sprechen und einen eigenen Anteil einfordern zu können.

Es ist daher wichtig zu betonen, dass politischer Protest insofern selbst in Situationen möglich bleibt, in denen buchstäblich wenig mehr als nur der eigene Körper als politischer „Einsatz“ bleibt, auf den man z.B. im Kontext von Abschiebemaßnahmen reduziert wird, und dessen Selbstverletzung – etwa in Form von Hungerstreiks oder Selbstverbrennungen – eine verbleibende Chance eröffnen kann: „den Status des politischen Subjekts mit wirklich allen Mitteln – auch dem Einsatz des eigenen ‚nackten‘ Lebens unter Inkaufnahme von Schock und Schmerz – zu reklamieren“ und „damit überhaupt erst eine öffentliche und damit auch politische Identität zu begründen“ (Oulios 2013: 60 f).

Doch auch wenn politisch einsetzbare Machtmittel politisches Handeln nicht per se determinieren, so entscheiden sie doch maßgeblich über den zur Verfügung stehenden Handlungsspielraum, d.h. über den Horizont möglicher politischer Strategien. Und so verdeutlicht gerade das Beispiel eines möglichen Einsatzes des ‚nackten Lebens‘ zum Vollzug eines politischen Aktes, dass der zur Verfügung stehende „Korridor“ an möglichen politischen Praxen in entscheidendem Maße von Umfang und der Zusammensetzung der zur Verfügung stehenden politisch nutzbaren Ressourcen beeinflusst wird.

IV Ansatzpunkte für eine pädagogische und bildende Praxis des Sozialen – Wohlfahrtsproduktion „von unten“

Welche Ansatzpunkte lassen sich nun vor diesem Hintergrund für eine Pädagogik des Sozialen finden, wenn man als Voraussetzung – im Sinne von Spielräumen – für acts of citizenship den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen bzw. Machtquellen entscheidende Bedeutung zuspricht?

Es ist wichtig, Prozesse der Entbürgerlichung als dynamische und durchaus umkämpfte Prozesse zu verstehen, die unter Gegenwehr verlaufen. Für deren Analyse ist es bedeutsam, den konfliktiven Praxen Aufmerksamkeit zu schenken, durch welche von (voller) Bürgerschaft juristisch oder de facto ausgeschlossene Personen versuchen, politisch nutzbare Ressourcen für sich zu gewinnen und politisch aktiv zu werden.

Die Auseinandersetzung mit sogenannten acts of citizenship sollte insofern auch nicht nur auf die Dimension des Konfliktes um die Partizipation an Rechten

beschränkt bleiben (wie es in der bisherigen Debatte weitgehend der Fall ist). Vielmehr gilt es diese Konflikte in Beziehung zu setzen mit Auseinandersetzungen um die Partizipation an gesellschaftlich relevanten Ressourcen (vgl. u.a. Steinert/Pilgram 2003).

Einen Anhaltspunkt für Fragen nach einer auf acts of citizenship bezogenen Pädagogik des Sozialen lässt sich infolge in Ansätzen der sogenannten (Nicht-)Nutzungsforschung finden, die mit ihrer Perspektive „from below“ allgemein jene Praxen der Bearbeitung von Situationen sozialer Ausschließung durch die „betroffenen“ Menschen selbst fokussiert (vgl. u.a. Cremer-Schäfer 2008; Bareis et al 2015). Situationen sozialer Ausschließung zeichnen sich demnach zwar einerseits durch die Knappheit bzw. Vorenthaltung von benötigten Ressourcen zur Gestaltung des eigenen Lebens unter den vorherrschenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aus, was diese Situationen grundsätzlich schwierig macht. Andererseits entwickeln Menschen in diesen Situationen im Rahmen ihrer Möglichkeiten oft recht eigensinnige und kreative Strategien, um benötigte Ressourcen zu erschließen. Diese sogenannten „sekundären Zugangsressourcen“ besitzen meist keine institutionalisierte Form, sondern „gründen vielmehr auf gesellschaftlichen (Alltags)Kompetenzen und Kooperationsbeziehungen (individuelle Erfahrungen und „soziale Erfindungen“, subkulturelle Praktiken und freundliche [sic!] Zusammenschlüssen der Leute unter Bedingungen, die diese Formen von Selbstorganisation „eigentlich“ nicht zulassen“ (Bareis et al 2015: 320).

Gerade auch im Kontext Sozialer Arbeit, etwa im Umfeld von Sozial-, Schuldner- oder Flüchtlingsberatungsstellen, lassen sich Praxen beobachten, in denen von Ausschließung betroffene Menschen – trotz widriger Bedingungen – Versuche unternehmen, sich über verschiedene Zugänge Ressourcen zu erschließen: über soziale Netze, informelle Beziehungen, prekäre (legale oder nicht legale) Beschäftigung oder Hilfsangebote und Sozialleistungen (vgl. Herzog 2015; Hotz 2015). Aus einer ordnungspolitischen Perspektive werden diese Praxen zur Bearbeitung von Situationen sozialer Ausschließung gerne übersehen oder pauschal als Devianz deklassifiziert, die darin enthaltene politische Dimension – die Frage nach dem Anteil der Anteillosen – wird ihnen nur sehr selten zuerkannt.

Dass sich diese Praxen häufig in Beziehung setzen lassen zum Bezugspunkt der Theorieperspektive der acts of citizenship: zu Kämpfen um das Recht, darauf Rechte zu haben, verdeutlichen gerade Konflikte um die Inanspruchnahme von sozialen Leistungen und Diensten – und damit der Dimension sozialer Bürgerrechte. Deren Nutzung wird in hegemonialen Diskursen primär als zu verhindernde „Abhängigkeit“ interpretiert. Wer jedoch mit der (nicht selten rechtswidrigen) Praxis von Sozialbürokratien vertraut ist, weiß, dass es gerade unter den aktuel-

len Bedingungen harte Arbeit sein kann und der Widerständigkeit bedarf, um überhaupt zu seinem Recht zu kommen.

Damit zeigt sich gerade an diesem Punkt, dass acts of citizenship sich nicht alleine auf politische Praxis im „engeren Sinne“ beschränken lassen, sondern auch in eher alltäglichen Praxen der Erschließung vorenthaltener Ressourcen, so z.B. in der Generierung eines Anrechts auf Krankenversorgung durch die Nutzung einer geliehenen Krankenversicherungskarte durch „illegalisierte“ Personen (vgl. u.a. Dallmann/Wagner 2007: 122). Wie dieses Beispiel verdeutlicht, spielen gerade auch hier kollektive Praxen und Netzwerke (reziproker) Kooperation eine besondere Rolle.

Eine Beschäftigung mit Prozessen einer Pädagogik des Sozialen hätte insofern nicht nur der Frage nach der Bildung von politischen Akten der Auseinandersetzung um Bürger_innenschaft zu stellen, sondern zugleich danach zu fragen, wie in konkreten Situationen sozialer Ausschließung seitens der Leute in kooperativ-kollektiven Praxen notwendige Ressourcen erschlossen, nutzbar gemacht oder sogar „erfunden“ werden können, die über die Spielräume dieser Akte entscheiden.

V Perspektiven: acts of citizenship in der Sozialen Arbeit?

Abschließend möchte ich noch einmal auf die Frage nach dem Verhältnis Sozialer Arbeit zur Bildung politischer Praxen im Sinne von acts of citizenship und damit in Beziehung stehender Strategien der „Arbeit an der Partizipation“ (vgl. Bareis et al 2015) (vorenthaltener) Ressourcen zu sprechen kommen.

Im Anschluss an die Debatten um Bürger_innenschaft – insbesondere an die Arbeiten T.H. Marshalls (vgl. Marshall 1992; Schaarschuch 1998) – lässt sich Soziale Arbeit als Teil eines Versuchs lesen, über die Konstituierung sozialer Rechte zumindest einen Teil jener Ressourcen in Form öffentlicher Güter zur Verfügung zu stellen, die der Ausübung von Bürgerrechten vorausgesetzt sind. Ihre demokratietheoretische Begründung findet eine öffentlich getragene soziale Infrastruktur somit in ihrem potenziellen Beitrag, Entbürgerlichungsprozessen entgegenzuwirken. Doch impliziert dies auch automatisch einen Beitrag Sozialer Arbeit, als integralem Bestandteil der bestehenden wohlfahrtsstaatlichen Ordnung, zur Bildung von acts of citizenship, für die ein Bruch mit der bestehenden Ordnung konstitutiv ist? Für die Schule haben wir dies schon klar verneint.

Dass auch Soziale Arbeit nicht losgelöst von bestehenden gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen zu denken ist und in ihrer Praxis vom Widerspruch von Hilfe und Herrschaft geprägt ist (vgl. u.a. Redaktion Widersprüche 1981), sollte eigentlich keiner grundsätzlichen Erläuterung bedürfen, auch wenn dies in den Debat-

ten um Soziale Arbeit nur allzu oft und gerne ausgeblendet bzw. euphemistisch gewendet wird (vgl. kritisch Müller 2012).² Diese Widersprüche verdeutlichen sich gerade im Verhältnis Sozialer Arbeit zu den konfliktiven Praxen, die mit dem Begriff der acts of citizenship fokussiert werden. Wie Böhnisch es treffend formuliert hat, besitzt Soziale Arbeit mit Blick auf soziale bzw. politische Konflikte eine zwiespältige Doppelfunktion: „sie soll zwar in erster Linie Lebenswelten stützen, gleichzeitig dadurch aber den Staat von konflikthafter und politisch riskanten Auswirkungen aus den Lebenswelten abschirmen, entlasten. Konflikte in den Lebensbereichen sollen nicht gleich die politische Risikoschwelle überschreiten.“ (Böhnisch 1982: 67).

Als mit der alltäglichen Lebensführung von Menschen eng verwobene Instanz hat Soziale Arbeit auf vielfache Weise mit gesellschaftlichen Konflikten und deren Folgen zu tun, die diesen Alltag strukturell prägen. Böhnisch zufolge zielt ihr Tätig-Werden aber nicht unbedingt auf die Unterstützung zu einer politischen Artikulation dieser Konflikte ab, sondern vorwiegend auf weitgehend personalisierte Problemlösungen jenseits der Politik. Konflikte und damit verbundenes Protestpotenzial sollen durch ihr Tätig-Werden pädagogisch kanalisiert werden – ein Prozess, den Böhnisch als „pädagogische[s] „cooling out“ sozialer Konflikte“ (ebd. 37) bezeichnet und der eher auf den Versuch einer Verhinderung von acts of citizenship hinausläuft als auf deren Förderung. Beispielhaft lässt sich dieses „cooling out“ gerade im Kontext offizieller Projekte zur Förderung bürgerlicher „Beteiligung“ bzw. der „Engagementpolitik“ beobachten, wie sie z.B. in der Jugendhilfe, quartiersbezogenen Arbeitsansätzen oder auch der politischen Bildung anzutreffen sind, und oft weniger auf die Eröffnung konfliktmächtiger Artikulationsmöglichkeiten fokussiert sind als vielmehr auf die Stilllegung von Protest durch dessen Einbindung in bürokratisch-manageriell bzw. professionell gesteuerte Planungs- und Projektprozesse (vgl. kritisch u.a. Wagner 2012; Eis 2016).

Es ist jedoch sinnvoll, sich vor allzu vorschnellen Vereindeutigungen mit Blick auf das Verhältnis Sozialer Arbeit zu acts of citizenship und deren Bildung zu hüten und einen widerspruchstheoretischen Blick auf Soziale Arbeit beizubehalten. Dies zum einen, um ihr unabgeholtenes Potenzial als Teil einer sozialen Infrastruktur zur Absicherung des demokratischen Anspruchs auf die Gleichheit Aller nicht aus dem Blick zu verlieren und gegen aktuelle Infragestellungen zu verteidigen. Zum zweiten aber auch, weil sich gerade in den bestehenden Widersprüchen

2 Ich selbst habe diesen Widerspruch an anderer Stelle aus einer bürgerrechtstheoretischen Perspektive als ein für Soziale Arbeit konstitutives Spannungsverhältnis von Ver- und Entbürgerlichung gefasst (vgl. Wagner 2013).

Ansatzpunkte für eine (politische) Pädagogik des Sozialen finden lassen können. Denn wie man es im Anschluss an Sünker aus einer widerspruchstheoretischen Position heraus formulieren kann, lässt sich auch in institutionalisierten Settings die Rolle des Subjekts und dessen Aneignungsleistungen nicht zugunsten einer reinen Systemperspektive auf ein reproduktives Moment sozialer Ordnung verkürzen (vgl. Sünker 2002: 13). Oder anders formuliert: welchen eigensinnigen Nutzen Menschen aus den Angeboten Sozialer Arbeit sich erarbeiten, also wie sie sich diese – unter welchen Anstrengungen auch immer – für sich selbst nutzbar machen (vgl. Bareis et al 2015), lässt sich im Vorhinein nie widerspruchslos bestimmen, sondern bleibt das Ergebnis alltäglicher Auseinandersetzungen. Dass solche eigensinnigen Prozesse selbst unter den repressiven Bedingungen von strikten „Korrektur“- bzw. „Verwahrnstanstalten“ wie z.B. Gefängnissen, Psychiatrien oder auch Sammellagern für Geflüchtete grundsätzlich möglich bleiben (und auch weitaus häufiger vorkommen, als man vielleicht denken mag), sollte seit den Studien Erwing Goffmans zum „Unterleben“ in totalen Institutionen (vgl. E. Goffman 1972) bekannt sein.

Insofern könnte es sehr wohl ein lohnenswerter Ansatzpunkt sein, in der kritischen Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen Bedingungen der institutionell verfassten Praxis Sozialer Arbeit darüber nachzudenken, welche Spielräume (aber auch Grenzen) zur Bewegung sich innerhalb konkreter Verhältnisse von Praxis finden lassen könnten, damit z.B. Orte, Angebote, Beziehungen und Netzwerke innerhalb der Sozialen Arbeit für ihre Nutzer_innen zu einer „Machtquelle“, zu einer politisch nutzbaren Ressource der Bildung von acts of citizenship werden können. Ansatzpunkte für diese Auseinandersetzung finden sich somit in den öffentlichen wie alltäglichen Konflikten um Bürger_innenschaft und darauf bezogenen Akten bzw. Praxen, mittels derer Menschen versuchen, die ihnen im Rahmen aktueller Bürgerschafts-Regime zugeordneten (entrechteten oder entbürgerlichenden) Positionen zurückzuweisen, indem sie mit den bestehenden Konventionen brechen und Bürgerschaft und damit verbundene Partizipationsrechte zu eigenen Bedingungen einfordern.

Es sollte sich von daher von selbst verstehen, dass diese Frage nicht alleine mit Blick auf die begrenzten Spielräume professionellen Handelns gestellt werden sollte, sondern vor allem mit Blick auf Möglichkeiten für eigensinnige Strategien des Nutzarmachens der von Sozialer Arbeit verwalteten Ressourcen „von unten“, die immer auch schon einen Bruch mit den geltenden Konventionen Sozialer Arbeit implizieren und letztlich verdeutlichen, dass professionelle Fachkräfte über die Bildung von acts of citizenship letztlich nicht verfügen können.

Dass gerade in der Gewährung von substantiellen Mitentscheidungsrechten über Ziele und Formen der Unterstützungen, aber auch über die organisational-

le Gestalt sozialer Dienste ein Potenzial für mäeutisch angelegte Prozesse der (politischen) Subjektwerdung liegt, indem sie im Alltag Optionen zur demokratischen Entscheidungsfindung eröffnet, ist insbesondere von Schaarschuch aus einer dienstleistungstheoretischen Perspektive hervorgehoben worden (vgl. Schaarschuch 1998). Mit Blick auf die Perspektive der acts of citizenship liegt darüber hinaus ein wichtiger Ansatzpunkt darin, Konflikte, wie sie in der alltäglichen Praxis, insbesondere in der Interaktion zwischen den unterschiedlichen beteiligten Akteur_innen zuhauf entstehen können, nicht auszuklammern und scheinbar unpassende und störende Artikulationsformen als „Lärm“ abzutun (wie z.B. die Verweigerung der Teilnahme an vorgegebenen Beteiligungsverfahren durch „Scheiße bauen“ in einer Jugendhilfeeinrichtung oder auch das lautstarke Fangenspielen im Flur eines Beratungs- und Gemeindezentrums, in dem kürzlich eine Spielgruppe aus finanziellen Gründen gestrichen wurde). Vielmehr wären auch diese Praxen als eine (virtuelle) politische Sprachform zu verstehen, in der sich Konflikte und Dissens über die bestehende Ordnung artikuliert (vgl. Sturzenhecker 2013).

Auf der Suche nach möglichen Orten zur Bildung von acts of citizenship innerhalb der Sozialen Arbeit wird damit vielleicht vor allem die Einsicht zentral, dass diese sich primär im konfliktiven Abarbeiten mit der bestehenden Ordnung Sozialer Arbeit und in der Artikulation des Dissenses seitens der Nutzer_innen bilden und somit außerhalb der Verfügung durch die Professionellen liegen. Sie können letztlich weder angeordnet noch verboten, gleichwohl aber gefördert oder aber durch Ausschluss sanktioniert werden. Diese Artikulationsformen in ihrer demokratiethoretischen Bedeutung anzuerkennen, würde insofern seitens der professionellen Fachkräfte eine reflexive Haltung voraussetzen, die den Widerspruch gegen sich selbst grundsätzlich als einen (virtuellen) Ausdruck von Bürgerschaft anerkennend zulässt, sogar dazu ermutigt und somit Nutzer_innen die Freiheit zum Andersdenken in einer gehaltvollen Weise gewährt.

Konfliktartikulierende Praxen in der Sozialen Arbeit somit nicht primär als Abweichung, sondern als eine (im Sinne Balibars zumindest „virtuell“) Bürger_innenschaft zum Ausdruck bringende Praxis zu dechiffrieren – die sich das Recht herausnimmt, die bestehende Verteilung von Rechten und Formen der Teilhabe in Frage zu stellen – wäre bereits ein Quantensprung mit Blick auf mögliche Bewegungen im spannungsreichen Verhältnis Sozialer Arbeit zu den Prozessen, in denen sich acts of citizenship bilden.

Literatur

- Adorno, T. W. 1971: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt a.M.
- Balibar, É. 2003: Sind wir Bürger Europas? Politische Integration, soziale Ausgrenzung und die Zukunft des Nationalen. Hamburg
- 2016: Europa: Krise und Ende? Münster
- Barbalet, J. M. 1988: Citizenship. Rights, struggle, and class inequality. Minneapolis
- Barber, B. R. 2003: Strong democracy. Participatory politics for a new age. Berkeley
- Bareis, E. 2013: Die Löcher im konsensualen Gewebe der (Post-)Demokratie. Oder: Wie viel Unterrepräsentiertheit erträgt die Sozial Arbeit? Ein Essay. In: *Widersprüche*. 33 (130), 11–20
- Bareis, E.; Cremer-Schäfer, H.; Klee, Sh. 2015: Arbeitsweisen am Sozialen. Die Perspektive der Nutzungsforschung und der Wohlfahrtsproduktion "von unten". In: Bareis E.; Wagner, T. (Hg.), 310–340
- Bareis, E.; Wagner, T. (Hg.) 2015: Politik mit der Armut. Europäische Sozialpolitik und Wohlfahrtsproduktion "von unten". Münster
- 2016: Flucht als soziale Praxis – Situationen der Flucht und Soziale Arbeit. In: *Widersprüche* 36 (141)
- Beresford, P.; Croft, S. 1993: Citizen involvement. A practical guide for change. London
- Bittlingmayer, U. H.; Hurrelmann, K. 2005: Medial vermittelte politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus aus soziologischer Sicht. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung (unveröffentlichtes working paper)
- Böhnisch, L. 1982: Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Sozialpolitische Anleitungen zur Sozialarbeit. Neuwied
- Bojadžijev, M. 2006: Verlorene Gelassenheit. In: *Kurswechsel* (2/2006), 79–87
- Bourdieu, P. 1998: Praktische Vernunft zur Theorie des Handels. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L. J. D. 2006: Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.
- Cremer-Schäfer, H. 2008: Situationen sozialer Ausschließung und ihre Bewältigung durch die Subjekte. In: Anhorn, R.; Bettinger, f.; Stehr, J. (Hg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis sozialer Arbeit. Wiesbaden, 161–178
- Dallmann, H.-U.; Wagner, T. 2007: "Unter Ausschluss der Gesundheit?". Über die gesundheitliche Versorgung illegaler Migranten im Lichte von Inklusion/Exklusion. In: Schwendemann, W. (Hg.): Soziale Gesundheit. Freiburg: Verl. Forschung – Entwicklung – Lehre, 114–127
- Eis, A.: Partizipation und politisches Lernen in der postdemokratischen Aktivgesellschaft. In: Demitovic, A. (Hg.): Transformation der Demokratie – demokratische Transformation, Münster, 104–122
- Fach, W. 2003: Die Regierung der Freiheit. Frankfurt a. M.
- Fisahn, A. 2011: Paschukanis versus Bloch – Sozialutopie und Rechtsform. In: *Prokla*, 41 (165), 597-617

- Goffman, A. 2015: On the run. Fugitive life in an American city. Chicago
- Goffman, E. 1972: Asyl. Über d. soziale Situation psychiatr. Patienten u. anderer Insassen. Frankfurt a.M.
- Heimeshoff, L.-M.; Hess, S.; Kron, S.; Schwenken, H.; Trzeciak, M. (Hg.) 2014: Grenzregime II. Migration – Kontrolle – Wissen ; transnationale Perspektiven. Berlin
- Herzog, K. 2015: Schulden und Alltag. Arbeitsweisen mit schwierigen finanziellen Situationen und die (Nicht-)Nutzung von Schuldnerberatung. Münster
- Hess, S.; Heimeshoff, L.-M.; Kron, S.; Schwenken, H.; Trzeciak, M. 2014: Einleitung. In: Heimeshoff, L.-M.; Hess, S.; Kron, S.; Schwenken, H.; Trzeciak, M. (Hg.), 9–39
- Hirschfeld, U. 2015: Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie. Hamburg
- Hotz, U. 2015: Handeln unter repressiven Bedingungen. Zur Lebens- und Unterbringungssituation von geflüchteten in bundesdeutschen Lagern und Konflikten der Sozialen Arbeit im Arbeitsfeld Sozialberatung für Geflüchtete. In: Bareis E.; Wagner, T. (Hg.), 275–295
- Isin, E.f. 2008: Theorizing Acts of Citizenship. In: Isin, E.f.; Nielsen, G. M. (Hg.), 15–43
- Isin, E.f.; Nielsen, G. M. 2008: Introduction. Acts of Citizenship. In: dies. (Hg.), 1–12
- 2008: Acts of citizenship. London
- Janowski, T.; Gran, B. 2002: Political Citizenship: Foundations of Rights. In: Isin, E.F.; Turner, B.S. (Hg.): Handbook of citizenship studies. Los Angeles, 13–52
- Jenson, J.; Phillips, S. 1996: Staatsbürgerschaftsregime im Wandel – oder: Die Gleichberechtigung wird zu Markte getragen. In: *Prokla* 26 (105), 515–542
- Jobard, f. 2015: Die Aufstände in Frankreich. Politisierungsformen des urbanen Elends. In: Bareis, E.; Wagner, T. (Hg.), 240–260
- Knauer, R.; Sturzenhecker, B. 2013: Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: Geisen, T.; Kessl, f.; Olk, T.; Schnurr, S. (Hg.): Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden, 243–265
- Köster-Eiserfunke, A.; Reichhold, C.; Schwiertz, H. 2014: Citizenship zwischen nationalem Status und aktivistischer Praxis – Eine Einführung. In: Heimeshoff, L.-M.; Hess, S.; Kron, S.; Schwenken, H.; Trzeciak, M. (Hg.), 177–196
- Kunstreich, T. 2013: Was ist heute kritische Soziale Arbeit? In: Wolfgang S.; Kröger, D. (Hg.): Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft. Beiträge zur (Re-)Politisierung Sozialer Arbeit. Hannover, 81–93
- Lister, R. 1997: Citizenship. Feminist perspectives. New York
- Mackert, J. 1999: Kampf um Zugehörigkeit. Nationale Staatsbürgerschaft als Modus sozialer Schließung. Opladen
- 2006: Staatsbürgerschaft. Eine Einführung. Wiesbaden
- Marshall, T. H. 1992: Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt a.M.
- Müller, F. 2012: Von der Kritik der Hilfe zur „Hilfreichen Kontrolle“. Der Mythos von Hilfe und Kontrolle zwischen Parteilichkeit und Legitimation. In: Anhorn, R.;

- Bettinger, f.; Horlacher, C.; Rathgeb, K. (Hg.): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit. Wiesbaden, 123–146
- Oulios, M. 2013: Blackbox Abschiebung. Geschichten und Bilder von Leuten, die gerne geblieben wären. Berlin
- Pfaff, N. 2006: Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden
- Protestbewegung der Geflüchteten in Deutschland 2013: Erklärung der Protestbewegung der Geflüchteten in Deutschland. In: *Widersprüche*. 33 (127), 41
- Rancière, J. 2002: Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt a.M.
- Schaarschuch, A. 1998: Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Perspektiven eines sozialpädagogischen Handlungsmodus (unveröffentlichte Habilitationsschrift)
- Steinert, H.; Pilgram, A. (Hg.) 2003: Welfare policy from below. Struggles against social exclusion in Europe. Aldershot
- Steinert, H. 2008: „Soziale Ausschließung“: Produktionsweisen und Begriffs-Konjunkturen, in: Klimke, D. (Hg.): Exklusion in der Marktgesellschaft, Wiesbaden, 19-30
- Sturzenhecker, B. 2013 Demokratiebildung in der Debatte um Rancières Begriff der Demokratie und Postdemokratie. In: *Widersprüche* 33 (130), 43-58
- Sünker, H. 2002: Demokratie, Partizipation und politische Sozialisation. In: *Widersprüche* 22. (85), 7–17
- Tsianos, V.; Kasperek, B. 2015: Zur Krise des europäischen Grenzregimes: eine regime-theoretische Annäherung. In: *Widersprüche*. 35 (138), 9–22
- Wagner, T. 2012: „Und jetzt alle mitmachen!“ Ein demokratie- und machttheoretischer Blick auf die Widersprüche und Voraussetzungen (politischer) Partizipation. In: *Widersprüche* 32 (123), 15–38
- 2013: Entbürgerlichung Durch Adressierung? Eine Analyse Des Verhältnisses Sozialer Arbeit Zu Den Voraussetzungen Politischen Handelns. Wiesbaden
- 2015: Bürgerschaft zwischen Partizipation und sozialer Ausschließung – Zur Bedeutung eines unabgeholtenen Anspruchs. In: Bareis, E.; Wagner, T. (Hg.), 74–97
- Willenbücher, M. 2007: Das Scharnier der Macht. Der Illegalisierte als homo sacer des Postfordismus. Berlin

Thomas Wagner, Hochschule Ludwigshafen am Rhein,
Maxstraße 29, 67059 Ludwigshafen
E-Mail: thomas.wagner@fh-ludwigshafen.de

express

Niddastraße 64, 60329 FRANKFURT
Tel. (069) 67 99 84
express-afp@online.de
www.express-afp.info



ZEITUNG FÜR
SOZIALISTISCHE BETRIEBS- &
GEWERKSCHAFTSARBEIT

- **Abgetreten?** Texte zu und aus Theorie & Praxis der internationalen ArbeiterInnenbewegung
- **Absurd?** Perspektiven jenseits betrieblicher & nationaler Standortpolitik
- **Alternativlos?** Elemente & Strategien einer gewerkschaftlichen Anti-Konzessionspolitik
- **Anachronistisch?** Berichte über nationale & internationale Arbeitskämpfe
- **Antizyklisch?** Debatten und Kommentare zur Politik der Ökonomie

Probelesen?!
kostenfreies
Probexemplar anfordern !!

