

Kritische Theoriepositionen im Lichte der Kritischen Theorie –

Eine begrifflich-systematische Untersuchung zu Kritikverständnissen im Kontext von
Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von

M.Sc. Anoushiravan Masoud Tehrani

Tübingen

2023

1. Betreuer:

Prof. Dr. Sascha Neumann

2. Betreuerin:

Prof. Dr. Catrin Heite

Tag der mündlichen Prüfung:

13.07.2023

Dekan:

Prof. Dr. Ansgar Thiel

1. Gutachter:

Prof. Dr. Sascha Neumann

2. Gutachterin:

Prof. Dr. Catrin Heite

Worte des Dankes

Der Sommer 2016 war hektisch. Meine eingereichte Masterarbeit, deren schriftliche Begutachtung bereits erfolgt war, musste noch mündlich verteidigt werden. Nebenbei arbeitete ich zu 80 % als Sozialpädagoge für die Stiftung Wäsmeli, ein stationäres Angebot für Kinder und Jugendliche. Die Verteidigung der Masterarbeit im August 2016 gelang. Erleichtert verkündete ich, dass es nun genug sei, und ein weiteres Studium erschien mir undenkbar. Meine damalige Partnerin Natascha Flury, ein kritischer Geist, inspirierte mich aber mit ihren Gedanken über Mensch und Natur. Durch die gemeinsamen Gespräche fand ich erste Anknüpfungspunkte zu meinen bisherigen akademischen Interessen, die — so stellte ich bald fest — nach mehr Zuwendung drängten. Im Sommer 2017 war für mich klar, ich musste mich auf den Weg begeben, um den aufgekommenen Wissensdurst mit einer weiteren Qualifikationsarbeit zu stillen: der Promotion. Mit ein paar losen Ideen im Kopf machte ich mich auf die Suche nach einer Betreuungsperson für das geplante Vorhaben. Ein schwieriges Unterfangen, zumal ich keiner Universität angehörte und mir daher das Netzwerk fehlte. Auf viele schriftliche Absagen folgte eine Einladung nach Fribourg. Das Gegenüber, das sich für meine Ideen interessierte, hieß Prof. Dr. Edgar Forster. Wir kannten uns nicht, aber fanden schnell den Draht zueinander. Uns einte die Offenheit, scheinbare Tatsache einer grundlegenden Kritik zu unterziehen und somit über das Gegebene hinauszudenken. Nach dem Gespräch war klar, dass der Betreuer meinen Ideen gegenüber aufgeschlossen war, und das geplante Promotionsvorhaben konnte beginnen. Die Anfänge gestalteten sich als herausfordernd. Zum einen musste ich mich in meiner neuen Arbeitsstelle als Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Hochschule Luzern zurechtfinden. Zum anderen war es anspruchsvoll, die mir bislang unvertrauten, komplexen (bildungs-)philosophischen Theorien anzueignen, die für meine Arbeit relevant sein sollten. Edgar Forster pflegte dabei stets ein eigenwilliges Betreuungsverständnis. Dieses war sowohl von Menschlichkeit, Fachlichkeit, persönlichem Engagement und liebevollem Zuspruch als auch von Enthaltensamkeit in Bezug auf thematische Auskünfte und inhaltliche Vorgaben geprägt: Er ließ mich machen. Diese hohe Anforderung an das selbstständige Arbeiten brachte mich — mit Blick auf die gewählte Thematik — an den Rand der Verzweiflung. Da ich aufgrund der anspruchsvollen Thematik und infolge meiner Erwerbsarbeit nur zögerlich vorankam, entschied ich mich im Frühjahr 2021, die Stelle an der Hochschule nach knapp fünf Jahren zu kündigen. Eine einjährige Auszeit sollte Abhilfe schaffen, um voranzukommen. Weit gefehlt,

denn im Herbst 2021 musste ich unerwartet von meinem Vater Abschied nehmen. Ein schmerzlicher Verlust, dessen Verarbeitung Zeit benötigte und ebenso Gegenstand eines Gespräches mit meinem Betreuer war. Der zweite Schock folgte sogleich: Drei Monate später verstarb Edgar Forster in seiner Heimat Salzburg.

Trotz der schlimmen Ereignisse Ende des Jahres 2021 startete das neue Jahr 2022 verheißungsvoll. Am letzten Gespräch mit Edgar Forster unterhielten wir uns über potenzielle Zweitgutachtende der Dissertationsschrift. Von den drei genannten Personen zeigten sich auf Anfrage hin alle bereit, die Betreuung der Arbeit zu übernehmen. Welch eine komfortable Lage — ich durfte wählen. Meine Entscheidung fiel auf Prof. Dr. Sascha Neumann aus Tübingen. Das erste Onlinemeeting überzeugte, denn wir verstanden uns sowohl auf persönlicher als auch auf fachlicher Ebene. Der neue Betreuer nahm sich sogleich die Zeit, mein bisheriges Manuskript durchzulesen und eine Rückmeldung dazu zu geben. Mit gutem Gewissen konnte die Arbeit in Deutschland fortgesetzt werden. Zugleich sicherte mir Prof. Dr. Catrin Heite, die ich im Jahr 2019 an der Theorie AG in Bielefeld kennenlernen durfte ohne ein Zögern zu, das Zweitgutachten der Arbeit zu übernehmen. Die Promotion war in trockenen Tüchern — seither begleitet von vielen konstruktiven, wertvollen, hilfreichen und mich persönlich bereichernden Gesprächen mit Sascha Neumann. Nach knapp zehn ereignisreichen Monaten Einzelarbeit in der Zentralbibliothek ging mir im Frühling 2022 allmählich die Energie aus. Die Zeit war reif, einer Erwerbsarbeit nachzugehen und das inzwischen vertraute bibliothekarische Umfeld zu verlassen. Bei der Stellensuche weckte ein Inserat mein besonderes Interesse: Leitung Sonderpädagogik der Schule Wangen-Brüttisellen. Ein Seitenwechsel vom theoretischen Denker, der für sich allein die Verantwortung trägt, zum praktischen Handelnden, der für verschiedene Fachteams verantwortlich sein sollte, bahnte sich an. Dem ersten Kennenlerngespräch folgte ein Zweitgespräch mit der Präsentation vorab aufgebener Aufgaben, die es umfassend, systematisch und differenziert zu lösen galt. In beiden Gesprächen betonte ich, zurzeit meine Dissertationsschrift zu verfassen und daher das gewünschte Pensum, jedenfalls zu Beginn der Anstellung, nicht leisten zu können/wollen. Davon ließ sich mein jetziger Vorgesetzter, Roland Wehrli, aber nicht beirren. Sein Vorschlag, in den Monaten August bis Oktober 2022 lediglich 40 % anstelle der aus-

geschriebenen 80 % zu arbeiten, fand Anklang bei mir. Seine mir entgegengebrachte Großzügigkeit blieb im Hinblick auf die selbstständige Einteilung meiner Arbeitszeit bis dato bestehen. Diese Flexibilität ermöglichte mir, die Dissertation schließlich zu finalisieren. Seither sind mit Blick auf die Doppelbelastung acht harte Monate vergangen. Die Promotionschrift ist nun fertiggestellt, sie liegt zur Begutachtung im Dekanat in Tübingen bereit.

Mein unermesslicher Dank gilt den obengenannten Personen. Sie haben mich auf dem langen Weg mit Rat und Tat unterstützt. Alle haben ihren Teil dazu beigetragen, damit die vorliegende Promotionsschrift begonnen, fortgesetzt und beendet werden konnte. Ohne diese Unterstützung gäbe es die vorliegende Arbeit nicht und ohne diese Arbeit wäre mir die Anstrengung des kritischen Denkens vorenthalten geblieben. Die damit verbundene Glückserfahrung hat sich indes gelohnt.

Ein weiterer Dank gebührt verschiedenen Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Fachdisziplinen. Sie haben sich die Zeit genommen, meine Fragen mit Geduld und Sorgfalt zu beantworten, und mir mit unzähligen Hinweisen weitergeholfen. Dazu gehören Roland Becker-Lenz, Alex Demirovic, Martin A. Graf, Sven Huber, Gregor Husi, Marius Metzger, Alfred Schäfer, Josef Scheipl, Hans-Ernst Schiller, Marc Nicolas Sommer, Heinz Sünker, Christian Vogel und Heinz Wilfring.

Schließlich gehört ein großes Dankeschön all meinen treuen Kollegen, die mich schon mehrere Jahre durch das Leben begleiten und mit denen ich unzählige abwechslungsreiche, fröhliche, gesellige und wunderschöne Momente verbringen durfte. Sie gaben mir die Kraft, schwierige Momente durchzustehen und dabei den Mut nicht zu verlieren. Jungs, ich danke euch!

Dübendorf (ZH), im April 2023

„Nicht um die Konservierung der Vergangenheit, sondern um die Einlösung vergangener Hoffnung ist es zu tun“ (Max Horkheimer & Theodor W. Adorno)

„So produziert die Gesellschaft im Sozialpädagogen einen ihrer heftigsten Kritiker. Durch die immer neu auftretenden Schäden gibt sie der Kritik immer neue Nahrung“ (Klaus Mollenhauer)

„Ohne die Anstrengung des Begriffs lässt uns das Handeln allein, findet es keinen Ausweg. Es bleibt auf dem Jahrmarkt und wird dort ausgebaut. Um den gegenwärtigen Ort zu bestimmen, muss die ganze Geschichte eingeholt werden“ (Heinz-Joachim Heydorn)

Für meine Lieben

**Amant & Marianna,
Daryoush, Christa & Lora,
Kyanoush & Joëlle,
Angelina, Gaston,
Edgar†
Opit**

Abstract

Der Begriff der Kritik ist schillernd. Das zugehörige Adjektiv „kritisch“ etikettiert zwei voneinander unterscheidbare Fachdiskurse: einen „älteren“ und einen „jüngeren“. Erstgenannter prägte die sich neu formierende Erziehungswissenschaft in den Jahren 1964 bis 1974. Zweitgenannter ist in der Sozialen Arbeit beheimatet und seit dem Jahr 2010 unter dem Stichwort „Kritische Soziale Arbeit“ bekannt. Waren die Kritische Theorie, die kritische Erziehungswissenschaft und die kritische Bildungstheorie richtungsweisende Theorieprogramme des „älteren“ kritischen Diskurses, wird der „jüngere“ kritische Fachdiskurs maßgebend durch die lebensweltorientierte und systemistische Soziale Arbeit bestimmt. Sowohl im „älteren“ als auch im „jüngeren“ kritischen Fachdiskurs steht der Begriff der Kritik im Zentrum der theoretischen Bemühungen. Naheliegender drängen sich Fragen nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der besagten kritischen Theorieprogramme auf. Die erste Fragestellung fokussiert einen Theorievergleich innerhalb des „älteren“ kritischen Fachdiskurses, während bei der zweiten ein Vergleich zwischen dem „älteren“ und „jüngeren“ Kritikverständnis im Vordergrund steht. Ausgehend von der Kritischen Theorie werden durch ein theoretisch-systematisches Vorgehen Leitbegriffe rekonstruiert, um die geplanten Vergleiche durchführen und die zwei erkenntnisleitenden Fragestellungen dadurch beantworten zu können. Die Untersuchung gelangt zu dem Ergebnis, dass der Kritikbegriff der Kritischen Theorie und der kritischen Bildungstheorie auf das Ganze zielt. In der kritischen Erziehungswissenschaft, der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit und der systemistischen Sozialen Arbeit bleibt indes das gesellschaftliche Fundament von einer radikalen Kritik ausgespart.

Keywords: Kritik, kritische Fachdiskurse, Kritische Soziale Arbeit, Kritische Theorie, kritische Erziehungswissenschaft, kritische Bildungstheorie, lebensweltorientierte Soziale Arbeit, systemistische Soziale Arbeit

Inhalt

I. Einleitung.....	10
1. Geschichte der Sozialen Arbeit.....	10
2. Stand der Wissenschaft.....	20
2.1 Zum Stand der Kritik.....	24
3. Fragestellungen.....	31
4. Aufbau.....	34
II. Kritische Theorien in den Jahren 1964 bis 1974.....	38
1. Kritische Theorie.....	38
1.1 Wissenschaft.....	40
1.2 Aufklärung.....	42
1.2.1 Kulturindustrie.....	45
1.3 Vernunft.....	47
1.4 Leben.....	50
1.5 Bildung.....	52
1.6 Erfahrung.....	56
1.7 Erziehung.....	58
1.8 Einwände.....	62
1.9 Konklusionen.....	63
2. Kritische Erziehungswissenschaft.....	71
2.1 Sozialpädagogik I.....	72
2.2 Sozialpädagogik II.....	74
2.2.1 Strukturen.....	78
2.3 Erziehung und Bildung.....	79
2.4 Einwände.....	83
2.5 Konklusionen.....	85
3. Kritische Bildungstheorie.....	91
3.1 Bildung.....	92
3.2 Mündigkeit.....	97
3.3 Einwände.....	101
3.4 Konklusionen.....	102
4. Beantwortung der ersten Fragestellung.....	109
4.1 Synopse.....	116
III. Kritische Theorien der Sozialen Arbeit der Gegenwart.....	118
1. Alltags- und lebensweltorientierte Soziale Arbeit.....	118
1.1 Entstehung und zentrale Begriffe.....	119
1.2 Wissenschaftsverständnis und Alltäglichkeit.....	121

