

Frank Bettinger (Bremen / Darmstadt)

Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit

Sozialwissenschaftliche Betrachtungen der Entwicklung der Gesellschaft münden regelmäßig in Krisendiagnosen, bezogen auf einen unterstellten tief greifenden Strukturwandel; allerdings zeigt sich, dass unterschiedliche theoretische Präferenzen mit dazu beitragen, dass bisweilen konträre, zumindest nicht eindeutige Bilder sozialer Spaltung und Ausgrenzung entstehen, aber ungeachtet dieser Uneindeutigkeit Einigkeit dahin gehend besteht, dass die sozialen Probleme und das Leiden der Menschen im Kontext dieser gesellschaftsstrukturellen Umbrüche eine neue Qualität erreichen. - Anders formuliert.

Wenn man - gerade auch als Sozialpädagoge/Sozialpädagogin - diese Entwicklungen nicht einfach nur zur Kenntnis nehmen will, wenn man - mit Sebastian HERKOMMER gesprochen - je darauf hinaus will, einen Zusammenhang herzustellen zwischen den Strukturen und Prozessen im globalisierten Kapitalismus, der systematischen Reproduktion von Ungleichheit und der Aktualität von sozialem Ausschluss, dann kommt nicht nur der Klärung ihrer entscheidenden Ursachen erste Priorität zu, sondern (bezogen auf die Soziale Arbeit) die Aufgabe, sich in neuer Weise theoretisch zu justieren und vor allem Antwort darauf zu geben, wie sich Soziale Arbeit zur Tatsache sozialer Ausschließungsprozesse verhält. - Dieser Beitrag ist als Versuch einer Antwort darauf zu verstehen.

Angesichts sich verschärfender sozialer Ungleichheits- und Ausschließungsverhältnisse ist es m. E. dringend geboten, dass Ausbildung und Wissenschaft Sozialer Arbeit aus den Beschränkungen des akademischen Betriebs (wieder) heraus treten und sich im Kampf gegen zunehmende soziale Ungleichheit und Ausschließung auf der Grundlage gemeinsamer Interessenlagen mit außerakademischen gesellschaftlichen Kräften verbinden.

Und wenn ich von Kampf spreche, dann ist das nicht als rhetorische Floskel misszuverstehen, sondern als konkretes Bemühen um die theoretische und praktische Neujustierung Sozialer Arbeit einerseits sowie - allgemein formuliert - um Gestaltung des Sozialen mit vereinten Kräften andererseits.

Erstens speist sich mein bzw. unserer Elan - neben den bereits knapp skizzierten gesellschaftlichen Umbrüchen, denen immer mehr Men-

schen zum Opfer fallen - vor allem aus dem Zustand traditioneller sozialpädagogischer Praxis, den ich in aller Kürze als theorielos, affirmativ bzw. defensiv bezeichnen möchte; er speist sich ferner aus den immer bedrückender werdenden, anscheinend so plausiblen, aber letztlich doch konstruierten "Wahrheiten" bzw. "Ideologien", die sich wie narkotisierende Schleier über das Land legen, die Sinne der Subjekte benebeln und sie dazu bringen, sich als eigenverantwortlich zu wähnen; aber mein Elan speist sich letztlich auch aus der Hoffnung, dass durch Bildung die Erweckung der narkotisierten, grundsätzlich kritik- und solidaritätsfähigen Subjekte, dass letztlich eine gerechtere Gesellschaft noch möglich ist, wenn auch unter zunehmend erschwerten, Kräfte raubenden Bedingungen.

Zweitens führte dieser Elan Ende vergangenen Jahres zur Konstituierung eines bundesweiten "Arbeitskreises kritische Soziale Arbeit" durch Wissenschaftlerinnen, Lehrende, Studierende und Praktikerinnen aus dem Bereich der Sozialen Arbeit sowie einer ersten Regionalgruppe, - nicht zufällig in meiner Heimatstadt Bremen.

Meine persönlichen Vorstellungen bezüglich kritischer sozialpädagogischer Praxis bzw. dieses Arbeitskreises - der sich bewusst zunächst ohne Programmatik und offen für unterschiedliche theoretische Präferenzen konstituiert hat - basieren auf wohl bekannten Überlegungen von Vertretern der Kritischen Theorie bzw. Kritischen Erziehungswissenschaft, von denen ich annehme, dass sie auch für die Sozialpädagogik von Bedeutung sind. Ich denke dabei zunächst an das von MOLLENHAUER formulierte Programm einer Kritischen Erziehungswissenschaft, wonach "Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit der Subjekte haben", ich denke darüber hinaus an KLAFKI, der stets ein kritisches, emanzipatorisches Erkenntnisinteresse mit einem konstruktiven Veränderungsinteresse zu verbinden suchte, aber ich denke auch an Armin BERNHARDs Insistieren für eine kritische Theorie der Bildung, die von einer grundlegend unmündigen Gesellschaft ausgeht, einer Gesellschaft, die ihre Entwicklungsperspektiven nahezu ausschließlich an ökonomischen Fortschritt und wirtschaftlichen Gewinn anlegt.