VSA: Bücher ohne Trichter



Überarbeitete
und erweiterte
Neuauflage
472 Seiten | € 29.80
ISBN 978-3-89965-
691-6

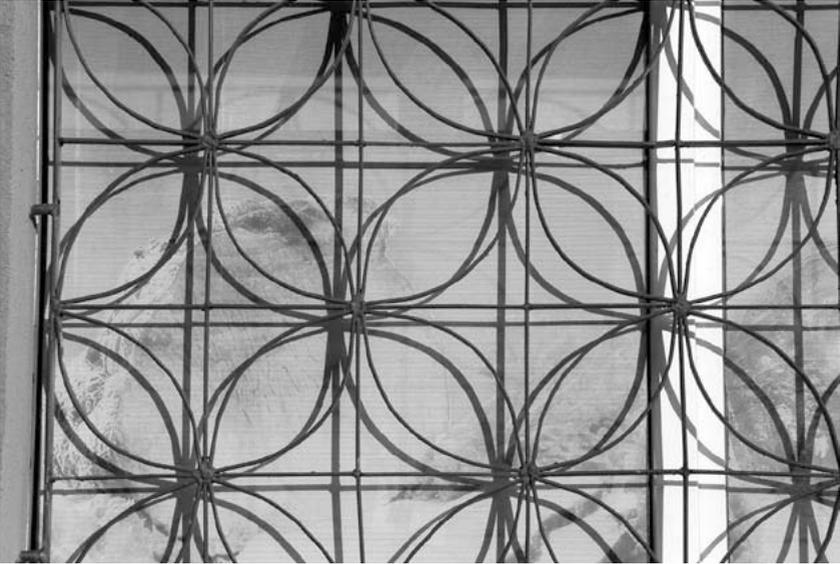
Debatten über Erziehung und Schulpolitik bewegen die Gemüter. Freerk Huisken geht in der Neuauflage auf aktuelle Fragen ein, stellt sie aber grundsätzlicher: Welches Ziele verfolgt schulische Erziehung – heute – im Kapitalismus? Welchen Zwecken machen sich Schüler dienstbar, wenn sie sich in der Schule um Erfolg bemühen?



160 Seiten | € 12.00
ISBN 978-3-89965-
715-9

Marx' »Kapital« lehrt nicht nur Kapitalisten das Fürchten. Sondern oft auch jene, die es verstehen wollen. JARI hat seine Einführung auf den neuesten Stand gebracht. Mit größerem Comic-Format und zahlreichen neuen Seiten – wieder voller Wort- und Bildwitz, Kreativität und Eingängigkeit. Die lockerste Einführung in das »Kapital« seit seinem Erscheinen.

www.vsa-verlag.de



Michael Winkler

Die vergessene Freiheit – Über Veränderungen des pädagogischen Denkens

Vorbemerkung

Freiheit? Das Heidelberger John Stuart Mill Institut hat im September 2016 eine Studie veröffentlicht, die sich mit der Frage befasst: „Wie halten es die Deutschen mit der Freiheit. Schwerpunkt Westlicher Lebensstil“; das Institut fragt regelmäßig anhand verschiedener Indices ab, welche Bedeutung der Freiheit in diesem Land zugemessen wird. Dazu werden repräsentative Meinungsumfragen und Medienanalysen durchgeführt. Über die Methodik könnte gestritten werden, allzumal das Instrument der standardisierten Erhebung taugt nur bedingt. Selbst die kurze Präsentation der Ergebnisse zeigt, dass die Items in anderem Zuschnitt wohl zu anderen Ergebnissen geführt hätten.

Dennoch: Als Trend zeigt sich, dass Freiheit für die Befragten in diesem Land einen hohen Wert darstellt, wenngleich vermutlich nur wenige sich Gedanken gemacht haben, was sie eigentlich mit dem Begriff verbinden; bemerkenswert ist, dass bei den Befragten sogar ein Bedeutungszuwachs zu vermerken ist, wobei unklar bleibt, ob sie dies als Tatsachenfeststellung oder eher als Wunsch formulieren. Zugleich taucht jedoch Freiheit bei den ebenfalls abgefragten Erziehungszielen nicht auf. Vermutlich wurde gar nicht nach ihr gefragt. Überraschen kann das nun wiederum nicht. Denn im Zusammenhang eines Denkens und Handelns, das früher als Pädagogik bezeichnet worden ist, spielen inzwischen weder die Freiheitsthematik noch Semantiken eine Rolle, die mit dieser verbunden werden: Mündigkeit, Autonomie oder Emanzipation sind als Leitbegriffe verschwunden, wenn die Zusammenhänge erörtert werden, welche als Ordnung des Generationenverhältnissen und Praktiken in diesen zu fassen sind. Dabei wurden doch das Konzept der Pädagogik und das mit ihm eng verbundene der Erziehung nahezu suspendiert, während der Begriff der Bildung die Debatten leitet, gleich ob sie in der Öffentlichkeit, in politischen Zusammenhängen und solchen einer eher fachlich ausgerichteten Reflexion stattfinden. Bildung kann aber ohne Freiheit

nicht gedacht werden, sofern nicht alles ignoriert wird, was begriffs- und theoriegeschichtlich als unhintergebar aufgetragen ist. Das aber scheint doch der Fall zu sein: Es geht wohl nur noch um Schule, in der die Kinder für – wie die Psychologen in schöner Offenheit sagen – gut funktionieren, als – wie wiederum das Politikerwort lautet – Zukunft der Gesellschaft. Der kapitalistischen Gesellschaft, notabene.

Kritik eins

Ein wenig in Zuspitzung formuliert, um ein Problem zu verdeutlichen; im Wissen darum, dass selbstverständlich Ausnahmen von der Regel bestehen: Freiheit hat in den pädagogischen Zusammenhängen offensichtlich weitgehend ihre, für das Verständnis des Geschehens konstitutive oder regulative Funktion verloren. Sie kommt als Problem oder Thema kaum vor, weder in normativer Hinsicht noch jedoch als ein Moment der Beschreibung oder Analyse des pädagogischen Handelns bzw. der Tätigkeiten, die mit Bildung verbunden sind. Für diese Behauptung lassen sich zahlreiche Belege anführen, eine Auswahl muss genügen:

Als symptomatisch für diesen Freiheitsverlust in Denken und Handeln kann erstens die neue Leitkategorie sowohl pädagogischer wie vor allem gesellschaftspolitischer Veränderung angeführt werden, nämlich der Begriff der Inklusion. Schon prima facie bedeutet dieser nun Einschluss, selbst die Übersetzung als Teilhabe oder Teilnahme verzichtet auf den Gedanken der Unabhängigkeit oder Selbständigkeit, legt vielmehr eine Art Zwang zur Mitwirkung nahe; so verlangen die einschlägigen Konzepte regelmäßig Verantwortung, selbst wenn man über die Bedingungen seines Lebens kaum verfügt. Das Inklusionskonzept birgt insbesondere in seiner allzumal in Deutschland weit verbreiteten Generalisierung zwei bemerkenswerte Pointen; sie werden erstaunlicherweise nicht wahrgenommen: Zum einen hat es deutlich hegemoniale Züge, die stark an ideologische Apparate gekoppelt sind. Es geht um Etablierung einer neuen Semantik, die auf eine umfassende Änderung (sozialer) Politik gerichtet ist. Die Inklusionsrhetorik reagiert dabei auf eine reale gesellschaftliche Unordnung, auf Brüche und Verflüchtigung allzumal institutioneller und insbesondere sozialstaatlicher Regelungen sowie auf – soziologisch umstrittene – Ausgrenzungs- und Ausschlussvorgänge. Damit schwindet jedoch die ursprünglich adressierte und selbst für Inklusion eintretende Gruppe aus dem Blick, nämlich die Gruppe derjenigen, die in Deutschland als behindert, andernorts als handicapped bezeichnet oder mit dem Begriff der disabilities verbunden werden. In seiner Universalisierung wird das Projekt der Inklusion unscharf und paternalistisch, vor allem jedoch unpolitisch, weil es

die Akteure aus dem Blick verliert. Es verallgemeinert den Zustand der Ausgrenzung, so dass eine Problemlage nicht mehr zu fassen ist; es ist zugleich so abstrakt individualisierend angelegt, dass es damit zwar dem Individualisierungsprozess der Moderne entspricht, wobei gleichsam im Überschwang des Allgemeinen die Konkretisierung der gerne ergänzend geforderten Heterogenität, der Vielfalt und Besonderheit, auf der Strecke bleibt. Selbstverständlich soll mit dieser gerechnet werden, doch bleibt dies allgemeine Aufforderung; schon bei den nötigen Reflexionsangeboten dafür hapert es. Verhalten wird dann als originell bezeichnet, was – mit Verlaub – ziemlich zynisch klingt. Dass Handeln, dass psychisches Leiden Ausdruck des Widerstands gegen soziale und kulturelle Zumutungen sein könnte, dass mithin die Behinderung ein doppeltes Problem zumindest auch indiziert, wird vergessen. Das doppelte Problem nämlich, dass Menschen nicht über die gesellschaftlichen und kulturellen capabilities verfügen, welche ihnen ein selbstbestimmtes, autonomes Leben in ihrer Lebensform ermöglichen. Kurz: Inklusion birgt aktuell die Gefahr, Menschen aus der allerdings praktischen Dialektik einer immer sozial vermittelten Freiheit zu lösen. Zum anderen wird Inklusion radikal und konsequent als Strukturkategorie gebraucht. Es gibt sozusagen nur das Innen oder Außen, für alle oder für keinen, Übergänge, Passagen, Transformationen, Entwicklungen und Prozesse kommen nicht vor, obwohl solche in der UN-Konvention für Menschen mit disabilities ebenso angesprochen werden wie etwa in der UN-Konvention für die Rechte der Kinder. Hier wie dort steht Bildung als Veränderung im Raum, die von anderen Menschen hin bis zu einer selbständigen Lebensführung aller Beteiligten unterstützt werden kann. Die Konventionen denken also viel pädagogischer und sind zugleich auf Autonomie gerichtet, ohne jedoch die sozialen Kontexte, allzumal den der Familien aus dem Blick zu verlieren.

Als nicht minder symptomatisch für die Preisgabe der Vorstellung von Freiheit in der Pädagogik kann zweitens die Tendenz zur Institutionalisierung angesehen werden. Sie geht ihrerseits mit einer starken Formalisierung von Bildungsprozessen einher, die dann beobachtet und vermessen sein sollen, ausgerichtet an Standards, deren Zustandekommen wiederum durch wenig legitimierte Experten organisiert wird; nur in einer Hinsicht kommt die Selbständigkeit der Kinder zum Tragen, nämlich konstruktivistisch interpretiert als Voraussetzung für das Lernen, das von den Experten genutzt werden kann. Pädagogik wurde institutionalisiert und formalisiert, die Kinder gelten als Adressaten einer umfassenden Fremdbestimmung, die auf Qualifikation und Funktion gerichtet ist. Beides wird erhoben, in beiderlei Hinsicht werden Defizite oder Störungen nach Kriterienkatalogen diagnostiziert, um sie mit Mitteln zu bearbeiten, deren Erfolg evidence based

als garantiert gilt. Aushandlungsprozesse finden keine statt, wer den Kriterien nicht genügt, wird an die Nebensysteme abgeschoben, welche ihrerseits wiederum institutionelle Leistungen erbringen – es ist kein Zufall, dass sich die Heimplätze in den letzten Jahren wieder rapide, von 100000 auf 130000 vermehrt haben, dass auch die Diagnosen von psychischen Erkrankungen zugenommen haben; allein gegenüber dem schnellen ADHS-Verdikt hat der Gesetzgeber ein kleines Hindernis eingebaut. So breitet sich eine Pathologisierung aus, die massiv von Psychologen und Therapeuten betrieben wird, am Ende für eine ganze Industrie steht, welche das Menschenmaterial bearbeitet, das in den Normalverteilungen sortiert wird.

Ein letztes Symptom: Insbesondere jüngere Professionelle oder Studierende der Pädagogik und der Psychologie tendieren zu punitiven Maßnahmen. Strafen, klaren Richtlinien, dem Setzen von Grenzen, starker Normen, am Ende auch der Einschließung geben sie den Vorzug. Härte macht den Kern der neuen Pädagogik aus, die sich selbst als autoritativ bezeichnet, in Wirklichkeit aber schlicht autoritär ausfällt. Das Wissen um die Zusammenhänge zwischen autoritären Strukturen, der Verweigerung von Lust und Selbständigkeit einerseits, der Anfälligkeit für grausames Handeln andererseits tritt zurück, an seine Stelle werden eher bürokratische Muster gesetzt, dann vor allem Sozialtechniken eines treatment, die doch nur behavioristisch angelegt sind.

Kritik zwei

Ganz neu sind nun diese Beobachtungen nicht, sie stehen für Tendenzen, die den modernen Gesellschaften schon länger inhärent ist. Adorno hat auf sie hingewiesen, wenn er damit irritiert, dass ihm Integration ein Greuel sei. Seine Überlegungen lassen sich bruchlos auf das Inklusionsvorhaben übertragen. Nicht anders seine Vorbehalte gegenüber einem blinden Glauben an die Wirkung von Institutionen, die eher auf Horkheimer zurückgehende Kritik an einer instrumentell technischen Vernunft, die in der Dialektik der Aufklärung ebenso begegnet wie in der Theorie der Halbbildung.

Haben also die Pädagoginnen und Pädagogen ihre Fähigkeit zu kritischem Denken verloren? Starren sie auf soziologische Kausalitäten und solche, die die Psychologie behauptet, weil sie ganz Naturwissenschaft und Psycho-Technologie sein will – selbstredend keine der Seele, die ist nämlich abgeschafft worden? Ganz lässt sich solche Vergesslichkeit nicht von der Hand weisen, ein Bruch in der Folge der Generationen Professioneller ist schließlich sogar eher zu erwarten als die Fortsetzung einer Traditionslinie.

Doch so einfach ist das alles nicht. Abgesehen von solchen Traditionsbrüchen und massiven Konkurrenzen zwischen Disziplinen und Professionen muss nämlich eine gesellschaftliche Veränderung in Rechnung gestellt werden. Sie hat dazu geführt, dass sozial und kulturell ein neues Muster durchgesetzt worden ist. Im Kontext der – politisch forcierten – Entwicklung zu einer neoliberalistisch, marktradikal organisierten Gesellschaft der Individuen hat sich das Verständnis von Freiheit verändert. Der Vorbehalt gegenüber Freiheit meint keine Ablehnung, sondern gründet in einem – etwas überspitzt formuliert – zuviel an falscher Freiheit, bei der auf der Strecke blieb, was in der Französischen Revolution als Gegengewichte festgehalten worden ist; moderne Gesellschaften müssen sich, so war die Einsicht von Anfang an, nicht bloß als Zusammenhang von Einzelnen und sozialem Ganzen ausgleichen. Sie sind vielmehr als kompliziertes Mobile zu denken, dessen Elemente in einem labilen Gleichgewicht bleiben müssen, um die Beweglichkeit der Verhältnisse zu wahren: es hängen Freiheit, Gleichheit und Solidarität miteinander zusammen, nicht bloß als Gleichfreiheit, sondern als Sorge um einander, die mit moralischer Ökonomie und nicht mit Tausch zu tun hat. Das System verhakt sich, erstarrt oder kommt zum Absturz, wenn man zu heftig ein Element bevorzugt; am Ende bricht freilich das Mobile aus der Deckenbefestigung, weil die ökologische Katastrophe dem Ganzen den Garaus macht.

Zum Problem wird in den modernen Gesellschaften eine erzwungene Freiheit, die als „Befreiung aus der Mündigkeit“ gefasst werden muss. Mündigkeit war selbst eine soziale Aktivität, ein soziales Handeln in den Regeln der Welt, die doch gegen diese geltend gemacht wurden. Autonomie bedeutet ein bewusstes Spiel mit den sozialen und kulturellen Möglichkeiten. Nun werden diese genommen, die Individuen auf sich gestellt. Ihre Lebenssituation wird weniger bestimmt durch ein gemeinsames Handeln, selbst nicht mehr im Arbeitszusammenhang, sondern vorrangig durch individuellen Konsum einer flüchtigen Warenwelt. Die Individuen müssen sich performativ präsentieren, stets in Entscheidungsprozessen, die ihnen Optionen als Freiheit vorgaukeln, am Ende die Wahl zwischen Pest und Cholera erzwingen; auch hier kann ein Symptom genannt werden, nämlich die wachsenden Schwierigkeiten der Menschen, sich in politischen Wahlen zu entscheiden. Das kann übrigens sogar damit zu tun haben, dass die meisten Menschen inzwischen differenziert denken, mithin mit einfachen Programmformeln wenig anfangen können, sondern sich eher diskursiv, abwägend mit Positionen auseinandersetzen zu wollen. Der soziale Sinn des Geschehens ist jedoch ein anderer: In diesen modernen Gesellschaften der Individuen müssen sich die Einzelnen längst als Projekte ihrer selbst erweisen, die einerseits kaum sozial geerdet sind, in welchen sie andererseits sich selbst die Erwartungen anderer, der Arbeits- und Konsumwelt

noch so zu eigen machen, dass sie sich ständig an Optimalwerten prüfen, die sie einhalten möchten. Fatalerweise gibt es für die Subjekte kaum Schutz, weil die Institutionen selbst erodiert sind oder so privatisiert wurden, dass sie nur noch den Vermögenden zur Verfügung stehen.

So gehen diese Gesellschaften *einerseits* mit Freisetzungprozessen einher, welche den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft oder Kultur von Anbeginn negieren und zugleich so zerstören, dass Gesellschaft als – paradox formuliert – Sozialzusammenhang der Desintegration besteht; Gesellschaft ist nicht bloß selbst virtuell geworden, präsent in dem, was als soziale Netzwerke präsentiert wird. Mehr als das: sie ist asozial geworden, die Individuen eignen sich Regeln an, welche als pathologisch gelten müssen. Kriminalität, Betrug sind normal geworden, nicht zuletzt in den Spitzen der Gesellschaft. *Auf der anderen Seite* aber zeigen sich irritierende Verhärtungen: Die freien Individuen sollen sich bilden, um auf dem globalen Markt zu bestehen – ein makabres Spiel, weil selbst die Qualifizierten einander unterbieten. Globalisierung bedeutet weltweiten Austausch der Individuen in einer Auktion der Verlierer und Absteiger. Den freien Individuen sind Fehler verboten; wer aus seiner Freiheit eine falsche Entscheidung trifft, die Unterschrift setzt, ohne das Kleingedruckte zu lesen, wird noch von den letzten Gütern befreit, die ihm verblieben waren. Zugeständnisse gibt es keine, weil die konkreten Unterschiede zwischen den freien Einzelnen getilgt sind. All das erzeugt Grausamkeit des Umgangs mit zu Müll erklärten Menschen, die noch weit in die Sprache reicht. Die Moderne wird regressiv, erlaubt nur ein Aufbegehren, das die politischen Möglichkeiten selbst noch in Frage stellt.

Kann man unter solchen Verhältnissen noch leben, sich entwickeln? Kann ein Subjekt sich bilden, kann ein Kind erzogen werden? Das ist eher unwahrscheinlich. Denn: Lebensprozesse brauchen stabile Umwelten, Räume, Orte, für den Rückzug und für das sichere Ruhelager. Erst recht gilt das für Kinder und Jugendliche.

Theorie eins

Spätestens mit der Aufklärung ist das Thema Freiheit endgültig auf die politische und gesellschaftliche Tagesordnung gesetzt worden. Es ging darum einen letztlich anthropologischen Befund im Denken und Handeln geltend zu machen, der bislang von den Mächtigen und Herrschenden nicht beachtet worden ist: Menschen sind frei, sie sind frei geboren, Freiheit ist eine ihnen von Natur aus zukommende Eigenschaft, die immer wieder ignoriert, missachtet oder verletzt wird. Rousseau hat dies zum Thema gemacht: Menschen sind frei geboren und liegen doch überall in Ketten.

Der – und das ist wichtig – *Sachverhalt der Freiheit* eines jeden Menschen war in seiner langen Vorgeschichte vertraut, die auf die Antike zurückweist, dann mit Renaissance und Reformation verbunden ist; diese religiöse Dimension des Freiheitsbegriffs birgt ein doppeltes Problem (das übrigens den Anfang moderner Psychologie bestimmt): Freiheit kann und wird so als innere konzipiert; man kann klaglos den äußeren Druck ertragen, bleibt freier Christenmensch. Innere Freiheit lässt sich nicht sicher feststellen, die Konsequenz lautet daher: die Menschen müssen ständig überwacht und zur Selbstkontrolle angehalten werden. Zwischen Pietismus und schwarzer Pädagogik besteht ein enger Zusammenhang, wobei das Paradox darin liegt, dass eben damit der Freiheitssachverhalt anerkannt war – und zwar auch als grundlegende Eigenschaft eines jeden Kindes, wie abhängig dieses von anderen Menschen sein mag. Wie auch immer Pädagogik zu konstruieren und zu gestalten ist, sie musste von nun an mit der Freiheit rechnen. Das konnte bedeuten, sie einfach zu unterdrücken – das klingt heute wieder an, subtil und sublim. Das konnte aber auch bedeuten, Freiheit als die eigentliche Problemstellung und Aufgabe der Erziehung anzusehen: Wie kann ich freie Menschen eigentlich erziehen? Erzogen werden müssen sie ja, weil sie andernfalls gleichsam aus der Welt fallen. Aber diese Verbindung zur Welt, zu den sozialen und kulturellen Artefakten, zu Normen muss in einer Weise geschehen, die selbst die Freiheit nicht negiert, die zudem auch dazu führt, dass die Erzogenen selbst freie Menschen bleiben.

Darin liegt das doppelte Grunddilemma aller modernen Pädagogik: Sie darf als Praxis Freiheit nicht verletzen – konkret und als Beispiel: freiheitsentziehende Maßnahmen sind in der Pädagogik als solche nicht möglich. Sie darf hinsichtlich ihrer Themen und der Gegenstände, die durch sie zugänglich werden, die Subjekte nicht festlegen; sie würden ihre Freiheit verlieren. Erkannt hat diese Dilemmata vor allem Immanuel Kant. Für Kant ist Freiheit eine Tatsache der natürlichen Verfasstheit von Menschen, die aber selbst – wiederum aus humanspezifischen Gründen – durch die Menschen selbst gestaltet werden muss; nämlich durch Erziehung als einer Handlung, die gleichsam die Möglichkeit der Humanität wirklich werden lässt. Kant sieht aber klar: Die größte Aufgabe aller Erziehung liegt darin: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ Ohne Zwang geht es nicht. Aber was meint Kant damit? Menschen geben sich ihre soziale und kulturelle Ordnung selbst; sie sind autonom. Ihren eigenen Gesetzen, Regeln und Normen müssen sie sich unterwerfen – es sei denn, sie ändern diese in einem mehr oder weniger kollektiven Akt. Kultivieren heißt wiederum zweierlei: Man muss sorgfältig mit Freiheit umgehen, sie sozusagen pfleglich behandeln, weil sie sonst im Zwang verloren geht – sogar wenn dieser selbst auferlegt ist. Sodann

muss man sich über Freiheit kundig machen. Man muss um Freiheit wissen, um Freiheit zu können.

Die pädagogischen Klassiker um 1800 machen eben diese Problemlage zum Thema. Sie entwickeln ihre pädagogische Praxis und Theorie aus dem Sachverhalt der Freiheit, nicht zuletzt übrigens in Distanz gegenüber dem Staat und in Bezug auf die bürgerliche Öffentlichkeit. Das macht die Theorien kompliziert, das führt vor allem dazu, dass die pädagogische Praxis schwierig wird. Pestalozzi erinnert darin, dass jede Erziehung die Natur des Menschen verändert, wenn sie sich der Freiheit vergewissert. Herbart überlegt, ob und wie es gelingen kann, die Zustimmung der Kinder zu gewinnen, wenn man versucht, sie mit Regeln vertraut zu machen, um ihnen ein moralisches Urteil zu ermöglichen – was wiederum Freiheit des Denkens verlangt. Schleiermacher diskutiert, wie anspruchsvolle Settings die Freiheit des Kindes in seinem Bildungsprozess so sichern, dass es frei über die politische Ordnung seiner Gesellschaft entscheiden kann. Fröbels Spielbegriff knüpft an Schiller an; das Spiel des Menschen ist Ausdruck seiner Freiheit. Endlich macht Humboldt deutlich, dass Bildung auf Freiheit gerichtet ist, ob er die Argumente von Hegel aufgenommen hat, bleibt unklar. Hegel hat jedenfalls in unerreichter Dichte den inneren Zusammenhang zwischen Bildung und Freiheit aufgedeckt, dabei vor allem deutlich gemacht, wie die bürgerliche Gesellschaft selbst substantiell als eine freie gefasst werden muss, wenn sie angemessen begriffen ist.