1.3 Alltäglichkeit und Alltagswelten im Wandel	123
1.4 Soziale Gerechtigkeit, Adressierte und Bildung	126
1.5 Struktur- und Handlungsmaximen	128
1.6 Gestaltungsprinzipien	131
1.7 Professionalität und Kritik	132
1.8 Einwände.....	133
1.9 Konklusionen	134
2. Systemistische Soziale Arbeit.....	141
2.1 Geschichte: Bedürfnis- vs. Funktionsorientierung	142
2.2 Disziplin.....	143
2.3 Menschenbild, Bedürfnisse und Gesellschaftsbild	145
2.4 Gegenstand – soziale Probleme	147
2.5 Profession, Tripelmandat und Diagnose	149
2.6 Transformativer Dreischritt und spezielle Handlungstheorien	151
2.6.1 Bewusstseinsbildung.....	152
2.6.2 Identitäts- und Kulturveränderung.....	153
2.6.3 Umgang mit Machtquellen und -Strukturen	154
2.7 Neoliberalismus	157
2.8 Einwände.....	158
2.9 Konklusionen	159
3. Beantwortung der zweiten Fragestellung.....	166
3.1 Synopse	176
IV. Resümee	178
1. Exkurs: Historiografie (Cambridge School/Begriffsgeschichte/Diskursarchäologie).....	184
2. Selbstkritik	185
2.1 Positionierung	186
V. Ausblick.....	189
Literaturverzeichnis	193
Anhang.....	209

I. Einleitung

1. Geschichte der Sozialen Arbeit

Der Begriff der Sozialen Arbeit ist vieldeutig und in wenigen Sätzen kaum einzugrenzen. Eine mögliche begriffliche Annäherung stellt Werner Thole (2012a) im *Grundriss der Sozialen Arbeit* zur Verfügung. Der Titel seiner Einleitung lautet „Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung“ (S. 19). Demgegenüber beschränken sich Gregor Husi und Simone Villiger (2012) – unter Berücksichtigung von Niklas Luhmann – auf die drei Funktionssysteme professionelle Praxis, Wissenschaft und Bildung der Sozialen Arbeit (S. 31). Gegen den Vorschlag von Thole (2012a) spricht, dass die Theoriebildung und Forschung immanente Bestandteile der Wissenschaft sind und sich daher eine trennscharfe Grenzziehung kaum realisieren lässt. Husi und Villiger (2012) bieten somit eine pragmatische Hilfestellung zur Differenzierung der Sozialen Arbeit in die Funktionssysteme professionelle Praxis, Wissenschaft und Bildung an. Die vorgeschlagenen drei Funktionssysteme lassen sich an dieser Stelle inhaltlich rudimentär näher bestimmen. Das Funktionssystem der professionellen Praxis umfasst nach Maja Heiner (2010) unterschiedliche Berufs-, Arbeits- und Tätigkeitsfelder. Exemplarisch nennt sie zur Veranschaulichung das Berufsfeld „Jugendhilfe“, das dem Arbeitsfeld „Hilfen zur Erziehung“ übergeordnet ist, das unter anderem das Tätigkeitsfeld „Heimerziehung“ beinhaltet (S. 52). Das Funktionssystem Wissenschaft, vorliegend als Konglomerat von Theoriebildung und Forschung verstanden, stellt das disziplinäre Wissen mit geringem bis ausgewiesenem Anwendungsbezug für die professionelle Praxis bereit (Husi & Villiger, 2012, S. 33). Letztlich beinhaltet das Funktionssystem Bildung die Lehre, konkret formale Aus-, Weiter- und Fortbildungen (ebd.), die an Fachhochschulen und universitären Hochschulen angeboten werden.

Im Weiteren weist der Begriff auf die historisch rekonstruierbare Annäherung der Bereiche Sozialarbeit und Sozialpädagogik der vergangenen Jahrzehnte hin (Füssenhäuser, 2017, S. 774; Kreft & Mielenz, 2017, S. 830; Thole, 2015, S. 281; Scheipl, 2015, S. 1451). Soziale Arbeit drückt im wissenschaftlichen Diskurs weitgehend übereinstimmend das Zusammenwachsen von zwei unterschiedlichen Traditionslinien aus; mittlerweile wird sogar von einer Unterscheidung zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik abgesehen (ebd.). Allerdings unterschlägt der Begriff, wie er im deutsch-österreichischen Sprachraum zur Anwendung gelangt, die Existenz der im deutschschweizerischen Sprachraum bekannten Soziokulturellen Animation (Husi & Villiger, 2012, S. 14–15). Jene bildet in der Schweiz – parallel zur Sozialarbeit und zur Sozialpädagogik – ein eigenständiges Berufsfeld inklusive des dazugehörigen Studiengangs an der

Fachhochschule für Soziale Arbeit in Luzern (ebd.). Im Fokus des genannten Berufsfeldes stehen dabei Arbeits- und Tätigkeitsfelder in der Stadt-, Gemeinde-, Quartierentwicklung, der Freiwilligenarbeit, der Kulturarbeit sowie der ästhetischen Bildung von Adressierten (S. 46). Die Soziokulturelle Animation legt somit nahe, dass die Soziale Arbeit drei Traditionslinien besitzt: die Sozialarbeit, die Sozialpädagogik und die Soziokulturelle Animation. Letztlich ist die moderne Soziale Arbeit in das eigenständige, aber überaus relevante Funktionssystem der Sozialpolitik eingebunden (Husi & Villiger, 2012, S. 34; Leiber & Leitner, 2017, S. 108). Dieser prägnante Problemaufriss verdeutlicht, dass die heutige Soziale Arbeit das Ergebnis einer andauernden, komplexen, geografischen, sozialhistorischen Entwicklung ist. Diese gilt es, nachfolgend prägnant darzustellen.

In unterschiedlichen literarischen Quellen wird der Ursprung der modernen Sozialen Arbeit auf tiefgreifende gesellschaftliche Umwälzungsprozesse im 19. Jahrhundert zurückgeführt (Blumenthal, Lauermaun & Sting, 2018; Gredig & Goldberg, 2012; Münchmeier, 2017). In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzte im deutschsprachigen Raum die Industrialisierung ein. In den Städten nahm die wirtschaftliche Produktion zu. Diese löste ein erhebliches Bevölkerungswachstum sowie eine ausgeprägte Binnenmigration, die sogenannte Landflucht, aus (Lambers, 2010, S. 106–107; Schmitt, 2017, S. 350). Infolge des gesellschaftlichen Strukturwandels rutschte ein zunehmend grösser werdender Teil der Bevölkerung in die Armut ab, wodurch die unterbürgerliche Schicht verstärkt unter prekären Arbeits-, Wohnungs- und Hygieneverhältnissen litt (Gredig & Goldberg, 2012, S. 403). Von konservativen und bürgerlichen Kreisen wurde der ausgemachte Pauperismus als besorgniserregend wahrgenommen und im Verlauf der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vermehrt unter dem Stichwort der sozialen Frage diskutiert (Hering & Münchmeier, 2015, S. 108; Paulus, 2018, S. 53). Den damit verbundenen sozialpolitischen Auseinandersetzungen folgten erste Umstrukturierungsprozesse bei der kommunalen Fürsorgepraxis (Köppe, Starke & Leibfried, 2015, S. 1595), weil die bisherigen Maßnahmen zur Kontrolle und Disziplinierung der Armen, meist in geschlossenen Anstalten, versagten (Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV), 2019; Hering & Münchmeier, 2015, S. 108; Melinz, 2002, S. 138). Im Jahr 1852 reagierte Elberfeld als erste Stadt auf die Massenverarmung und etablierte ehrenamtliche, dem Einzelfall zugewandte Fürsorgetätige, um adäquater auf die Nöte der Verarmten reagieren zu können. Einige Jahre später gelangten in Frankfurt am Main, Strasbourg, Wien und Zürich ähnliche respektive teilweise neue Systeme der Armenverwaltung und -fürsorge zum Einsatz (Ramsauer, 2018, S. 29; Schmitt, 2017, 350; Stadt Wien, 2020). Parallel zur allmählichen Neustrukturierung der offenen Fürsorge fand ein weiterer Ausbau bei

der Kinder- und Jugendfürsorge statt. Anstalten und Pflegefamilien dienten dazu, gegen die sittlich-moralische Verwahrlosung der Heranwachsenden anzugehen und über pädagogische Maßnahmen auf die Not der Kinder und Jugendlichen zu reagieren (Hafner, 2017; Kappeler & Hering, 2017). Nebst der kommunalen Sozialpolitik, die Veränderungen in der Fürsorgepraxis nach sich zog, etablierte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine nationalstaatliche Sozialpolitik. Die im Jahr 1873 eingetretene Wirtschaftskrise veranlasste den deutschen Kanzler Otto von Bismarck zur Einführung eines obligatorischen Versicherungssystems (Olk, 2017, S. 950; Paulus, 2018, S. 54–57; Ramsauer, 2018, S. 29). Diese sozialpolitische Maßnahme reduzierte das Armutrisiko der industriellen Arbeitskräfte und begünstigte die soziale Teilhabe der Werk tätigen (ebd.). Dabei nahm Deutschland bei der Einführung der Sozialversicherung eine Vorreiterrolle ein; Österreich und die Schweiz folgten zögernd bei der Etablierung ihrer nationalstaatlichen Versicherungen (Gredig & Goldberg, 2012, S. 404; Melinz & Zimmermann, 1995, S. 339). Demnach gab es gegen Ende des 19. Jahrhunderts zwei arbeitsteilige Lösungen für die soziale Frage: die Neujustierung der kommunalen Fürsorge sowie die Installierung eines verbindlichen Versicherungssystems auf nationalstaatlicher Ebene.

Da die sozialstaatlichen Versicherungen lediglich einen Teil der (männlichen) Arbeitenden berücksichtigten (Melinz, 2003, S. 141; Münchmeier, 2017, S. 401), blieb die kommunale Fürsorge weiterhin ein zentrales Element der (i)materiellen Unterstützung von Bedürftigen (Melinz, 2003, S. 142; Ramsauer, 2018, S. 45). Zu den zu Beginn des 20. Jahrhunderts neu aufkommenden sozialen Arbeits- und Tätigkeitsfeldern gehörten die „Säuglings-, Wohnungs-, Familien-, Gesundheits-, ‚Trinker-‘, ‚Krüppel-‘, Tuberkulosen-, Straftlassenen-, Betriebs- (...) und Erwerbslosenfürsorge“ (Schmitt, 2017, S. 351). Auf diese Expansion folgte die Verberuflichung der Fürsorge, die maßgebend von der erstarkten, internationalen Frauenbewegung vorangetrieben wurde. Der aus den Vereinigten Staaten stammende Trend von der Mission zur Profession erreichte die Frauen im deutschsprachigen Raum (Wendt, 2012, S. 1031). Alice Salomon und ihre Mitstreiterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung erkannten die Chance, ein neues Berufsfeld zu erschließen, indem sie erziehende, pflegende und fürsorgende Tätigkeiten als typisch weibliche Aufgaben deklarierten (ebd.). Den Vorträgen, Seminaren und Kursen folgte die selbstinitiierte Gründung der ersten sozialen Frauenschule in Berlin im Jahr 1908 (ebd.). Das Ziel Salomons war, den „gefährlichen Dilettantismus“ (Rauschenbach & Züchner, 2015, S. 178) der ehrenamtlichen, bürgerlichen Wohlfahrtspflegerinnen zu unterbinden (ebd.). In Wien eröffnete Ilse Arlt im Jahr 1912 eine Schule mit dem Namen „Vereinigte Fachkurse für Volkspflege“ (Stadt Wien, 2021) und in Zürich legten Mentona Moser und Maria Fierz im Jahr

1918 den Grundstein für die erste soziale Frauenschule in der Schweiz (Gabriel & Grubenmann, 2015, S. 1430). Zwar entwickelten die Pionierinnen unterschiedliche Verständnisse im Hinblick auf die Fürsorgebildung. Einig waren sie sich aber dahingehend, dass die soziale Hilfstätigkeit einer wissenschaftlich inspirierten und praxisnahen Ausbildung bedurfte (ebd.). Im Verlauf der 1920er Jahre etablierten sich in Deutschland staatlich anerkannte und geregelte Schulen für die offene Fürsorge sowie solche für die Jugendleitung mit den dazugehörigen Berufspraktika (Rauschenbach & Züchner, 2015, S. 178–179). Erstgenannte bereiteten auf die Fürsorgetätigkeit/Wohlfahrtspflege vor, während die Zweitgenannten zur Leitung von Kindergärten, Horten und Kinderheimen qualifizierten (ebd.). Ähnliche Bildungsinstitutionen entstanden allmählich in den österreichischen Bundesländern und den schweizerischen Kantonen (Gredig & Goldberg, 2012, S. 407; Scheipl & Heimgartner, 2004, S. 117). Neben der Frauenbewegung erlangte insbesondere in Deutschland die Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine verstärkte Popularität. Aus ihnen gingen namhafte Vertretende der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie beispielsweise Gertrud Bäumer und Hermann Nohl hervor (Münchmeier, 2017, S. 402). Ihnen gelang es, die Kinder- und Jugendfürsorge in den 1920er Jahren in die universitäre Pädagogik einzugliedern (Wendt, 2012, S. 1036). Nohl bot in den 1920er Jahren sogar einen eigenständigen Bildungsgang für Sozialbeamte an (ebd.). Eine gravierende Zäsur erfuhren die Sozialpolitik sowie die Praxis, Wissenschaft und Bildung der Fürsorge durch den Aufstieg des nationalsozialistischen Regimes ab den 1933er Jahren (Schmitt, 2017, S. 351). In Deutschland wurde das gesamte sozialpolitische Sicherungssystem „tiefgreifend umgestaltet und nach den Kriterien nationalsozialistischer Erb- und Rassenbiologie neu strukturiert“ (Sachße & Tennstedt, 2017, S. 929). Verschiedene Pionierinnen der sozialen Frauenschulen mussten fliehen, einige Bildungsinstitutionen wurden geschlossen (Wendt, 2012, S. 1038).