Es handelt sich hierbei um konzeptionelle Überlegungen, deren Ausgestaltung und Ausformulierung bezogen auf eine kritische sozialpädagogische Praxis noch ziemlich am Anfang steht, in Konturen allerdings im folgenden Beitrag bereits zur Diskussion gestellt werden.

Diese konzeptionellen Überlegungen sind nicht zu verstehen als Anleitung zur dogmatischen Ausgestaltung sozialpädagogischer Praxis,

sondern - im Sinne Wolfgang KAFKIs und Klaus MOLLENHAUERS - als Teil eines "praktischen Diskurses" - so wie er bereits in Bremen stattfindet - zunächst zwischen Theoretikern und Praktikern, um die Geltungsansprüche in ständiger argumentierender Verhandlung zu ermitteln.

Im Anschluss an Heinz STEINERT gehen wir davon aus, dass der Kategorie „sozialer Ausschluss“ (Steinert 2000) eine Schlüsselrolle bei der Analyse der veränderten Grenzziehungen und Bestimmungen von sozialer Zugehörigkeit oder Ausgrenzung zukommt. "Es geht dabei grundsätzlich um die Teilhabe an den gesellschaftlich hervorgebrachten Produkten, an den gesellschaftlich bereitgestellten Ressourcen. Das eine Extrem ist die "Eliminierung" oder Verbannung einer Kategorie von Personen. Die Abstufung gegenüber diesen Formen der "Total-Abschaffung" der betreffenden Personen - so STEINERT - besteht im Ausschluss von der Teilhabe an mehr oder weniger zentralen Bereichen und Ressourcen der Gesellschaft: Verfügung über die Möglichkeit von (Lohn)Arbeit, über Eigentum, über Geld, über freie Mobilität, über Wissen und Ausbildung, Autonomie der Lebensgestaltung, Privatheit, Intimität, Anerkennung als gleich und gleich berechtigt u.a.m." (Steinert 2000, S. 15).

Sozialer Ausschluss wird regelmäßig in Zusammenhang mit den fundamentalen gesellschaftlichen Veränderungen begriffen, deren Leidtragende sich mittlerweile in großen Teilen der Bevölkerung wiederfinden. KRONAUER hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass sich die traditionelle "soziale Frage" verschoben hat und sich auf neue und zugespitzte Weise als Problem des Ausschlusses von der Teilhabe an den gesellschaftlich realisierten Möglichkeiten des Lebensstandards, der politischen Einflussnahme und der sozialen Anerkennung, letztlich als eine neue gesellschaftliche Spaltung darstellt (vgl. Kronauer 2002, S. 11).

Wobei sich als Kern des Ausgrenzungsproblems die Umbrüche in der Erwerbsarbeit identifizieren lassen, verbunden mit den daraus folgenden Auswirkungen auf das Zusammenleben in den jeweiligen Gesellschaften, die ja nach wie vor auf Erwerbsarbeit ausgerichtet sind. - Auch ist die steigende Armut ein weiterer Indikator für die Erosion des Sozialen; und darüber hinaus lassen sich gerade Armut und Arbeitslosigkeit nicht mehr als gesellschaftliche Randphänomene begreifen. Vielmehr "stellen diese", so KRONAUER, "eine Gefährdung des Sozialen in zweifacher Hinsicht dar: Für die Individuen bedeuten sie - wenn der Zustand der Arbeitslosigkeit und Armut andauert - einen Verlust von Möglichkeiten, am gesellschaftlichen Leben entsprechend den ihr

verallgemeinerten Standards teilzunehmen. Für die Gesellschaft wiederum zeigen sie den Verlust ihrer Fähigkeit an, die sozialen Grundlagen der Demokratie universell, d.h. zumindest für alle ihre Mitglieder, auch nur in dem bisher verwirklichten Maße sicherzustellen" (Kronauer 2002, S. 17).

Die Erosion des Sozialen verdeutlicht, dass Ausgrenzung nicht ausschließlich als Resultat zu begreifen ist; vielmehr fokussiert der Begriff auf den *Prozesscharakter* von Ausgrenzung, auf die Abstufungen sozialer Gefährdungen. Um dies zu verdeutlichen verwendet KRONAUER in Anlehnung an CASTEL das Bild von der gesellschaftlichen Zone der Integration (hohe Arbeitsplatzsicherheit; eingebunden in soziale Beziehungen; Teilhabe an Lebenschancen), der Zone der Gefährdung (prekäre Beschäftigungsverhältnisse; eingeschränkte soziale Netze; eingeschränkte Möglichkeiten zur ambitionierten Lebensführung) und der Zone der Ausgrenzung (Ausschluss von Erwerbsarbeit; eingeschränkte soziale Beziehungen bis hin zur Isolation; Ausschluss von Möglichkeiten der sozialen Anerkennung usw.).