Umso schlimmer für die Tatsachen bemerkt Hegel gegenüber den Vorbehalten, dass eben diese freie bürgerliche Gesellschaft kaum erreicht sei; man könnte ergänzen: allzumal in der pädagogischen Realität ist nichts von ihr zu spüren. Schon im 19. Jahrhundert wird der Begriff der Freiheit dann auch radikal verkürzt; die Gleichheit als eine Bedingung dafür, der Übermacht anderer nicht ausgesetzt zu sein, wird faktisch zurückgenommen, wenngleich es noch um Freiheit als Abwehr eines Übergriffs anderer geht. Aber deutlich wird: Wer über ökonomische Mittel und damit Macht verfügt, kann dem anderen diktieren, wie er seine Freiheit ausfüllt. Freiheit wird negativ; nicht zuletzt soll sich der Staat aus allem heraushalten, was dem Einzelnen einen Spielraum in seiner Freiheit gewähren könnte. Zugleich verschwindet aus dem nunmehr wieder staatlich bestimmten Erziehungssystem noch der leiseste Hauch von Freiheit.

So sieht die Realität aus; aber sie kann nicht verhindern, dass der Freiheitsbegriff weiter ausgearbeitet werden kann, bemerkenswerterweise in der Pädagogik schneller als in der Sozialphilosophie. Freiheit wird von nun an auf drei Ebenen erkannt, Janusz Korczak war wohl einer der ersten, der dies ausspricht, lange vor den großen Entwürfen eines Isaiah Berlin und eines Charles Taylor: Freiheit als Abwehrbegriff bleibt selbstverständlich verbindlich, wird sogar radikal zugespitzt, noch in die

Konsequenz hinein, das Leben des Kindes gegen alle möglichen Einflussnahmen zu verteidigen. Freiheit besteht in den eigenen Rechten, die – so bei Korczak – das auf den eigenen Tod einschließen. Freiheit aber kann niemals für sich bestehen. Das Subjekt braucht ein Wissen und ein Können, um seine Freiheit real werden zu lassen; ohne Handlungsmöglichkeiten, übrigens strukturell wie subjektiv wird Freiheit zur Farce. Wiederum bietet sich übrigens das Konzept der capabilities an, das ja aus einem explizit liberalen Ansatz heraus entwickelt worden ist. Eine dritte Ebene deutet sich erst in der jüngeren Diskussion an, obwohl erneut an die pädagogische Tradition und an Korczak angeknüpft werden kann: Freiheit als Abwehr, Freiheit als Handlungsmöglichkeit, beides reicht nicht hin: Menschen erfahren ihre Freiheit als reale nur, wenn sie in ihren sozialen Zusammenhängen Wirkungen erzeugen. Sie müssen wenigstens Spuren ihres Denkens und Handelns erkennen, weil sie andernfalls um sich selbst als autonome Subjekte gar nicht wissen. Eigene Wirksamkeit bildet sozusagen den Horizont von Freiheit.

Theorie zwei

Anton Makarenko spricht einmal davon, dass die Pädagogik eine zutiefst dialektische Angelegenheit sei. Für unseren Zusammenhang heißt dies nun mehrerlei, übrigens sowohl für das Nachdenken über Pädagogik wie ganz besonders in dem Handeln, das als ein pädagogisches gelten soll, kann und darf – die umständliche Formulierung weist (mehr oder weniger tautologisch) darauf hin, dass von Pädagogik eben nur dort die Rede sein darf, wo ein solches Bewusstsein von Dialektik besteht.

Zur Einsicht in diese Dialektik gehört, Pädagogik, ihre Phänomene und Sachverhalte, also Erziehung, Unterricht, Bildung, als solche eigener Art zu verstehen. Pädagogik gehorcht zunächst und zuerst gewissermaßen ihrer eigenen Logik und Rationalität, die am Ende sogar anthropologisch begriffen werden kann; ein entscheidendes Merkmal dieser Logik besteht darin, dass sie mit der Eigenzeit individueller Subjekte zu tun hat, die sich selbst verändern. Um es platt zu sagen: Wer erzogen wurde, handelt anders, als er dies vorher tat. Erstaunlicherweise wird dies selten berücksichtigt.

Erziehung wird in der Geschichte menschlicher Evolution gleichsam sozial erfunden, um den Phänomenen einer Kultur gerecht zu werden, die durch Arbeit geschaffen außerhalb der biologischen Ausstattung von Menschen besteht und das ausmacht, was als ihr „Wesen“ bezeichnet wird. Michael Tomasello spricht in diesem Zusammenhang von „Wagenhebereffekt“: Menschen kooperieren, erfinden so Gegenstände und Bezeichnungen für diese. Die wären rasch vergessen, gäbe

es nicht eine institutionalisierte Praxis, die verhindert, dass das kulturelle „Mobil“ wieder auf den Ausgangspunkt zurückrutscht. Dabei zwingt Erziehung den Menschen die sozialen und kulturellen Artefakte keineswegs alternativlos auf. Es geht niemals um bloße Tradition, selbst in hoch konventionellen Gesellschaften nicht. Das Geschehen ist viel komplexer: Erziehung vermittelt zwar die soziale und kulturelle Welt an die nachfolgende Generation, ermöglicht aber durch ihre Vermittlungstätigkeit Aneignungsprozesse, die Menschen Dispositionen geben. Sie gewinnen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die sie aber so verfügen, dass sie diese selbst weiter entwickeln können. Etwas einfach formuliert: Alle Erziehung verbindet Menschen mit sozialen und kulturellen Artefakten. Sie gibt ihnen „etwas“, damit sie damit umgehen *und* sich von ihm lösen zu können. So paradox das klingt: Erziehung impliziert immer ein Element der Distanzierung von den Gegenständen der Aneignung; sie fordert den Kindern, den Jugendlichen, den Erwachsenen, endlich sogar den alten Menschen ab, sich etwas anzueignen, um über dieses zu verfügen und sich wieder zu befreien. Erstaunlicherweise verbirgt sich hinter einem solchen Befreiungsgeschehen sogar selbst eine soziale Qualität; der Anthropologe Claude Levy-Strauss hat in diesem die „heißen“ Gesellschaften erkannt, welche sich von den kalten, erstarrten unterscheiden.

Darin klingt die andere Seite von Pädagogik an. Zwar darf ihre eigene Logik nicht übersehen werden, dennoch ist pädagogisches Denken und Handeln auf Wissen um geschichtlich gegebene Bedingungen angewiesen. Pädagogische Theorie konzipiert das Handeln immer wieder neu, nämlich im Blick auf historisch veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Erziehens. In einer Gesellschaft der Individuen stellt sich beispielsweise die Frage nach den sozialen Kontexten des Aufwachsens anders als in einer traditionellen Gesellschaft. Nur: Pädagogik muss um diese Bedingungen wissen, muss sie aber in ihrer Bedeutung für das pädagogische Denken und Handeln selbst verstehen. Sie kann nicht von Determinationszusammenhängen ausgehen, wie sie in der Soziologie dort anklingen, wo und wenn einfache Sozialisationstheorien geltend gemacht werden; Gesellschaften mögen ihre Mitglieder durchaus in ihrem Fühlen, Denken und Handeln in einer Weise bestimmen, die sich beispielsweise statistisch ermessen lässt. Dennoch liegt die Bedeutung und Leistung der Pädagogik darin, eben solche Determinationszusammenhänge zu durchbrechen – sofern sie überhaupt funktionieren. Denn eben dies ist durchaus zweifelhaft.

Kurz und gut: Die erste Dialektik der Pädagogik liegt darin, dass sie – ein wenig hochtrabend formuliert – *einerseits* mit einer Identität zwischen Sozialem und Kulturellem und den (individuellen) Mitgliedern der Gesellschaft zu tun hat, *andererseits* von deren Nicht-Identität auszugehen hat. Die Nicht-Identität ist

ursprünglich gegeben, weil die Mitglieder der jungen Generation, Neugeborene, zwar in eine Gesellschaft und Kultur hineingeboren werden, mit dieser aber erst vertraut werden. Sie mögen genetisch bestimmt sein, sozial und kulturell sind sie es definitiv nicht. Das heißt aber, dass sie in dieser Hinsicht frei sind – übrigens, wie eben schon Kant bemerkte, weit weniger natürlich festgelegt als die Tiere. Menschen sind also von Natur aus frei – oder wiederum humanspezifisch formuliert: Sie haben die natürliche Disposition zur Freiheit. Nur: diese Disposition können sie ihrerseits in sozialen und kulturellen Zusammenhängen realisieren. Man kann die Gesellschaftlichkeit des Subjekts nicht hintergehen, sie gibt die Mittel für ein freies Handeln. Aber: Gesellschaftlichkeit muss mit – um an Hegel anzuschließen – sozialer Substanz einhergehen. Eine Gesellschaft, die anomisch strukturiert ist, auf Individualisierung gerichtet ist, taugt für sozialisatorische Prozesse nichts; sie zerstört gewissermaßen die Subjektivität, indem sie diese herstellt. Insofern liegt eine Leistung von Pädagogik darin, eben solche Gemeinschaft zu sichern, die als qualitativ gute erfahren und erlebt wird. Soweit denkt sogar die aktuelle Bildungspolitik und möchte daher die Brüchigkeit der Gesellschaft durch die Institutionalisierung von Bildung kompensieren. Das funktioniert aber nicht, einmal weil Institutionen selbst wenig Spielraum für autonomes Handeln lassen, zum anderen weil dem professionellen Selbstverständnis in der Gegenwart die Einsicht fehlt, dass den Subjekten eben doch Freiheit gewährt sein muss.

Ein Eiertanz also, der gegenwärtig ziemlich schlecht bewältigt wird. Die gegebenen Widersprüche und Spannungen lassen sich nur einfangen, wenn das Geschehen als eine gemeinsame, als kooperative Praxis gefasst wird, die gleichermaßen strukturiert und doch offen ist. Das Freiheitsgeschehen ist immer sozial gefasst, eingebunden in einen Kooperations- und Zeigevorgang, es muss den Subjekten zugleich erlauben, gegenüber dem sozialen Zusammenhang zu rebellieren und auszubrechen. Und dabei geht es nicht bloß um eine gemeinsame Praxis, die dann als solche erinnert werden kann, allzumal dort, wo sie mit Konflikten und Kontroversen zu tun hatte. Vielmehr muss begriffen werden, dass eine Pädagogik der Freiheit immer als ein Prozess zu begreifen und zu gestalten ist. Als ein Prozess, bei dem sich die Beteiligten der Praxis Perspektiven schaffen, auf die hin sie sich gemeinsam bewegen können. In einem Erfahrungsprozess, der als solcher erinnert wird, der aber im Ausgang unsicher ist. Unmöglich ist das nicht: Familien schaffen eine solche Entwicklung, weil der in ihnen angelegte Loyalitätskonflikt ohnehin Selbständigkeit erzwingt, freien Schulen gelingt zuweilen eine solche Öffnung, gute Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wirken emanzipatorisch, wenn und sofern sie in einer gemeinsamen Praxis das Verhältnis von schützendem Raum und offener Tür moderieren.

Nachbemerkung

Keiner hat jemals behauptet, dass Pädagogik, dass Erziehung allzumal eine einfache Angelegenheit sei. Meistens ist man eh nur hinterher klüger. Kaum zu bestreiten ist auch, dass unter dem Etikett Pädagogik, erst recht unter dem der Erziehung, Kindern Schreckliches angetan worden ist. Soll man Pädagogik daher verwerfen, wie das etwa die Antipädagogik getan hat, wie heute zuweilen bei jenen anklingt, die Kinder- und Menschenrechte in den Vordergrund bringen – übrigens selten nur mit ausdrücklichem Hinweis auf den Sachverhalt und die Idee der Freiheit; paternalistische Züge überwiegen demgegenüber. Ganz abgesehen davon, dass der Versuch, die Pädagogik abzuschaffen, den Psychologen und Therapeuten den Weg geebnet hat. So gesehen sollte vielleicht doch wieder über Pädagogik als eine Instanz nachgedacht werden, die auf die Freiheit von Menschen gerichtet ist und sich dem verschrieben hat, was ein vielleicht unglücklicher Ausdruck als Emanzipation bezeichnet. Er bleibt dennoch das Schlüsselwort. Immerhin geht es nämlich darum zu begreifen, dass die gegenwärtigen Gesellschaften einen Betrug begehen: Sie gaukeln Freiheit vor, erzwingen diese sogar, indem sie Menschen aus den sozialen Kontexten und Prozessen lösen, in welchen diese ihre Freiheit gestalten. Und dies lässt sich nur überwinden, wenn Menschen möglich wird, ihre Freiheit gegen diese Gesellschaft zu verteidigen, als Freiheit in einer guten Gesellschaft.

*Michael Winkler, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Bildung und Kultur,
Am Planetarium 4, 07737 Jena
E-Mail: michael.winkler@uni-jena.de*



Forum Wissenschaft 3/2016

Sieg der Unvernunft?

Analyse und Kritik der
»Exzellenzstrategie«

Einzelheft: 8 € · Jahresabo: 28 €

Bund demokratischer
Wissenschaftlerinnen und
Wissenschaftler (BdWi)

www.bdwi.de · service@bdwi.de

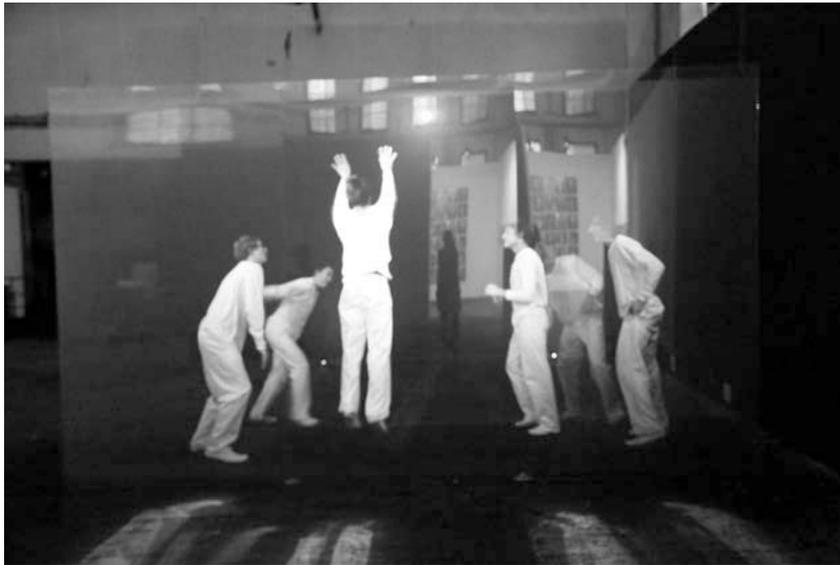
Tel.: (06421) 21395

2005 startete die damalige rot-grüne Bundesregierung erstmals ein Förderprogramm unter dem Titel »Exzellenzinitiative ...«. Damit sollte der Weg für Eliteuniversitäten in Deutschland geebnet werden.

Nachdem die »Exzellenzinitiative« bis 2012 drei Förderrunden durchlief, wurde sie ab 2014 von einer Expertenkommission evaluiert. Trotz einiger kritischer Detailbefunde bescheinigte die Kommission der Initiative Anfang 2016 einen Erfolg. Auf dieser Basis beschlossen Bund und Länder dann im Frühjahr die Weiterführung dieses Fördersystems – der neue Name »Exzellenzstrategie« ist lediglich kosmetischer Natur:

Die Grundfinanzierung des Hochschulsystems stagniert auf zu niedrigem Niveau, die Exzellenzinitiative bindet Personalressourcen, erschwert den Zugang zu Dauerstellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs und trägt insgesamt zur Verschlechterung der Studienbedingungen bei.

Trotz der breiten politischen Mehrheit für die Weiterführung der Exzellenzstrategie gab es aber diesmal von verschiedenen Akteur_innen deutliche Kritik – selbstverständlich auch vom BdWi, aber z. B. auch von einer unabhängigen Initiative von Wissenschaftler_innen, die immerhin über 3.000 Unterschriften für eine Petition sammeln konnte. Äußerungen von Zweifel und Skepsis gegenüber der herrschenden Hochschulpolitik sind erkennbar lauter geworden und für uns Anlass, die Exzellenzstrategie genauer zu beleuchten.



Julika Bürgin

Gewerkschaftliche Bildung und die Organisation der Alltagspraxis

Gewerkschaften sind keine Initiative oder Kleingruppe, kein Netzwerk und kein Projekt. Alleine im Deutschen Gewerkschaftsbund¹ sind etwa 6 Millionen Menschen organisiert. Worin könnte der Beitrag einer arbeitsorientierten Großorganisation für eine „Pädagogik des Sozialen“ liegen?

Gegen-Macht bilden

Menschen schließen sich in Gewerkschaften zusammen, um ihre Interessen in der Arbeitswelt zu vertreten oder vertreten zu lassen. Diejenigen, die vom Verkauf ihrer Arbeitskraft leben müssen und gegen die Macht der Produktionsmittelbesitzer_innen alleine ohnmächtig wären, können gemeinsam Gegenmacht entfalten. Ihre Machtbasis besteht darin, Arbeitskraft kollektiv verweigern zu können. Erst die Streikfähigkeit macht aus einer x-beliebigen Organisation eine Gewerkschaft. Mit Erfolg wurde Organisationen in der jüngeren Vergangenheit die Gewerkschaftseigenschaft abgesprochen, die über keine Machtbasis verfügten und deren vermeintliche Tarifverträge nur eine Dumping-Funktion hatten. Die zugrundeliegenden Gesetze (ebenso wie viele andere Arbeits- und Sozialgesetze) wurden ebenfalls mit Einsatz von Macht errungen und sind keinesfalls gesichert, wenn sie nicht verteidigt werden können.

Im hochgradig institutionalisierten System der industriellen Beziehungen in Deutschland gerät die Bedeutung von (Gegen-)Macht und Kämpfen leicht aus dem Blick. Das Plus auf der Gehaltsabrechnung hängt nur selten vom persönlichen Einsatz ab. Viele passive Mitglieder sehen ihre Organisation vor allem als Rechtsschutz- und Tariferhöhungsversicherung, an die sie die Durchsetzung der

¹ Der Beitrag begrenzt sich in seinen Bezügen weitgehend auf die berufsgruppenübergreifende, überparteiliche und nichtkonfessionelle Einheitsgewerkschaft.

eigenen Interessen gegen Zahlung eines Beitrages delegieren können. Organisation wird von vielen nur in Ausnahmesituationen als eigene Organisation erfahren.

In Deutschland finden seit einigen Jahren nicht mehr nur große, kurze und aussichtsreiche (Warn-)Streiks für Branchentarifverträge mit den großen Industriegewerkschaften als Zugpferden statt, sondern immer mehr, teilweise auch lange Streiks im Dienstleistungsbereich sowie für Haustarifverträge, die keinen sicheren Erfolg versprechen. Hier lässt sich nichts stellvertreten. Gerade dort, wo die Gewerkschaften schwach (geworden) sind, werden sie auf ihre eigene Machtbasis zurückgeworfen.

Im privatwirtschaftlichen Sektor entfaltet ein Streik Druck, indem er betriebswirtschaftlichen Schaden erzeugen kann. Im Öffentlichen Dienst wirkt ein Streik, wenn er die öffentliche Daseinsvorsorge stören kann. Ein weiterer Faktor gewann in den vergangenen Jahren an Bedeutung, ermöglicht auch durch zunehmende Übertragung von Verantwortung an die einzelnen Arbeitnehmer_innen: die Qualität des Produktes. Die Tarifbewegungen im Sozial- und Erziehungsdienst 2009 und 2015 setzten auch hier an. Mit Verweis auf die gesellschaftlich erwartete Qualität des Produktes Kindererziehung reklamierten sie ein deutlich besseres Einkommen. Dabei wurde auch die Widersprüchlichkeit der Strategie deutlich. Den Wert der Arbeitskraft nicht mehr aus ihren Reproduktionskosten abzuleiten, sondern aus der gesellschaftlichen Bewertung des Produktes, macht sich von dieser abhängig. So könnte auch zu erklären sein, dass der Streik 2015 zwar Erfolge in den Kitas brachte, aber kaum in der Sozialen Arbeit. Das aus-zu-bildende Humankapital der Kinder kann in Wert gesetzt werden, die Adressat_innen der Sozialen Arbeit gelten als wenig bedeutsam für die Wertschöpfung.

Der mehrwöchige Streik von ver.di und GEW hat gezeigt, dass die überwiegend weiblichen Beschäftigten im sozialen Bereich nicht nur Konflikte befrieden, sondern auch austragen können. Nichts von dem, was sie durchgesetzt haben, wäre ihnen nur aufgrund guter Argumente gewährt worden. Die Streikbeteiligung war ein großer Erfolg und bezeugt gerade deshalb die Schwäche dieses Streiks: Er konnte zwar Druck aufbauen, aber keinen hinreichenden Schaden dort bewirken, wo über die die Verwendung des gesellschaftlichen Reichtums entschieden wird. Viele Kommunen hatten sogar einen ökonomischen Vorteil durch den Streik, indem sie die Kita-Gebühren trotz eingesparter Gehaltskosten in Rechnung stellten. Die Störung der öffentlichen Daseinsvorsorge wurde privatisiert.

Der Streik 2015 hat zwei strategische Fragen aufgeworfen: Erstens, wie die Bündnisse mit den Nutzer_innen ausgebaut werden können, um den Druck von diesen mit ihnen auf die Entscheidungsträger_innen zu lenken. Zweitens, wie weit separate Tarifbewegungen für einen strukturell durchsetzungsschwachen

Sektor reichen können. In einer branchen- und berufsgruppenübergreifenden Einheitsgewerkschaft können solche Diskussionen nicht nur geführt, sondern auch strategische Alternativen entschieden werden. Dies geht nur solidarisch. Solidarität realisiert sich dabei nicht primär als Haltung, sondern als Praxis.

Der Streik im Sozial- und Erziehungsdienst wird als gewerkschaftliche Praxis intensiv ausgewertet. Er lässt sich allerdings auch als Bildungsprozess betrachten. Solidarisches Handeln bildet und setzt Bildung voraus. Ich erkenne, dass ich bei der Verwirklichung meines Interesses von anderen mit gleichem Interesse abhängig bin. Ich kann erkennen, dass meine individuelle oder gruppenbezogene Nutzenmaximierung mir Vorteile verschaffen kann, mich aber gleichzeitig ausliefert. Auftretende Konflikte verlangen nach Kontextwissen: Wer entscheidet hier eigentlich was und warum? Ist eine Schädigung der Daseinsvorsorge zu rechtfertigen? Müssen die öffentlichen Kassen eigentlich leer sein? Aufklärung, Ent-Täuschung und Erkenntnis finden im Handeln statt. Sie zirkulieren um die Erfahrung einer (alternativen) Praxis und gewinnen ihre Bedeutung ausschließlich und unmittelbar daraus.

Nicht immer bilden sich Menschen an Konflikten. Erfahrungen können auch so verarbeitet werden, dass sie die Welt nicht aufschließen, sondern verkennen. Aus der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ist die Beständigkeit von Deutungsmustern bekannt, zumal wenn diese im sozialen Umfeld verankert sind. Warum nicht mehr durchgesetzt wurde? Weil die da oben gekungelt haben. Warum die öffentlichen Kassen leer sind? Weil das ganze Geld für die Flüchtlinge ausgegeben wird. Manche Deutungen sind gegenüber Aufklärung resistent, manchmal fehlt es aber auch an alternativen Analysen, mit deren Hilfe sich Zusammenhänge erschließen lassen.

Hier beginnt das Terrain der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Die didaktisierte Welt der gewerkschaftlichen Bildung besteht aus Wochen-, Wochenend- und Tagesseminaren sowie vielfältigen Veranstaltungen, die sich insbesondere an Funktionsträger_innen richten. Für sie gibt es hauptberufliche und ehrenamtliche Referent_innen. Um ihre Ressourcen wird gerungen, um die Inhalte mitunter auch gekämpft. Es braucht Konzepte, Bildungsstätten und diejenige Distanz zum Alltag, die nötig ist, um diesen Alltag anders einordnen und verstehen und das Handeln neu ausrichten zu können (vgl. Bürgin 2013). Eine stärkere Verankerung von Bildungsangeboten in der Alltagsarbeit wird als Erweiterung und Öffnung der didaktisierten Formate vorgeschlagen (siehe insb. Mathes 2011). Im Zentrum des gewerkschaftlichen Bildungsdiskurses steht die Praxis als Material für die Bildungsarbeit. Hier soll deshalb nochmals ein genauerer Blick auf die Praxis als Bildungsraum geworfen werden.

Bildung an Organisierung

Die Machtbasis der Gewerkschaften ist kollektiv. Die allgemeine Verbesserung von Arbeits- und Lebensbedingungen erfordert eine Organisierung, die Betriebsgrenzen, Berufsgrenzen, ggf. Branchengrenzen und immer mehr auch nationale Grenzen überschreitet. Aus Organisierung wird Organisation. Zu ihr gehören Verrechtlichung und Bürokratie: Niemand will jeden Monat um eine korrekte Gehaltszahlung kämpfen müssen. Die Geschichte der Gewerkschaften ist auch eine Geschichte des Verhältnisses von Selbstermächtigung und individueller Ohnmacht in einer Großorganisation. Die Untersuchung von Peter Birke (2010) über die Praxis des gewerkschaftlichen Organizing dokumentiert, wie lokale Kämpfe organisiert werden und wie sie Organisation werden: im besten Fall mit Erfolg und ohne Enteignung derjenigen, die ihren Konflikt ausgetragen haben; im schlechtesten Fall als instrumentelle Sozialtechnik, die dem Organisationserhalt dient. Machtverhältnisse gibt es nicht nur zwischen Gewerkschaften und Unternehmen bzw. Staat, sondern auch innerhalb der Gewerkschaften. Für viele ist dies ein Grund, sich nicht zu organisieren, andere verstehen Gewerkschaftsarbeit immer auch als organisationale Demokratisierung durch Organisierung von unten, mitunter auch neben oder gegen die Organisation (siehe hierzu insb. labournet.de und die Zeitung express).