In der Nachkriegszeit setzte ab den 1950er Jahren im gesamten deutschsprachigen Raum eine Phase des ausgeprägten wirtschaftlichen Wachstums ein. Kennzeichnend für die Nachkriegsjahrzehnte war ein sozialpolitischer Konsens im Hinblick auf die Relevanz von sozialstaatlichen Versicherungs-, Vorsorge-, und Fürsorgeleistungen zur Gewährleistung des sozialen Friedens sowie zur Stärkung der gesellschaftlichen Inklusion (Degen, 2015; Olk, 2017, S. 950–954; Tálos, 2001, S. 14). Vor dem Hintergrund dieser sozialpolitischen Übereinkunft fanden eine Konsolidierung und eine Ausweitung der sozialstaatlichen Dienstleistungs- und Unterstützungsangebote sowie eine weitergehende Ausdifferenzierung der sozialen Arbeits- und Tätigkeitsfelder statt (Gabriel & Grubenmann, 2015, S. 1432; Füssenhäuser & Thiersch, 2015, S. 1741; Pantuček-Eisenbacher, 2017, S. 867). Die Investitionen in den Sozialstaat lösten in der

Bundesrepublik Deutschland über bildungspolitische Prozesse Veränderungen bei den Bildungsinstitutionen aus (Rauschenbach & Züchner, 2015, S. 178–179). Aus den Fürsorgeschulen entstanden Ende der 1950er Jahren bundesweit die Höheren Fachschulen für Sozialarbeit. Die Schulen für Jugendleitung wurden zu Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik umstrukturiert (ebd.). Mitte der 1960er Jahre setzte ein zweiter Schub der Akademisierung ein. Zu Beginn der 1970er Jahre entstanden aus den Höheren Fachschulen die Fachhochschulen für Sozialarbeit und Sozialpädagogik mit den dazugehörigen Diplomstudiengängen (ebd.). Zwar boten diese zwei separate Ausbildungsformationen an, dennoch zeichneten sich erste Formen der institutionellen und fachlichen Annäherungen zwischen den beiden vorerst noch geteilten Bereichen an (S. 181). Parallel zur Einführung der Fachhochschulen wurden gegen Ende der 1960er Jahre an verschiedenen Universitäten erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengänge mit der Spezialisierung in Sozialarbeit/Sozialpädagogik eingerichtet (S. 182). Die bildungspolitische Zielsetzung bestand darin, einerseits die Erziehungswissenschaft mit der Teildisziplin Sozialpädagogik aufzuwerten sowie andererseits die (sozial-)pädagogische Praxis wissenschaftlich besser durchdringen zu können (ebd.). Im Vergleich dazu verblieb die Bildung für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Österreich und in der Schweiz auf der bisherigen Qualifikationsstufe zurück. In Österreich wurden die bekannten Ausbildungseinrichtungen im Jahr 1962 zu Lehranstalten für gehobene Sozialberufe umgewandelt (Scheipl & Heimgartner, 2003, S. 117), während die Gründung von Bildungsanstalten für Erzieher im Jahr 1962 einsetzte (Bundesinstitut für Sozialpädagogik, 2021). In der Schweiz wurden nach dem Zweiten Weltkrieg erstmals Männer an den Bildungsinstitutionen zugelassen, die fortan Schulen für Sozialarbeit hießen (Gredig & Goldberg, 2012, S. 408). Später entstand in Zürich im Jahr 1971 ein Lehrstuhl für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Sozialpädagogik, während in Fribourg im Jahr 1972 ein Lizentiatsstudium für Sozialarbeit errichtet wurde (ebd.). Dabei pflegten die verschiedenen Bildungsinstitutionen einen geringen Austausch miteinander (Gabriel & Grubenmann, 2015, S. 1432). Seit den 1950er Jahren fanden im deutschsprachigen Raum verstärkt verschiedene, aus den Vereinigten Staaten stammende methodische Ansätze Einzug in die Wissenschaft und in die Bildungsinstitutionen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Schmitt, 2017, S. 352; Rasler, 2021, persönliche Mitteilung; Wilfring, 2021, persönliche Mitteilung). Sowohl das Konzept des Social Case Work, die sozialarbeiterische Einzelfallarbeit als auch die sozialpädagogische Gruppenarbeit verorteten sich zunehmend im Horizont demokratischer Leitwerte wie beispielsweise demjenigen der Partizipation (Münchmeier, 2017, S. 406; Ramsauer, 2018, S. 40). Der Einfluss der neu gegründeten Vereinten Nationen fand sich anders formuliert über die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte in der Wissenschaft und der Bildung der Sozialarbeit und

Sozialpädagogik wieder (Ramsauer, 2018, S. 45). Weitere Umbrüche ereigneten sich im Zuge der 1960er und der frühen 1970er Jahre in der professionellen Praxis, Wissenschaft und Bildung der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. In der Wissenschaft gewann die Professionalisierungsdebatte in der Bundesrepublik Deutschland an Bedeutung. Bis Mitte der 1960er Jahre lagen die wissenschaftlichen Bemühungen darin, die Sozialarbeit und Sozialpädagogik – ähnlich der Medizin, Jurisprudenz und der Theologie – zu eigenständigen Professionen aufzuwerten (Merten, 2017, S. 738). Demgegenüber zielte die darauffolgende machttheoretische Perspektive der frühen 1970er Jahre darauf ab, die (systemkonforme) Funktion der Sozialarbeit und Sozialpädagogik innerhalb einer kapitalistisch organisierten Gesellschaft aufzudecken (Königter, 2017, S. 91). Parallel zum Professionalisierungsdiskurs erlangten in der Wissenschaft und in den Bildungsinstitutionen ab Mitte der 1960er Jahre zunächst die realistische und anschließend die kritische Wendung zunehmend an Bedeutung. Diese führten zu einer Öffnung der Sozialarbeit und Sozialpädagogik für sozialwissenschaftliche und ideologiekritische Ansätze (Birgmeier, 2016, S. 260–261; Füssenhäuser & Thiersch, 2015, S. 1748–1749). Aus diesem Grund nahm die sozialwissenschaftliche Ausrichtung bei den Ausbildungsgängen seit Ende der 1960er Jahre tendenziell auch in der Schweiz zu (Gabriel & Grubenmann, 2017, S. 1432). Parallel dazu kam es zu einer kritischen Wendung in der Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Verschiedene Vertretende aus Wissenschaft, Bildung und Praxis unterstützten die sozialen Protestbewegungen und fühlten sich einer Demokratisierung der verschiedenen Arbeits- und Tätigkeitsfelder verpflichtet (Aßmann, 2016; Kappeler, 2016; Wolff, 2016). Infolgedessen entstanden unter anderem die Kinderlandbewegung, Jugendwohnkollektive sowie verschiedene Heimkampagnen (ebd.). Letztere lösten über die Bundesrepublik hinaus in Österreich und in der Schweiz nachhaltige Verbesserungen bei der Infrastruktur, der personellen Qualifikation sowie den sozialpädagogischen Konzepten aus (Hafner, 2017, S. 11; Scheipl, 2015, S. 1453).

In den 1970er Jahren begann die wirtschaftliche Entwicklung – im Vergleich zu den hohen Wachstumsraten der vorherigen Jahrzehnte – zu schrumpfen (Olk, 2017, S. 951). Die Finanzierbarkeit des Sozialstaates wurde daher erstmals wissenschaftlich und politisch hinterfragt (ebd.). In der Bundesrepublik Deutschland sowie später auch in Österreich und der Schweiz zeichnete sich deshalb seit den 1980er Jahren eine sozialpolitische Reformpolitik im Zeichen des Umbaus ab (Degen, 2015; Sachße & Tennstedt, 2017, S. 933–934; Schmitt, 2017, S. 352), ohne aber von einem generellen Abbau sprechen zu können (Degen, 2015; Scherr, 2014, S. 268; Schäfer, 2015, S. 1636; Tálos, 2001, S. 20). Trotz des sozialpolitischen Dissenses über die Fi-

nanzierbarkeit sozialstaatlicher Aktivitäten setzten sich im deutschsprachigen Raum die quantitative Erweiterung und Ausdifferenzierung der sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Arbeits- und Tätigkeitsfelder fort (Becker-Lenz & Baumgartner, 2017, S. 856; Füssenhäuser & Thiersch, 2015, S. 1741; Pantuček-Eisenbacher, 2017, S. 868). Dieser Ausbau war vor allem in Österreich und in der Schweiz begleitet von bildungspolitisch angestoßenen Veränderungsprozessen bei den Bildungsinstitutionen. In Österreich entstanden gegen Ende der 1970er Jahren mehrere erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengänge mit dem Vertiefungsfach Sozialpädagogik (Scheipl, 2015, S. 1451). Weiter wurden im Jahr 1985 die bisherigen Lehranstalten für gehobene Sozialberufe zu Akademien für Sozialarbeit umstrukturiert (Pantuček-Eisenbacher, 2017, S. 867). In der Schweiz kamen zu den bereits bestehenden sozialarbeiterischen Bildungsinstitutionen weitere Schulen für die Heimerziehung/Sozialpädagogik hinzu (Gredig & Goldberg, 2012, S. 407). Zudem entstanden im Verlauf der 1970er Jahre in Zürich und Luzern zwei spezialisierte Schulen für die Soziokulturelle Animation (Wettstein, 2013, S. 23–25). Im Funktionssystem der Wissenschaft kamen im Anschluss an die machttheoretischen Ansätze noch andere Professionalisierungsmodelle hinzu. Diese untersuchten verstärkt die innere Logik des sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Handelns (Köngeter, 2017, S. 92) sowie die zur Berufsausübung erforderlichen, spezifischen Handlungskompetenzen (Becker-Lenz, Busse, Ehlert & Müller-Hermann, 2012, S. 13). Parallel dazu fand in der Wissenschaft und in den Bildungsinstitutionen gegen Ende der 1970er Jahre und vor allem in den 1980er Jahren eine Ablösung des kritischen Paradigmas durch die Alltagswende statt (Füssenhäuser & Thiersch, 2015, S. 1749). Im Vordergrund standen weniger die politisch-ökonomische Kritik an der Gesellschaft oder die Kritik an den sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Arbeitsmethoden, dafür umso mehr das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis sowie die konkreten Lebenslagen und Selbstdeutungen der Adressierten (ebd.). Die Alltagsorientierung gelangte ausgehend von der Bundesrepublik Deutschland nach Österreich und in die Schweiz (Ramsauer, 2018, S. 40; Scheipl, 2015, S. 1455). Im Gegenzug erreichte die von Silvia Staub-Bernasconi und ihren Mitstreitenden entwickelte systemistische Auslegung der Sozialarbeit, die sogenannte Zürcher Schule, Deutschland und Österreich (Gabriel & Grubenmann, 2015, S. 1432).

Seit den 1990er Jahren finden die letzten wegweisenden bis heute anhaltenden Transformationsprozesse statt. Zunehmend setzt sich eine sozialpolitisch legitimierte Veränderung des Sozialstaates im Zeichen betriebswirtschaftlicher Finanzierungs- und Organisationsmodelle durch (Sachße & Tennstedt, 2017, S. 933–934). Konservativ-wirtschaftsliberale Positionen zielen da-

bei auf eine Entschlackung des Sozialstaates und auf eine Privatisierung sozialstaatlicher Angebote (Olk, 2017, S. 955). Sozialdemokratisch-grüne Strömungen hingegen halten an der Verantwortlichkeit des Sozialstaates fest und plädieren zugleich für eine Aktivierung bei den Dienstleistungsempfangenden (ebd.). Diese Aktivierung erfolgt über die Maxime des Forderns und Förderns (Scherr, 2014, S. 263; Strohmeier Navarro Smith, 2020, S. 488–490). Dieser politisch initiierte Umbau durchdringt die verschiedenen Arbeits- und Tätigkeitsfelder der Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturellen Animation, indem strukturelle Rahmenbedingungen für die Bereitstellung und Ausrichtung von sozialen Dienstleistungen festgelegt werden (Knöpfel, 2020, S. 500–502; Münchmeier, 2017, S. 406; Scheipl, 2015, S. 1455; Scherr, 2014, S. 263; Schäfer, 2015, S. 1637). Im Hinblick auf die Wissenschaft ist seit Ende des 20. Jahrhunderts eine deutliche Pluralisierung und Ausdifferenzierung bei der Theorieentwicklung festzustellen. Inzwischen liegen verschiedene sich teilweise widersprechende Theoriepositionen nebeneinander vor (Füssenhäuser & Thiersch, 2015, S. 1749). Zu diesen gehören unter anderem lebensweltorientierte, bewältigungsorientierte, systemtheoretische/systemistische, bildungstheoretische, ökosoziale, modernisierungstheoretische und reflexiv-professionstheoretische Ansätze (Füssenhäuser, 2017a, S. 777; Thole, 2012b, S. 42). Dabei kann dieses Nebeneinander – unter Verweis auf Jürgen Mittelstraß und Rudolf Stichweh – „als Indikator für eine entwickelte sozialwissenschaftliche Disziplin und die Normalisierung der Theoriedebatte verstanden werden“ (Füssenhäuser, 2017a, S. 777). Die konkurrierenden Theorieansätze gelten anders formuliert als Indikator eines normalisierten Wissenschaftsdiskurses (Thiersch, 2017, S. 1035). Im Weiteren sind verschiedene bildungspolitisch initiierte Umstrukturierungsprozesse bei den Bildungsinstitutionen im gesamten deutschsprachigen Raum nachzuweisen. In Deutschland wurden in den 1990er Jahren die Fachhochschulen für Sozialarbeit und für Sozialpädagogik, die bisher separate Studiengänge und Qualifikationen ausrichteten, unter der Bezeichnung Sozialen Arbeit zusammengeführt (Barotsch & Maile-Pflughaupt, 2017, S. 888). In Österreich und in der Schweiz machten sich demgegenüber die bildungs- und wirtschaftspolitischen Bestrebungen zur Einführung von Fachhochschulen bemerkbar. Diese reagierten sowohl auf den Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften als auch auf die europäische Integrationsentwicklung zur Schaffung eines gemeinsamen Hochschulbildungsraumes (Gredig & Goldberg, 2012, S. 408–409; Kreiml & Dorninger, 1990, S. 9–10). In Österreich gingen sodann die bisherigen Akademien für Sozialarbeit in Fachhochschulen für Soziale Arbeit über (Scheipl, 2015, S. 1174), während in der Schweiz die Studiengänge der Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturellen Animation unter dem Schirm der Sozialen Arbeit vereint wurden (Gabriel & Grubenmann, 2015,