Richtet sich die Aufmerksamkeit ausschließlich auf die Zone der Ausgrenzung und nicht auf den Prozesscharakter von Ausgrenzung, geht damit insbesondere die Gefahr einher - und dabei nähern wir uns der Frage nach der Aufgabe und dem Selbstverständnis der Sozialen Arbeit - das Problem der Integration *individualisierend* auf die Ausgeschlossenen zu verlagern, die es (unter bestimmten Voraussetzungen) wieder in die Gesellschaft zu integrieren gilt, nachdem ihre "Integrationsfähigkeit" wieder hergestellt wurde.

Ein anderer Ansatz wäre hingegen - gerade auch für eine sich kritisch verstehende Sozialpädagogik - nach den gesellschaftlichen Verhältnissen zu fragen, in die integriert werden soll; die Ursachen, Abstufungen und Formen der Ausgrenzung zurückzuverfolgen (vgl. Kronauer, S. 47).

Wir haben - in Distanzierung von der Praxis traditioneller Sozialer Arbeit - einige Bausteine einer Theorie und Praxis kritischer Sozialer Arbeit benannt (Anhorn/Bettinger 2002, Bettinger 2005). In Anlehnung an unsere Überlegungen zeichnet sich eine kritische Soziale Arbeit dadurch aus,

- dass sie sich nicht als Lösung von Kriminalität und Gewalt anbietet oder für die individualisierende Bearbeitung sonstiger "sozialer Probleme" instrumentalisieren lässt, sondern
- ihren Gegenstand eigenständig benennt und sich auf diesen im Kontext der Ausgestaltung der sozialpädagogischen Praxis auch tatsächlich bezieht;
- sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie in einer kritisch-reflexiven Grundhaltung über strukturelle Zusammenhänge und Folgen - bezogen beispielsweise auf soziale Ungleichheit oder Prozesse des sozialen Ausschlusses - aufklärt;
- sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Verfestigung und Legitimation von sozialer Ungleichheit deutlich macht und damit gesellschaftliche Interessenkonflikte und Machtunterschiede aufdeckt;
- sie zeichnet sich ferner dadurch aus, dass sie sich über die Thematisierung, Skandalisierung und politisierende Bearbeitung von sozialer Ungleichheit, sozialem Ausschluss, Unterdrückung und Diskriminierung zu begründen versucht;
- sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie Macht- und Herrschaftsstrukturen (entlang der Trennlinie von Klasse, Geschlecht, Rasse, Ethnizität und Alter) analysiert und kritisiert;
- sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie Diskurse als herrschaftslegitimierende Techniken erkennt und diese analysiert,
- und letztlich zeichnet sie sich dadurch aus, dass sie - orientiert an den Prinzipien der Aufklärung und Emanzipation - Bildungsprozesse in Richtung auf eine selbstbewusste und selbstbestimmte Lebenspraxis, letztlich in Richtung der (politischen) Mündigkeit der Subjekte ermöglicht.

Diese Bausteine zugrundeliegend soll im folgenden für das sozialpädagogische Handlungsfeld "Kinder- und Jugendarbeit" eine mögliche Ausgestaltung kritischer *sozialpädagogischer* Praxis skizziert und somit aufgezeigt werden, dass andere (als kontrollierende, ausschließende, disziplinierende) Strategien im Umgang mit jungen Menschen möglich und nötig sind.

Es geht um eine Kinder- und Jugendarbeit, die sich an den Bedürfnissen, Wünschen, Interessen, aber auch am (möglichen) Leiden der Subjekte orientiert; es geht um eine Kinder- und Jugendarbeit, die die Lebenswelten der Subjekte berücksichtigt und zur Grundlage ihres Handelns macht, und es geht nicht zuletzt um eine Kinder- und Jugendarbeit, die sich prinzipiell als politisch begreift.

Als konzeptioneller Rahmen kritischer sozialpädagogischer Praxis im Handlungsfeld Kinder- und Jugendarbeit wird das Konzept der Lebensweltorientierung zugrunde gelegt. Nach THIERSCH ist für eine Auseinandersetzung mit bzw. eine Rekonstruktion von Lebenswelt deren Verständnis als Schnittstelle von Objektivem und Subjektivem konstitutiv, also von gesellschaftlichen Strukturen und individuell erfahrener Wirklichkeit. Lebenswelt ist also geprägt durch die gesellschaftlichen Strukturen, die bestimmen, wie subjektiv gelebt wird.