Die Erfahrungen von Ermächtigung sind immer partiell, meist temporär und oft prekär. Mit der Krise der Gewerkschaften werden auch Machtverlust und kollektive Ohnmacht erfahren. Bildungs-Arbeit kann Einfluss auf die Verarbeitung der Erfahrungen nehmen, aber die Reflexion hebt die Erfahrung nicht auf. Wenn man gewerkschaftliche Bildung als spezifischen Bereich einer „Bildung am Sozialen“ (Kunstreich/May 1999: 37) in den Blick nimmt, so wäre sie im Kern die Bildung an der eigenen gewerkschaftlichen Praxis. Was nötig ist, damit Menschen sich in und an der gewerkschaftlichen Praxis bilden, also ihr Selbst- und Weltverständnis erweitern und nicht nur zementieren können, kann hier nicht umfassend erörtert werden. Eine Dimension soll genannt werden: die Auseinandersetzung mit der Erfahrung, mit ihrem Prozess. Dies ist in der gewerkschaftlichen Praxis ähnlich ungeübt wie in der Lohnarbeit im Allgemeinen, die Prozess und Resultat von Arbeit auftrennt (Negt/Kluge 1981: 106). „Diese Auftrennung blockiert die wirkliche Erfahrung von dem, was geschieht“ (ebd.: 505). Die „partielle Bewusstseinslosigkeit der unmittelbaren Produzenten im Geschichtsverhältnis“ (ebd.: 506f.) kann nicht durch die gewerkschaftliche Praxis aufgehoben werden, allerdings kann in der Praxis ein Bewusstsein über die Produktion gewerkschaftlicher Erfahrungen gebildet werden – und daran das Bewusstsein, sich als Produzent_in von sozialen Verhältnissen zu verstehen.

Bei der Rekonstruktion der ermächtigenden Organizing-Erfahrungen kommt Birke immer wieder auf die Verhältnisse zwischen den Akteur_innen zu sprechen. Bei gelungenen Kämpfen habe es „Verlässlichkeit und Vertrauen“ gegeben (Birke 2010: 123), Betriebsratsgremien seien wie „Freundeskreise“ gewesen (ebd.: 132), es seien „persönliche Freundschaften“ entstanden (ebd.: 134, 187), viel habe von „persönlichen Kontakten“ abgehungen (ebd.: 138). Solche Begriffe sind im gewerkschaftlichen Wortschatz nicht zentral. Sie sind einschlägiger in der Sozialpädagogik, die um die Bedeutungen von Beziehungen weiß. Wenn die Macht „durch das Nadelöhr der Subjektivität muss“ (ebd.: 70), wie viel Soziales muss sich innerhalb der Organisation gebildet haben, um einen Konflikt nach außen einzugehen? Und was kennzeichnet eine gewerkschaftliche „Sozialität“ (Kunstreich/May 1999)? Nach dem Zerfall früherer Sozialbezüge (Gewerkschaftshäuser als Orte der Gewerkschaftsmitglieder, Kulturvereine etc.) können die Fragen nur andeuten, was hier alles herauszubilden und anzueignen wäre – womit sich eine weitere sozialpädagogische Kategorie als relevant erweist.

Selbstbildung in pädagogischen Verhältnissen

Bildung außerhalb didaktisierter Formate wird in der bildungswissenschaftlichen Diskussion als „informell“ bezeichnet. Der Begriff trägt in sich noch die Dominanz des didaktisierten Bildungsdenkens, denn „informelle Bildung“ gilt als das andere der „formalen Bildung“ (Schule, Ausbildung, Hochschule) und „non-formaler Bildung“ (Bildungsangebote freier Träger). Die Bezeichnungen verkennen dabei, dass sich Menschen weder formal, non-formal noch informell bilden. Nicht Bildungsprozesse lassen sich auf diese Weise kategorisieren, sondern die Rahmungen, Kontexte und Interventionen. Mit dem konsequenten Verständnis von Bildung als Selbstbildung relativiert sich der Zugriff, den die formalen und non-formalen Rahmungen beanspruchen. Die didaktisierten Räume werden damit nicht weniger bedeutsam, aber mehr Aufmerksamkeit kann auf das soziale Leben gerichtet werden, in dem sich ein großer Teil menschlicher Lern- und Bildungsprozesse vollzieht.

Bildung kann in informellen Kontexten ohne absichtsvolle Intervention stattfinden. Informelle Kontexte können aber auch unter dem Gesichtspunkt konzipiert werden, Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen. Erkenntnisse hierfür bietet die Offene Jugendarbeit, die sich selbst als Bildungsarbeit versteht. Basierend auf Freiwilligkeit und Offenheit und nicht auf Didaktisierung sollen Jugendliche sich bilden können: an ihre Interessen anknüpfend, von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet und zur Selbstbestimmung befähigend (§ 11 KJHG). Sie bilden sich

nicht über Vorträge (auch wenn manche Einrichtung den Bildungsauftrag so missverstehen), sondern in und an einer selbst-/mitbestimmten und mitgestalteten sozialen Praxis. Die Offene Jugendarbeit hat hierzu ein Selbstverständnis entwickelt, das gesellschaftlich völlig unterschätzt wird. Konzeptionell geht es nämlich darum, sich und die Verhältnisse besser zu verstehen, wenn und weil etwas problematisch oder klärungsbedürftig ist; also weder Wissensvermittlung auf Vorrat noch Antworten auf nicht-gestellte Fragen. In der Offenen Jugendarbeit können (Sozial-)Pädagog_innen deshalb nicht wie „Siedler“ ihr Territorium unter Kontrolle bringen, sondern handeln wie „Trapper“ situativ, dabei aber konzeptionell (Müller 2013).

Auch jenseits der Jugendarbeit, auch in Gewerkschaften können informelle Bildungsräume durch konzeptionelles Handeln jenseits didaktischer Formatierung geöffnet werden. Dies bedeutet nicht, jeden sozialen Raum zum Bildungsraum zuzurichten. Zunächst ist es eine Perspektive, gewerkschaftliche Praxis immer auch als eine Praxis von Bildungsmöglichkeiten zu denken. Diese Perspektive schärft das Bewusstsein für die Bedeutung der „pädagogischen Verhältnisse“ (Merkens 2007) in der Organisation. Dabei geht es nicht nur um die Bedeutung der pädagogischen „Anderen“, die etwa für die außerschulische politische Jugendbildung erwiesen ist (vgl. Balzter u.a. 2014). Anknüpfend an Karl Marx und Antonio Gramsci ist damit die Dialektik der Veränderung der Umstände und die darin stattfindende Veränderung der Menschen aufgeworfen. Andreas Merkens versteht emanzipatorische Bewegungen deshalb immer auch als pädagogische Bewegungen (2007: 160, 173). Sie werden zu „gegenhegemoniale(n) Bildungsbewegungen“, wenn sie die „erzieherische Struktur von Hegemonieverhältnissen“ transformieren, indem sie zu Selbstermächtigung und -aufklärung erziehen (ebd.: 172, 159, 161).

Bewegungsformen von Bildungsprozessen

Jeder Versuch, die komplexen Vorgänge der sozial und gesellschaftlich eingebundenen Selbstbildung zu zerlegen, produziert neue Probleme. Dennoch soll hier mit dem Arbeitsbegriff der Bewegungsform von Bildungsprozessen eine Unterscheidung vorgeschlagen werden: Die Bewegungsform der Reflexion (Kontextwissen, Theorie, Utopiebildung, Protopraxis...) benötigt handlungsentlastete Räume und gewinnt durch gute Didaktik. Die Bewegungsform der Verwirklichung (Handlungsproblematik, Anwendung, Aneignung...) ist eingebunden in die soziale Praxis. Die Alltagspraxis als Bildungsraum zu verstehen, ist deshalb nicht nur sinnvoll, weil dort die Breitenbildung stattfindet, sondern auch, weil dort etwas Anderes stattfindet als im Seminarraum.

Für die Bildung des Sozialen gibt es gegenwärtig keine transformatorische Perspektive. Die Gewerkschaften werden in den Verhältnissen ohne konkrete Utopie zunehmen pragmatisch und gesellschaftspolitisch abstinent, gleichzeitig werden Arbeits- und Reproduktionsverhältnisse zunehmend als politisch erfahren und mitunter bemerkenswert bearbeitet (so der unter dem Motto „Mehr von uns ist besser für alle“ erfolgreich geführte Arbeitskampf für einen Tarifvertrag zur Personalbemessung im Klinikum Charité Berlin). Der spezifische Beitrag der Gewerkschaften für eine Bildung des Sozialen liegt in der Bearbeitung dieses Feldes. Er liegt außerdem in der Möglichkeit, der Postdemokratisierung entgegenzuwirken (statt sich in krisenkorporatistische Bündnisse für Arbeit, zur Einschränkung des Streikrechts oder für Industrie einbinden zu lassen), indem sich diejenigen, die sonst nicht gehört werden, ihre Stimme durch Machtentfaltung zurückerobern: die Einfluss-Reichen müssen mit ihnen verhandeln.

Gewerkschaftliche Bildung versteht sich als Zweckbildung für eine Verbesserung von Arbeits- und Lebensbedingungen. Dass der Mensch dabei nicht Mittel, sondern selbst Zweck des Bildungsgeschehens ist, hat Paul Röhrig als Maßstab gesetzt (1987; vgl. auch Bürgin 2013: 81-87): „Eigentlich geht es bei ‚Bildung‘ ja weder um das Ziel individueller Persönlichkeitsentfaltung noch um ein von einer Organisation bestimmtes kollektives Ziel. Vielmehr sind diese beiden Momente aufgehoben in einem dritten, das man die Verwirklichung menschlicher Lebensverhältnisse nennen könnte.“ (Röhrig 1987: 116) Wenn nun die gewerkschaftliche Praxis als Bildungsraum betrachtet wird, dann kann auch Bildung nicht mehr Mittel zum Zweck sein, sondern dann findet die Bildung für menschliche Verhältnisse in der Erfahrung einer Praxis menschlicher Verhältnisse statt. Und gleichzeitig, indem Gewerkschaften Bildung auch als ein reflektiertes Welt- und Selbstverhältnis verstehen (vgl. Pongratz 2010: 31) und deshalb Reflexionsräume reklamieren und organisieren, demokratisieren sie Bildung und aktualisieren eine Utopie, in der reflexive Erkenntnis und Einflussnahme nicht denen vorbehalten ist, für die sie als Teil der (professionellen) intellektuellen Praxis selbstverständlich ist.

Literatur

- Balzter, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim 2014: Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Schwalbach Birke, Peter 2010: Die große Wut und die kleinen Schritte. Gewerkschaftliches Organizing zwischen Protest und Projekt. Hamburg
- Bürgin, Julika 2013: Gewerkschaftliche Bildung unter Bedingungen indirekter Arbeitssteuerung. Zweckbildung ohne Gewähr. Münster

- Kunstreich, Timm/May, Michael 1999: Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen. In: Widersprüche, Heft 73/1999: 35-52
- Mathes, Horst 2011: „Gewerkschaft muss gelernt werden“ – Bildungsarbeit als Alltagsaufgabe. In: Ahlheim, Klaus/Mathes, Horst (Hrsg.): Utopie denken – Realität verändern. Bildungsarbeit in den Gewerkschaften. Hannover: 88-110
- Merkens, Andreas 2007: „Die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig machen“. Gegenhegemonie, politische Bildung und Pädagogik bei Antonio Gramsci. In: Merkens, Andreas/Rego Diaz, Victor (Hrsg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Hamburg: 157-174
- Müller, Burkhard 2013: Siedler oder Trapper? Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: 23-36
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander 1981: Geschichte und Eigensinn. Frankfurt am Main
- Pongratz, Ludwig A. 2010: Sackgassen der Bildung: Pädagogik anders denken. Paderborn
- Röhrig, Paul 1987: Einige kritische Anmerkungen zu Oskar Negts Konzeption des exemplarischen Lernens und der soziologischen Phantasie. In: Brock, Adolf/Hindrichs, Wolfgang/Müller, Hans Dieter/Negt, Oskar (Hrsg.): Lernen und verändern. Zur soziologischen Phantasie und exemplarischem Lernen in der Arbeiterbildung. Marburg: 105-119

Julika Bürgin

E-Mail: julika.buergin@h-da.de

**DIE
SINNE
SCHÄR-
FEN!!!
JETZT
TESTEN:
4 Ausgaben für 10 €
Bestellungen: www.akweb.de**



analyse & kritik
Zeitung für linke
Debatte und Praxis



Foto: Kai Hörstmann

**Immer auf dem
Laufenden über das
aktuelle Geschehen in
Lateinamerika**

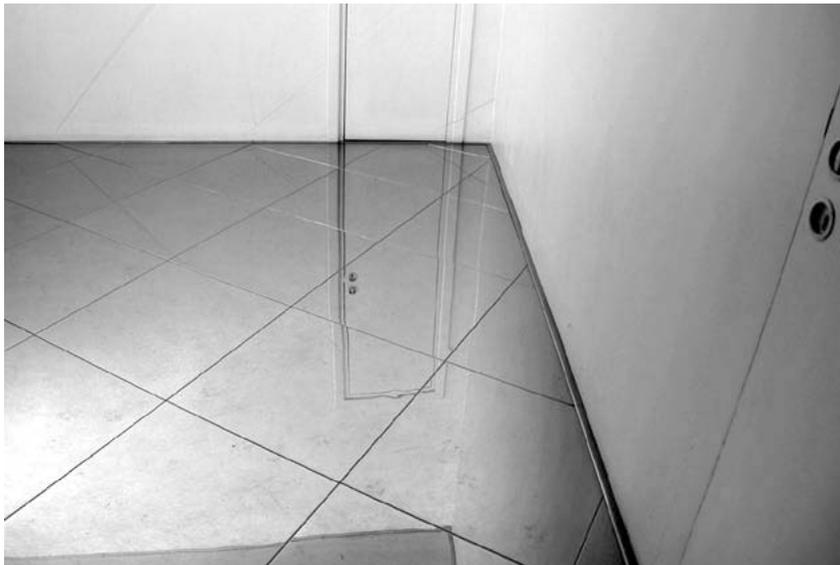
**LATEIN AMERIKA
NACHRICHTEN**
// Die Monatszeitschrift

Aktuelle Berichte,
Reportagen,
Kommentare und
Interviews zu Politik,
Gesellschaft und
Kultur

PROBEABO
// 3 Monate lesen für 10 Euro
// endet automatisch

// solidarisch // kritisch // unabhängig

Lateinamerika Nachrichten
Gneisenaustraße 2a
10961 Berlin
www.lateinamerika-nachrichten.de



Friedemann Affolderbach

Demokratie als Lebensform oder die Frage nach Handlungsfähigkeit als Potential einer Pädagogik des Sozialen

Zwei Punkte in der Diskussion um eine „Pädagogik des Sozialen“ sind von zentraler Bedeutung. Zum einen zeichnet die Idee einer „Demokratie als Lebensform“ einen Kontrast zur funktionalen Vorstellung des Demokratischen als Regierungsweise von oben und gilt dabei als Impuls zur Radikalisierung des alltäglichen Miteinanders, wie es Helmut Richter mit seinem Beitrag in diesem Heft unterstreicht. Zum anderen betonen Timm Kunstreich und Michael May in ihrer Skizze einer „Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen“ die Bedeutung „subjektiver Handlungsfähigkeit“, die sich als Verdichtung widersprüchlicher und eigensinniger Handlungsweisen transversaler Sozialitäten „in aktuellen politischen Kampfsituationen“ entwickelt und sich einer Verwertung durch politische Ansprüche von oben entzieht (vgl. Kunstreich/May 1999: 44). Beide Stichworte unterstreichen die Eigenaktivität der Menschen und eine hiermit verknüpfte Möglichkeit selbstbestimmter Vergesellschaftung im Alltäglichen.

Beziehen möchte ich mich hier auf die Idee einer „Demokratie als Lebensform“, wie sie Oskar Negt mit seinem Buch „Der politische Mensch“ umrissen hat (Negt 2010). Der Zugang zu Negt ist deshalb gewählt, weil er in spezifischer Weise der Zersetzungskraft des gegenwärtigen Kapitalismus die Entwicklung einer Urteilskraft als Potential zur Herstellung eines demokratischen Gemeinwesens gegenüberstellt.¹ Allerdings ist die hiermit verknüpfte Idee des Handelns und der Handlungsfähigkeit nicht widerspruchsfrei.

Demokratie als Lebensform ist als eine aktive Handlungs-Form menschlicher Tätigkeit zu verstehen, die sich in den alltäglichen Lebenszusammenhängen der

¹ Eine Bearbeitung anderer wichtiger Perspektiven zur Idee einer Demokratie als Lebensform im Gegenwartsdiskurs, wie etwa von Benjamin Barber ([1984] 1994) oder von Günter Dux (2013) kann hier nicht geleistet werden.

Menschen herausbildet und deren Eigentätigkeiten als Notwendigkeit einer demokratischen Vergesellschaftung unterstreicht. Von zentraler Bedeutung ist für Oskar Negt deshalb der Begriff des Handelns, insbesondere wie ihn Hannah Arendt skizziert hat. Handeln versteht sich hierbei als eine öffentlich vergemeinschaftende Dimension von Tätigkeit der Menschen, deren Kern ein Prozess der Herausbildung einer individuellen Urteilskraft bildet. Urteilskraft wiederum ist Bindemittel zur Herstellung von Zusammenhängen, die Widersprüchlichkeit der Welt verstehbar macht und gleichzeitig in der Verknüpfung mit anderen eine Handlungsfähigkeit als Gemeinwesen herausbildet.

Die von Negt aufgemachte Perspektive knüpft sich an die Vorstellung vom Menschen als einem politischen Wesen, dem *zoon politikon*. Diese an die griechische Antike angelehnte Idee betont zwei Dimensionen. Zum einen wird davon ausgegangen, dass der Mensch grundsätzlich ein sich gemeinschaftlich, im Zusammenleben entfaltendes Wesen sei und hiermit verknüpft, die Idee des Politischen in einer bestimmten Lebensweise zum Ausdruck komme. Zum anderen steht diese Überlegung in enger Verbindung zur Vorstellung vom Menschen als einem *zoon logon echon*, einem vernunft- und sprachbegabten Lebewesen, welches sich gerade über diese Eigenschaft vergemeinschaftet und als *zoon politikon* verwirklichen könne. Oskar Negt deutet die Richtung einer Entwicklung des Menschen als *zoon politikon* an: „Die Definition des Menschen als *zoon politikon* enthält als Ziel eine Lebensform, die auf der freien Selbstbestimmung autonomiefähiger Bürger gegründet ist“ (2010: 13).

Mit Arendt sucht Negt, den Kern des Politischen als die Herausbildung einer Urteilskraft im Sinne einer Verknüpfung von „Sinnlichkeit und Verstand“ zu umreißen (ebd.: 381). Hierbei erweitert er den für das Politische zentralen Begriff des Handelns. Einmal versteht sich die Erzeugung einer Urteilskraft als öffentlicher Herstellungsprozess. Ausgehend vom „Rohstoff des Politischen, das in jedem Lebenszusammenhang steckt“, bedarf es des Schritts, das „Eigeninteresse und dessen Formulierung bei anderen“ wiederzuerkennen und so zu einer Verallgemeinerung zu gelangen, aus der heraus sich ein „situationsüberschreitender Geltungsanspruch“ formulieren und zu überindividuellem Handeln führen kann (Negt/Kluge 1993: 32). Urteilskraft ist keine „Naturgabe“, sondern „muss durch Übung und Entfaltung exemplarischen Materials, in dem Allgemeines und Besonderes aufeinanderstoßen, die Urteilskraft schärfen“ (Negt 2010: 382). Eine ausgebildete (reflexive) Urteilskraft des Individuums ist Voraussetzung und Impuls für die Vergemeinschaftung in einem demokratischen Gemeinwesen. Erst hieran schließt sich die Möglichkeit der Bearbeitung des „Rohstoffs des Politischen“ und dessen Bedeutung fürs Handeln. In diesem Sinne ist der Mensch als *zoon politikon*

ein im einzelnen Menschen angelegtes Vermögen und deshalb gleichzeitig ein Entwicklungsprojekt.

Im Verständnis von Negt unterscheidet sich politisches Handeln, welches auf das Gemeinwesen gerichtet ist, als lustvolles kreatives Tätigsein der Menschen, von einer verkürzten Vorstellung des Politischen, in die „nichts anderes einzugehen vermag als Strategien des *Machterwerbs und der Machterhaltung*“ (ebd.: 343). Das von ihm entworfene Politische erscheint dabei im Kontrast als das „Authentische“ und somit tendenziell frei von Macht- und Gewaltverhältnissen, die dem Reich des instrumentellen und funktionalen Politischen zugeschlagen werden. Positiv formuliert besteht Negt auf einer Idee der Erweiterung des Politischen und kommt so zur Kritik an zweckrationalen Vorstellungen. Negativ formuliert sind in dieser Perspektive Formen des Zweckrationalen nicht als Elemente des Politischen zu begreifen und werden verleugnet.

Handeln Macht – Zu Widersprüchen der Idee politischen Handelns

Zu Problematisieren ist zunächst der Bezug Negts auf den Handlungsbegriff von Hannah Arendt. An dieser Stelle sind nur einige kritische Hinweise aufzunehmen. Wie z.B. Frigga Haug aus einer kritisch-feministischen Perspektive hervorhebt, zielt der Begriff des Politischen bei Hannah Arendt darauf, die Grenze zwischen Politischem und Privatem „undurchlässig zu machen“ (2003: 253). In diesem Zusammenhang erscheint der Begriff des Handelns bei Hannah Arendt als besonders problematisch. Für Arendt gelten „Sprechen und Handeln [als] die höchsten und menschlichsten Tätigkeiten“ (Arendt [1972] 2013: 212). Die Menschen würden sich im Handeln und Sprechen offenbaren, „wer sie sind“ (ebd.: 219). Arendt wendet sich gegen (vulgär-) materialistische Vorstellungen des Politischen, da diese „allem Handeln und Sprechen inhärente, die Person enthüllende Fakten einfach übersehen“ (ebd.: 225), verfehlt damit aber die nichtökonomistisch verkürzten marxistischen Überlegungen (wie z.B. von Benjamin, Bloch oder Gramsci). Das wesentliche Moment sieht Arendt in der „Tatsache“ eines „subjektiven Faktors“ im interaktiven Austausch, bei dem die Menschen „sich selbst in ihrer personalen Einmaligkeit zum Vorschein [...] zu bringen“, ihre Person „enthüllen“ und ihr Handeln „weder durch Motive noch durch Ziele vorbestimmt sind“ (vgl. ebd.: 225 f.). Haug kritisiert diese Vorstellung Arendts als sozial inhaltsleer. Handeln sei weder „nützlich-befriedigend“ noch als „verändernd-eingreifend auf die menschlichen Lebensbedingungen“ zu verstehen, sondern reduziere sich auf, „was zwischen den Menschen ist“ (Haug

2003: 254)². Handeln bei Arendt versteht sich demnach nicht als Resultat von und als ein Verhalten in gesellschaftlichen Verhältnissen. Auch das Öffentliche in der Verbindung mit dem Politischen bei Arendt unterliege dieser Reduktion, da „die in der Öffentlichkeit Sprechenden und Handelnden [...] gar keine Zwecke verfolgen, so auch nicht, für andere Menschen einzutreten, gegen Hunger, schlechtes Leben, Krankheit, Herrschaft, Unterdrückung, Not einzuschreiten“ (ebd.: 255). Für Negt hingegen entwickelt Arendt mit ihrem Entwurf ein „Bewusstsein von dem komplexen Zusammenhang wirklichen Handelns, seiner Motive, seiner Utopien, der Verdrehungen der Wirklichkeit“, welcher von Marx ausgelassen und von folgenden Generationen seiner „meisten“ Interpreten nicht gefüllt worden sei (vgl. 2010: 337).

Mit der Betonung des interaktiven Moments im Handlungsbegriff verbindet Hannah Arendt eine spezifische Vorstellung von Macht. Hannah Arendt schreibt:

Macht bedarf keiner Rechtfertigung, da sie allen menschlichen Gemeinschaften immer schon inhärent ist. Hingegen bedarf sie der Legitimität. Macht entsteht, wann immer Menschen sich zusammentun und gemeinsam handeln, ihre Legitimität beruht nicht auf den Zielen und Zwecken, die eine Gruppe sich jeweils setzt; sie stammt aus dem Machtursprung, der mit Gründung der Gruppe zusammenfällt ([1970] 2006: 53).

Diesen Gedanken führt sie wie folgt weiter aus:

Macht entspricht der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln. Über Macht verfügt niemals ein Einzelner; sie ist im Besitz einer Gruppe und bleibt nur solange existent, als die Gruppe zusammenhält. Wenn wir von jemandem sagen, er „habe die Macht“, heißt das in Wirklichkeit, dass er von einer bestimmten Anzahl von Menschen ermächtigt ist, in ihrem Namen zu handeln. In dem Augenblick, in dem die Gruppe, die den Machthaber ermächtigte und ihm ihre Macht verlieh [...], auseinandergeht, vergeht auch „seine Macht“ (Arendt [1970] 2006: 45).

Mit diesen Überlegungen formuliert Arendt einen Kontrast zu zweckrationalen Vorstellungen von Macht.

Frigga Haug kritisiert die von Arendt aufgemachte Perspektive und schreibt: „Macht entfalte sich also als gelingendes Miteinander im zweckfreien Raum“, sei zielloos und „keinesfalls an ein politisches [emanzipatorisches] Projekt gebunden“

2 Das „Zwischen“ ist eine zentrale Figur, mit der Hannah Arendt „den Raum des Politischen konstituiert“ (vgl. Siegwart 2012: 387f). Siegwart betont, dass der Begriff des Zwischen bei Arendt nicht widerspruchsfrei sei und undeutlich bleibe, was Arendt mit dem Politischen meine (vgl. 392f).

(2003: 259). Arendt gehe es nicht um „Gesellschaftsgestaltung“ [...], weil für ihre ‚Machtpraxen‘ alle sozialen Aufgaben bereits gelöst sein müssen“ (ebd.). Ist bei Arendt Macht und Handeln der Menschen darauf gerichtet, im „Miteinander-Sprechen [...] vor allem über *sich selbst* als Bürgerschaft [zu] sprechen“ (Siegwart 2012: 397 ff.), bleibt Macht und Handeln im ‚zweckfreien Raum‘ abgespalten von den strukturellen Bedingungen des Gesellschaftlichen, die Klassen- und Geschlechterverhältnisse verschwinden.