S. 1432)¹. Infolge der Fusionierung der Studiengänge Sozialarbeit und Sozialpädagogik kam vor allem in Deutschland bei Vertretenden aus der Wissenschaft und Bildung zu einer heftigen Debatte über die disziplinäre Identität der Sozialen Arbeit (Becker-Lenz et al., 2012, S. 21). Während einige Vertretende der Fachhochschulen für eine eigenständige Wissenschaft der Sozialen Arbeit respektive eine Sozialarbeitswissenschaft plädierten, hielten verschiedene Angehörige der universitären Sozialpädagogik weiter an der Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin der Sozialen Arbeit fest (Kruse, 2017, S. 185). Inzwischen hat sich die Debatte zwar beruhigt (Füssenhäuser, 2017b, S. 769) die Frage nach der disziplinären Verortung ist jedoch nach wie vor ungelöst (Kreft & Mielenz, 2017, S. 830). Eine weitere Bildungsreform wurde am 19. Juni 1999 durch die Ratifizierung der Bologna-Erklärung eingeleitet. Diese zielt darauf ab, einen europäischen Hochschulraum zu etablieren, um die Mobilität künftiger Arbeitskräfte sowie die arbeitsmarkbezogenen Qualifikationen innerhalb der europäischen Gemeinschaft zu fördern (The European Higher Education Area, 1999). Zu diesem Zweck wurden die bisherigen Lizenziats-, Diplom- und Magisterabschlüsse bis zum Jahr 2010 von einheitlichen, gestuften Bachelor- und Masterstudiengängen abgelöst (Barotsch & Maile-Pflughaupt, 2017, S. 888). Der Bologna-Prozess hatte zur Folge, dass in der Wissenschaft und in den Bildungsinstitutionen die bisherige Debatte über die Handlungskompetenz erneut entfacht wurde, denn die Bologna-Erklärung erfordert ein kompetenzorientiertes Studium, „das auf eine Gesamtqualifikation zur Erreichung von Berufsfähigkeit (Employability) gerichtet ist“ (BeckerLenz et al., 2012, S. 15). Schließlich wird mit Blick auf die Forschung die in Österreich und der Schweiz vollzogene relativ junge Akademisierung grundsätzlich positiv bewertet, da die Forschungstätigkeiten seither zugenommen haben (Becker-Lenz & Baumgartner, 2017, S. 860; Pantuček-Eisenbacher, 2017, S. 870; Scheipl, 2015, S. 1456;).

Aus der dargestellten Geschichte der Sozialen Arbeit leiten sich fünf Schlussfolgerungen ab. Erstens sind die Funktionssysteme professionelle Praxis, Wissenschaft und Bildung von einer ausgeprägten Expansion und einer immensen Ausdifferenzierung gekennzeichnet. Dafür sprechen die Zunahme und die Pluralisierung der Arbeits- und Tätigkeitsfelder (Schweppe, 2015), die Intensivierung der wissenschaftlichen Tätigkeit durch eine Pluralisierung und Differenzierung der Theoriebildung und der Forschungsarbeiten sowie die wachsende Anzahl der Studierenden an den Fachhochschulen für Soziale Arbeit in den letzten zwei Jahrzehnten (Bundesanstalt Statistik, 2022; Statistisches Bundesamt, 2022; Schweizerische Eidgenossenschaft, 2022).

¹ Berichtigung: Am Standort Luzern kann die Studienrichtung Soziokulturelle Animation noch als separaten Schwerpunkt gewählt werden (Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung. Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung, 2020).

Die Soziale Arbeit gilt deshalb bedingt durch ihren erhöhten Stellenwert in der Gesellschaft inzwischen als ein „unverzichtbares Teilsystem“ (Füssenhäuser & Thiersch, 2015, S. 1741).

Zweitens ist die Soziale Arbeit in gesamtgesellschaftliche sozial- und bildungspolitische Prozesse eingebunden. Die Sozialpolitik legt wegweisend den Spielraum der professionellen Praxis Sozialer Arbeit fest, während die Bildungspolitik maßgebend auf die Bildungsinstitutionen der Sozialen Arbeit einwirkt. Soziale Arbeit konstituiert sich anders formuliert innerhalb eines sozial- und bildungspolitischen Gefüges.

Drittens stellen Bildungsinstitutionen der Sozialen Arbeit das Bindeglied zwischen Wissenschaft und professionellen Praxis dar. Zum einen wird an den Hochschulen ein wesentlicher Teil der wissenschaftlichen Tätigkeit geleistet. Zum anderen werden die Studierenden über die bereitgestellte wissenschaftliche Sozialisation auf die bevorstehende Praxis vorbereitet. Wissenschaft und Praxis finden somit an diesem „intermediären Ort“ (Becker-Lenz et al., 2012, S. 17) zusammen.

Viertens hat sich der Begriff der Sozialen Arbeit spätestens seit den 1990er Jahren durch den Zusammenschluss der Fachhochschulen für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Deutschland sowie infolge der Neugründungen der Fachhochschulen für Soziale Arbeit in Österreich und in der Schweiz einheitlich durchgesetzt.

Fünftens gehört die Soziokulturelle Animation zur Sozialen Arbeit, obwohl diese im wissenschaftlichen Diskurs kaum Anerkennung findet und deshalb im Oberbegriff Soziale Arbeit oft ausgeklammert bleibt. Die besagten Schlussfolgerungen legen einen sorgfältigen, historisch kontextualisierten Umgang mit den Begrifflichkeiten nahe. Von Sozialer Arbeit ist die Rede, sofern generalisierende Aussagen über die Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation getroffen werden. Die Spezifizierung in Wissenschaft, professionelle Praxis und Bildung kommt dann zum Zuge, wenn ein konkretes Funktionssystem adressiert wird.

2. Stand der Wissenschaft

Die historische Rekapitulation belegt eine erhebliche Expansion und Ausdifferenzierung der Sozialen Arbeit. Spannungen, Widersprüche und Konflikte, die diese Entwicklung begleiteten und dies noch immer tun, blieben bisher unerwähnt. Der Begriff der Kritik schafft an dieser Stelle eine notwendige Abhilfe. Kritik steht dem griechischen Wortursprung folgend für die „Kunst der Beurteilung“ (Spektrum, 2022). Sie zielt darauf ab, Differenzen anhand von Maßstäben aufzudecken, um sich dem Kriterium der Wahrheit annähern zu können (ebd.). Diese Differenzen, die über Spannungen, Widersprüche und Konflikte zur Geltung gelangen, gehören ebenfalls zur Entwicklung der Sozialen Arbeit (Münchmeier, 2017, S. 407). Ein zweiter Blick in die Geschichte ist deshalb notwendig, um die einzelnen Differenzen prägnant aufzudecken, bis der Begriff Kritik schließlich selbst zum Gegenstand der Betrachtung wird.

Die Einleitung hat verdeutlicht, dass die soziale Frage zwei arbeitsteilige Lösungen herbeiführte, um die sozial bedingte Not zu mildern: die Umstrukturierung der kommunalen Fürsorge sowie die Etablierung eines kollektiven Versicherungssystems. Nachweislich stieß die repräsentative Armenfürsorge, die meist in geschlossenen Anstalten vollzogen wurde, in der Mitte des 19. Jahrhunderts an ihre Grenzen. Demgegenüber brachte die neu eingeführte offene Fürsorge eine verstärkt individualisierte und bedürfnisorientierte Unterstützung mit sich (Münchmeier, 2017, S. 407). Allerdings gehörte die „Disziplinierung der unterbürgerlichen Schichten“ (Gredig & Goldberg, 2012, S. 403) nach wie vor zur Fürsorge von notleidenden Menschen. Eine ähnliche Zwiespältigkeit ist bei den nationalen Versicherungssystemen auszumachen. Zwar vermochte der Versicherungsschutz die Risiken der Erwerbsarbeit zu minimieren. Allerdings bekannte sich Bismarck selbst dazu, die Arbeitenden für sich und für die staatlichen Institutionen zu gewinnen, um Revolutionen vorbeugen, den sozialen Frieden wahren sowie das Klassenverhältnis kontrollier- und planbar halten zu können (Paulus 2018, S. 57). Inzwischen zielt die Sozialpolitik explizit auf die soziale Sicherheit, Gerechtigkeit und Stabilität ab (Rieger, 2017, S. 842), aber ebenso auf die „Erzeugung von Massenloyalität in modernen kapitalistischen Marktwirtschaften (...)“ (ebd.). In diesem Zusammenhang weist Albert Scherr (2014) auf eine Doppeldeutigkeit des gegenwärtigen sozialpolitischen Programms des aktivierenden Sozialstaates hin. Zum einen kann dieses den fachimmanenten Ansprüchen der Sozialen Arbeit zuwiderlaufen. Zum anderen stellt der aktivierende Sozialstaat für die Soziale Arbeit „eine Gelegenheitsstruktur dar“ (S. 275), indem sie sich für aktivierende Konzepte anbietet sowie soziale Kontrolle ausübt, was sich im Vergleich zu strafrechtlichen Maßnahmen humaner und kostengünstiger erweist (ebd.). Die Bearbeitung der sozialen Missstände folgt demnach über die Bekämpfung

der sichtbaren Symptome und weniger durch die Beendigung der ihr zugrunde liegenden sozialen Ursachen.

Vom Aufkommen der sozialen Frage bis in die 1970er Jahre waren Fremdplatzierungen ein probates sozialpolitisches Mittel, um Kinder und Jugendliche der unterbürgerlichen Schicht Anstalten und Pflegefamilien zuzuweisen. Dort erfuhren sie eine „Fürsorge“ beziehungsweise eine züchtigende Erziehung zu Ordnung, Gehorsam und zu Arbeitsdisziplin. Bereits Ende des 18. Jahrhunderts beklagte Johann Heinrich Pestalozzi anlässlich des Waisenhausstreits die unmenschliche Erziehungspraxis im Anstalten- und Pflegekindswesen (Birtsch, 2017, S. 463). Weitere kritische Einwände und praktische Reformbemühungen folgten zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch Karl Wilker, Max Bondy, Walter Herrmann, Siegfried Bernfeld, August Aichhorn und Alfred Adler, ohne dass die genannten Protagonisten zum damaligen Zeitpunkt Gehör in der professionellen Praxis, Wissenschaft und Bildung finden konnten (Birtsch, 2017, S. 463; Kappeler & Hering, 2017, S. 11-12). Erst die öffentlich breit abgestützten Heimkampagnen vermochten die an den Kindern und Jugendlichen verübte Gewalt allmählich zu beenden. Nach weiteren 40 Jahren fanden in Deutschland, Österreich und der Schweiz Runde Tische mit den Hinterbliebenen zur Aufarbeitung der Geschehnisse statt (Kappeler & Hering, 2017; Pollack, 2022, persönliche Mitteilung; Schweizerische Eidgenossenschaft, 2018). Wie Manfred Kappeler und Sabine Hering (2017) bemerken, begann die Aufarbeitung in Deutschland aber erst, nachdem bekannt wurde, dass es in ehemaligen Eliteschulen ebenfalls zu Misshandlungen gekommen war (S. 26–27). Wenngleich die Runden Tische ausgedient haben, setzt sich die Disziplinierung in der sozialpädagogischen Praxis fort. Dies belegen beispielsweise der autoritäre Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten (Kappeler & Hering, 2017, S. 28) oder der Einsatz von Strichlisten sowie gelben und roten Karten zur Sanktionierung von unerwünschtem Verhalten in stationären Einrichtungen (Hafner, 2017, S. 12).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gründeten verschiedene Frauen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz soziale Frauenschulen. Eine Zielsetzung bestand – nebst der fachlichen Qualifizierung – darin, ein dem „Wesen der Frau“ entsprechendes Berufsfeld zu erschließen. Ihre Ambitionen waren insofern nachhaltig erfolgreich, als der prozentuale Anteil der beschäftigten Frauen im Sozialwesen bis heute höher als derjenige der Männer liegt (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2018; Bundesamt für Statistik (BFS), 2018). Gleichzeitig werden die Frauen

im Vergleich zu den Männern für ihre Arbeit geringer entlohnt (ebd.), sodass die unterschiedlichen Entgelte den nationalen Gesetzgebungen widersprechen^{2,2}. Diese Lohndiskrepanz wird für weibliche Fachkräfte umso brisanter, je stärker die Prekarisierung der Arbeitsbedingungen im Sozialwesen selbst voranschreitet (Züchner, 2017, S. 67-69). Daraus folgt, dass weibliche Fachkräfte der Sozialen Arbeit wie viele Adressierte der Sozialen Arbeit selbst zunehmend prekären Arbeitsbedingungen ausgesetzt sind.