Im folgenden soll die Relevanz dieser (subjektiven und objektiven) Dimensionen von Lebenswelt für die sozialpädagogische Praxis verdeutlicht und um eine dritte (diskursive) Dimension ergänzt werden, wobei die analytische Differenzierung in subjektive, objektive und diskursive Dimensionen nicht zuletzt dazu dient, die Anknüpfungspunkte sozialpädagogischer Praxis differenziert aufzuzeigen; vor allem aber wird mit dem Hinzufügen der diskursiven Dimension dem regelmäßig zu konstatierenden Phänomen (besser: Ärgernis) Rechnung getragen, dass in der Praxis traditioneller Sozialpädagogik zumeist Objektivierungen wie Bedarfe, Normalität, Abweichung, soziale Probleme usw. nicht als diskursiv hergestellt begriffen, sondern als objektiv vorhanden vorausgesetzt und dem sozialpädagogischen Handeln zugrunde gelegt werden.

Meine Überlegungen bezüglich der hermeneutischen Annäherung an fremde Lebenswelten richten sich entsprechend nicht auf die Rekonstruktion subjektiver Weltansichten "abweichender", "delinquenter", "gefährlicher" sozialpädagogischer „Klientel“, um die "Ursachen" und Motivationen, die einem beanstandeten Verhalten regelmäßig unterstellt werden, zu verstehen, sondern auf ein grundsätzliches Bemühen der Rekonstruktion subjektiver Weltansichten, um zu verstehen, welchen Sinn (auch) Kinder und Jugendliche mit ihrem Handeln oder Unterlassen verbinden, wie sie die Welt erleben und wo sie Behinderungen einer selbstbestimmten und ausreichend versorgten Existenz erkennen.

Es handelt sich dabei um eine Vorgehensweise, die die normativen Wertungen, die Evidenzen sozialer Wirklichkeit, die regelmäßig Grundlage für (sozialpädagogische) Typisierungen, für Zuschreibungen, für "kategoriales Schnell-Sortieren" von Personen und Handlungen sind, als soziale Konstrukte begreift, deren gesellschaftliche Relevanz zu kritisieren und deren Generierung zu rekonstruieren sind.

HITZLER weist in diesem Zusammenhang zu Recht auf eine wesentliche Konsequenz der Anwendung ethnographischer, interpretierender Verfahren hin, dass durch sie nämlich das, auch in der Sozialpädago-

gik alltagsübliche kategoriale "Schnell-Sortieren" von (vermeintlich klaren) Sachverhalten problematisiert wird, dass sozusagen reflexive "Schwellen" in Deutungsprozesse eingebaut werden, wodurch eben der Eigen-Sinn des jeweils in Frage stehenden Phänomens zum Vorschein gebracht wird (vgl. Hitzler 2000, S. 27).

Eine Sozialpädagogik, die sich tatsächlich an den Lebenswelten junger Menschen orientiert, hat die jeweiligen konkreten Lebensbedingungen der Subjekte im Blick, um diese darauf hin zu untersuchen, welche Ermöglichungen und Behinderungen einer selbstbewussten und selbstbestimmten Lebenspraxis in ihnen eingelassen sind. - Es gilt entsprechend auch und gerade für die Sozialpädagogik, die für die Entwicklung von Selbstbewusstsein und selbstbestimmter Handlungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter förderlichen Bedingungen zu schaffen.

Eine so verstandene subjekt- und lebensweltorientierte Sozialpädagogik weist - ohne diese auszuschließen - über Strategien der Lebensbewältigung und über einen Subjektstatus, den ich in Anlehnung an Erhard MEUELER als funktionale Subjekthaftigkeit bezeichnen möchte, hinaus (vgl. Meueler 1998). Diese funktionale Subjekthaftigkeit, so MEUELER, die im Dienste der Selbsterhaltung steht, ist Ausgangspunkt der Entwicklung vom *kleinen Ich* zum *großen Ich* - beschreibbar als Subjektentwicklung -, wobei das kleine Ich das instrumentelle, das auf das "Nächste" ausgerichtete, grob lustbezogene subjektive Verlangen sei, mit dem der einzelne in einer nicht als solidarisch konzipierten Gesellschaft sich rein auf sich selbst bezogen zu bestätigen suche. (...) Das kleine Ich setzt alle verfügbare Kraft zur eigenen Selbsterhaltung ein, koste es, was es wolle, nur noch sich selbst im Blick habend, und außer sich nur noch das wahrnehmend, was für sein eigenes Überleben und Wohllleben von Bedeutung ist.