Mit Blick auf Arendt ist der Raum des Politischen strikt von der Gesellschaft getrennt. Entsprechend bilden auch das Politische und Ökonomische zwei entgegengesetzte Sphären. Dieses Problem unterstreicht Hauke Brunkhorst und verweist auf, „die Weigerung Arendt’s, beide Sphären als differenzierte Sphären der selben Gesellschaft zu betrachten“ (2007: 5). Handeln, insbesondere als konstitutives Element des Politischen, wird dabei „von der Gesellschaft getrennt[...] und ihr normativ übergeordnet[...]“ (vgl. ebd.). In der Konsequenz stehe bei Arendt eine „dualistische Scheidung von innen und außen, von „Zivilisation“ und „Barbarei“, des (human-zivilisierten) Politischen und der (unmenschlich-barbarischen) Sphäre des Sozialen“ (ebd.: 10). Betont wird bei Arendt die „konstituierende Seite politischen Handelns“ (Demirović 2013: 466). Als politisches Handeln gilt deshalb der Moment, in dem die Menschen zusammenkommen und „gemeinsam handlungsfähig werden“ (ebd.: 463). In diesem Zusammenhang erscheint politisches Handeln gleichzeitig als „Sphäre der Autonomie und der Freiheit“ (ebd.). Vergessen wird allerdings, dass der konstituierende Akt politischen Handelns einen „konstituierten politischen Prozess hervorbringt“, der im „Schatten der Normalität, der Gewöhnlichkeit, der Verwaltung, der Polizei“ verschwindet (ebd.). Demnach unterscheidet Arendt das Politische als Sphäre gemeinsamen, insbesondere demokratischen Handelns von der „Ökonomie mit ihrer Macht und ihren Sachzwängen“ (ebd.: 463 f.).³ Hierbei spaltet sie nicht nur das Ökonomische vom Politischen, sondern auch das Politische selbst. Das gesplante Politische erscheint zum einen als Normativ, als gemeinsame Handlungsfähigkeit und in diesem Sinne als das „authentisch“ Politische, welches sich von der belastenden „verwaltende[n] und beherrschende[n] Seite“ als das Andere distanziert und „ihm den Namen der Politik“ aberkennt (vgl. ebd.: 466). Somit sind Widersprüchlichkeiten des Handelns selbst als auch im Politischen ausradiert. Gemeinsame Handlungsfähigkeit ist nicht als ein in gesellschaftlichen Widersprüchen vermitteltes Verhältnis zu erkennen.

3 Gleiches gilt auch z.B. für auch für Lefort, Laclau und Mouffe, Rancière, Badiou oder Žižek (vgl. Demirović 2013: 463).

Darüber hinaus stellt sich implizit die Frage nach dem Sinn und Zweck des Handelns vor allem dann, wenn die Frage nach freiheitlichen Formen der Vergesellschaftung gestellt ist, die ja eine bestehende Form gesellschaftlicher Unfreiheit voraussetzen. Hannah Arendt verortet Zweck und Zweckhaftigkeit im „Bereich der Gewalt, der Notwendigkeit“ (vgl. Christophersen 2010: 91). Zweck und Zweckhaftigkeit stehen damit „im Gegensatz zur öffentlichen Handlungsfreiheit“ (ebd.). Die „Gründung politischer Freiheit“ als Formen freiheitlicher Vergesellschaftung verknüpfe sich bei Arendt mit der Vorstellung einer öffentlichen Gestaltungsmacht, die selbst „keine Beschränkung in einem bestimmten Zweck kennen dürfe“ (ebd.). Arendt formuliere hier einerseits die Gefahr, dass in „moderne[n] Arbeitsgesellschaften“ öffentliches Handeln passiviert werde und so „im schlimmsten Fall totalitär [...] und damit die Möglichkeitsbedingungen politischen Handelns zerstören könne“ (ebd.). Entsprechend warne Arendt „vor der Gleichstellung des ‚zwecklosen‘ Öffentlichen mit dem zum ‚Sachzwang‘ gekommenen Sozialen, wie wir es in den modernen (Post-)Demokratien erleben“ (ebd.: 92). Andererseits stehe diese nachvollziehbare Einsicht im Widerspruch dazu, dass „seit Entstehung des Kapitalismus [...] alle politischen Kämpfe um soziale Fragen geführt“ werden und sich insofern an der Frage nach dem Zweck des Handelns entzündeten (vgl. ebd.: 91). Für Arendt zeige das Beispiel der französischen Revolution, dass die an das revolutionäre Handeln gebundene soziale Frage (im Unterschied zur amerikanischen Revolution) dazu geführt habe, dass revolutionäres Handeln „in Terror umschlug“ (ebd.). Entsprechend verweise Arendt „die Befriedigung der materiellen Grundbedürfnisse in die private Sphäre des Haushalts“ (ebd.) und verdrängt damit „das „Soziale“ als Zwecksetzung des Politischen aus dem öffentlichen Diskurs“ (ebd.: 90).

Erweiterte Handlungsfähigkeit als Potenz einer Pädagogik des Sozialen

Weiterführend ist deshalb, die Frage des Handelns als Frage nach dem Verhältnis von Handlungsfähigkeit zu Macht und Herrschaft zu stellen. Jan Rehmann beispielsweise nähert sich der Bedeutung von Macht etymologisch. Zwei Dimensionen in der Sprachentwicklung und Bedeutung des Begriffes Macht stellt Rehmann heraus. Zum einen verweise die sprachliche Wurzel auf die Stichworte „*Können/Vermögen*“ und deren Bedeutungszusammenhang von „*gern wollen* und *gern haben*“ (Rehmann 2014: 216). Die Bedeutung interpretiert Rehmann als eine enge Verknüpfung von „Handlungskompetenz“ mit einem enthaltenen Impuls „eines zugewandten Wollens“ (ebd.). Zum anderen erfolge in der Sprach-

entwicklung eine Abzweigung zum Stichwort „*Möglichkeit*“ (vgl. ebd.). Aus dieser kurzen Skizze lassen sich zwei Bedeutungsebenen in der Vorstellung von Macht ableiten. Die eine bezeichnet Macht „als Vermögen [...] „das Mögliche wirklich zu machen““ (ebd., zit. Röttgers nach Rehmann). Die andere, in Assoziation zu Handlungskompetenz, bezeichnet jenes Vermögen von Macht, „dass sie der Möglichkeit nach verallgemeinerbar und demokratisierbar ist“ (ebd.). In diesem Zusammenhang wird Macht von Herrschaft unterscheidbar. Herrschaft als „Knotenpunkt [...] von Patriarchat und Klassenherrschaft“ bildet den „Standpunkt des Herrn“ und ist „damit prinzipiell nicht demokratisierbar“ (vgl. ebd.). Ein emphatisches Verständnis von Macht als „das Mögliche wirklich zu machen“ ist unter „antagonistischen Verhältnissen“ gebrochen und abhängig davon welche „jeweilige Position“ die Individuen „im gesellschaftlichen System der Klassen-, Geschlechter- und Rassenverhältnisse haben“ (ebd.). Dies bedeutet aber auch, dass nicht einfach von Macht gesprochen werden kann, sondern vielmehr von widerstreitenden Mächten, die auf ungleichzeitige Weise widersprüchlich, entgegengesetzt oder gekreuzt auftreten und am Beispiel „konkreter Situationen“ diskutiert werden müssen (vgl. Haug 2010: 52). Insofern sind die Mächte nichts ein für alle mal Bestimmbares, sondern immer wieder neu in sich verändernden Verhältnissen zu definieren.

Entsprechend ist der Begriff der Macht als auch deren Erscheinungsformen in den realen gesellschaftlichen Verhältnissen widersprüchlich bzw. von Widersprüchen durchzogen. Einer dieser Widersprüche ist zum Beispiel die in der Macht liegende Handlungsfähigkeit als Vermögen und Möglichkeit, die in ihrer „Grundbedeutung des Könnens leicht hinübergleiten [kann] in die eines partikularen Vermögens qua Herrschaftsmacht“ (ebd.). Grundsätzlich aber kann jetzt zwischen Handlungsfähigkeit und Herrschaftsmacht unterschieden werden. Herrschaftsmacht versteht sich dabei als eine Macht, die über andere verfügt oder andere gefügig macht. Jan Rehmann legt in Orientierung an Spinoza eine Bedeutungsebene frei, die für den hier diskutierten Kontext wichtig ist. Er verweist darauf, dass *potentia agendi*, übersetzt als Handlungsfähigkeit, bei Spinoza „an keiner Stelle als Herrschaftsmacht *über* andere behandelt wird“ (2014: 221). Auch schon die Idee „göttlicher Macht“ sei nicht absolut zu setzen, sondern durch „äußere Ursachen“ beeinflusst und beschränkt (vgl. ebd.). Entsprechend müsse „sich der Mensch notwendig an die Natur anpassen und ist den Leiden (*passionibus*) unterworfen (ebd.). Spinoza unterscheidet „Leiden/Erleiden (*passio/pati*)“ von „Handeln (*agere*)“ (ebd.). Leiden/Erleiden meint in diesem Zusammenhang „ein Geschehen, das wir nicht selbst „adäquat“ verursachen, sondern dem wir ausgeliefert sind“ (ebd.). Handeln hingegen meint den Zusammenhang, „bei dem

ausschließlich wir selbst die „adäquate Ursache“ bilden“ (ebd.). Das Besondere dieser Sichtweise ist, dass beide Dimensionen als gleichzeitige Bestandteile der gesellschaftlichen Erfahrung des Menschen betrachtet werden. Handeln versteht sich dabei als (eigen)aktives selbstbestimmtes Moment menschlicher Aneignung der Welt. Spinoza formuliert eine „Moralkritik“, indem er „den transzendental begründeten Werten eine „Geometrie“ der Gefühle und Tugenden entgegensetzt“ und nach deren „handlungsfördernden oder -hemmenden Eigenschaften“ untersucht (ebd.). Den Ausgangspunkt für seine Kritik bildet eine Vorstellung von Macht, die „als kooperatives Vermögen gefasst“ einen „Vergesellschaftungsmodus einer prozessualen „Transindividualität“, die auf Synergie-Beziehungen mit anderen gerichtet ist“ beschreibt (ebd.). Diese Idee eines „kooperativen Zusammenschlusses“ bildet den Impuls für ein Handlungsvermögen, bei dem Macht das Vermögen beschreibt, „das die Menschen übereinstimmen lässt, während Unvermögen [...] und passives Erleiden sie voneinander trennen und einander entgegensetzen“ (ebd.). Handeln in diesem Sinne findet somit seinen Ausdruck in Formen „auf Verallgemeinerung angelegte[r]“ Handlungsfähigkeit, „indem man das Gut, das man für sich begehrt, auch den übrigen Menschen wünscht“ (ebd.: 222). Eine in diesem Sinne verallgemeinerte Handlungsfähigkeit versteht sich als „kooperative Handlungsmacht von unten“ (zit. Rehmann nach Haug 2010: 51). Entsprechend kann jetzt „zwischen einer kooperativen Handlungsmacht von unten und einer Herrschaftsmacht von oben“ differenziert werden (ebd.). Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass Handlungsmacht und Herrschaftsmacht jeweils Handlungsfähigkeit voraussetzen. Im Falle der Herrschaftsmacht charakterisiert sich Handlungsfähigkeit durch einen (zwanghaften, über Andere verfügenden) Abzug der Möglichkeiten kooperativer Handlungsmacht durch deren Kanalisierung, Delegation von Macht der Vielen auf Wenige.

Gleichzeitig entfaltet sich diese Vorstellung von Handeln als ein in die Welt und ihre Verhältnisse aktiv eingreifendes Vermögen. Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit erschließt sich dabei als ein „Kräftezuwachs inmitten einer komplexen Vielfalt von Kräfteverhältnissen“ (Reeling Brower 2001: 1169) und verweist auf Momente einer alltäglichen Praxis, „das Rechte zu finden, um dessentwillen es sich ziemt zu leben, organisiert zu sein, Zeit zu haben“ (Bloch [1921] 1985: 13). Letztere Gedanken verweisen darauf, dass Handeln selbst ein Produkt menschlicher Praxis ist, welches sich in Handlungsfähigkeiten differenziert. Handeln ist in gesellschaftlichen Prozessen vermittelt. Handeln ist demnach kein Normativ einer der Gesellschaft übergeordneten menschlichen Wesenheit, sondern als menschliche Praxen im „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ zu begreifen. Erst in diesem Blickwinkel erschließt sich Handeln als Plural von

Handlungsfähigkeiten sowie hiermit verknüpft „Handlungsimpulse[n] die sich [...] ideologischen Anrufungen widersetzen oder entziehen können“ (Rehmann 2014: 224). Handeln ist also als eine menschliche Aktivität zu fassen, sich in gesellschaftlichen Widersprüchen zu bewegen. Damit ist Handlungsfähigkeit wie auch die Macht nichts ein für alle mal Bestimmbares, sondern immer wieder neu in sich verändernden Verhältnissen zu definieren.

Eine Dimension des Handelns in gesellschaftlichen Widersprüchen ist die Überbrückung der Kluft zwischen „Leiden/Erleiden“ und „Handeln“. Leiden/Erleiden als Erfahrung des Ausgeliefertseins an die Welt kann hier als eine scheinbar dem individuellen Einfluss entzogene Erfahrungsebene verstanden werden, als Entfremdung. Entfremdung kann zum einen als Art eines verkümmerten Bewusstseins skizziert werden, „die darin besteht, für gesichert zu nehmen [...], was gesagt worden ist, die Vermittlung als die Realität zu betrachten und die Sprache als definierte und definierende Entität“ (Lefebvre [1975] 1987: 423) oder sie wird in der Zuspitzung als „Stillstand“ sowie als „Blockierung“ im Alltäglichen erlebt (472). Wie Henri Lefebvre betont, ist Entfremdung „kein Zustand“, sondern ist als „Bewegung“ im Verhältnis zu ihrer „möglichen Aufhebung zu denken“ (vgl. ebd.: 463). Hierbei skizziert die Richtung der Aufhebung eine Möglichkeit zur Befreiung, die allerdings in der „dialektischen Bewegung von Entfremdung und Befreiung“ in eine Situation münden kann, die „erneut entfremdet“ und zur erneuten Blockade führt (vgl. ebd.: 464). Für das Stichwort der erweiterten Handlungsfähigkeit bedeutet dies zweierlei. Zum einen bestimmt sich damit Handlungsfähigkeit als Momente, die zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung oszillieren und dabei Möglichkeiten hervorbringen, Wege zu erkennen, die herrschaftsbezogenen und unterdrückerischen Seiten der Gesellschaft einzuschränken oder zu überwinden.⁴ Zum anderen entstehen hieraus unter antagonistischen Verhältnissen auch Situationen, die den (emanzipatorischen) Gehalt einer Befreiungs-Bewegung bremsen und in das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse eingliedern, passivieren oder ausschließen. In diesem Sinne beschreibt die Passivierung keinen Stillstand, vielmehr eine Bewegung als Moment menschlicher Aktivität, die sich im Prozess des Han-

⁴ Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit unterscheidet sich im Kontext der kritischen Psychologie von restriktiver Handlungsfähigkeit, bei der sich die Individuen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten im Kontext der gesellschaftlich gegebenen, herrschaftsbezogenen und unterdrückerischen Begrenzungen bewegen und in diesem Sinne aktiv-passiv bleiben (vgl. Klaus Holzkamp 1985 u. Morus Markard 2009).

delns der Selbstbestimmung entzieht. Die hiermit verbundene Schwierigkeit ist, dass die strukturelle Grundlage der Prozesse der Entfremdung ein Bewusstsein über die Entfremdung selbst bricht, gar verhindert und in der „Privation oder [...] Frustration [...] fixiert“ (ebd.: 464). Deshalb liege die „Option“ mit „einer entfremdenden und entfremdeten Situation Schluß“ zu machen darin, das Mögliche bewusst zu machen und anzusteuern (vgl. ebd.). Dieser Prozess wiederum bedarf der Bildung, um die Blockaden erkennen und aufheben zu können. Den Anknüpfungspunkt hierbei bildet ein widersprüchlich zusammengesetzter und fragmentierter Alltagsverstand.

Alltagsverstand und Urteilskraft als Gegenstände einer Pädagogik des Sozialen

Der Alltagsverstand bei Antonio Gramsci ist ein aus verschiedenen, widersprüchlichen Elementen zusammengesetzter unstrukturierter Zusammenhang. Entsprechend formuliert er, dass sich im Alltagsverstand „Elemente des Höhlenmenschen und Prinzipien der modernsten und fortgeschrittensten Wissenschaft, Vorurteile aller vergangenen, lokal bornierten geschichtlichen Phasen und Institutionen einer künftigen Philosophie“ finden (GH 6: 1376). Bei Gramsci hat der Alltagsverstand eine doppelte Bedeutung. Zum einen verweist er auf „die inhaltliche Zusammensetzung des Denkens“ (Hirschfeld 2013: 92). Die Bedeutung des Alltagsverstandes als Vorstellung einer „Gedankenwelt“ erweitert Gramsci um den Begriff der Weltauffassung (ebd.). Die „Weltauffassung einer Gedankenwelt“ wird zur „Weltauffassung der Tätigkeitswelt“ (ebd.). In den Blick kommt die soziale Praxis. In diesem Zusammenhang ist „der Alltagsverstand [...] nicht mehr *nur* Bewusstsein, sondern [eine] in Praxis ausgedrückte Auffassung der Welt“ (Hirschfeld 2015: 100). Entsprechend ist der Alltagsverstand „nichts Erstarrtes [...], sondern verändert sich fortwährend“ im Alltäglichen (vgl. GH 1: 136 f.). Der übergreifende Begriff der Weltauffassung verweist so auf „die soziale Funktion der Vergesellschaftung der Individuen“ (ebd.). Die Weltauffassung ermöglicht ein integrierendes Moment. Mit der „eigenen Weltauffassung gehört man immer zu einer bestimmten Gruppierung [...] die ein- und dieselbe Denk- und Handlungsweise teilen“ (GH 6: 1376). Weltauffassung in diesem Sinne wird „als verbindendes, die soziale Existenz der Menschen bedingendes Element gedacht“, die „soziale Zugehörigkeit“ (Hirschfeld 2015: 103), die „soziale Leistung der Weltauffassung“ wird betont (Hirschfeld 2013: 92). Dieser Punkt ist von zentraler Bedeutung. Auch wenn der Alltagsverstand in sich widersprüchlich und unzusammenhängend ist, „dient [er] der alltäglichen Bewältigung, dem

Umgang mit den Aufgaben und Herausforderungen“ (ebd.: 93) des alltäglichen Lebens. Zwei Punkte sind hierbei hervorzuheben. Erstens ist der fragmentarische, widersprüchliche Charakter des Alltagsverstandes „der kritischen Selbstreflexion“ entzogen und so Ausdruck „einer passiven Vergesellschaftung [...], keine selbstbestimmte, eigenaktive, sondern eine passive“ (ebd.). Ist die gesellschaftliche Realität für die Individuen in ihren alltäglichen Vollzügen „widersprüchlich und unzusammenhängend [...], leistet der bizarre Alltagsverstand eine für das Individuum wichtige Orientierung und einen sozialen Zusammenhalt“ (ebd.) „der über einen, wie imaginär auch immer gemeinsamen Begründungszusammenhang verfügt“ (vgl. Affolderbach/Hirschfeld 2015: 204). Zweitens dienen „nicht nur die einzelnen Versatzstücke des Alltagsverstandes [...] der Lebensbewältigung, sondern es ist gerade ihre Trennung, die ein Denken in Abteilungen erlaubt“ (Hirschfeld 2013: 93). Das spezifische Moment des Alltagsverstandes wäre hier die Organisation der relativen Unabhängigkeit der einzelnen „Abteilungen“, so dass sie sich nicht gegenseitig behindern. Eine Bearbeitung und Befragung der skizzierten Dimensionen ist heikel, da hierbei „die Gewohnheiten des Alltags“ in Frage gestellt werden und „vermeintliche Sicherheiten entschwinden (Hirschfeld 2013: 94). Hirschfeld betont deshalb, dass „Handlungsfähigkeit in den ideologischen Verhältnissen der Gegenwart [...] von den Individuen nicht aufgegeben werden“ können, „solange es keine praktischen Alternativen gibt“ (ebd.). Die Richtschnur für eine Pädagogik des Sozialen ist es deshalb, soziale Verbindungen hervorzubringen, „deren Qualität mindestens jener der alten Beziehungen entspricht“ und welche darüber hinaus gleichzeitig Möglichkeiten erzeugen, die „eine kritische „Inventur“ des Denkens (Gramsci) befördern“ (vgl. Affolderbach/Hirschfeld 2015: 205).

Genau an diesem Punkt ist der normative Optimismus von Negt zur Herausbildung einer (reflexiven) Urteilskraft kritisch zu machen und mit der Idee des Alltagsverstandes zu vermitteln. Mit Negt ist „Urteilskraft [...] ein gesellschaftlich gebildetes und praktiziertes Vermögen“, welches „die Dimensionen des Gemeinwesens [...] in den Reflexionsprozess“ also die Perspektiven und Konflikte der Anderen einbezieht (2010: 395). Dabei ist Urteilskraft vor allem eine „erweiterte[...] Denkungsart“ des einzelnen Individuums, die auf Grundlage der Möglichkeit als „Selbstreflexion des eigenen Urteilens“ herausgebildet werden kann (ebd.). Entsprechend bestehe eine „Urteilsfähigkeit immer darin, dass ich meine eigenen Bedürfnisse, Interessen, Phantasien verbinde mit der Vorstellung davon, wie es aussehen würde, wenn dieses höchst Individuelle zu einem allgemeinen Gesetz wird“ (ebd.: 32). Erst mit einer ausgebildeten individuellen Urteilskraft, so scheint es, sind die Menschen in der Lage, politisch zu Handeln

und Zusammenhänge herzustellen. Urteilskraft erscheint in ihrer Zielstellung als ein substantielles Vermögen, welches selbst scheinbar widerspruchsfrei als Vorbedingung für Handlungsfähigkeit gilt.

Ist der Alltagsverstand eine „chaotische Ansammlung disperater Auffassungen“ (GH 1396), geht es darum, diese „zusammenhanglose und zufällige Weise“ (1375) der „eigenen Weltauffassung“ zu kritisieren, „einheitlich und kohärent zu machen“ (1376). Es geht darum „das Mechanische, von Außen auferlegte Zwanghafte zu verstehen (ebd.). Gramsci stellt in diesem Zusammenhang den Alltagsverstand in eine Beziehung zur „Philosophie der Praxis“. Gemeint ist hiermit, die im Alltagsverstand und seiner „unkritischen [...] Weltauffassung“ (vgl. ebd.: 1395) liegenden Verhaltens- und Denkweisen bewusst zu machen und so schon „bereits bestehende Aktivität[en] zu erneuern und „kritisch“ auszuarbeiten (ebd.: 1382). Ist die „Philosophie der Praxis“ Ausgangspunkt einer „Pädagogik des Sozialen“ geht es zum einen darum, „die Sicht bisher subalternen Gruppen explizit“ zu machen (Barfuss/Jehle: 55). Zum anderen bilden damit das Alltägliche (Lefebvre) und die dort gelebten eigensinnigen und widersprüchlichen Handlungsformen der Menschen die Knotenpunkte, „sich ihrer Handlungsfähigkeit und Verantwortung überhaupt erst bewusst werden können“ (ebd.: 55).

Ist das Individuum mit seiner individuellen Weltauffassung immer Teil „einer bestimmten Gruppierung“ und so „immer Masse-Mensch oder Kollektiv-Mensch“ (GH 1376), kann sich „eine entwickelte Persönlichkeit nur im Kontext eines kollektiven Zusammenhangs bilden“ (Hirschfeld 2015: 96). Ist diese Perspektive emanzipatorisch ausgerichtet und zielt auf eine Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse, meint eine „Philosophie der Praxis“ auch die Entwicklung einer „neuen Kultur“ und eines „Kollektivbewusstseins“ (vgl. ebd.: 100f.). Für den Prozess einer solchen Entwicklung ist hervorzuheben, dass die Denk- und Handlungsweisen des Individuums mit denen der Anderen verknüpft sind. Gleichzeitig hebt der kollektive Zusammenhang die Notwendigkeit des individuellen Beitrages am Gemeinsamen hervor. Das Gemeinsame ist in diesem Sinne keine „mechanische“, keine „statische“ Größe als Gradmesser eines „Durchschnitts“, sondern hat die Aufgabe, die „ungekommene menschliche Identität“ hervorzubringen (vgl. Bloch [1961] 1985: 191). Mit dieser Skizze von Gramscis „Kohärenzarbeit“ lässt sich mit Blick auf das Verhältnis von Alltagsverstand, reflexiver Urteilskraft und erweiterter Handlungsfähigkeit folgende Schlussfolgerung formulieren. Es wird deutlich, dass sich „Kohärenzarbeit“ im Sinne Gramscis als ein Prozess entfaltet, dessen Bedingtheiten und Widersprüchlichkeiten immer je historisch am konkreten Beispielen zu bestimmen sind.

Kohärenzarbeit ist damit eine Arbeit, im Plural der Weltauffassungen das Gemeinsame herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang entwickelt sich gesellschaftliche Urteilskraft im Prozess des Kollektiven der „Kohärenzarbeit“ selbst. Insofern gibt es auch nicht die Urteilskraft, sondern sie erschließt sich nur als Plural eines Bewusstseins erweiterter Handlungsfähigkeit. Urteilskraft ist demnach keine abgeschlossene, sondern immer vorläufig und in diesem Sinne eine sich immer wieder erneuernde Kraft als Bestandteil von erweiterter Handlungsfähigkeit. Entsprechend ist eine „Pädagogik des Sozialen“ darauf gerichtet, alle „Vergesellschaftungsprozesse auf ihre jeweiligen Anteile an Herrschaft und Solidarität“ zu befragen (vgl. Hirschfeld 2001: 24f.). Und: „Produktiv wird sie, wenn sie Experimentierräume schafft, so dass die Menschen selbst herausfinden können, was ihnen lebenswert ist, ohne in die Vertikale der Herrschaft eingebunden zu werden“ (ebd.: 25).