Die nationalsozialistische Ära wirkte sich, wie aufgezeigt wurde, in spezifischer Weise auf die Soziale Arbeit aus. Infolgedessen kam es in Deutschland und dem einverleibten Österreich zu Verbrechen an unerwünschten und erbelasteten Minoritäten. Sie wurden teilweise unter Mittäterschaft des Sozialwesens ermordet (Münchmeier, 2017, S. 404; Scheipl, 2015, S. 1453; Schmitt, 2017, S. 351). Zwar gab es in der Schweiz keine vergleichbare Beteiligung der Sozialbehörden bei der Durchsetzung der faschistischen Agenda. Allerdings herrschte hierzulande – im Gegensatz zu Deutschland – noch weit über den Zweiten Weltkrieg hinaus eine in der Praxis, Wissenschaft und Bildung wirksame eugenetische Sichtweise vor (Gabriel & Grubenmann, 2017, S. 1431; Ramsauer, 2018, S. 46–47). Die Sozialpolitik und die Soziale Arbeit sind, wie die nationalsozialistische Ära belegt, maßgeblich in gesamtgesellschaftliche Entwicklungen eingebunden und laufen daher Gefahr, diesen Folge zu leisten.

Für die seit den 1970er Jahren diskutierte finanzielle Krise des Sozialstaates gibt es verschiedene Ursachen. Zu den äußeren Krisenfaktoren zählt Thomas Olk (2017) demografische Entwicklungen, Migrationsprozesse, veränderte Formen des Arbeitsmarktes und des familiären Zusammenlebens. Bei den inneren Faktoren nennt er eine systemimmanente „Wachstumsdynamik“ (S. 955). Die sozialstaatlichen Verpflichtungen zur Gewährung der sozialen Sicherheit und Gerechtigkeit „laden die gesellschaftlichen Akteure dazu ein, ständig neue Sicherungsbedarfe zu entdecken und einzuklagen“ (S. 955). Vertretende aus der Sozialpolitik und der Sozialen Arbeit können demnach unter Berufung auf die soziale Sicherheit und Gerechtigkeit neue Angebote für künftige Adressierte kreieren. Durch diese innere Wachstumsdynamik sind die Sozialpolitik und die Soziale Arbeit selbst Teil der Expansion und der Ausdifferenzierung von Angeboten, ohne die zugrunde liegenden sozialen Verursachungsmechanismen aufzuheben. Seit den 1990er Jahren sind eine Pluralisierung und Ausdifferenzierung bei der Theoriebildung zu beobachten. Diese Entwicklung kann zum einen als Indiz für eine Normalisierung der Wissenschaft Sozialer Arbeit verstanden werden, die es erlaubt, verschiedene theoretische Zugänge

² Gleichbehandlungsgrundsatz (DE), Gleichbehandlungsgesetz (AT) sowie Gleichstellungsgesetz (CH).

und Konzeptionen vorzulegen (Füssenhäuser, 2017b, S. 770). Zum anderen bedeutet Vielfalt ungeklärte Fragen und Diffusität. In der Wissenschaft der Sozialen Arbeit fehlt ein Konsens darüber, was unter Sozialer Arbeit verstanden wird, wie sich ihr Gegenstand konstituiert und welche Funktionen und Aufträge sich aus diesem ableiten (Bettinger, 2012; Thole, 2012a, S. 31). Die Wissenschaft der Sozialen Arbeit befindet sich anders formuliert in einem „Theoriedilemma“ (Rauschenbach & Züchner, 2012, S. 171), dergestalt „dass eine einheitliche und umfassende Theorie ihres Gegenstandes mehr denn je unerreichbar geworden ist“ (Neumann, 2013, S. 131). Die vielfältigen theoretischen Konzeptionen, die für sich beanspruchen, die Soziale Arbeit zu bestimmen, stiften zugleich eine „Identitätsdiffusion“ (Becker-Lenz et al., 2012, S. 22), vor allem bei den Studierenden der Sozialen Arbeit, den künftigen Fachkräften (ebd.). Diese Identitätsdiffusion kumuliert sich seit der Einführung des Bologna-Systems verstärkt, weil die curricularen Angebote im Studium der Sozialen Arbeit seither weiter ausgebaut und ausdifferenziert wurden (S. 24). Aus diesem Grund begeben sich die Studierenden der Sozialen Arbeit „bezüglich potenzieller Identitätsbildung auf ein unsicheres, risikoreiches Terrain“ (S. 19), obwohl das Studium eigentlich eine Identitätsbildung begünstigen sollte, damit die Vorbereitung auf die professionelle Praxis erfolgreich gelingen kann.

Ausgehend von einem Verständnis von Kritik, das darauf abzielt, den Prozess der Wahrheitsfindung ernst zu nehmen, wurden einige ältere und oft zugleich neuere Herausforderungen der Sozialen Arbeit offengelegt. Wie die bisherige Aufarbeitung der Geschichte belegt, gab es eine Periode, die verstärkt im Zeichen der „Kritik“ stand. Davon zeugen die skizzierten Entwicklungen der 1960er und 1970er Jahre. Seit dem Jahr 2010 gibt es Belege, dass „Kritik“ im wissenschaftlichen Kontext der Sozialen Arbeit wieder an Bedeutung gewinnen konnte. Mehrere einschlägige Sammelbände, die in den Jahren 2012 bis 2016 erschienen, untermauern diese Feststellung (Anhorn, Bettinger, Horlacher & Rathgeb, 2012a; Hartmann & Hünersdorf, 2013a; Stender & Kröger, 2013a; Birgmeier & Mührel, 2016). Allerdings liegen zwischen der ersten und der zweiten „kritischen“ Phase ca. 50 Jahre, in denen sich die Gesellschaft im Allgemeinen und die Soziale Arbeit im Speziellen grundlegend veränderten. Aufgrund der erfolgten Entwicklung sind Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Perioden naheliegend. Eine prägnante Aufarbeitung und Gegenüberstellung gibt Aufschluss über die Kontinuität und Diskontinuität im Hinblick auf die unter „Kritik“ und „kritisch“ versammelten Theorien.

2.1 Zum Stand der Kritik

Kennzeichnend für die erste kritische Phase waren zwei soziale Tatbestände. Erstens herrschte eine ausgeprägte ökonomische Prosperität im deutschsprachigen Raum vor. Auf dieser Grundlage formierten sich diverse internationale soziale Protestbewegungen. Über den Anfang und das Ende der Zeit liegen unterschiedliche Lehrmeinungen vor. Alex Aßmann (2016) schlägt – unter Berücksichtigung verschiedener Quellen – vor, die Zeitspanne für die Bundesrepublik Deutschland auf die Jahre 1964 bis 1974 einzugrenzen (S. 9–10). Ausschlaggebend war aus seiner Sicht die umfassende und tiefgreifende Bildungsreform, die dazu führte, dass bei vielen Studierenden ein rasant anwachsendes sozialpolitisches Interesse aufkam³ (ebd.). Für das Verständnis, was diesen politischen Eifer der Studierenden begünstigte, ist ein Blick nach Frankfurt am Main aufschlussreich. An der dortigen Universität machte sich die von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno ausformulierte Kritische Theorie, auch als Frankfurter Schule bezeichnet, als „Mentorin der Protestbewegung bemerkbar“ (Schweppenhäuser, 2017, S. 17). Eine herausragende Stellung nahm zum damaligen Zeitpunkt Theodor W. Adorno, Professor für Soziologie und Philosophie, ein. Gemeinsam mit den Studierenden teilte er, bevor es zum Bruch zwischen beiden kam, die Kritik an der kapitalistischen Gesellschaft sowie an der aus seiner Sicht verdrängten Bewältigung der nationalsozialistischen Vergangenheit (ebd.). Im Weiteren übte die Kritische Theorie einen herausragenden Einfluss auf die Erziehungswissenschaft (Borst, 2016, S. 109; Forster, 1997, S. 409) respektive auf die sich akademisch etablierende Sozialpädagogik/Sozialarbeit aus (Birgmeier, 2016, S. 261; Hartmann & Hünersdorf, 2013b, S. 10). Eine besondere Rolle nahm dabei Klaus Mollenhauer ein, dessen wissenschaftliches Interesse sowohl der Erziehungswissenschaft als auch der Sozialpädagogik galt (Aßmann, 2016, S. 15–17). Zum einen regte ihn die Frankfurter Schule an, die Erziehungswissenschaft gesellschaftskritisch auszuformulieren und ihr ein sozialwissenschaftliches Selbstverständnis zu unterlegen (S. 14). Zum anderen genoss er aufgrund Adornos abnehmender Beliebtheit verstärkt Ansehen bei den Studierenden (S. 167–175), die in ihm einen Verbündeten sahen, um ihre politischen Ziele durchzusetzen. Der frisch an die Universität Frankfurt berufene Mollenhauer war sogleich Teil der Frankfurter Heimkampagne und dort eine „zentrale Figur“ (S. 12). Zunehmende Aufmerksamkeit neben Adorno und Mollenhauer zog gegen Ende der 1960er Jahre Heinz-Joachim Heydorn auf sich (Bünger, Euler, Gruschka & Pongratz, 2009, S. 7), der seit dem Jahr 1961 als Professor für Erziehungs- und Bildungswesen an der Universität Frankfurt

³ Bei einigen wie beispielsweise der RAF führte der Weg „von der Bildungsreform in den Terror“ (Aßmann, 2016, S. 9).

lehrte (Bernhard, 2014, S. 263). Zum einen entwickelte Heydorn eine eigenständige Bildungstheorie, die die Bezeichnung „kritisch“ nachträglich im Jahr 1995 von seinen Mitstreitenden erhielt (Euler, 2022, persönliche Mitteilung; Pongratz, 2022, persönliche Mitteilung). Diese zielte auf eine Kritik der bisherigen pädagogisch-bildungstheoretischen Tradition, die den Nationalsozialismus begünstigte, sowie auf die zur damaligen Zeit breit diskutierte Bildungsreform ab. Weiter war Heydorn aktiv in verschiedenen sozialen, politischen Protestbewegungen tätig (Bernhard, 2014, S. 30–32), unter anderem in derjenigen der Studierenden (Bünger et al., 2009, S. 7). Die „kritische“ Ära in den Jahren 1964 bis 1974 stand, wie sichtbar wurde, im Zeichen⁴ der Kritischen Theorie, der kritischen Erziehungswissenschaft sowie der kritischen Bildungstheorie. Diese wurden von vier Männern vorgetragen, die an der Universität Frankfurt in den Fächern Philosophie/Soziologie (Horkheimer/Adorno) und Erziehungswissenschaft (Mollenhauer/Heydorn) lehrten und zugleich eine aktive (Mollenhauer/Heydorn) oder passive (Horkheimer/Adorno) Rolle bei der studentischen Protestbewegung einnahmen. Trotz einiger Überschneidungen im Hinblick auf den Arbeitsort, das Geschlecht und die Verbundenheit zur Kritik an der Gesellschaft respektive an der traditionellen Pädagogik unterschieden sich die von Horkheimer/Adorno, Mollenhauer und Heydorn vorgelegten Theorien. Deren Vergleich ist Teil des aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurses. In diesem lassen sich punktuelle Gegenüberstellungen zwischen den Ausarbeitungen von Adorno und Heydorn (Bernhard, 2014, S. 142–142; Borst, 2016, S. 153; Rieger-Ladich, 2020, S. 99-108), denjenigen von Adorno und Mollenhauer (Aßmann, 2016; Schäfer, 2017, S. 7–13) oder solchen von Adorno, Heydorn und generell der kritischen Erziehungswissenschaft ausmachen (Hartmann, 2013, S. 257-259).

Kennzeichnend für die aktuelle „kritische“ Phase ist, dass die vorgetragene Kritik sich zum einen wesentlich aus den sozialstaatlichen Transformationsdynamiken speist (Kessl, 2013, S. 111) und zum anderen vor allem von Vertretenden der Wissenschaft und Bildung vorgetragen wird, um sich gegenüber der (neoliberalen) Entwicklung der Sozialen Arbeit distanzierend zu positionieren (Birgmeier, 2016, S. 268). Um weitere Vergleiche ziehen zu können, erfolgt ein prägnanter Einblick in die aktuelle wissenschaftliche Debatte der Sozialen Arbeit. Wird, swisscovery, die nationale Plattform der schweizerischen Bibliotheken nach den Stichworten „Kritik“ & „Soziale Arbeit“, „kritisch“ & „Soziale Arbeit“ sowie „kritisch“ & „Handlungswissenschaft“ für den Zeitraum 2010 bis 2021 befragt, sind drei einschlägige Sammelbände auszumachen: *Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit* (Anhorn, Bettinger, Horlacher

⁴ Belastbare Begründungen zur Wahl der Autoren Horkheimer/Adorno, Mollenhauer, Heydorn folgen im Kapitel II. *Kritische Theorien in den Jahren 1964–1974*.