Das große Ich enthülle demgegenüber (in Form emanzipatorischer Selbstreflexion) die Blindheit der vereinzelt Individuen als Verblendung, von der befallen die Realität verleugnet werde (vgl. Meueler 1998, S. 90f.). Eine subjektorientierte, und somit emanzipatorische Selbstreflexion und Subjektentwicklung ermöglichende Sozialpädagogik zeichnet sich - darauf Bezug nehmend - aus durch die Ermöglichung, vorgefundene Abhängigkeiten, unbewusste Handlungsrouninen, Bedürfnisse, (hegemoniale) Deutungs- und Konsummuster zu hinterfragen und gegebenenfalls zu ersetzen, und sie zeichnet sich aus durch die Ermöglichung von Bildungsprozessen in Richtung auf eine selbstbewusstere und selbstbestimmtere Lebenspraxis. Es geht - so Albert SCHERR - um die Ermöglichung *sozialer* Subjektivität, die nicht

nur ausgerichtet ist auf Selbstbewusstsein und Selbstbestimmtheit des Individuums, sondern grundsätzlich auf Kommunikation, Kooperation und Solidarität (vgl. Scherr 1998, S. 154).

Für die Kinder- und Jugendarbeit bedeutet das, die gesellschaftlichen, strukturellen, ökonomischen Bedingungen, denen Kinder und Jugendliche unterliegen, aber ebenso die Normen, Zwänge und Evidenzen zu thematisieren, grundsätzlich in Frage zu stellen und zu problematisieren sowie (grundsätzlich) Widerspruch zu ermöglichen; es bedeutet ferner, jungen Menschen Raum dafür zu geben, sich reflexiv mit diesen gesellschaftlichen Bedingungen auseinander zu setzen.

Dabei ist die Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit und Selbstbewusstsein - so SCHERR weiter - "von dem *Wissen* abhängig, auf das beim Nachdenken über sich selbst zurückgegriffen werden kann. Es gelingt um so besser, sich selbst zu verstehen, je mehr Wissen individuell verfügbar ist; Wissen, das es erlaubt, die gesellschaftlichen Kontexte zu verstehen, in die man eingebettet ist" (Scherr 1997, S. 56).

Somit ergibt sich als eine Aufgabe Sozialpädagogik, alternative Deutungsangebote sowie entsprechendes Wissen zur Verfügung zu stellen, und zwar gerade auch über die alten und neuen Ungleichheiten, über Armut und Arbeitslosigkeit als gesellschaftliches Phänomen, nicht als individuelles Problem, das selbstverschuldet herbeigeführt wird.

Bildung so verstanden fordert die Sozialpädagogen - ganz im Sinne KLAFKIs - dazu auf, Aufklärungsprozesse anzuregen, kritisches Bewusstsein zu vermitteln und Perspektiven der Veränderung zu eröffnen. Hier klingt die Hoffnung an, über Bildung die Gesellschaft verändern zu können und Bedingungen zu schaffen, die die Entwicklung autonomer und vernünftiger Subjekte zulassen.

Zur Bedeutung der diskursiven Dimension: Es ist nicht nur davon auszugehen, dass sich - im Allgemeinen - der (vermeintliche) Gegenstand Sozialer Arbeit, und somit auch von Sozialpädagogik - regelmäßig bezeichnet als "soziale Probleme" und "individuelle Problemlagen" - in Diskursen konstituiert, sondern dass durch solche Diskurse - über sprachvermitteltes Wissen - soziale Wirklichkeit hergestellt wird, die für die sozialpädagogische Praxis und somit auch für die Adressaten sozialpädagogischer Praxis wesentlich ist.

Diskurse spiegeln also nicht einfach die gesellschaftliche Wirklichkeit wider; sie sind keine Abbildungen von Realität. Vielmehr entfalten sie

ihrerseits eine strukturbildende Kraft und konstituieren damit gesellschaftliche Wirklichkeit, indem das in ihnen transportierte Wissen soziale Beziehungen definiert, sich in Institutionen materialisiert, spezifische Politikkonzepte begründet und insofern schließlich prägend in den Alltag der Subjekte und deren Handeln hineinwirkt.

So ist es aus unterschiedlichen Gründen unerlässlich, sich (gerade auch als Sozialpädagoge) mit Diskursen und den Konsequenzen für die Soziale Arbeit und die Konsequenzen für die Adressaten Sozialer Arbeit zu beschäftigen:

Denn Diskurse versorgen (auch) Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen mit spezifischen Interpretationsschemata, mit Typisierungen von "Problemen" und "Fällen"; Diskurse vermitteln Weltbilder oder auch nur zeitweilig oder regional gültige Wahrheiten, die die Wirklichkeit zu einer ganz bestimmten (z.B. sozialpädagogischen) Wirklichkeit werden lassen, aus der ganz bestimmte Präventions-/Interventions-/Exklusionsmodi als selbstverständliche, evidente Optionen des Vorgehens resultieren.

So ist auch der Kampf um politische Macht (auch im kommunalen Raum) und staatliches Handeln, der Kampf um die Interpretation von Bedürfnissen sowie um die Konstruktion von Bedarfen im Kontext von Jugendhilfeplanung in immer stärkerem Maße auch ein Kampf um Deutungsmacht; in Diskursen werden "soziale Probleme" konstituiert und zum Gegenstand der Sozialpädagogik; in Diskursen wird darüber hinaus "Normalität" in Abgrenzung von "Abweichung" konstituiert.