Literatur

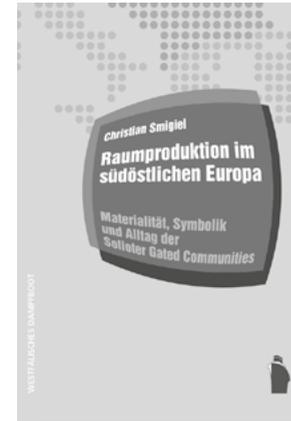
- Affolderbach, F./Hirschfeld, U. 2015: Zwischen Legitimation und Emanzipation? Geschichtspolitik in der kritischen Bildungsarbeit. In: AutorInnenkollektiv Loukanikos (Hrsg.): *History is unwritten. Linke Geschichtspolitik und kritische Wissenschaft. Ein Lesebuch.* Münster
- Arendt, H. [1970] 2006: *Macht und Gewalt.* München
- [1972] 2013: *Vita activa oder vom täglichen Leben.* München
- Barber, B. [1984] 1994: *Starke Demokratie.* Hamburg
- Barfuss, T./Jehle, P. 2014: *Antonio Gramsci zur Einführung.* Hamburg
- Bloch, E. [1921] 1985: *Geist der Utopie, Werksausgabe Band 3.* Frankfurt/M
- [1961] 1985: *Naturrecht und menschliche Würde, Werksausgabe Band 6.* Frankfurt/M
- Brunkhorst, H. 2007: *Macht und Verfassung im Werk Hannah Arendt.* In: *HannahArendt.net*, Ausgabe 1, Bd.3., unter: <http://www.hannaharendt.net/index.php/han/article/view/110/186> (abgerufen am 24.06.2016)
- Christophersen, C. 2010: *Kosmopolitische Demokratie und ihre Gegner.* In: *Das Argument* 285, 52. Jg., H. 1, 85-94
- Demirovic, A. 2013: *Kritik der Politik.* In: Jaeggi, R./Loick, D. (Hrsg.): *Nach Marx. Philosophie, Kritik, Praxis.* Berlin. 463-485
- Dux, G. 2013: *Demokratie als Lebensform. Die Welt nach der Krise des Kapitalismus.* Weilerswist
- Gramsci, A. [1991] 2012; zit. als GH 1): *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe Band 1.* Hrsgg. v. Bochmann, K./Haug, W.F., Hamburg
- [1994] 2012; zit. als GH 6): *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe Band 6.* Hrsgg. v. Bochmann, K./Haug, W.F., Hamburg

- Holzkamp, K. 1985: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M
- Haug, F. 2003: Im Banne der Polis. In: Das Argument 250, 45. Jg., H. 2, 253-281
- Haug, W.F. 2010: Über Gewalt und Hegemonie. In: Das Argument 288, 52. Jg., H4/5,44-68
- Hirschfeld, U. 2001: Zur Bedeutung des Kulturellen für die Veränderung der Gesellschaft. In: Widersprüche, 21. Jg., H. 80, 19-29
- 2013: Fragmentierter Alltagsverstand und die Herausforderung „kritischer Lehre“. In: Forum Kritische Psychologie 57, 90-99
- 2015: Begriff und Bedeutung des Alltagsverstandes bei Antonio Gramsci. In: Das Argument 311, 57. Jg., H.1., 98-111
- Kunstreich, T./May, M. 1999: Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen. In: Widersprüche, 19. Jg., H. 73, 35-52
- Lefebvre, H. [1975] 1987: Kritik des Alltagslebens. Frankfurt/M
- Markard, M. 2009: Einführung in die kritische Psychologie. Hamburg
- Negt, O./Kluge, A. 1993: Maßverhältnisse des Politischen. 15 Vorschläge zum Unterscheidungsvermögen. Frankfurt/M
- Negt, O. 2010: Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen
- Reeling Brouwer, R. 2001: Handlungsfähigkeit. In: Haug, W.F. (Hrsg.): Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus. 1169-1174
- Rehmann, J. 2014: Spinoza und Nietzsche. Wider die Verwechslung von Handlungsfähigkeit und Herrschaftsmacht. In: Das Argument 307, 56. Jg., H. 2, 213-225
- Siegwart, H.-J. 2012: Politische Hermeneutik. Verstehen, Politik und Kritik bei John Dewey und Hannah Arendt. Würzburg

*Friedemann Affolderbach, Hardenbergstraße 47, 04275 Leipzig
E-Mail: friedemann.affolderbach@gmx.net*

Raumproduktionen: Theorie & gesellschaftliche Praxis

Herausgegeben von Bernd Belina, Boris Michel und Markus Wissen



Band 24
Christian Smigiel

Raumproduktionen im südöstlichen Europa
Materialität, Symbolik und Alltag der Sofioter Gated Communities
2016 – ca. 283 Seiten – ca. 29,90 €
ISBN 978-3-89691-101-8

Band 23
Anja Feth
Staat, Polizei und Alltag in Buenos Aires
Raumproduktionen im Kontext städtischer Unsicherheit
2016 – 290 Seiten – ca. 34,90 €
ISBN 978-3-89691-845-1

Raumproduktionen: Theorie & gesellschaftliche Praxis will ein Forum kritischer Raumforschung im Rahmen kritischer Gesellschaftstheorie sein mit dem Ziel, Debatten zugänglicher zu machen, zu bündeln, zu initiieren und zu kritisieren.

Band 22
Anna Kern
Produktion von (Un-)Sicherheit – Urbane Sicherheitsregime im Neoliberalismus
2016 – 296 Seiten – 29,90 €
ISBN 978-3-89691-846-8

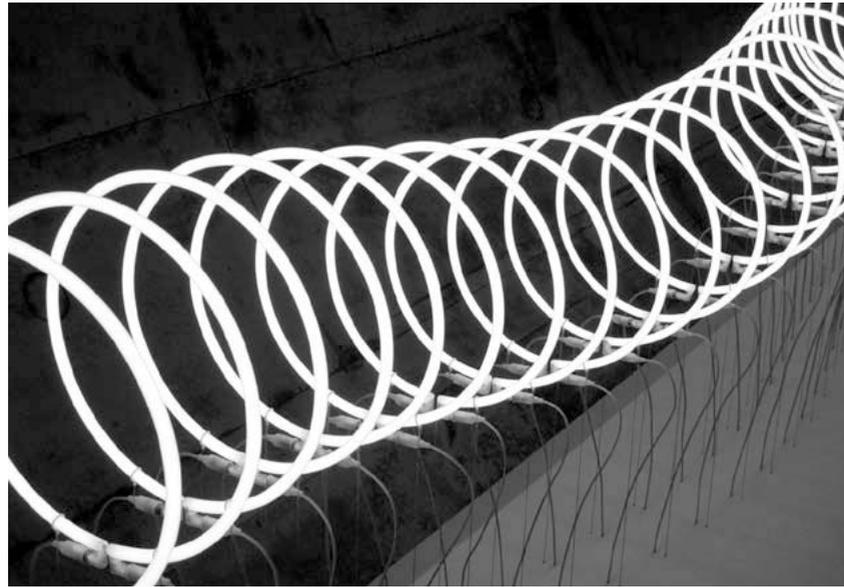
Band 21
Moritz Rinn
Konflikte um die Stadt für alle
Das Machtfeld der Stadtentwicklungspolitik in Hamburg
2016 – 410 Seiten – ca. 39,90 €
ISBN 978-3-89691-847-5

Band 20
Sebastian Dirks / Fabian Kessl / Maïke Lippelt / Carmen Wienand (Hrsg.)
Urbane Raum(re)produktion – Soziale Arbeit macht Stadt
2016 – ca. 250 Seiten – ca. 29,90 €
ISBN 978-3-89691-726-3

WESTFÄLISCHES DAMPFBOOT

Hafenweg 26a · 48155 Münster · Tel. 0251-3900480 · Fax 0251-39004850
E-Mail: info@dampfboot-verlag.de · http://www.dampfboot-verlag.de





Stefan Kerber-Clasen

Aushandlungen von Reorganisationsprozessen in Kitas

Bildungsarbeit mit Drei- bis Sechsjährigen, ganztägige Betreuung von Kleinkindern sowie unzureichende personelle und zeitliche Ressourcen bei diesen Arbeiten sind gegenwärtig Alltag in Kindertagesstätten (Kitas) in Deutschland. Diese Situation ist Ausdruck der seit Mitte der 2000er Jahre anhaltenden Reformierung des Kita-Bereichs und der daran anschließenden Reorganisation der Arbeitsprozesse in Kitas. Diese Reformierung basiert auf zwei zeitgleichen, sozial- und bildungspolitisch induzierten Prozessen: Einem Kita-Ausbau, bei dem Halb- oder Ganztagsplätze für Kinder unter drei Jahren und Ganztagsplätze für Kinder zwischen drei und sechs Jahren geschaffen werden, sowie der Einführung von Bildungsprogrammen in Kitas, durch die diese zu Bildungsinstitutionen transformiert werden. Politisch angestrebt wird auf diese Weise, frühkindliche Bildung und die Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und familiärer Sorgearbeit vor allem für Mütter zu verbessern sowie bildungsbedingte soziale Ungleichheit abzubauen. Gleichzeitig wird auf diese Weise die ökonomisch rentable Entwicklung und Verwertung des lebendigen Arbeitsvermögens von Kindern und Müttern bzw. Eltern verfolgt.

Diese Zielsetzungen werden in der öffentlichen Debatte und der sozialwissenschaftlichen Forschung zu den Reformen im Kita-Bereich vielfach als Modernisierung begrüßt. Entsprechend dieser Orientierung wird hinsichtlich der pädagogischen Fachkräfte vorrangig diskutiert, inwiefern diese mit ihrer alltäglichen Arbeit aktiv zur Zielerreichung beitragen (vgl. Betz 2013) und wie stark sie dabei psychisch und physisch belastet sind. Pädagogische Fachkräfte stehen damit zwar als AkteurInnen durchaus im Blickpunkt, allerdings vorrangig hinsichtlich der Frage, wie sie auf die neuen Anforderungen reagieren, wie sie sich an diese anpassen und sich für diese fit machen. Diese Sichtweise ent-politisiert ihr innerbetriebliches Handeln tendenziell: Sie sieht ab von den Machtverhältnissen, mit denen pädagogische Fachkräfte in Kitas und im Kita-Bereich in der gegenwärtigen Reformphase konfrontiert sind und innerhalb

derer sie versuchen, individuelle und kollektiv geteilte Interessen, Bedürfnisse und Überzeugungen zu verfolgen, die nicht unbedingt in Einklang stehen mit den gegenwärtigen Veränderungen.

Gerade diese Aspekte werden hier anhand von Ergebnissen eines kürzlich abgeschlossenen arbeitssoziologischen Forschungsprojektes fokussiert. Diese Ergebnisse können dazu beitragen, eine empirisch fundierte und gesellschaftspolitisch interessierte Perspektive auf diese gegenwärtigen Veränderungen im Kita-Bereich zu entwickeln sowie Prozesse und Konsequenzen der Reorganisation in den Kitas kritisch zu bewerten.

Hierzu wird in folgenden vier Schritten argumentiert: Zuerst wird die kritische arbeitssoziologische Perspektive vorgestellt, die zur Analyse der gegenwärtigen Reorganisation in Kitas genutzt wurde. Dann werden die Reformen des Kita-Bereichs und die daraus resultierenden Reorganisationsprozesse in Kitas dargestellt. Darauf aufbauend werden anhand eigener empirischer Erhebungen zur Reorganisation in einer Kita – der Kita Steinweg – zentrale Elemente der Aushandlung der Reorganisation vor Ort durch pädagogische Fachkräfte herausgearbeitet. Diese Aushandlungen werden abschließend daraufhin befragt, inwiefern in ihnen betriebliche und gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse politisch verhandelt werden.

Perspektiven einer arbeitssoziologischen Analyse der gegenwärtigen Reorganisation der Kitas

Damit die Analyse der Arbeit in Kitas zu einer Kritik der gegenwärtigen Reformen des Kita-Bereichs beitragen kann, ist es notwendig, eine Analyseperspektive einzunehmen, die es ermöglicht, die Spezifika der Arbeit in Kitas und ihre gesellschaftlich-herrschaftliche Rahmung zu fassen. Eine solche wurde im vorliegenden Forschungsprojekt verfolgt und leitete dessen empirische Erhebung an.

Ausgangspunkt der eingenommenen arbeitssoziologischen Perspektive ist die Feststellung, dass die pädagogischen Fachkräfte in einem Lohnarbeitsverhältnis mit dem jeweiligen Kita-Träger stehen. Dieses ist, wie jedes Lohnarbeitsverhältnis, grundsätzlich durch eine Machtasymmetrie gekennzeichnet. Aus diesem resultiert zugleich die Funktion der Steuerung und Kontrolle der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte durch die Kita-Leitung. Letztere übernimmt Managementaufgaben für den Kita-Träger, selbst wenn Kita-Leitung und pädagogische Fachkräfte sich als ein Team verstehen. In diesem betrieblichen Herrschaftszusammenhang wird die alltägliche Realisierung der Reformen als Arbeitsanforderungen an die Fachkräfte formuliert.

Arbeitssoziologische Forschung zeigt, dass betriebliche bzw. organisationale Vorgaben von den Arbeitenden nie einfach und vollständig umgesetzt werden: Erstens könnten Produktions- und Dienstleistungsprozesse nicht funktionieren, würden die Arbeitenden nur den Vorgaben folgen, weil letztere notwendigerweise unvollständig und fehlerhaft und nur durch „Selbsttätigkeit“ der Arbeitenden auszufüllen sind (vgl. Wolf 1999: 81). Zweitens werden Interessen und Bedürfnisse der Arbeitenden in Organisationen systematisch organisationalen Zielen nach- und untergeordnet, um die Transformation von Arbeitskraft in Arbeit im Sinne der Organisation möglichst positiv zu gestalten (vgl. Menz et al. 2011: 144-147). Aufgrund dessen werden bestimmte „heterogene Sozialzusammenhänge, Strebungen, Werte, Bedeutungen“ der Arbeitenden durch betriebliche Herrschaft unterdrückt und ausgeschlossen (Wolf 1999: 141f.). Insofern Arbeitenden ihre Interessen und Bedürfnisse den Vorgaben und Zwänge verfolgen, handeln sie eigensinnig (Lohr 2010) – worin diese Interessen und Bedürfnisse auch immer bestehen.

Dieses eigensinnige Handeln wird in der vorliegenden Untersuchung der Kitas als Prozess der innerbetrieblichen politischen Aushandlung der Reorganisationsprozesse und damit auch der gegenwärtigen Reformen des Kita-Bereichs gefasst. Verstanden wird dieses Handeln der pädagogischen Fachkräfte somit als aktive Aneignung der politisch-gesetzlich und betrieblich formulierten Anforderungen, der neuen Anforderungen, die von Eltern formuliert werden, sowie schließlich jener, die aus den veränderten Diskursen um frühe Kindheit resultieren. Damit wird zugleich davon ausgegangen, dass nicht erst ein Reform- und daran anschließend ein Reorganisationsimpuls von außen kommt, der in der betrieblichen Hierarchie durchgereicht wird und auf den eine Reaktion der pädagogischen Fachkräfte folgt, sondern dass die Realisierung der Reformen von Anfang an Prozess und Ergebnis von Aushandlungen der Reorganisation in der Kita ist.

Für eigensinniges Handeln und Aushandlungen entstehen in Phasen der Reorganisation besondere Möglichkeitsräume, die sich verändern, sobald die Reorganisation abgeschlossen ist: Einerseits werden neue Anforderungen und Vorgaben an Arbeitenden adressiert und es besteht ein besonderer Handlungsdruck für die pädagogischen Fachkräfte, sich diese Anforderungen und Vorgaben anzueignen und sie zu realisieren. Andererseits sind diese Anforderungen und Vorgaben noch nicht fest institutionalisiert in alltäglichen Arbeitsprozessen und können somit von Anfang an von den pädagogischen Fachkräften ausgestaltet und ausgehandelt werden.

Verbunden sind diese Prozesse der Aushandlung der Reformen in den Kitas mit überbetrieblichen Aushandlungen der Reformen des Kita-Bereichs. Diese

zeigten sich vor allem in der gewerkschaftlichen Mobilisierung der pädagogischen Fachkräfte in Kitas, welche die Streiks in den Tarifrunden im kommunalen Sozial- und Erziehungsdienst in den Jahren 2009 und 2015 hauptsächlich trugen. Die Auseinandersetzung im Jahr 2009 wurde bereits an anderer Stelle ausführlich analysiert (Kerber-Clasen 2014; vgl. auch Detje et al. 2013, Nowak 2010), zur Auseinandersetzung im Jahr 2015 liegen ebenfalls einige Analysen vor (vgl. Birke 2015, Seppelt/Wodrich 2015, Kutlu 2015) – auf diese wird hier nicht weiter eingegangen.

Gegenwärtige Veränderungen im Kita-Bereich und in Kitas

In gewerkschaftlichen und innerbetrieblichen Aushandlungen beziehen sich die pädagogischen Fachkräfte auf ihre Erfahrungen der gegenwärtigen Reorganisation der Arbeitsprozesse in Kitas.

Die Ausarbeitung und Umsetzung der landesspezifischen Bildungsprogramme in Kitas begann 2004. Durch diese Reformen wurden Kitas verstärkt zu Bildungsinstitutionen transformiert. Für die Fachkräfte in Kitas bedeutet der Bedeutungszuwachs der Bildungsprogramme, dass die darin formulierten „Ziele, pädagogischen Inhalte und Arbeitsweisen“ als aktuelle Erwartungen an sie und die Kitas als Organisationen, in denen sie arbeiten, wirksam werden (Viernickel et al. 2013: 5). Daraus resultierende neue Arbeitstätigkeiten für die Fachkräfte sind beispielsweise die Durchführung von Bildungsangeboten, Bildungsdokumentationen und verstärkte Projektarbeit (vgl. GEW 2007) sowie die intensivierte Zusammenarbeit mit GrundschullehrerInnen und Eltern (vgl. Behr 2013).

Mit dem politischen Ziel, bedarfsdeckend Halb- oder Ganztagsplätze für Kinder unter drei Jahren zu schaffen und daneben die Anzahl der Ganztagsplätze für Kinder zwischen drei und sechs Jahren zu erhöhen, wird der Kita-Bereich massiv ausgebaut. Hierzu werden bestehende Kitas baulich vergrößert, Räumlichkeiten intensiver genutzt und neue Kitas gebaut. Auf diese Weise stieg die Anzahl der unter 3-Jährigen in Kitas zwischen 2007 und 2013 von rund 247.000 auf rund 464.000 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 51-53) und bis 2015 auf 693.300 (Destatis 2015: 1) – ohne dass die politisch anvisierten quantitativen Ausbauziele bisher erreicht wurden. Im Zuge des Ausbaus erhöhte sich auch die Anzahl der beschäftigten pädagogischen Fachkräfte: „Von 1990/91 bis 2015 ist die Anzahl aller Beschäftigten bundesweit um 78% auf insgesamt rund 642.300 gestiegen. Ein deutlicher Personalzuwachs ist insbesondere seit 2006 zu beobachten. Seitdem wurden rund 227.300 (+55%) Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Kitas eingestellt“ (Fachkräftebarometer 2016).

Trotz der nahezu aufgebrauchten „Fachkräftereserve“ (Grgic et al.: 2014) haben sich die Beschäftigungsbedingungen nicht verbessert, der Dynamik von Angebot und Nachfrage nach pädagogischen Fachkräften zum Trotz: Der Anteil befristeter Beschäftigungsverhältnisse liegt rund ein Drittel über der Quote aller erwerbstätigen Frauen und steigt seit Ende der 1990er Jahre an. Der Anteil der Vollzeitbeschäftigten ist von 52% der Beschäftigten im Jahr 1998 auf rund 40% im Jahr 2014 gefallen, und die Reallöhne stagnieren seit dem Jahr 2000 (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014: 8, 56; Eibeck 2014).

In vorliegenden Analysen zu den Veränderungen von Arbeit im Zuge der Reorganisation werden vorrangig die Bildungsprozesse untersucht. Herausgearbeitet wird, dass die neuen Anforderungen einen Bruch mit etablierten Routinen bedeuten und dass die „Teams“ der pädagogischen Fachkräfte unterschiedliche Umgangsweisen mit der neuen Situation finden – eine Situation, die gekennzeichnet ist durch die Gleichzeitigkeit neuer Anforderungen und als unzureichend wahrgenommener personeller und zeitlicher Ressourcen (vgl. z.B. Viernickel et al. 2013). Aufschlussreich im Hinblick auf die Analyse innerbetrieblichen eigensinnigen Handelns sind vor allem zwei Beobachtungen von Nock (2013: 201), die dieser am Rande benennt: Er zeigt erstens auf, dass Teams selektiv auf das Bildungsprogramm zurückgreifen, weil nicht extern kontrolliert wird, ob die Bildungsprogrammatisierung umgesetzt wird; und zweitens, dass Fachkräfte in Kitas Wege finden, den externen Vorgaben nur formal nachzukommen, indem sie die von Trägern und Gesetzgeber geforderte Darstellung des pädagogischen Handelns im Sinne eigener Interessen nutzen.

Wahrnehmungen und Aushandlungen der Reorganisation der Kita Steinweg

Am Beispiel der Kita Steinweg – einer kommunalen Kita einer südwestdeutschen Großstadt – wurde im Forschungsprojekt das Ineinandergreifen der Prozesse der Reorganisation, deren Wahrnehmung durch Fachkräfte und deren tagtägliche innerbetriebliche Ausgestaltung und Aushandlung untersucht. Empirische Basis der Untersuchung war eine arbeitssoziologische Intensivfallstudie, die im Jahr 2013 durchgeführt wurde. Diese bestand aus einer vierwöchigen teilnehmenden Beobachtung, zehn Interviews mit pädagogischen Fachkräften sowie Interviews mit der Kita-Leitung, Eltern, Träger-VertreterInnen und lokalen politischen AkteurInnen. Einen zweiten Teil der empirischen Basis bildeten Interviews mit GewerkschafterInnen von ver.di und GEW, die in den Jahren 2012 bis 2014 durchgeführt wurden.

Die Kita Steinweg war zum Zeitpunkt der Untersuchung eine von 20 Kitas eines städtischen Trägers einer südwestdeutschen Großstadt. Bis 2009 wurden in dieser Kita 75 Kinder zwischen drei und sechs Jahren in drei Kindergartengruppen von neun vollzeitbeschäftigten pädagogischen Fachkräften betreut, gebildet und erzogen. Erweitert wurde die Kita in zwei Etappen: 2010 um drei Gruppen und 2012 um eine weitere Gruppe zu heute insgesamt sieben Gruppen. Aufgrund dessen hat sich die Gesamtzahl der Kinder bis 2012 auf 131 Kinder erhöht, von denen 30 unter drei Jahren alt sind. Die Zahl der beschäftigten Fachkräfte ist auf 21 gestiegen, von denen 15 in Vollzeit und 6 in Teilzeit beschäftigt sind.

Der Ausbau und die Realisierung der Bildungsprogramme verändern die Arbeitsprozesse der Kita Steinweg erheblich: Bildungsprozesse werden nun alltäglich geleistet, die pädagogischen Fachkräfte arbeiten mit jüngeren Kindern und in einer räumlich stark vergrößerten Kita und betreuen die Kinder zunehmend ganztägig. Insgesamt kommt es aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte zu einer Arbeitsintensivierung sowie in der Arbeit mit Kleinkindern zu zunehmend physischen Belastungen, weil diese oft gehoben sowie getragen werden.

Wie die Arbeitsprozesse sich verändern und neu organisiert werden und wie die pädagogischen Fachkräfte in diesen handeln sollen und können, wird entscheidend durch den Kita-Träger und die Leitung der Kita Steinweg strukturiert. Die Kita-Leitung setzt durch Steuerung und Kontrolle der pädagogischen Arbeit im Arbeitsprozess Trägervorgaben um, die wiederum gesetzliche Vorgaben aufgreifen. Sie versucht, die Beschäftigten auf diese Weise dazu zu veranlassen, auf die neuen Ziele der Kita Steinweg – vor allem auf die neu etablierten Bildungsziele – hinzuarbeiten. Die von der Leitung derart formulierten Arbeitsanforderungen richten sich beispielsweise darauf, die Bildungsprogramme schwerpunktmäßig in Form von Projektarbeit zu realisieren sowie auf die Dokumentationspraxis, mit der Kita-interne Aktivitäten durch Aushänge und in sogenannten Portfolios für Eltern, Kinder und Leitung sichtbar gemacht werden sollen.

Da diese Anforderungen nicht einfach umgesetzt werden können, ist ein aktives „Mittun“ (vgl. Wolf 1999: 86) der pädagogischen Fachkräfte unumgänglich. Dies geschieht in einer Situation, in der die pädagogischen Fachkräfte der Kita Steinweg die organisationalen Voraussetzungen zur Erfüllung dieser Arbeitsaufgaben als problematisch erleben: Dies gilt vor allem für personelle und zeitliche Ressourcen für Prozesse unmittelbarer und mittelbarer Bildungsarbeit, die von fast allen pädagogischen Fachkräften als unzureichend bewertet werden. Die Aneignung der Anforderungen und ihre Umsetzung erfordert daher von allen Fachkräften, dass sie aktiv Wege finden, diese im Alltag auszugestalten – unabhängig davon, wie sie sich zu den inhaltlichen Anforderungen positionieren.

Je nach individuellen und informell-kollektiv geteilten professionellen Arbeitsorientierungen und individuellen Ressourcen resultiert eine unterschiedliche eigensinnige Praxis der Ausgestaltung, d.h. der konkret geleisteten Arbeit. In dieser versuchen die pädagogischen Fachkräfte (auch), eigene Interessen und Bedürfnisse zu realisieren, die zumindest teilweise nicht mit den neuen Anforderungen in Einklang stehen. Zielt das Handeln darauf, Anforderungen nicht zu erfüllen, diese zurückzuweisen oder explizit eigene Forderungen zu stellen, kann dies als eigensinnige Aushandlung gefasst werden. Solche Aushandlungen sind integraler Bestandteil der Realisierung der Reorganisation vor Ort. Beispiele für diese lassen sich in der Praxis vieler, aber nicht aller pädagogischen Fachkräfte der Kita Steinweg finden; und nicht alle handeln in dieser Hinsicht gleichermaßen offen und beharrlich.

Aushandlungsprozesse der Bildungspraxis lassen sich beispielhaft am Handeln zweier Fachkräfte der Kita Steinweg – Steffi und Dietmar – verdeutlichen. Beide haben Kritik an pädagogischen Konzeptionen und der arbeitsorganisatorischen Gestaltung der Bildungspraxis bei formellen Teamtreffen geäußert, bei denen die Kita-Leitung und der Großteil der pädagogischen Fachkräfte anwesend waren. Ihre Kritik zielt jedoch auf unterschiedliche Ebenen – die Arbeitsorganisation einerseits, die Arbeitsinhalte andererseits – und wird im Alltag unterschiedlich handlungsleitend.

Steffi hat gemeinsam mit weiteren, im Zuge des Ausbaus neu in die Kita Steinweg gekommenen Fachkräften eingefordert, dass arbeitsorganisatorisch mehr Zeit zur Verfügung gestellt werden müsse für Dokumentationsaufgaben und den Austausch im Gruppenteam. In der Kita Steinweg „gab’s ganz lange keine Vorbereitungszeiten und dann haben halt paar Kollegen, unter anderem auch ich, gesagt: Das geht nicht, wir brauchen (...) die Zeit, und dann müssen wir die auch festlegen.“ Aufgrund dessen hat sie sich mit Kolleginnen abgesprochen, wie der Arbeitsprozess in dieser Hinsicht anders gestaltet werden kann – „und [wir] sind dann hingegangen (...) im Plenum aufgetreten, gesagt: Wir haben uns das überlegt, können wir’s umsetzen?“ Ab dann habe es geheißt: „Ok, wir machen einen Terminplan.“ Auf der Basis ihrer beruflichen Erfahrungen in einer anderen städtischen Kita weist sie auf die arbeitsorganisatorischen Möglichkeiten hin, diese Zeiten für die Vorbereitung der pädagogischen Arbeit einzurichten und auf die individuelle Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte, diese alltäglich einzufordern und wahrzunehmen.