& Rathgeb, 2012a), *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit* (Hartmann & Hünersdorf, 2013a) sowie *Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft* (Stender & Kröger, 2013a). Bei Ergänzung der Befragung des Bibliothekskatalogs mit den Stichworten „Soziale Arbeit“ & „68“ erscheint der Sammelband *Die 68er und die Soziale Arbeit* (Birgmeier & Mührel, 2016a). Diese vier Publikationen repräsentieren einen wesentlichen Teil des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses rund um das Thema „Kritische Soziale Arbeit“. Werden die vier Sammelbände mit der „kritischen“ Phase der Jahre 1964 bis 1974 verglichen, fallen weitere Unterschiede auf:

Erstens findet die kritische Debatte nach wie vor hauptsächlich in Deutschland statt. Allerdings weniger in Frankfurt am Main, sondern in Darmstadt (Anhorn et al., 2012a), Berlin (Hartmann & Hünersdorf, 2013a), Hannover (Stender & Kröger, 2013a), Emden und Eichstätt (Birgmeier & Mührel, 2016a). Der kritische Diskurs hat sich anders formuliert an weitere Hochschulen in Deutschland verlagert. Zweitens finden sich sowohl unter den Herausgebenden der Sammelbände (Anhorn et al., 2012a; Hartmann & Hünersdorf, 2013a) als auch bei den in diesen enthaltenen Artikel mehrere Frauen. Der kritische Diskurs umfasst somit inzwischen beide Geschlechter, während früher die Männer diskursbestimmend gewesen waren. Drittens fällt auf, dass die große Mehrheit der insgesamt 70 Artikel von Personen verfasst wurden, die zum damaligen Zeitpunkt in den Funktionssystemen der Wissenschaft und Bildung tätig waren. Dieser Befund entspricht der früheren Epoche. Inwiefern die heutige Autorenschaft – wie es Mollenhauer und Heydorn waren – Teil sozialer Bewegungen ist, lässt sich anhand der Sammelbände nicht ermitteln.

Um zu ergründen, welche inhaltlichen Motive zur Herausgabe der Sammelbände bewogen haben und welche Personen aus der „kritischen“ Periode der 1964er bis 1974er Jahre noch relevant sind, werden die Inhaltsverzeichnisse, Einleitungen, sowie ausgewählte Artikel genauer analysiert. Beim Sammelband *Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit* (Anhorn et al., 2012b) machen die Herausgebenden eingangs eine widersprüchliche Entwicklung aus. Zum einen weisen sie den Befund „einer gesteigerten Nachfrage nach ‚Kritik‘ bzw. einer kritischen Perspektive (...)“ (S. 3) nach. Zum anderen wird aus ihrer Sicht die Kritik aus gesamtgesellschaftlicher sowie hochschulpolitischer Perspektive verstärkt delegitimiert, marginalisiert und diskreditiert (ebd.). Dafür gibt die Autorenschaft zwei Ursachen an. Erstens habe sich Ende der 1960er und 1970er Jahre eine kritische Sozialwissenschaft an den Hochschulen lediglich punktuell etablieren können. Inzwischen werde diese durch „eine vorrangig an der Produktion von Herrschaftswissen, d. h. der Erzeugung und Vermittlung von Ordnungs-, Optimierungs- und

Anwendungswissen interessierten (Hochschul-)Politik wieder sichtbar revidiert“ (ebd.). Zweitens hätten poststrukturalistische und postmoderne Theoriekonzepte zwar produktive Erkenntnisse hervorgebracht, allerdings maßgebend dazu beigetragen, dass es schwieriger geworden sei, das Verständnis von ‚Kritik‘ und ‚kritisch‘ zu konturieren (ebd.). Diese widersprüchliche Entwicklung veranlasste die Herausgebenden dazu, „eine kritische Theorie und Praxis Sozialer Arbeit (weiter) zu entwickeln und anhand spezifischer Kriterien auszuweisen“ (S. 4). Um den für sie angemessenen Begriff von Kritik zu konturieren, greifen Roland Anhorn et al. (2012b) auf Karl Marx, Max Horkheimer und Theodor W. Adorno zurück. Wichtig ist ihnen dabei, Kritik radikal und bedingungslos zu bestimmen (S. 7–10) sowie die Reflexivität – im Sinne der kritischen Selbstaufklärung – in Anlehnung an Horkheimer abzusichern (S. 12–13). Dabei zielt ihr Verständnis von Kritik auf eine Erkenntnis und Veränderung des gesellschaftlichen Ganzen ab, während sie die normative Begründung auf die Erfahrung des konkreten Menschen abstützen (S. 18–19). Während die Herausgebenden explizite Bezüge zu Horkheimer und Adorno ausweisen, werden Mollenhauer und Heydorn lediglich punktuell bei der disziplinären Entwicklung der kritischen Erziehungswissenschaft respektive Bildungstheorie erwähnt (Bernhard, 2012, S. 399–403).

Wie Anhorn et al. (2012) berichten Jutta Hartmann und Bettina Hünersdorf (2013b) in ihrem Sammelband *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit* ebenfalls von einer Zunahme der Thematik „Soziale Arbeit und Kritik“ (S. 9). Eingangs legen sie ihr Verständnis von Kritik fest (S. 10). Dazu erinnern sie an die griechische Herkunft des Begriffs. Kritik steht aus ihrer Sicht „für die Praxis des Unterscheidens und Trennens. Konkret geht es darum, eine Person oder einen Sachverhalt prüfend zu beurteilen“ (ebd.). Dafür benötige es Maßstäbe, die es selbst zu begründen gelte (ebd.). Für Hartmann und Hünersdorf (2013b) verorten viele Vertretende aus der Wissenschaft und Praxis ihr Verständnis von Kritik in der „(...) Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, der poststrukturalistischen Diskursanalyse oder der kritischen Subjektpsychologie“ (ebd.). Aus Sicht der Herausgeberinnen trat die in den 1960er und 1970er Jahre dominierende Frankfurter Schule eher in den Hintergrund, während sich „eine Tendenz herauskristallisiert, kritische sozialwissenschaftliche Ansätze auch poststrukturalistisch zu begründen (...) vor allem in Anschluss an Michael Foucault und Jacques Derrida“ (S. 11). Dabei sehen sie – trotz der Unterschiede – eine Gemeinsamkeit der beiden Schulen darin, aufzuzeigen, „wie Machtverhältnisse entstehen bzw. entstanden sind“ (ebd.). Während die Herausgeberinnen die Kritische Theorie mit Adorno und dessen Analyse zur kapitalistischen Vergesellschaftung

in Verbindung bringen, liegt für sie der Schwerpunkt des Poststrukturalismus „auf der kulturellen Logik des Diskurses und der Mikropraktiken von Institutionen“ (S. 12). Für Hartmann und Hünersdorf (2013b) gehören demnach Adorno, Foucault und Derrida zu denjenigen Autoren, auf die die Kritische Soziale Arbeit Bezug nimmt beziehungsweise nehmen kann. Weiter beinhaltet der Sammelband einen Artikel von Jürgen Sammet (2013), der den Namen Mollenhauer im Titel führt, um dessen Diskurstheorie anhand des Werkes *Theorien zum Erziehungsprozess* herauszuarbeiten. Demgegenüber befasst sich kein Artikel explizit mit Heydorn. Allerdings hebt Hartmann (2013) in ihrem Beitrag die Leistungen Heydorns beim Aufdecken des immanenten Widerspruchs von Bildung und Herrschaft hervor (S. 258).

Ausgangspunkt des dritten Sammelbands *Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft* (Stender & Kröger, 2013b) ist die Beobachtung, dass die Soziale Arbeit der vergangenen 30 Jahre im Zeichen des New Public Managements gestanden habe (S. 8). Allerdings trägt für Wolfram Stender und Danny Kröger (2013) dieser Anschein, denn für sie gab und gibt es damals wie heute eine heterogene Tradition „der Sozialen Arbeit als Kritik“ (S. 9), in der sich die Soziale Arbeit politisch verstanden habe (ebd.). Für die Herausgeber liegen – unter explizitem Verweis auf die vorher genannten zwei Sammelbände – intensive Bestrebungen vor, „an diese Tradition der Kritik unter veränderten historischen Bedingungen anzuknüpfen“ (ebd.). Allerdings vermissen die Autoren im Diskurs eine Auseinandersetzung „mit den Arbeiten derer, die seit den frühen 70er Jahren gegen den Widerstand aus der etablierten Praxis Begründungen für eine gesellschaftskritische Soziale Arbeit entwickelt haben“ (ebd.). Aus diesem Grund wollen Stender und Kröger (2013b) diejenigen Vertretenden direkt zu Wort kommen lassen, „die Grundlegendes zu einer Sozialen Arbeit als kritischer Handlungswissenschaft beigetragen haben: Silvia Staub-Bernasconi, Timm Kunstreich und Hans Thiersch“ (S. 10). Bezüge zur kritischen Epoche in den Jahren 1964 bis 1974 finden sich bei Kunstreich (2013), der sein Verständnis von Kritik an Horkheimer anlehnt (S. 81–84). Bei Hans Thiersch (2013) gibt es demgegenüber keine Anknüpfungspunkte zu Horkheimer und Adorno (S. 15–36). Silvia Staub-Bernasconi (2013) meint, bei der Entwicklung ihrer Position auf den Standpunkt Horkheimers und Adornos verzichtet zu haben, um der „Dominanz der männlichen Theoretiker mit einem vorwiegend makrosoziologischen Theorieansatz (...)“ (S. 68) zu entgehen. Bei der Gegenüberstellung der drei genannten Positionen, die von Wolfram Stender (2013) geleistet wird, finden sich mehrere Bezüge zu Horkheimer, Adorno, aber auch zu Foucault, vor allem wenn er Kunstreichs Position bespricht (S. 102–107). Demgegenüber sind die Autoren Mollenhauer und Heydorn innerhalb des Sammelbandes nicht auszumachen (Stender & Kröger, 2013a).

Bei der letzten Veröffentlichung *Die 68er und die Soziale Arbeit* (Birgmeier & Mührel, 2016b) sind der Kritikbegriff und die Kritische Soziale Arbeit – wie der Titel nahelegt – keine expliziten Gegenstände der Auseinandersetzung. Dennoch ist der Sammelband aufschlussreich, weil er die Perspektive der Sozialen Arbeit einnimmt, „welche in ihrer eigenen Geschichte mit den ‚68ern‘ in deren Heterogenität in vielerlei Hinsicht verbunden, wenn nicht gar verstrickt ist“. Die politisch bewegende Zeit bildete aus Sicht der Herausgeber eine „grundlegende Zäsur in der Sozialpädagogik wie Sozialarbeit“ (Birgmeier & Mührel, 2016b, S. 1). Das Ziel des Sammelbandes liegt einerseits darin, sich die „68er Bewegung in ihren Ursprüngen, unterschiedlichen Entwicklungslinien und Zielen sowie auch in ihrer gesellschaftlichen Stoßkraft zu vergegenwärtigen (S. 2). Andererseits wollen die Herausgeber einen reflexiven, kritischen Blick auf die Wirkungsgeschichte innerhalb der Sozialen Arbeit werfen, um gegenwärtige und zukünftige Entwicklungspotenziale aufzudecken (ebd.). Zwei Artikel heben sich innerhalb des Sammelbandes von den anderen ab. Beim Beitrag *Erste Frankfurter Heterotopien: Über Achtundsechzig, die Heimkampagne und die Vorgeschichte der RAF* (Aßmann, 2016) wird vornehmlich der Zusammenhang zwischen der studentischen Protestbewegung und Adorno sowie zwischen derselben und Mollenhauer herausgearbeitet (S. 18–22). Auf diese Aspekte wurde zuvor bereits hingewiesen. Beim zweiten Artikel *Adorno über Integration – eine Provokation für die Soziale Arbeit* übt Michael Winkler (2016) aus der Perspektive von Adorno eine dezidierte Kritik an der Sozialen Arbeit. Die von Winkler (2016) vorgetragene Kritik umfasst drei Schwerpunkte. Erstens habe die Soziale Arbeit das durch den Kapitalismus bedingte Leid bisher verkannt und nie wirklich begriffen, „wie materielle Lebensbedingungen und die Zerstörung eines Bewusstseins eng miteinander einhergehen (...)“ (S. 83). Zweitens sei die Hochschule „längst ebenfalls der systematischen Funktionalität unterworfen“ (S. 92). Aus diesem Grund fordert er, dass sich die Lehre wieder verstärkt zu Adornos Forderung nach einer „Erziehung zur Mündigkeit“ (S. 93) bekenne. Das dialektische Denken wäre insofern hilfreich, um die ideologisch geführten Integrations- und Inklusionsdebatten zu durchschauen (ebd.). Drittens müssten sich aus Sicht Winklers Fachkräfte und Adressierte in einen Prozess begeben, der zur Kritik und zur Mündigkeit befähige (ebd.). Innerhalb des Sammelbandes werden somit explizite Anknüpfungen an Adorno und Mollenhauer sichtbar, während Bezüge zu Heydorn fehlen.

Die aktuelle wissenschaftliche Debatte, die unter dem Etikett „Kritische Soziale Arbeit“ geführt wird, kann folgendermaßen zusammengefasst werden. Der Sammelband von Anhorn et al. (2012a) versteht Kritik in Anlehnung an Horkheimer und Adorno, während Mollenhauer und Heydorn in einem Artikel punktuell erwähnt werden. Die zweite Publikation von Hartmann und

Hünersdorf (2013a) erweitert das Kritikverständnis um die Positionen von Foucault und Derrida. Zusätzlich finden sich ein Artikel zu Mollenhauer sowie eine kurze Passage über Heydorn. Die dritte Veröffentlichung von Stender und Kröger (2013a) legt eine „Kritische Soziale Arbeit“ unter Einbezug von Thiersch, Staub-Bernasconi und Kunstreich nahe. Horkheimer und Adorno werden dabei sporadisch erwähnt, während die Namen Mollenhauer und Heydorn fehlen. Das letzte Werk, bei dem es explizit um die „68er“ geht, schafft Bezüge zu Adorno, Horkheimer und Mollenhauer, jedoch keine zu Heydorn (Birgmeier & Mührel, 2016a). Insgesamt ist die Kritische Theorie, wie sie von Horkheimer und Adorno vertreten wurde, in drei von vier Werken ein wesentlicher Orientierungspunkt der „Kritischen Sozialen Arbeit“ (Anhorn et al., 2012a; Birgmeier & Mührel, 2016a; Hartmann & Hünersdorf, 2013a). Weiter finden sich Bezüge zu Foucault und Derrida (Hartmann & Hünersdorf, 2013a). Die Namen Mollenhauer und Heydorn sind ebenfalls Gegenstand des Diskurses. Allerdings ist Mollenhauer gegenüber Heydorn deutlich stärker vertreten. Weiter gehört die Autorenschaft Thiersch, Staub-Bernasconi und Kunstreich – jenseits der Bezüge zur Epoche 1964 bis 1974 – zur „Kritischen Sozialen Arbeit“, wie der Sammelband von Stender und Kröger (2013a) belegt. Diese Übersicht verdeutlicht, dass sich unter diesem Etikett verschiedene „kritische“ Theorien versammeln, die von einer Heterogenität im Hinblick auf die Auslegung der „Kritischen Sozialen Arbeit“ zeugen.