Es gilt entsprechend - als Merkmal für eine kritische Sozialpädagogik - die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurse, aber auch regional - auf Regionen oder Sozialräume bezogene Diskurse - zu hinterfragen und gegebenenfalls zu problematisieren, ihre Widersprüche und ihr Verschweigen aufzuzeigen, indem man die Mittel deutlich werden lässt, durch die die Akzeptanz nur *zeitweilig gültiger Wahrheiten* herbeigeführt werden soll - von Wahrheiten also, die als über allen Zweifel erhaben dargestellt werden (vgl. Jäger 2001, S. 83), und aus denen regelmäßig die Handlungsaufträge an die Sozialpädagogik aber auch die Verhaltenserwartungen an die (potentiellen) Adressaten Sozialer Arbeit resultieren.

Eine realistische Möglichkeit liegt in der kontinuierlichen, diskursanalytischen Auseinandersetzung mit vertrauenswürdigem, als sicher unterstelltem Wissen, beispielsweise über den regelmäßig unterstellten Zu-

sammenhang von Armut und Kriminalität, - dies nicht nur im Rahmen von Jugendhilfeplanung und Konzeptentwicklung.

Bezogen auf die objektive Dimension umfasst Lebenswelt die *materielle* Welt, in der (auch) junge Menschen leben. Es ist eine Welt, die sich objektiv erfassen und beschreiben lässt. Dazu gehören u.a. verfügbare ökonomische Ressourcen, die (ungleiche Verteilung von) Lebensressourcen, dazu gehören der Sozialraum und das Gemeinwesen als Ort, in dem der Mensch lebt, dazu gehört die soziale und kulturelle Infrastruktur; das (Nicht-)Vorhandensein von Bildungsinstitutionen oder Angeboten und Dienstleistungen der Kinder- und Jugendhilfe, Spielplätze, Jugendzentren, Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote.

„Lebenswelt“ - mit Hans THIERSCH gesprochen - "ist also auch geprägt durch die gesellschaftlichen Strukturen, die bestimmen, wie subjektiv gelebt wird. Heutige Lebenswelten sind in elementarer Weise geprägt durch die alten Ungleichheiten zwischen Arm und Reich und die damit einhergehenden Ungleichheiten in Bezug auf Partizipationsmöglichkeiten am Bildungswesen, am Gesundheitswesen, an Arbeitsstellen. Diese Ungleichheiten verschärfen und überlappen sich mit Ungleichheiten der regionalen Verteilung und gehen einher mit Ungleichheiten in Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit, in Bezug auf die Nationalität und nicht zuletzt in Bezug auf die Generationenzugehörigkeit“ (Thiersch 1997b, S. 19).

Entsprechend habe lebensweltorientierte Soziale Arbeit soziale Gerechtigkeit angesichts heutiger Verhältnisse, vielfältiger Ungleichheiten und Verunsicherungen zu befördern.

In diesem Zusammenhang ist immer wieder daran zu erinnern, dass Jugendhilfe - und somit auch Kinder- und Jugendarbeit - dazu beizutragen hat, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen sowie positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen (§ 1 Abs. 3 SGB VIII). Hier wird Jugendhilfe explizit dazu aufgefordert, sich aktiv an der Gestaltung der Lebensbedingungen junger Menschen - also offensiv (als Querschnittspolitik) - zu beteiligen und darüber hinaus Einfluss zu nehmen auf die Erfüllung aller öffentlicher Aufgaben, die die Lebenssituation von jungen Menschen beeinflussen.

Trotz regelmäßig formulierter Bedenken gibt es Möglichkeiten auch im Rahmen von Kinder- und Jugendarbeit, am Ziel, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen und positive Lebensbedingungen für junge

Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen, festzuhalten.

So kann Soziale Arbeit zumindest partiell auf die sozialen, kulturellen und individuellen Bedingungen der Möglichkeiten und Fähigkeiten ihrer Adressaten Einfluss nehmen (Otto/Ziegler) und sich als (sozial-)politische Akteurin verstehen und dabei politisch werden (Schaarschuch).

Letztlich – und dies kann als bedeutender, wenn auch mittelbarer Ansatzpunkt sozialpädagogischer Praxis auf der Ebene der objektiven Dimension verstanden werden – ist mit Heinz SÜNKER die Frage zu stellen nach den Bedingungen der Möglichkeit von sozialen und kollektiven Lernprozessen zum Zwecke der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse und der Beförderung der Selbsttätigkeit der Subjekte. Grundsätzlich ist eine Soziale Arbeit gefordert, „die sich in Theorie, Praxis und analytischer Kompetenz ihrer gesellschaftstheoretischen und ihrer gesellschaftspolitischen Kontexte wie ihrer professionellen Perspektiven bewusst ist, um substantielle gesellschaftliche Veränderungsprozesse erneut zu ihrem Thema zu machen“ (Sünker 2000, S. 217).