Dietmar hat in einer Teamsitzung kritisiert: „Immer wird alles fotografiert bei Feiern und so“. Er hingegen habe nur ganz wenige Fotos von früher, aber „ganz viele Erinnerungen im Kopf“. Diese Kritik steht symptomatisch für seine inhaltliche Unzufriedenheit mit der aktuellen Dokumentations- und Bildungspraxis: Weder fotografiert er im Alltag noch schreibt er dokumentierende Texte, denn diese

Dokumentationszeit würde ihm in der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern fehlen. Die Bildungsprojekte beurteilt er als teils inhaltlich dürftig und für die Kinder langweilig. Darin wird für ihn deutlich, dass in aktuellen pädagogischen Ansätzen konzeptuell „viel heiße Luft“ steckt. Er stützt sich bei dieser Kritik auf seine beruflichen und persönlichen Kita-Erfahrungen, die er der aktuellen Situation und Entwicklung gegenüberstellt. Wie andere Fachkräfte betont er den stets implizit-bildenden Charakter der Arbeit in Kitas und verweist so darauf, dass frühkindliche Bildung nicht auf formalisierte Lernsituationen, wie sie gegenwärtig in Projekten geschaffen werden, angewiesen ist.

Aufgrund der hohen Autonomie pädagogischen Handelns in der Kita verfügen Dietmar und andere pädagogische Fachkräfte in der Arbeit über Möglichkeiten, gemäß ihren pädagogischen Überzeugungen zu arbeiten. Dieses Handeln muss zwar den Anforderungen genügen, die mit hoher Verbindlichkeit von Träger und Leitung formuliert werden; dennoch bleiben Freiräume. Dass dies von den pädagogischen Fachkräften so erfahren und praktiziert wird, darauf verweist eine Äußerung einer weiteren Fachkraft: „Bildung ist wichtig und natürlich mache ich das auch, aber ...“ – die Kita sei doch vor allem ein Ort, an dem die Kinder Spaß haben sollten, an dem sie eine glückliche Kindheit verbringen sollten. Bildung und Leistungsdruck würden sie in der Schule noch „genug abbekommen“. Diese Ja-aber-Position übersetzt sich in ihrem Fall in einen ‚Dienst nach Vorschrift‘ hinsichtlich der vorgegebenen Bildungspraxis und in ein pädagogisches Handeln ‚aus Überzeugung‘ in verbleibenden und individuell oder informell-kollektiv geschaffenen Freiräumen im Arbeitsprozess, das anderen Orientierungen folgt. Letzteres stützt sich dabei stark auf als positiv bewertete Elemente tradierter pädagogischer Praxis.

Das eigensinnige Handeln ist in diesem Sinne konservativ: Es hält fest an einem etablierten Bild von Kindern, Kindheit, Kindeswohl und angemessenem pädagogischen Handeln, die es durch die Reorganisation bedroht und beeinträchtigt sieht. Insofern aus Sicht dieser pädagogischen Fachkräfte aus den neuen Leitbildern und Anforderungen negative Konsequenzen resultieren, die nicht durch positive Aspekte der Bildungsprogrammatik ausgeglichen oder aufgehoben werden, sperren sich diese Fachkräfte aktiv gegen diese Modernisierung der Kitas. Das ändert jedoch nichts daran, dass auch sie die Reorganisation mittragen, ausgestalten und somit mit-realisieren.

Zugleich gibt es in der Kita Steinweg pädagogische Fachkräfte, welche die gegenwärtige Reorganisation ausdrücklich begrüßen und positiv werten. Bei diesen zeigt sich ein Verständnis von Bildung und Lernen im frühen Kindesalter und von pädagogischer Praxis, die sich mit der vorgegebenen Programmatik weitgehend decken. Die Frage, inwiefern dabei auch Handlungs- und Rationalisierungsstrate-

gien vorliegen, den neu etablierten Anforderungen und Vorgaben zu folgen, gerade weil diese neu etabliert und diskursiv legitimiert sind – und die pädagogischen Überzeugungen nachträglich angepasst werden – bleibt offen und kann auf Basis der empirischen Untersuchung nicht beantwortet werden.

Fazit

In der gegenwärtigen Reformphase geraten für die pädagogischen Fachkräfte in Kitas über Jahre bis Jahrzehnte etablierte Handlungsbedingungen in Bewegung. Die skizzierten Prozesse der Veränderung, die öffentlich und politisch als Modernisierung bestimmt werden, beziehen sich aufeinander und sind in betriebliche und gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden.

Den resultierenden veränderten Anforderungen und Vorgaben passen sich die pädagogischen Fachkräfte nicht vorrangig an – eine Lesart, die manche pädagogische sowie bildungssoziologische Studie nahelegt oder als Forderung an die pädagogischen Fachkräfte adressiert. Eher eignen sie sich von Beginn an die Reformimpulse an, die von gesetzlichen Vorgaben, pädagogischen Programmen, dem Handeln der Kita-Leitung sowie von Diskursen um frühkindliche Bildung an sie adressiert werden. Die pädagogischen Fachkräfte bestimmen daher durch ihr Handeln mit und gegenüber anderen entscheidend mit, wie die Reorganisation realisiert wird. Damit hat ihr Handeln eine politische Dimension.

Innerbetrieblich handeln sie politisch, indem sie neue Anforderungen nicht nur ausgestaltend umsetzen, sondern die Reorganisation mit und gegenüber der Kita-Leitung – und durchaus auch mit und gegenüber den Eltern – aushandeln. Fehlende konkrete Vorgaben von Trägern und Leitungen, Lücken in der Kontrolle durch die Träger und die inhaltliche Offenheit der neuen Dokumentationsformen werden als Freiräume und Ressourcen aktiv und eigensinnig alltäglich genutzt. Sie dienen dazu, individuell und kollektiv die Bildungsanforderungen und die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren nach eigenen pädagogischen Vorstellungen, Bedürfnissen und Interessen zu realisieren. Überbetrieblich sind viele pädagogische Fachkräfte aktiv, indem sie 2009 und 2015 gemeinsam mit anderen Beschäftigten des kommunalen Sozial- und Erziehungsdienstes streikend für höhere Gehälter, bessere Arbeitsbedingungen und indirekt eine bessere Ressourcenausstattung der Kitas eintreten – und auf diese Weise eine gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung der von ihnen geleisteten Arbeit einfordern.

Mit der hier entfaltenen Perspektive wird weder in Frage gestellt, dass aktuelle Veränderungen des Kita-Bereichs, beispielsweise Bildungsarbeit in Kitas und Möglichkeiten der Professionalisierung frühkindlicher Arbeit, von vielen pä-

dagogischen Fachkräften auch positiv wahrgenommen werden noch dass die Rahmenbedingungen der Arbeit in Kitas verbessert werden müssen, um die politischen Ziele der Reorganisation zu erreichen (vgl. z.B. Viernickel et al. 2013). Allerdings rückt die hier eingenommene Perspektive auf die Entwicklungen in Kitas stärker als vorliegende Studien in den Blick, dass die Reorganisation der Kitas – auch in ihren (vermeintlich) positiven Facetten – in Machtverhältnisse in Kitas und im Kita-Bereich verwoben ist, qua Lohnarbeit, Sozial- und Bildungspolitik, gesellschaftliche Diskurse. Entsprechend wird die Reorganisation von den pädagogischen Fachkräften als mehrdeutig und auf vielfältige Weise problematisch wahrgenommen und von ihnen zu beeinflussen versucht.

Dieser Fokus auf die Arbeitenden im Kita-Bereich kann andere kritische Analysen der Entwicklung des Bereichs frühkindlicher Bildung und Betreuung, etwa der Sozialstaatsforschung und der Neuen Kindheitssoziologie, ergänzen, die vor allem den veränderten politischen und diskursiven Zugriff auf Kinder und Eltern untersuchen. Er könnte somit dazu beitragen, eine umfassendere Perspektive auf diese Veränderungen zu entwickeln, in der auch stärker nach den emanzipatorischen Potenzialen der Inhalte, Ziele und Prozesse des politischen Handelns der verschiedenen AkteurInnen gefragt werden könnte.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014: Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. URL: www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/download/Fachkraeftebarometer/Fachkraeftebarometer_Fruhe_Bildung_2014_final.pdf, [Letzter Abruf: 03.02.2015]
- Behr, Karin 2013: Kindergarten. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin, S. 345–355
- Betz, Tanja 2013: Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 259–272
- Birke, Peter (2015): „Monster, Opfer, Superprofis“. Zur Diskussion über den SuE-Streik. In: *express*, Zeitung für sozialistische Betriebs- und Gewerkschaftsarbeit (11)
- Destatis (2015): 32,9 % der unter 3-Jährigen am 1. März 2015 in Kindertagesbetreuung. Pressemitteilung vom 1. Oktober 2015. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/10/PD15_368_225.html. [Letzter Abruf: 03.02.2016]
- Detje, Richard/Menz, Wolfgang/Nies, Sarah/Sauer, Dieter/Bischoff, Joachim 2013: Krisenerfahrungen und politische Orientierungen. Der Blick von unten auf Betrieb, Gewerkschaft und Staat. Hamburg
- Eibeck, Bernhard (2014): Eingruppierung und Bezahlung von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen Tarifliche Entgeltordnungen aus gewerkschaftlicher Sicht. In:

- Kirsten Hanssen, Anke König, Carola Nürnberg und Thomas Rauschenbach (Hg.): Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014, S. 47–57
- Fachkräftebarometer (2016): Der Bundestrend: Enorme Personalexpansion. Online verfügbar unter <http://www.fachkraeftebarometer.de/personal/beschaeftigte/> [Letzter Abruf: 03.02.2015]
- GEW 2007: Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW. Frankfurt, M.
- Grgic, Mariana/Matthes, Britta/Stüber, Heiko (2014): Die Fachkräftereserve in der Kinderbetreuung und -erziehung: Ergebnisse für Deutschland und die Bundesländer. URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2014/fb1514.pdf>, [Letzter Abruf: 03.02.2015]
- Kerber-Clasen, Stefan 2014: Gewerkschaftliches Interessenhandeln im Bereich kommunaler Kindertagesstätten. Voraussetzungen, Formen, Ergebnisse. In: *Industrielle Beziehungen* 21 (3), S. 238–256
- Kutlu, Yalcin (2015): Kampf um Anerkennung. Die Sozial- und Erziehungsdienste im Streik. In: *Z. Zeitschrift Marxistische Erneuerung* (103)
- Lohr, Karin 2010: Eigensinn und Widerstand: Versuch einer konzeptionellen Annäherung im Kontext der Subjektivierungsdebatte. In: Frey, Michael/Heilmann, Andreas/Lohr, Karin/Manske, Alexandra/Völker, Susanne (Hrsg.): *Perspektiven auf Arbeit und Geschlecht. Transformationen, Reflexionen, Interventionen*. Mering, Schwab (20), S. 247–276
- Menz, Wolfgang/Dunkel, Wolfgang/Kratzer, Nick 2011: Leistung und Leiden. Neue Steuerungsformen von Leistung und ihre Belastungswirkungen. In: Kratzer, Nick (Hrsg.): *Arbeit und Gesundheit im Konflikt. Analysen und Ansätze für ein partizipatives Gesundheitsmanagement*. Berlin, S. 143–198
- Nock, Lukas 2013: Fallstudie Kindertagesbetreuung. In: Hielscher, Volker/Kichen-Peters, Sabine/Blass, Kerstin/Nock, Lukas (Hrsg.): *Zwischen Kosten, Zeit und Anspruch. Das alltägliche Dilemma sozialer Dienstleistungsarbeit*. Wiesbaden, S. 175–216
- Nowak, Iris (2010): Potenziale von Organisation in Pflege-, Sorge und Hausarbeit. In: *Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis* (4), S. 126–130
- Seppelt, Jana/Wodrich, Benjamin (2015): Wie weiter im Sozial- und Erziehungsdienst? Oder: Was wir aus der Tarifrunde lernen können. In: *Sozialismus* (12), S. 47–52
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise 2013: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Wolf, Harald 1999: *Arbeit und Autonomie. Ein Versuch über die Widersprüche und Metamorphosen kapitalistischer Produktion*. Münster

*Stefan Kerber-Clasen, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
Institut für Soziologie, Kochstraße 4, 91054 Erlangen
E-Mail: stefan.kerber-clasen@fau.de*

Kritik des fordistischen Alltags – drei Perspektiven aus Film, Literatur und Wissenschaft



Über: Klaus Ronneberger 2014: Peripherie und Ungleichzeitigkeit. Pier Paolo Pasolini, Henri Lefebvre und Jacques Tati als Kritiker des fordistischen Alltags. Adocs Verlag, Hamburg 2015, 132 Seiten

In der Vorrede zum vorliegenden Buch begründet Klaus Ronneberger, weshalb er Pasolini, Lefebvre und Tati unter dem Titel „Peripherie und Ungleichzeitigkeit“ betrachtet. „Jeder klagt auf seine Weise die wachsende Entfremdung der Menschen von ihren Alltagsbedingungen durch den ‘Konsumkapitalismus’ an“ und außerdem ist ihre Kritik am „Fortschrittsoptimismus“ geprägt „von gewissen nostalgischen Motiven“ (7). Der Autor geht davon aus, dass in der als Fordismus charakterisierten Ära staatliche Interventionen von der Tendenz der Modernisierung und Homogenisierung geprägt sind, um die widersprüchliche Gleichzeitigkeit und Überschichtung von funktional-modernen und traditionellen gesellschaftlichen Räumen und Lebensweisen „in den Griff zu kriegen“ (8).

Die von ihm in wirklich besonderer Weise betrachteten Drei zeichnen sich in ihren formal ja sehr unterschiedlichen Werken dadurch aus, dass sie die Konflikte, Brüche, Widerständigkeiten in dieser Modernisierung „nicht unter dem Gesichtspunkt der Stigmatisierung, sondern auch im Sinne eines subversiven Potenzials“ (8) in den Blick nehmen. So unterschiedlich geistige Arbeit und Produkte der Drei auch sind, Klaus Ronneber-

ger findet in ihrer Zusammenführung neue Sichtweisen auf den fordistischen Alltag. Diese Zusammenschau ist nicht nur eine Leistung, die Leserinnen und Leser beim Durchgang des Buches vollbringen müssen, sondern der Autor stellt in den drei Kapiteln jeweils selbst Bezüge zwischen Pasolini, Lefebvre und Tati her.

Die Art der Beschäftigung mit den Einzelnen folgt dem Schema: Die wesentlichen biografischen Daten und Ereignisse werden vorgestellt und Leserinnen und Leser erhalten Einblick in den sozialisatorischen, lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen Hintergrund der jeweiligen Grundideen und Werke. Im Grunde fragt der Autor immer danach, wie die jeweiligen gesellschaftlichen Umstände und lebensgeschichtlich bedeutsame Orte Theorie und Werk der Drei beeinflusst haben.

Bei Pasolini wird die Auseinandersetzung mit der faschistischen Diskriminierung der als Dialekt (miss)verstandenen eigenständigen Sprache „furlan“, seine kürzere Sympathie für die friulanische Autonomiebewegung und seine längere für die kommunistische Bewegung erläutert. Sein späteres Leben in verschiedenen römischen Stadtvierteln und die dadurch mögliche Wahrnehmung von Ungleichheit und Spaltung der Stadt in Peripherie und Kern wird ebenso als bedeutsam vorgestellt.

Für die Leserinnen und Leser nachvollziehbar wird Pasolinis Wahrnehmung Roms nicht nur durch Vorstellung und Besprechung entsprechender literarischer und filmischer Werke. Wie es sich für einen kritischen Stadtforscher gehört, gibt Klaus Ronneberger auch einen Überblick über die Stadtplanungs- und Entwicklungsgeschichte Roms seit dem italienischen

Faschismus. So erklärt er den Leserinnen und Lesern als potenziellen Rom-Tourist_innen: „Was der heutige Tourist als ‚authentische‘ Zeugnisse der römischen Antike wahrnimmt, ist hauptsächlich das Propagandawerk der Faschisten“ (24). Ebenso sind die Wohnsiedlungen für Arme am Rande Roms Ergebnis einer faschistischen Vertreibungs- und Säuberungspolitik in der Altstadt Roms. Die Beschäftigung Pasolinis mit den Bewohner_innen dieser und später gebauter Vorstädte changiert zwischen Faszination, akribischer Analyse und Dokumentation der prekären Lebensumstände und Betrachtung der spezifischen Vorstadtsprachen. Er scheint dort, so der Autor, eine „Primitivität der Entrechteten“ zu finden und sieht im Unterschied zu fortschrittsgläubigen – und optimistischen Kommunisten, Subproletarier_innen nicht als der Geschichte Hinterherhinkende oder Zurückgebliebene, sondern „in ihrem Leben artikuliert sich noch eine Form von ‚Ursprünglichkeit‘, die der Kapitalismus auf anderen gesellschaftlichen Feldern längst beseitigt hat“ (35). Anhand von Texten und Filmen zeigt Ronneberger, wie sich Pasolinis Blick auf das Subproletariat mit der Zeit verschiebt. Das Subproletariat wird für ihn eine Zeit lang „Moment globaler Unterdrückung“ (41) und seine Angehörigen werden Helden des Widerstands; später ist das Subproletariat in seinen Augen nur noch „Opfer globaler industrieller Nivellierung“ und die ehemaligen Widerständigen werden in seinen Augen gleichgeschaltet zu „konformistischen Konsumenten“ (42). Diesen Transformationsprozess reflektiert Pasolini in seinem Film „Große Vögel – kleine Vögel“ von 1966/67 – einer allegorischen Komödie, die nach der Zukunft der Klassenverhältnisse und -kämpfe im For-

dismus fragt. In Pasolinis Wahrnehmung der kapitalistischen Nivellierung nimmt die „Revolution der Infrastruktur und die Revolution des Informationswesens“ eine besondere Stellung ein (50). Bezogen auf die heutige Situation der Informationstechnologien und der Medien, insbesondere des Fernsehens, könnte man sogar wagen, Pasolini eine gewisse prophetische Qualität zu bescheinigen. In der gesellschaftlichen Durchsetzung eines „hedonistischen Konsumismus“ schreibt er auch der 68er Bewegung mit ihrer Kritik an traditionellen Lebensweisen eine wichtige tatkräftige Rolle zu. Pasolinis Charakterisierung des Hedonismus/Konsumismus als neuen Faschismus teilt Ronneberger keineswegs. An dieser Position Pasolinis gab es auch eine zeitgenössische Kritik, die sich mit seiner Ambivalenz und Tendenz zur Dualisierung von Tradition und Moderne befasst hat. Um Pasolinis Positionen zu verstehen, so der Autor, muss man dessen vielfältige Auseinandersetzung mit dem Christentum bzw. bestimmter Protagonisten dieser Bewegung in Rechnung stellen. Ronneberger sieht Pasolini letztlich politisch bei einem „franziskanisch inspirierten Kommunismus“ angekommen, was wohl als eine Art selbstbestimmter Lebensweise der Selbstbegrenzung verstanden werden muss (56).

Abgesehen davon, dass man nach der Lektüre dieser Seiten zu Pasolini etliche Stunden im Kino oder vor dem DVD-Player oder beim Nachlesen diverser Bücher verbringen will, regt dieser Text sehr dazu an, das Buch Ronnebergers in den Zusammenhang mit anderen Theoretiker_innen zu stellen, die in ihrer Gesellschaftsanalyse davon ausgehen, dass eine kapitalistische Gesellschaft nur funktionieren und sich

entwickeln kann, wenn sie sich bestimmte Bereiche nicht vollständig subsumiert oder die davon ausgehen, dass – im Gegenteil – immer neue gesellschaftliche Bereiche der Kapitallogik unterworfen werden müssen. Zu denken ist dabei nicht nur an Oskar Negts Thesen zur widersprüchlichen Funktionalität nicht subsumierter Sozialisationsprozesse oder an Theoreme der „Landnahme“, die in Auseinandersetzung mit Rosa Luxemburg und Hannah Arendt entwickelt wurden, sondern auch an Blochs Argumentation zu gleichzeitigen und ungleichzeitigen Widersprüchen. Gerade weil der Begriff der Ungleichzeitigkeit im Titel auftaucht, wäre eine Auseinandersetzung mit Bloch – oder zumindest ein Bezug auf seinen Begriff der Ungleichzeitigkeit – durchaus angebracht gewesen, stellt er doch auch die Frage nach befreienden oder desaströs-unterdrückerisch und herrschaftlichen Potenzialen (un)gleichzeitiger Widersprüche. Auch Theorien über die Bedeutung von „Provinz“ oder der „moralischen Ökonomie“ (Rolle der Verletzung bisher geltender Gerechtigkeitsvorstellungen) für das Entstehen sozialer Bewegungen sind Wissensbestände, die in diesem Kontext in Erinnerung gerufen werden können.

Lefebvres – am Anfang seiner wissenschaftlichen Arbeit stehende – Auseinandersetzung mit den „sozialen und kulturellen Überresten längst vergangener Hirten und Bauernrepubliken“ (64) im pyrenäischen Grenzgebiet zwischen Frankreich und Spanien sind nach Ronneberger von einer „nostalgischen Sehnsucht nach einem nicht entfremdeten Leben“ geprägt (65). Spätere Forschungen zum bäuerlichen Leben oder seine politische Praxis im Rahmen einer Bewegung für die Autonomie

Okzitanien sind wohl weniger nostalgisch, doch zeichnet sich in diesem Konflikt ein Widerspruch zwischen Zentrum und Peripherie ab, in dem er „die Peripherie nicht nur als einen Raum der Marginalisierung, sondern auch als Ort des Widerstandes, aus dem kreatives Potenzial erwächst“ begreift (67). Diesen Widerspruch kann Lefebvre für sich als einen formulieren, den er lebt. Er ist, schlicht gesagt, genauso gern in Paris wie in einem Talschluss in den Pyrenäen und empfindet dieses Gegeneinander als stimulierend. Ähnlich wie bei Pasolini zeigt sich bei Lefebvre eine Skepsis gegenüber politischem und gesellschaftlichem Fortschrittsglauben. Seine Kritik des Alltagslebens lässt sich in dieser Lesart gut als Alternative zu einer ökonomistischen Revision Marxscher Theorie verstehen. Indem Lefebvre auf die Widersprüche des Alltagslebens abhebt, kann er sowohl zeigen, wie der „Neokapitalismus“ die „Überschichtung unterschiedlicher Zeit- und Produktionsräume allmählich einebnet“ (76), die „Herren der Produktion“ auch zu den „Herren der Konsumtion“ werden (76), als auch wie massenmediale Zeichensysteme die Warenwelt verdoppeln in realen und symbolischen Konsum (77). In dieser Analyse neokapitalistischer Herrschaft sieht Ronneberger zu Recht Parallelen zu Analysen Marcuses, wobei Lefebvre ebenso wie Pasolini bezüglich kollektiven Widerstandspotenzialen zurückhaltend bis skeptisch bleibt (80). In seinen Analysen von sozialen Rhythmen, in denen er sich mit dem „Kampf um die Verfügungsgewalt über gesellschaftliche Zeiten und Räume“ (80) befasst, fragt er wieder mehr nach den Widersprüchen und Konflikten zwischen linearen Zeiten und zyklischen Zeiten im biologischen wie im

gesellschaftlichen Leben (82). Über seine Studien zum Alltagsleben kam Lefebvre – wie Ronneberger sagt – „eher indirekt“ zur Stadtforschung (88). Die Dominanz von Funktionalität findet er in Eigenheimvororten genauso wie in den „Wohnmaschinen“ der Banlieus – auf je eigene Art und Weise, mit je eigenen Widersprüchen. Interessant ist auch hier der biografische Bezug, denn in der Nähe seines Heimatortes wird mit Mourenx eine funktionelle Großsiedlung gebaut. Lefebvres alternative Vorstellungen kann man nach Ronneberger am ehesten in seinem Spätwerk entdecken, wenn er sich mit den Unterschieden nördlicher und südlicher Städte auseinandersetzt (92ff.). Auch wenn die südlichen Städte (gemeint sind die in Europas Süden) die Möglichkeiten eines öffentlichen Raumes für soziale und politische Aktivitäten bieten und die Vielfalt der Lebensrhythmen und Lebenspraxen städtischer Gruppen ein „Gegen“ von Homogenisierungs- und Normalisierungsstrategien bilden kann, werden Klientelismus und entsprechende mafiöse Herrschaftsverhältnisse alles andere als romantisiert (94). In der Betrachtung der nördlichen wie der südlichen Städte ist Lefebvre immer auf der Suche nach „Bruchstellen (...), wo sich soziale Gruppen oder Individuen der herrschenden räumlichen Praxis entziehen, sie unterlaufen oder sich ihr offen widersetzen“ (96). Die Suche nach Rissen oder Brüchen ist politisch theoretisch wie praktisch wichtig. Denn Begriffe wie „Zentrum“ und „Peripherie“ begünstigen die Vernachlässigung von sozialen Hierarchien und politischen Herrschaftsverhältnissen im jeweiligen Raum.

Im Kapitel zu Jacques Tati geht es Ronneberger weniger um gesellschaftstheoreti-

sche Analysen als darum, wie Tatis Filme, die alle um „Phänomene des modernen Alltagslebens“ (103) kreisen, die Widersprüche der modernen Gesellschaft bebildern. Bei Tati sieht er wie bei Pasolini die „Räumlichkeit sozialer Prozesse“ auf die Leinwand projiziert und findet wie bei Pasolini und Lefebvre eine besondere, eben komische Form der Kritik am Funktionalismus. Tati reiht sich mit seinem Werk ein in den Katalog der modernen Widersprüche: dörfliche Idylle vs. Modernisierungsdruck, Effektivität und Beschleunigung; kleinbürgerliche Stadtrandsiedlung vs. Großsiedlung und Bodenspekulation; Brachland vs. Flächenverwertungszwang; moderne Haushaltstechnologien als Rationalisierung; Erwerbslosigkeit als Zeit- und Möglichkeitsraum vs. Geschäftigkeit von Lohnarbeits- und Mittelklasse; Plastik vs. Glas. Zwar identifiziert Klaus Ronneberger auch bei Tati eine gewisse Nostalgie, aber als „Antimodernisten“ würde er ihn doch nicht bezeichnen. „Tatis Filme entzaubern manche Mythen der Nachkriegsgesellschaft und vermitteln Einsichten in den städtischen Alltag, die der klassischen Kulturkritik völlig entgegen. Wie Pasolini und Lefebvre ist er auf der Suche nach dem Widerständigen gegen die Zumutungen der fordistischen Rationalität“ (129).