3. Fragestellungen

Zentral im vorangegangenen Unterkapitel war die Aufarbeitung von zwei unterschiedlichen Phasen, die im Zeichen von „Kritik“ und „kritisch“ standen beziehungsweise stehen. Dabei wurde die erste Periode auf die Zeitspanne 1964 bis 1974 eingegrenzt sowie die hohe Bedeutung der Kritischen Theorie (Horkheimer/Adorno), der kritischen Erziehungswissenschaft (Mollenhauer) und der kritischen Bildungstheorie (Heydorn) nachgewiesen. Punktuelle Vergleiche zwischen den Theorien von Adorno und Heydorn (Bernhard, 2014, S. 142–142; Borst, 2016, S. 153; Rieger-Ladich, 2020, S. 99–108), Adorno und Mollenhauer (Aßmann, 2016; Schäfer, 2017, S. 7–13) oder Adorno, Heydorn und der kritischen Erziehungswissenschaft (Hartmann, 2013, S. 257–259) gehören zum aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Allerdings weist dieser eine wesentliche Lücke auf, da differenziert-systematisch ausgerichtete Gegenüberstellungen anhand von textimmanenten Begriffen zwischen den von Horkheimer/ Adorno, Mollenhauer sowie Heydorn vorgelegten Theorien fehlen. Diese aufgedeckte Erkenntnislücke begründet die erste Fragestellung der vorliegenden Dissertationsschrift:

Inwiefern unterscheiden sich die Kritische Theorie, die kritische Erziehungswissenschaft und die kritische Bildungstheorie in Bezug auf textimmanente Begriffe voneinander?

Wenn Kritik als Kunst der Beurteilung zur Wahrheitsfindung verstanden wird, macht sie beim gegenwärtigen Diskurs zur Kritischen Sozialen Arbeit keinen Halt. In den vier aufgeführten Sammelbänden gibt es Auslassungen. Erstens fehlen, wie Stender & Kröger (2013a) geltend machen, bei den Sammelbänden von Anhorn et al. (2012a) sowie Hartmann und Hünersdorf (2013a) Auseinandersetzungen mit den von Thiersch und Staub-Bernasconi vorgelegten Theorien der Sozialen Arbeit. Diese Lücke ist insofern brisant, weil Thiersch und Staub-Bernasconi bei der Durchsicht von 11 aktuellen Fachlexika und Wörterbüchern (vgl. Anhang) zu den meistgenannten Vertretenden des Diskurses gehören. In der von Anhorn et al. (2012b) veröffentlichten Publikation wird die von Staub-Bernasconis vorgelegte Theorie sogar als „unkritisch“ bewertet (S. 7). Bei Hartmann und Hünersdorf (2013a) findet sich zwar keine ähnlich gelagerte Kritik an Staub-Bernasconi, trotzdem fehlen Artikel von ihr oder über sie, Thiersch und Kunstreich. Wenn Sascha Neumanns (2013) Position, dass eine moderne Beschreibung der Welt auf Kritik angewiesen sei (S. 128), ernstgenommen wird, dann gehören, wie er selbst schreibt, die von Thiersch und Staub-Bernasconi vorgelegten Theorien der Sozialen Arbeit ebenso zur „Kritischen Sozialen Arbeit“ (ebd.). Bei der Veröffentlichung *Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft* (Stender & Kröger, 2013b), die Partei für Thiersch, Kunstreich und Staub-Bernasconi ergreift, um „dem etwas entgegenzuhalten“ (S. 10), ist es irreführend, wenn die

Herausgebenden das Fehlen von Kunstreich beklagen, denn von ihm liegt beim Sammelband von Anhorn et al. (2010a) ein eigenständiger Artikel vor⁵. Weiter ist es begründungsbedürftig, weshalb in der letzten Publikation *Die 68er und die Soziale Arbeit* (Birgmeier & Mührel, 2016a) kein Artikel über Heydorn auszumachen ist. Heydorn war sowohl aktiv bei verschiedenen sozialen Protestbewegungen in den Jahren 1964 bis 1974 beteiligt als auch der zentrale Referenzautor, auf den sich beispielsweise Heinz Sünker in seinen einschlägigen Arbeiten bezog (Sünker, 2021, persönliche Mitteilung).

Der generelle Befund einer Pluralisierung bei der Theoriebildung der Sozialen Arbeit lässt sich spezifisch am Beispiel der „Kritischen Sozialen Arbeit“ nachweisen. Wie Anhorn et al. (2012b) zurecht bemerken, stellen die Pluralisierung und Ausdifferenzierung beim Kritikbegriff Herausforderungen dar, um das Verständnis von Kritik zu konturieren (S. 9). Der aufgearbeitete wissenschaftliche Diskurs belegt, dass die Aufgabe der Konturierung des Kritikbegriffs über Grenzziehungen erfolgt. Die Schärfung des Kritikverständnisses findet in Anlehnung an Horkheimer und Adorno (Anhorn et al., 2012a), Foucault und Derrida (Hartmann & Hünersdorf, 2013a) oder an Thiersch, Staub-Bernasconi und Kunstreich statt (Stender Kröger, 2013a). Dieser Befund legt zwei Schlussfolgerungen nahe. Erstens ist die Kritische Theorie, wie sie von Horkheimer und Adorno ausformuliert wurde, eine weitgehend unbestrittene Bezugsquelle einer sich „kritisch“ verstehenden Sozialen Arbeit (Anhorn et al. 2012a; Hartmann & Hünersdorf, 2013a). Zweitens gehört die Autorenschaft Thiersch und Staub-Bernasconi zum Projekt „Kritische Soziale Arbeit“, selbst wenn sie in drei von vier Sammelbänden nicht zu Wort kommen. Zudem ist anzumerken, dass beide – unter Berücksichtigung einschlägiger Literatur – die zwei meistrepräsentierten Theorien der Sozialen Arbeit vorgelegt haben. Anstatt die im Diskurs ausgemachte Dichotomisierung zwischen denen, die sich beim Projekt einer Kritischen Sozialen Arbeit auf Horkheimer und Adorno berufen, sowie jenen, die die Kritische Soziale Arbeit mit Thiersch und Staub-Bernasconi begründen, fortzusetzen, schlägt die vorliegende Dissertationsschrift einen alternativen Zugang vor. Die dafür erforderliche Fragestellung lautet demnach:

Inwiefern unterscheidet sich die Kritische Theorie von den durch Thiersch und Staub-Bernasconi vorgelegten Theorien der Sozialen Arbeit in Bezug auf textimmanente Begriffe?

⁵ In dem im Jahr 2016 veröffentlichte Sammelband von Birgmeier & Mührel kommt Kunstreich mit einem eigenen Artikel erneut zum Zuge, während von oder über Thiersch und Staub-Bernasconi kein Artikel vorliegt

Mithilfe der zweiten Fragestellung wird die vorherrschende Erkenntnislücke im Hinblick auf die Differenzen zwischen einer an Horkheimer/Adorno angelehnten und einer an Thiersch/Staub-Bernasconi orientierten Kritischen Sozialen Arbeit geschlossen.

4. Aufbau

Die vorliegende Dissertationsschrift setzt sich aus fünf Kapiteln zusammen. Ausgangspunkt der Einleitung war der Begriff „Soziale Arbeit“. Dieser wurde in die Bereiche professionelle Praxis, Wissenschaft und Bildung unterteilt. Dadurch konnten die wesentlichen Meilensteine der historischen Entwicklung entlang der drei genannten Funktionssysteme mithilfe einschlägiger Fachliteratur dargestellt werden. Dieses Vorgehen führte zu zwei wesentlichen Befunden. Erstens geht in der deutsch-österreichischen Literatur die Soziokulturelle Animation als Teil der schweizerischen Sozialen Arbeit vielfach unter. Sie fehlt weitgehend in den einschlägigen deutschen Standardwerken. Zweitens ist die Rede von „Sozialer Arbeit“ als Zusammenschluss von Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation, geschichtlich betrachtet neueren Datums. Anknüpfend an die historische Aufarbeitung folgte eine Übersicht zum aktuellen Stand der Wissenschaft. Diese verfolgte eine doppelte Zielsetzung. Einerseits wurden verschiedene widersprüchliche sowie spannungs- und konfliktreiche Momente der historischen Entwicklung über den Begriff der „Kritik“ aufgedeckt. Andererseits verdeutlichte der wissenschaftliche Diskurs, dass sich der Kritikbegriff selbst als schillernd zeigt, denn er ist in unterschiedlichen Theorietraditionen beheimatet und weist vielfältige Konturierungen auf. Zugleich brachte die Analyse des Diskurses zwei unterschiedliche „kritische“ Phasen zum Vorschein: eine „ältere“ mit Schwerpunkt in den Jahren 1964 bis 1974 sowie eine „neuere“ mit Beginn um das Jahr 2010. Die ältere „kritische“ Periode war für die sich damals neu etablierende Erziehungswissenschaft entscheidend. Sie stand nachweislich unter dem Einfluss der Kritischen Theorie, der kritischen Erziehungswissenschaft und der kritischen Bildungstheorie. An dieser Stelle konnte eine erste Erkenntnislücke geltend gemacht werden. Es fehlen einschlägige wissenschaftliche Arbeiten, in denen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei genannten Theorien dargestellt werden, da lediglich punktuelle Vergleiche im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs auszumachen sind. Daraus leitete sich die erste erkenntnisleitende Fragestellung ab, die darauf hinzielt, die drei Theorien einem Vergleich zu unterziehen. Bei dem jüngeren „kritischen“ Diskurs, etikettiert mit der Bezeichnung „Kritische Soziale Arbeit“, ließen verkürzt wiedergegeben zwei wissenschaftliche Communitys identifizieren: die eine, die ihren Kritikbegriff in Anlehnung an die Frankfurter Schule konturiert, und die andere, die die lebensweltorientierte Soziale Arbeit und die systemistische Soziale Arbeit als einschlägige „kritische“ Theorien geltend macht. Beide Communitys verstehen sich als „kritisch“ respektive einer „Kritischen Sozialen Arbeit“ verpflichtet. An dieser Stelle trat die zweite Erkenntnislücke zum Vorschein, denn es gibt keine wissenschaftlichen Arbeiten, die die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden „kriti-

schen“ Positionen aufdecken, obwohl beide Communitys den „Kritikbegriff“ für sich in Anspruch nehmen. Die sich daraus ableitende zweite erkenntnisleitende Fragestellung zielt parallel zur ersten Fragestellung ebenso auf einen Vergleich. Allerdings richtet sich das Erkenntnisinteresse des Kapitels II auf die Gegenüberstellung der Kritischen Theorie mit der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit und der systemistischen Sozialen Arbeit. Die Intention der nachfolgenden Kapitel II und III besteht in der Schließung der innerhalb der Einleitung aufgeführten Erkenntnislücken. Um diese Zielsetzung erreichen zu können, gilt es, sich die zwei erkenntnisleitenden Fragestellungen nochmals zu vergegenwärtigen. Beide fokussieren auf einen Vergleich von Theorien. Bei der ersten Fragestellung geht es um die Gegenüberstellung der Kritischen Theorie, der kritischen Erziehungswissenschaft und der kritischen Bildungstheorie. Die zweite Fragestellung rückt den Vergleich zwischen der Kritischen Theorie einerseits sowie der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit und systemistischen Sozialen Arbeit andererseits in den Vordergrund. Dementsprechend gibt das Kapitel II Auskunft über die erste Fragestellung, während die Erörterung der zweiten Fragestellung in Kapitel III erfolgt. Obwohl in beiden Kapiteln verschiedene Theorietraditionen verglichen werden und dementsprechend unterschiedliche Ergebnisse zu erwarten sind, steht dort ein Vergleich von Theorietraditionen im Zentrum der theoretischen Auseinandersetzung. Eine Gegenüberstellung von Theorien zwingt, dem Kriterium der Vergleichbarkeit Rechnung zu tragen und somit wissenschaftlich belastbare Vergleichskriterien zu bestimmen. Um dem Titel der vorliegenden Promotionsschrift und den bisherigen Ausführungen gerecht zu werden, liegt das Augenmerk des Vergleichs in beiden Kapiteln auf dem Begriff „Kritik“. Inhaltlich und formal unzureichend wäre die angestrebte Untersuchung, wenn sie sich auf den Kritikbegriff reduzieren würde, denn dies hätte eine fahrlässige Verkürzung der zu untersuchenden Theorietraditionen zur Folge. Zwar gilt dem Kritikbegriff die wesentliche Aufmerksamkeit, aber die Schließung der aufgedeckten Erkenntnislücken und die Beantwortung der damit verbundenen Fragestellungen erfordern, weitere Begriffe zwecks Vergleiches der Theorien zu rekonstruieren. Daraus leitet sich der Anspruch ab, aus den Theorien Begriffe immanent zu erschließen, die sich vergleichen lassen. Dieser Prozess entspricht einem deduktiven Vorgehen, das besagt, vom Allgemeinen, der Theorietradition, auf das Spezifische, ihre immanenten Begriffe, zu schließen. Das Lösen dieser Aufgabe macht es notwendig, sich in die verschiedenen theoretischen Traditionen zu vertiefen, das heißt, sie zu rezipieren, um sie dadurch inhaltlich durchdringen zu können. Dieser Anspruch erzwingt wiederum eine doppelte Eingrenzung hinsichtlich der Autorenschaft und ihrer Veröffentlichungen, denn zu den Bezeichnungen „Kritische Theorie“, „kritische Erziehungswissenschaft“, „kritische Bildungstheorie“, „lebensweltorientierte Soziale Arbeit“ und „systemistische Soziale Arbeit“ gehört eine Vielfalt