Ort mittelbaren und unmittelbaren Anknüpfens an eingeschränkte und einschränkende, an ausschließende ökonomische, kulturelle, institutionelle Bedingungen, an alte und neue Ungleichheiten und Benachteiligungen, an der Ermöglichung positiver Lebensbedingungen ist der Sozialraum, als Teil der Lebenswelten der Individuen. Denn gerade der Sozialraum, das Lokale ist der Ort, an dem die Auswirkungen ökonomischer, struktureller, gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge spürbar werden, an dem Menschen stigmatisiert und ausgegrenzt werden, an dem aufgrund fortschreitender räumlicher Segregation Bewohner aus ähnlichen Milieus zusammenleben, auf den wenig mobile Bevölkerungsgruppen (gerade auch Kinder und Jugendliche) am meisten angewiesen sind, an dem aber auch erste gestaltende Handlungsschritte möglich und Erfolg versprechend scheinen (vgl. Munsch 2003, S. 22 ff.).

Entsprechend müssen sozialpädagogische Bemühungen sich auch dem Stadtteil, dem Gemeinwesen zuwenden, ohne dabei diese Bemühungen räumlich zu begrenzen: die gesellschaftlichen Bedingungen sozialer Ungleichheit und Benachteiligung gilt es grundsätzlich – mit dem Ziel der Veränderung – im Blick zu haben.

Ein Ziel muss daher sein, Verständnis dafür zu entwickeln, wie die objektiven Gegebenheiten des Sozialraums individuell erlebt und gedeutet werden, welche Möglichkeiten oder auch Behinderungen Kinder und Jugendliche erkennen, um in der Konsequenz nicht nur adäquate sozialpädagogische Angebote bzw. Institutionen vorzuhalten, sondern ebenfalls in den diskursiven Arenen auf diese Behinderungen, auf die eingeschränkten und einschränkenden aber auch ausschließenden ökonomischen, kulturellen, institutionellen Bedingungen Aufmerksam zu machen und entsprechende Veränderungen zu bewirken.

Einer so verstandenen Sozialraumorientierung im Rahmen von subjekt- und lebensweltorientierter Kinder- und Jugendarbeit - die zum einen nicht missverstanden bzw. funktionalisiert werden darf als „kleinräumige Aktivierungsstrategie“ - darauf weisen Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler zu Recht hin -, und die andererseits in eine Strategie eingebettet sein muss, die die jeweiligen Sozialräume nicht isoliert betrachtet, sondern als Teil eines ganzen Gemeinwesens, einer Gesamtstadt - genügt m.E. nicht „einfach“ eine *Orientierung* am Sozialraum, sondern ist als anspruchsvolleres, umfassenderes Programm zu formulieren und auszugestalten, dem neben einer Subjekt- und Lebensweltorientierung eine Gemeinwesenarbeit als Arbeitsprinzip zugrunde zu liegen hat, als Teil einer Politik des Sozialen, die sowohl auf strukturell verursachte Konflikt- und Problemlagen, als auch auf die autonome Lebenspraxis der Individuen hin zu orientieren ist (vgl. Kessl 2003, S. 195), und dabei die Selbstbestimmung aller Adressaten als unabdingbares Leitprinzip verfolgt. Eine so ausgewiesene, grundsätzlich auf alle drei Dimensionen von Lebenswelt bezogene Kinder- und Jugendarbeit wird gemeinsam mit den Adressaten und in Kooperation mit anderen sozialen und Bildungseinrichtungen, um die Verbesserung der Lebensbedingungen gerade auch von jungen Menschen und ihren Familien sowie um eine kinder- und familienfreundliche Umwelt, die es zu erhalten oder zu schaffen gilt, bemüht sein und darüber hinaus – mit dem Ziel, (kommunale) Strukturen und Entwicklungen zu beeinflussen – sich einmischen in politische und administrative Entscheidungsprozesse sowie Einmischung, Widerspruch und letztlich Widerstand – im Sinne Adornos – den/r Adressaten ermöglichen.

Diesen Aufforderungen nachzukommen, nämlich gesellschaftliche Veränderungsprozesse zum Thema zu machen, Benachteiligungen und Ausschließungsprozesse zu thematisieren, zu skandalisieren, zu vermeiden oder abzubauen, an der Gestaltung von Lebensbedingungen mitzuwirken bzw. Mitwirkung an der Gestaltung von Lebensbedingungen zu ermöglichen, gilt das Bemühen des „Arbeitskreises Kritische

Soziale Arbeit“, insbesondere auch im regionalen Kontext, wie z.B. in Bremen.