Klaus Ronneberger macht mit diesen Texten also nicht nur neugierig, Filme (wieder) anzuschauen, Bücher (wieder) zu lesen, sondern es gelingt ihm, an den doch sehr unterschiedlichen Produktionen von Pasolini, Lefebvre und Tati zur Diskussion darüber anzuregen, wie sich Widerständigkeit im Alltag entwickelt, aus welchen Quellen und Widersprüchen sie sich speisen kann. Nicht zuletzt wird implizit auch die Frage aufgeworfen, ob widerständige

Praxis sich – spätestens in so genannten postfordistischen Zeiten, in denen ja sogar die Vielfalt als Standortfaktor instrumentalisiert wird – nicht auch darin besteht, sich Fortschritten der In-Wert-Setzung, Verwertung, Beschleunigung zu verweigern. Das bekannte Bild von der Revolution als Ziehen der Notbremse ist wahrscheinlich etwas pathetisch und wohl leider auch zu einfach. Die angedeuteten Möglichkeiten

des Buches können sich sicher gut entfalten, lädt jemand Klaus Ronneberger zu einer Filmveranstaltung mit Lesung und Diskussion ein. Das wäre sicher so unterhaltsam wie lehrreich.

*Wolfgang Völker
Basselweg 65, 22527 Hamburg
E-Mail: wolfgangvoelker@posteo.de*



Timm Kunstreich / AKS Hamburg

„KIDS muss bleiben – Räume im Bieberhaus zurück in städtische Hand bringen!“

Mit diesen und ähnlichen Forderungen unterstützt eine breite (Fach-)Öffentlichkeit das KIDS (*Kinder in der Szene*), einer einmaligen Beratungsstelle für Straßenkinder direkt am Hamburger Hauptbahnhof. Innerhalb kurzer Zeit kamen über 6000 Unterschriften zusammen, die sich dafür stark machten, dass das KIDS entweder seine Räume behält oder andere geeignete in unmittelbarer Nähe des Hauptbahnhofs erhält. Was die Sache schwierig macht, ist die Tatsache, dass die Stadt Hamburg unter dem rechten CDU/Schill-Senat fast alle ihre Liegenschaften meistbietend verkauft hat, was dazu führt, dass selbst solche Traditionshäuser wie das „Bieberhaus“, in dem nach dem Krieg eine damals starke und einflussreiche Jugendbehörde mit eigener Senatorin gegründet wurde, an einen privaten Investor ging. Der hat sehr gerne das Ohnesorg-Theater aufgenommen, die Stadt Hamburg versäumte es allerdings beim Verkauf vertraglich festzulegen, dass nicht nur die eigenen Räume nach Umzugs wieder genutzt werden können, sondern auch die des KIDS. So gelang es trotz allseitiger Unterstützung bislang nicht, neue Räume für dieses Straßenkinderprojekt zu finden. Die Besonderheit dabei ist, dass diese Räume in Sichtweite des Hauptbahnhofs liegen müssen, denn nur so ist gewährleistet, dass die äußerst misstrauischen Jugendlichen sich tatsächlich an diese (anonym arbeitende) Beratungsstelle wenden. Dass in diesem Fall der Raum „der erste Erzieher“ ist, ist in diesem Zusammenhang manchmal schwer zu vermitteln. Einen Einblick vermittelt der folgende Auszug aus einem Interview, das Manuel Essberger mit dem Leiter des KIDS, Burkhard Czarnitzki führte, der seit fast 20 Jahren beim KIDS tätig ist. Es wurde in: *Forum für Kinder- und Jugendarbeit*, 33. Jahrgang, 1. Quartal März 2016, Hamburg, veröffentlicht (S. 20-22).

Burkhard Czarnitzki: Das KIDS ist eine Anlaufstelle für Mädchen und Jungen, die sich rund um den Hauptbahnhof oder auf dem Hamburger Dom durchschla-

gen und in einem sie gefährdenden Umfeld bewegen. Den Jugendlichen wird, neben Beratung, im Bedarfsfall auch ein Dach über dem Kopf angeboten: Die Notschlafstelle SchlafStatt dient als „kurzfristige, unbürokratische, anonyme und beaufsichtigte Übernachtungsmöglichkeit für Mädchen und Jungen des KIDS. *FORUM*: Für einen Straßenjungen oder ein Straßenmädchen ist es ein gutes Angebot, manchmal einen sicheren Ort und ein Dach über dem Kopf zu haben, am Tage, aber auch für die eine oder andere Nacht. Das KIDS ist offen und frei zugänglich und bei den Jugendlichen, die sich am Bahnhof aufhalten, ziemlich bekannt. Aber wie kommt man als Jugendliche/r in eure Übernachtungsstelle, in die „SchlafStatt“?

BC: Der Zugang erfolgt grundsätzlich nur über das offene Angebot des KIDS. Wenn Anfragen von außen kommen, dann müssen wir das ablehnen. Es gibt nur wenige Räume und wir brauchen die Plätze dringend für unsere eigenen BesucherInnen. Die SchlafStatt ist für Jugendliche des KIDS zwischen 14 und 18 Jahren da.

F: Wie lange kann man da bleiben?

BC: Wenn die Zustimmung der Eltern oder ggf. eines Vormunds vorliegt – und das gelingt in 80 Prozent der Fälle –, können die Mädchen oder Jungen bis zu sechs Wochen dort übernachten. Wenn sie von außerhalb kommen, reduziert sich der Aufenthalt auf 21 Tage, weil Hamburg für die auswärtigen Minderjährigen jugendhilferechtlich nicht finanziell zuständig ist. Die drei Wochen sind ein Kompromiss zwischen den Belangen der jungen Menschen und den Kostengesichtspunkten der zuständigen Städte bzw. Länder.

F: In eurem Flyer schreibt ihr über eine „anonyme und beaufsichtigte Übernachtungsmöglichkeit“. Wie habt ihr das mit den Sorgeberechtigten oder Ämtern geregelt, wenn es um Minderjährige geht? Wer muss über die Jugendlichen informiert werden, wenn sie dort schlafen?

BC: Wenn wir immer sofort die Eltern oder ein Amt informieren müssten, dann würden viele ihre Schlafplätze woanders suchen – eben auch bei „netten Erwachsenen“, die ihre eigenen Interessen verfolgen. Das weiß auch die Behörde; eine sofortige Informationspflicht würde den Nutzen unseres Angebots für die Zielgruppen des KIDS deutlich verringern. Unsere Regelung ist, dass wir erst nach drei Nächten die Zustimmung der Sorgeberechtigten einholen müssen. Die Drei-Tage-Frist hat ihre Begründung darin, dass es im Kontakt und im Beratungsprozess immer eine gewisse Zeit braucht, bis ein solcher Schritt in Richtung der Eltern oder der Ämter möglich ist. Außerdem kann man nicht sofort Wohnort, Namen und Kontaktdaten der Sorgeberechtigten etc. herausfinden.

F: Wie geht es für die Mädchen und Jungen nach der SchlafStatt weiter? Wo gehen sie nach den drei oder sechs Wochen hin?

BC: Manchmal dauert es gar nicht so lange, oft braucht es nur eine kurze Pause, einen ruhigen Blick der Jugendlichen auf die eigene Lage und einen „Dolmetscher“ gegenüber der Familie oder anderen Beteiligten. Einige gehen dann zurück nach Hause, andere wollen in eine Jugendwohnung, wieder andere werden erst einmal in therapeutischen Einrichtungen aufgenommen. Und es gibt natürlich auch Jugendliche, die im Moment dieses Leben weiter so leben wollen, aber trotzdem mal kurzfristig eine Unterkunft brauchen. Einige bleiben nach dem Aufenthalt in der SchlafStatt auch auf der „Straße“ oder kommen woanders unter.

Timm Kunstreich / AKS Hamburg

Kritische Soziale Arbeit: Eingriffe und Positionen

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen, liebe Leser und Leserinnen,

die Zeitschrift *Widersprüche* bietet seit Heft 133 den Arbeitskreisen Kritische Soziale Arbeit und vergleichbaren Initiativen den Raum und die Möglichkeit, über ihre Positionen, Vorhaben, Publikationen, Kampagnen und andere wichtige Ereignisse zu berichten.

Kurze Texte, knappe Dokumentationen und Ähnliches können wir direkt in diese Rubrik aufnehmen. Längere Texte können mit einem kurzen Aufriss sowie einem entsprechenden Link vorgestellt werden, so dass Leserinnen einen leichten Zugang zum kompletten Dokument haben. Terminankündigungen sind dabei in einer Vierteljahrszeitschrift nur dann sinnvoll, wenn auf Ereignisse hingewiesen wird, die einen entsprechenden Vorlauf haben.

Koordiniert wird diese Rubrik von Timm Kunstreich, mit dem auch weitere Details besprochen werden können. Die Kontaktadresse zum Senden der Beiträge lautet: TimmKunstreich@aol.com

Die Beiträge werden zu den folgenden Redaktionsschlüssen für die nächsten Hefte entgegengenommen:

Heft 143: 10.01.2017

Heft 144: 10.04.2017

Heft 145: 10.07.2017

Die Redaktion

Jahresinhaltsverzeichnis Widersprüche, 36. Jahrgang 2016

139: Politik der Prävention unvorsichtig – riskant – widersprüchlich

Günter Pabst

Die Tür war immer offen ... Zum Tod von Christa Sonnenfeld (1945–2015) 7

Helga Cremer-Schäfer

Über die Produktivität der „frühen Kritik“ von Prävention als Denkweise und Politik 11

Christa Sonnenfeld (1945–2015)

Gesundheit durch Selbstkontrolle 25

Nicoletta Rapetti

Ganzheitlichkeit oder Totalität? Absurde Überlegungen zu einer präventiven Sozialen Arbeit im Gesundheitswesen 37

Manfred Kappeler

Prävention als Verhinderung selbstbestimmten Lebens in der Gegenwart im Namen der Zukunft 53

Julia König

Wer jagt wen 'um der Kinder willen'? Das Präventionsparadigma als Folie für gesellschaftliche Kämpfe um Sexualität 71

Christian Lüders & Manfred Kappeler

Abschaffen oder seinen ideologisch-technokratischen Gebrauch verhindern? Eine Kontroverse über den Begriff „Prävention“, seine Bedeutungen und Wirkungen 87

Sebastian Schneider

Grenzen der Partizipation heute: Objektivierung, affirmative Wendung und die Ambivalenz von Ermächtigung und Unterwerfung Grenzen der Partizipation heute 113

Rezensionen

Michael May

Tief in Foucaults Werkzeugkiste gegriffen. Über: *Marc Diebäcker 2014: Soziale Arbeit als staatliche Praxis im städtischen Raum* 127

Kritische Soziale Arbeit: Eingriffe und Positionen

Kampagne „AufRecht bestehen!“

Strafen bei Hartz IV: Wem nützt es, wenn andere ins Elend gestürzt werden? 137

140: Politik des Sozialen und Religion – Ein ambivalentes Verhältnis

Micha Brumlik

Spirituelle Subtexte des Politischen: Prophetische Rede 13

Michael Ramminger

Die Linke und die Religionskritik 23

Joachim Weber

Religionslosigkeit, Fundamentalismus und radikale Weltliebe 37

Arne Schäfer

Ordnung – Keuschheit – Mission. Über religiöse Ideologie, Kulturkritik und sozialpädagogische Praxis evangelikaler Christen 53

Frank Düchting

Kirche auf Raumpatrouille. Sozialraum und Gemeinwesendiakonie in der kirchlichen Diskussion 65

Matthias Nauert

Wie hält sie's mit der Religion? Ein Beitrag zur Begründung der Bedeutung von Religionsensibilität in der Sozialen Arbeit 79

Michael Tüllmann

„So was hat mich ja noch nie jemand gefragt!“ Das Projekt „religions- und kultursensible Pädagogik“ – ein Gespräch mit Michael Tüllmann 93

Friedemann Affolderbach

Zu den Widersprüchen (in) der Offenen Arbeit und Sozialdiakonischen Jugendarbeit in der DDR 99

Volker Krolzik

Diakonie als christliches Unternehmen. Was prägt und trägt diakonische Einrichtungen im säkularen Kontext? 111

Bernd Seguin

Profile sichern und Zukunft schaffen 117

Sebastian Meyer

Der Klient als Risiko. Eine empirische Studie über das Versiegen der Lebensweltorientierung im Allgemeinen Sozialen Dienst 121

Rezensionen

Manfred Liebel

Die Frage nach der guten Kindheit. Über: *Christoph Schickhardt: Kinderethik. Der moralische Status und die Rechte der Kinder. mentis Verlag, Münster 2012.* 135

Kritische Soziale Arbeit: Eingriffe und Positionen

AKS München

„Solidarität statt Ausgrenzung – Ansätze kritischer Sozialer Arbeit“. Einladung zum 4. Bundestreffen der Arbeitskreise Kritische Soziale Arbeit (AKS) vom 11. bis 13. November 2016 in München 141

141: Flucht – Provokationen und Regulationen

Elias Steinhilper

Ausnahme als Regel. Asyl zwischen menschenrechtlicher Ambition und realpolitischer Praxis .. 13

Ellen Bareis & Thomas Wagner

Flucht als soziale Praxis – Situationen der Flucht und Soziale Arbeit 29

Dirk Hauer

„Flüchtlingskrise“ und autoritäre Integration. Zu einigen Aspekten der Reorganisation staatlicher Kontrollpolitiken 49

Sebastian Muy

Wes' Essenspakete ich ausgeb', des' Lied ich sing? – Über Abhängigkeiten Sozialer Arbeit im Kontext restriktiver Asyl- und Unterbringungspolitik 63

Friedhelm Schütte

Integration oder Inklusion jugendlicher Flüchtlinge via Berufsbildung? Arenagespräche ohne Flüchtlinge 73

Laura Graf

Freiwillig im Ausnahmezustand. Die ambivalente Rolle ehrenamtlichen Engagements in der Transformation des Asylregimes 87

Sabine Jungk

Willkommenskultur: Von neuen Chancen, alten Fehlern und Versäumnissen. Ein Essay 99

Eva Hollmach

Freiwillig in der Flüchtlingsarbeit – ein Erfahrungsbericht 111

Albert Scherr & Karin Scherschel

Soziale Arbeit mit Flüchtlingen im Spannungsfeld von Nationalstaatlichkeit und Universalismus Menschenrechte – ein selbstevidenter normativer Bezugsrahmen der Sozialen Arbeit? 121

Arbeitskreis Kritische Soziale Arbeit Dresden

Denkpapier: Solidarische Soziale Arbeit mit geflüchteten Menschen 131

Paul Mecheril & Astrid Messerschmidt

Die Sexualisierung der Anderen – globale Kontexte und Perspektiven solidarischer Bildung ... 147

Christina Thürmer-Rohr

Freunde, Andere, Feinde. Zur Idee des Kosmopolitismus 161

142: Pädagogik des Sozialen – ein Schritt zu Demokratie als Lebensform

Joachim Weber

Freiheit als soziales Ereignis. Hannah Arendt sozialpädagogisch gelesen 13

Timm Kunstreich

Pädagogik des Sozialen als transversale Selbstregulierung – ein Versuch, *lebendige Arbeit* und *Transversalität* zusammen zu denken 35

Helmut Richter

Pädagogik des Sozialen – Bildungsbündnis in Demokratiebildung 47

Thomas Wagner

Bildung von Acts of Citizenship – Theoretische Überlegungen zu einer politischen Pädagogik des Sozialen 61

Michael Winkler

Die vergessene Freiheit – Über Veränderungen des pädagogischen Denkens 81

Julika Bürgin

Gewerkschaftliche Bildung und die Organisierung der Alltagspraxis 95

Friedemann Affolderbach

Demokratie als Lebensform oder die Frage nach Handlungsfähigkeit als Potential einer Pädagogik des Sozialen 105

Stefan Kerber-Clasen

Aushandlungen von Reorganisationsprozessen in Kitas 121

Rezensionen

Wolfgang Völker

Kritik des fordistischen Alltags – drei Perspektiven aus Film, Literatur und Wissenschaft Über: *Klaus Ronneberger: Peripherie und Ungleichzeitigkeit* 133

Kritische Soziale Arbeit: Eingriffe und Positionen

Timm Kunstreich / AKS Hamburg

„KIDS muss bleiben – Räume im Bieberhaus zurück in städtische Hand bringen!“ 139

Alphabetisches Verzeichnis der AutorInnen

<i>Friedemann Affolderbach</i>	
Demokratie als Lebensform oder die Frage nach Handlungsfähigkeit als Potential einer Pädagogik des Sozialen	142-105
Zu den Widersprüchen (in) der Offenen Arbeit und Sozialdiakonischen Jugendarbeit in der DDR	140-99
<i>Ellen Bareis & Thomas Wagner</i>	
Flucht als soziale Praxis – Situationen der Flucht und Soziale Arbeit	141-29
<i>Micha Brumlik</i>	
Spirituelle Subtexte des Politischen: Prophetische Rede	140-13
<i>Julika Bürgin</i>	
Gewerkschaftliche Bildung und die Organisierung der Alltagspraxis	142-95
<i>Helga Cremer-Schäfer</i>	
Über die Produktivität der „frühen Kritik“ von Prävention als Denkweise und Politik	11
<i>Frank Düchting</i>	
Kirche auf Raumpatrouille. Sozialraum und Gemeinwesendiakonie in der kirchlichen Diskussion	140-65
<i>Laura Graf</i>	
Freiwillig im Ausnahmezustand. Die ambivalente Rolle ehrenamtlichen Engagements in der Transformation des Asylregimes	141-87
<i>Dirk Hauer</i>	
„Flüchtlingskrise“ und autoritäre Integration. Zu einigen Aspekten der Reorganisation staatlicher Kontrollpolitiken	141-49
<i>Eva Hollmach</i>	
Freiwillig in der Flüchtlingsarbeit – ein Erfahrungsbericht	141-111
<i>Sabine Jungk</i>	
Willkommenskultur: Von neuen Chancen, alten Fehlern und Versäumnissen. Ein Essay ..	141-99
<i>Manfred Kappeler</i>	
Prävention als Verhinderung selbstbestimmten Lebens in der Gegenwart im Namen der Zukunft	53
<i>Stefan Kerber-Clasen</i>	
Aushandlungen von Reorganisationsprozessen in Kitas	142-121
<i>Julia König</i>	
Wer jagt wen 'um der Kinder willen'? Das Präventionsparadigma als Folie für gesellschaftliche Kämpfe um Sexualität	71
<i>Volker Krolzik</i>	
Diakonie als christliches Unternehmen. Was prägt und trägt diakonische Einrichtungen im säkularen Kontext?	140-111
<i>Timm Kunstreich</i>	
Pädagogik des Sozialen als transversale Selbstregulierung – ein Versuch, <i>lebendige Arbeit</i> und <i>Transversalität</i> zusammen zu denken	142-35
<i>Christian Lüders & Manfred Kappeler</i>	
Abschaffen oder seinen ideologisch-technokratischen Gebrauch verhindern? Eine Kontroverse über den Begriff „Prävention“, seine Bedeutungen und Wirkungen	87
<i>Paul Mecheril & Astrid Messerschmidt</i>	
Die Sexualisierung der Anderen – globale Kontexte und Perspektiven solidarischer Bildung	141-147

<i>Sebastian Meyer</i>	
Der Klient als Risiko. Eine empirische Studie über das Versiegen der Lebensweltorientierung im Allgemeinen Sozialen Dienst	140-121
<i>Sebastian Muy</i>	
Wes' Essenspakete ich ausgeb', des' Lied ich sing? – Über Abhängigkeiten Sozialer Arbeit im Kontext restriktiver Asyl- und Unterbringungspolitik	141-63
<i>Matthias Nauertb</i>	
Wie hält sie's mit der Religion? Ein Beitrag zur Begründung der Bedeutung von Religionssensibilität in der Sozialen Arbeit	140-79
<i>Günter Pabst</i>	
Die Tür war immer offen ... Zum Tod von Christa Sonnenfeld (1945–2015)	7
<i>Michael Ramminger</i>	
Die Linke und die Religionskritik	140-23
<i>Nicoletta Rapetti</i>	
Ganzheitlichkeit oder Totalität? Absurde Überlegungen zu einer präventiven Sozialen Arbeit im Gesundheitswesen	37
<i>Helmut Richter</i>	
Pädagogik des Sozialen – Bildungsbündnis in Demokratiebildung	142-47
<i>Arne Schäfer</i>	
Ordnung – Keuschheit – Mission. Über religiöse Ideologie, Kulturkritik und sozialpädagogische Praxis evangelikaler Christen	140-53
<i>Albert Scherr & Karin Scherschel</i>	
Soziale Arbeit mit Flüchtlingen im Spannungsfeld von Nationalstaatlichkeit und Universalismus. Menschenrechte – ein selbstevidenter normativer Bezugsrahmen der Sozialen Arbeit?	141-121
<i>Sebastian Schneider</i>	
Grenzen der Partizipation heute: Objektivierung, affirmative Wendung und die Ambivalenz von Ermächtigung und Unterwerfung Grenzen der Partizipation heute	113
<i>Friedhelm Schütte</i>	
Integration oder Inklusion jugendlicher Flüchtlinge via Berufsbildung? Arenagesprache ohne Flüchtlinge	141-73
<i>Bernd Seguin</i>	
Profile sichern und Zukunft schaffen	140-117
<i>Christa Sonnenfeld (1945–2015)</i>	
Gesundheit durch Selbstkontrolle	25
<i>Elias Steinbilper</i>	
Ausnahme als Regel. Asyl zwischen menschenrechtlicher Ambition und realpolitischer Praxis	141-13
<i>Christina Thürmer-Robr</i>	
Freunde, Andere, Feinde. Zur Idee des Kosmopolitismus	141-161
<i>Michael Tüllmann</i>	
„So was hat mich ja noch nie jemand gefragt!“ Das Projekt „religions- und kultursensible Pädagogik“ – ein Gespräch mit Michael Tüllmann	140-93
<i>Thomas Wagner</i>	
Bildung von Acts of Citizenship – Theoretische Überlegungen zu einer politischen Pädagogik des Sozialen	142-61

Joachim Weber

Freiheit als soziales Ereignis. Hannah Arendt sozialpädagogisch gelesen. 142-13
Religionslosigkeit, Fundamentalismus und radikale Weltliebe. 140-37

Michael Winkler

Die vergessene Freiheit – Über Veränderungen des pädagogischen Denkens 142-81

Alphabetisches Verzeichnis der Rezensionen

Manfred Liebel

Die Frage nach der guten Kindheit. Über: *Christoph Schickhardt: Kinderethik. Der moralische Status und die Rechte der Kinder. mentis Verlag, Münster 2012.* 140-135

Michael May

Tief in Foucaults Werkzeugkiste gegriffen. Über: *Marc Diebäcker 2014: Soziale Arbeit als staatliche Praxis im städtischen Raum* 127

Wolfgang Völker

Kritik des fordistischen Alltags – drei Perspektiven aus Film, Literatur und Wissenschaft
Über: *Klaus Ronneberger: Peripherie und Ungleichzeitigkeit* 142-133

Kritische Soziale Arbeit: Eingriffe und Positionen

AKS München

„Solidarität statt Ausgrenzung – Ansätze kritischer Sozialer Arbeit“
Einladung zum 4. Bundestreffen der Arbeitskreise Kritische Soziale Arbeit (AKS) vom
11. bis 13. November 2016 in München 140-141

Arbeitskreis Kritische Soziale Arbeit Dresden

Denkpapier: Solidarische Soziale Arbeit mit geflüchteten Menschen 141-131

Kampagne „AufRecht bestehen!“

Strafen bei Hartz IV: Wem nützt es, wenn andere ins Elend gestürzt werden? 137

Timm Kunstreich / AKS Hamburg

„KIDS muss bleiben – Räume im Bieberhaus zurück in städtische Hand bringen!“ 142-139

Widersprüche

Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich

Gesellschaft als „Diskurs der Wünsche“ meint das Verfertigen
des Sozialen im Prozess des sozialen Diskurses,
nicht Unterwerfung unter vorgefertigte Normierungen.

Niko Diemer (1952 – 1992)

Wir über uns

1981/82 gründeten Mitglieder der Arbeitsfelder Gesundheit, Sozialarbeit und Schule des Sozialistischen Büros die Zeitschrift Widersprüche. In dieser Zeit des grünen Aufbruchs und der radikalisierten konservativen Wende versuchten wir eine erste Standortbestimmung als Redaktionskollektiv: „Verteidigen, kritisieren, überwinden zugleich“. Unter dieser Programmatik wollten wir als Opposition dazu beitragen, die materiellen Errungenschaften des Bildungs- und Sozialbereichs zu verteidigen, dessen hegemoniale Funktion zu kritisieren und Konzepte zu ihrer Überwindung zu konkretisieren. Zur Überzeugung gelangt, dass eine alternative Sozialpolitik weder politisch noch theoretisch ausreichend für eine sozialistische Perspektive im Bildungs- und Sozialbereich ist, formulierten wir unseren ersten Versuch einer Alternative zur Sozialpolitik als Überlegungen zu einer „Politik des Sozialen“. An der Präzisierung dieses Begriffes, an seiner theoretischen und politischen Vertiefung arbeiteten wir, als die Frage nach der „Zukunft des Sozialismus nach dem Verschwinden des realen“ 1989 auf die Tagesordnung gesetzt wurde. Das Kenntlichmachen der „sozialen Marktwirtschaft“ als modernisiertem Kapitalismus im Westen und Kapitalismus „pur“ im Osten erleichtert uns zwar die Analyse, gibt aber immer noch keine Antwort auf die Frage nach den Subjekten und Akteuren einer Politik des Sozialen, nach Kooperationen und Assoziationen, in denen „die Bedingung der Freiheit des einzelnen die Bedingung der Freiheit aller ist“ (Kommunistisches Manifest).

Wer in diesem Diskurs der Redaktion mitstreiten will, ist herzlich eingeladen.