M. E. sind wir an einem Zeitpunkt angelangt, an dem akademische Reflexionen ergänzt werden müssen durch konkretes Handeln. Und es handelt sich hierbei keinesfalls um naive Visionen; vielmehr zeigt die Resonanz auf die Konstituierung des Arbeitskreises, insbesondere aber auch auf die ersten Aktivitäten, ein konstruktives Veränderungsinteresse zahlreicher Sozialpädagogen und Sozialarbeiterinnen, die mit mir die Einschätzung - sowohl bezogen auf die gesellschaftlichen Veränderungen, als auch auf den Zustand der Sozialen Arbeit – teilen: SO KANN ES NICHT WEITER GEHEN !

Literatur

- Anhorn, Roland/Bettinger, Frank (2002b), Vom Nutzen der Kritischen Kriminologie: Bausteine einer Theorie und Praxis Kritischer Sozialer Arbeit, in: dies. (Hrsg.), Kritische Kriminologie und Soziale Arbeit, S. 223-256, Weinheim und München: Juventa.
- Bettinger, Frank (2005), Sozialer Ausschluss und kritisch-reflexive Sozialpädagogik – Konturen einer subjekt- und lebensweltorientierten Kinder- und Jugendarbeit, in: Anhorn/Bettinger, Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit, Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit, S. 367-395, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herkommer, Sebastian (1999), Deklassiert, ausgeschlossen, chancenlos – die Überzähligen im globalisierten Kapitalismus, in: ders. (Hrsg.), Soziale Ausgrenzungen. Gesichter des neuen Kapitalismus, S. 7-34, Hamburg: VSA.
- Herkommer, Sebastian (2002), Die Stadt und der Kapitalismus. Über Formen und Folgen sozialer Ungleichheit in der postfordistischen „Wissensgesellschaft“. Supplement der Zeitschrift Sozialismus, Heft 1, Hamburg: VSA.
- Hitzler, Ronald (2000), Die Erkundung des Feldes und die Deutung der Daten. Annäherungen an die (lebensweltliche) Ethnographie, in: Lindner, Werner (Hrsg.), Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit, S. 17-31, Opladen: Leske und Budrich.
- Jäger, Siegfried (2001), Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse, in: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.), Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1, Theorien und Methoden, S. 81-112, Opladen: Leske und Budrich.
- Kessl, Fabian (2003), Gemeinwesenarbeit und soziale Exklusion, in: Munsch, Chantal (Hrsg.), Sozial Benachteiligte engagieren sich doch. Über lokales Engagement und soziale Ausgrenzung und die Schwierigkeiten der Gemeinwesenarbeit, S. 189-203, Weinheim und München: Juventa.
- Kronauer, Martin (2002), Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus, Frankfurt: Campus.
- Meueler, Erhard (1998), Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, Stuttgart: Klett-Cotta, 2. Auflage.
- Munsch, Chantal (2003), Lokales Engagement und soziale Benachteiligung, in: dies. (Hrsg.), Sozial Benachteiligte engagieren sich doch. Über lokales Engagement und soziale

- Ausgrenzung und die Schwierigkeiten der Gemeinwesenarbeit, S. 7-28, Weinheim und München: Juventa.
- Scherr, Albert (1998), Subjektivität und Anerkennung. Grundzüge einer Theorie der Jugendarbeit, in: Kiesel, Doron/Scherr, Albert/Thole, Werner (Hrsg.), Standortbestimmung Jugendarbeit, S. 147-163, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Scherr, Albert (2002), Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe, in: Hafeneeger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.), Pädagogik der Anerkennung, S. 26-44, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Steinert, Heinz (2000), Warum sich gerade jetzt mit „sozialer Ausschließung“ befassen? In: Pilgran, Arno/Steinert, Heinz (Hrsg.), Sozialer Ausschluss – Begriffe, Praktiken und Gegenwehr, S. 13-20, Baden-Baden: Nomos.
- Sünker, Heinz (2000), Gesellschaftliche Perspektiven Sozialer Arbeit heute, in: Müller, S./Sünker, H./Olk, Th./Böllert, K. (Hrsg.), Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven, S. 209-225, Neuwied und Kriftel: Luchterhand.
- Thiersch, Hans (1997a), Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim und München: Juventa, 3. Aufl.
- Thiersch, Hans (1997b), Lebensweltorientierung konkret – Jugendhilfe auf dem Weg zu einer veränderten Praxis, in: Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang/Möser, Sigrid (Hrsg.), Lebensweltorientierung konkret – Jugendhilfe auf dem Weg zu einer veränderten Praxis, S. 14-28, Frankfurt/M.: IGfH-Eigenverlag.
- Thiersch, Hans (2002), Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung, Weinheim und München: Juventa.

Für Anregungen und Kritik stehe ich jederzeit gerne zur Verfügung!

Frank Bettinger
Wachmannstraße 119
28209 Bremen

Tel. 0421 – 346 71 80
bettinger-siebert@t-online.de

www.kritische-soziale-arbeit.info
www.isa-bremen.de