von Namen und Publikationen. Demnach erfordert die doppelte Eingrenzung die Bestimmung von Hauptvertretenden und ihren Schlüsselwerken bei jeder der genannten Theorietradition. Die erste Eingrenzung, die Identifikation der Autorenschaft, wird mithilfe von aktuellen einschlägigen Nachschlagewerken, das heißt Lexika und Wörterbüchern, legitimiert. Dieses Vorgehen gewährt eine auf das aktuell repräsentative Wissen gestützte und zugleich intersubjektiv nachvollziehbare Selektion der Hauptvertretenden. Die zweite Eingrenzung, die Bestimmung des Textkorpus, erfordert eine belastbare Begründung der für die Untersuchung zu berücksichtigenden Werke. Dabei werden aktuelle einschlägige Publikationen von renommierten Fachvertretern beigezogen, in denen der Stellenwert der Primärtexte der jeweiligen Theorietradition legitimiert wird, sodass deren Relevanz zur Darstellung kommt. Die zwei beschriebenen Eingrenzungen – Autorenschaft und Schlüsseltexte – werden bei allen Theorietraditionen vollzogen, am ausführlichsten aber bei der der Frankfurter Schule, zumal diese Theorie von zwei Autoren (Horkheimer/Adorno) ausformuliert wurde. Ferner handelt es sich dabei um die historisch älteste Theorietradition. Sie ging zeitlich allen weiteren Traditionen voraus und beeinflusste mehr oder minder die darauffolgenden Theorien, sodass sie die Basis bildet, aus der die Begriffe zwecks der angestrebten Vergleiche der beiden Kapitel immanent rekonstruiert werden.

Diesen Sachverhalt berücksichtigend beginnt das Kapitel II mit der Aufarbeitung der Kritischen Theorie, bevor der Chronologie folgend die kritische Erziehungswissenschaft und schließlich die kritische Bildungstheorie als jeweils eigenständige Unterkapitel durchdrungen werden. Die drei Unterkapitel sind gleichermaßen aufgebaut. Der begründeten Auswahl der Autorenschaft folgt eine inhaltliche Rekapitulation ihrer Schlüsseltexte unter Berücksichtigung der jeweiligen Veröffentlichungszeitpunkte. Die Rekapitulation ist zwingend notwendig, denn sie schafft die unmittelbare Voraussetzung, um die wesentlichen Inhalte der Werke Schritt für Schritt systematisch erschließen zu können. Auf die Rekapitulation der zentralen Werke folgen Einwände gegenüber der jeweiligen Theorietradition, um die Grenzen der Theorien aufzudecken. Daran anknüpfend werden Konklusionen gezogen, die darauf zielen, die rekapitulierten und kritisierten Inhalte auf Leitbegriffe zu beziehen. Die drei zu den drei Theorietraditionen korrespondierenden Konklusionen, werden am Schluss des Kapitels einem Vergleich unterzogen. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der rekonstruierten Begriffe werden anders formuliert zur Beantwortung der ersten Fragestellung sichtbar gemacht. Eine tabellarische Synopse, die die verglichenen Begriffe enthält, bildet einen prägnanten übersichtlichen Schluss des ersten Kapitels.

Das Kapitel III widmet sich den zwei bekanntesten aktuellen „kritischen“ Theorien der Sozialen Arbeit. Die Rekapitulation setzt der Chronologie folgend bei der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ein, bevor im Anschluss die systemistische Soziale Arbeit in das Zentrum der Rezeption gerückt wird. Auf die begründete Auswahl der Autorenschaft folgen die systematische Rekapitulation der eingegrenzten Werke, die Formulierung von Einwänden gegenüber der jeweiligen Theorie sowie das Ziehen von Konklusionen im Hinblick auf den Vergleich der Begriffe. Um abschließend die zweite Fragestellung beantworten zu können, wird die Konklusion der Kritischen Theorie aus dem ersten Kapitel verwendet und mit den Konklusionen der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit und systemistischen Sozialen Arbeit verglichen. Dadurch lassen sich die wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der rekonstruierten Begriffe sichtbar machen. Abgeschlossen wird das Kapitel einer tabellarischen Synopse zwecks einer prägnanten übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse.

Im Kapitel IV werden zunächst die gewonnen Erkenntnisse entlang der zwei forschungsleitenden Fragestellungen resümiert, bevor ein prägnanter Exkurs in die Historiografie erfolgt. Jener bietet das grundlegende Wissen, um die vorliegende Arbeit einer Selbstkritik zu unterziehen, und dadurch die Grenzen der Promotionsschrift auszuweisen. Den Abschluss des Kapitels bildet eine Selbstpositionierung.

Im abschließenden Kapitel V findet ein Ausblick statt. Anknüpfend an die Einleitung werden mögliche Anschlussfragen für die drei Funktionssysteme der Sozialen Arbeit formuliert, und dementsprechend wird die Notwendigkeit für weitergehende Forschungsarbeiten hervorgehoben.

II. Kritische Theorien in den Jahren 1964 bis 1974

1. Kritische Theorie

Die Anfänge der Kritischen Theorie reichen in die frühen 1930er Jahre zurück. Am Institut für Sozialforschung in Frankfurt am Main formierte sich eine neue theoretische Tradition, die später sogenannte Frankfurter Schule (Dubiel, 2017, S. 1154; Kocyba, 2014, S. 557; Schweppenhäuser, 2019, S. 173). Um festzulegen, welche Personen dieser Schule angehörten, werden vier einschlägige Enzyklopädien, je zwei aus der Philosophie und zwei aus der Soziologie, konsultiert. Das Nachschlagewerk *Historisches Wörterbuch der Philosophie* führt unter dem Stichwort *Theorie, kritische* die Namen von Max Horkheimer, Theodor W. Adorno und Herbert Marcuse auf. Zudem weist das Werk auf weitere Autoren hin, ohne diese namentlich zu nennen (Dubiel, 2017, S. 1154). In der etwas aktuelleren Enzyklopädie *Grundbegriffe der Philosophie* kommen beim Kapitel *Kritische Theorie* zu den oben genannten Vertretern zusätzlich Friedrich Pollok, Franz Neumann, Leo Löwenthal sowie Siegfried Kracauer hinzu (Schweppenhäuser, 2019, S. 173–174). Das *Wörterbuch der Soziologie* dagegen nennt unter dem Stichwort *Theorie, kritische* lediglich die sechs Vertreter Max Horkheimer, Friedrich Pollok, Leo Löwenthal, Erich Fromm, Herbert Marcuse sowie Theodor W. Adorno (Kocyba, 2014, S. 557). Schließlich listet die aktuellste Veröffentlichung, das *Fachlexikon zur Soziologie*, unter dem Begriff *Theorie, kritische* die Namen Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Karl August Wittfogel, Jürgen Habermas sowie Alfred Schmidt auf (Klimke, Lautmann, Stäheli, Weischer & Wienold, 2020, S. 787). Aus dieser Übersicht folgt, dass eine Einigkeit in Bezug auf die mit der Kritischen Theorie verbundenen Vertreter fehlt. Übereinstimmend werden aber in allen vier Veröffentlichungen Max Horkheimer, Theodor W. Adorno sowie Herbert Marcuse genannt. Sie gelten unter Berücksichtigung der beigezogenen Nachschlagewerke als die zentralen Vertreter der Frankfurter Schule. Horkheimer war Teil dieses Konsortiums, weil er die Kritische Theorie begründete und das mit ihr verbundene Institut für Sozialforschung über Jahrzehnte leitete (Dubiel, 2017, S. 1154; Schweppenhäuser, 2019, S. 173). Adorno gehörte zu diesem Kreis, weil er die Weiterentwicklung der Kritischen Theorie maßgebend vorantrieb und die spätere Geschichte des Instituts für Sozialforschung wesentlich prägte (Gmünder, 1985; Wiggershaus, 2010). Marcuse war Teil des Verbundes, da er weitgehend mit Horkheimer und Adorno übereinstimmte (Martin, 2019, S. 425; Schiller, 2019, S. 30) und mit seinen Schriften eigene bedeutende Akzente bei der Kritischen Theorie setzte (Bittlingmayer, Demirović & Freytag, 2019). Für die bevorstehende Rekapitulation der Kritischen Theorie könnten deshalb alle drei Autoren gleichermaßen berücksichtigt werden. Allerdings sprechen zwei Gründe gegen eine derart breite Rezeption. Zum einen lässt sich der Umfang an Schriften innerhalb der vorliegenden

Dissertationsschrift kaum bewältigen. Zum anderen orientieren sich die forschungsleitenden Fragen am Stellenwert der Kritischen Theorie innerhalb der Theorien Sozialer Arbeit (Staub-Bernasconi/Thiersch). Dieser Fokus legt somit die Eingrenzung der Autoren fest. Gesetzt ist deshalb für die Rezeption zunächst Horkheimer, Begründer der kritischen Theorie sowie langjähriger Leiter des Instituts für Sozialforschung. Infolgedessen gilt es, zwischen Adorno und Marcuse eine begründete Auswahl zu treffen. Diese ergibt sich aus dem zweiten oben genannten Kriterium, dem Einfluss auf die sich seit den 1960er Jahren langsam formierende akademische Sozialpädagogik. Dazu ist festzuhalten, dass Marcuse in den Jahren 1934 bis 1979, seinem Todesjahr, mehrheitlich in den Vereinigten Staaten weilte und dort ab dem Jahr 1965 als Professor für Politikwissenschaften an der University of California in San Diego lehrte und forschte (Sahmel, 1988, S. 93–96). Zwar hielt er seit den 1965er Jahren eine Honorarprofessur an der Freien Universität Berlin (S. 95). Ob er – meist in den USA lebend – persönlich auf die verschiedenen über die Pädagogik sowie über Erziehung und Bildung geführten Debatten in Deutschland Einfluss nehmen konnte, ist hingegen fraglich. Ebenfalls sind keine diesbezüglichen Schriften in der *Auswahlbibliographie zu Herbert Marcuse* (Görtzen, 1988) sowie in den *Schlüsseltextrn zur Kritischen Theorie* (Honneth, 2006) auffindig zu machen. Anders verhält es sich mit Adorno. Horkheimer und er wurden nach ihrer Rückkehr aus der Emigration aufgrund ihrer Stellungen als Professoren angefragt, sich im Nachkriegsdeutschland eingehend mit der Pädagogik respektive mit Erziehung und Bildung zu befassen (Demirović, EMail vom 9. August 2019; Paffrath, 1992, S. 18). Insbesondere Adorno trat dabei auch an die Öffentlichkeit, um seine Einschätzungen zur Pädagogik einem breiten Publikum zugänglich zu machen (Paffrath, 1992). Insofern ist es zielführend, sich auf die Schlüsseltexte von Horkheimer und Adorno zu konzentrieren und somit die Schriften von Marcuse zu vernachlässigen. Inwiefern Habermas der Tradition der Kritischen Theorie zuzurechnen ist, wird innerhalb der Literatur unterschiedlich diskutiert. Einerseits findet sich sein Name aufgrund seiner ausgewiesenen Arbeiten, vor allem nach dem Tod Adornos, in einführenden Werken (Dubiel, 2001, S. 86; Gmünder, 1985, S. 2–3; Wiggershaus, 2010, S. 7). Andererseits erkennen verschiedene Forschende bei ihm einen Bruch zu der von Horkheimer und Adorno entworfenen Kritischen Tradition und somit keine systematische Weiterführung derselben (Bittlingmayer & Freytag, 2019, S. 12; Dubiel, 2017, S. 1154; Thyen, 1989, S. 12). Diese Differenzen sind jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit und sollen deshalb auch nicht weiter erörtert werden. Demzufolge wird Habermas in der vorliegenden Arbeit lediglich punktuell erwähnt und situationsbedingt verortet. Der Fokus liegt dagegen bei einem von Horkheimer und Adorno vertretenen Verständnis von Kritischer Theorie.

1.1 Wissenschaft

Nach dem gesundheitsbedingten Rücktritt Carl Grünbergs übernahm im Jahr 1931 Horkheimer die Verantwortung für das Institut für Sozialforschung. Er führte sogleich ein neuartiges Forschungsprogramm ein, das darauf abzielte, theoretische und empirische Erkenntnis planvoll zu vereinigen (Demirović, 2019, S. 95). Diese Neukonzeption begründete er im Aufsatz *Traditionelle und kritische Theorie*, der im Jahr 1937 in der renommierten Zeitschrift für Sozialforschung erschien und laut Helmuth Dubiel (2001) als unbestritten wichtigster Text der gesamten Zeitschriftenreihe gilt (S. 21). Der Aufsatz stellt nach Axel Honneth (2006) „die umfassendste und unsichtigste Darlegung der theoretischen Zielsetzung dar, die ursprünglich einmal mit der Idee einer kritischen Theorie verbunden waren“ (S. 229). Die Rekapitulation der Kritischen Theorie setzt deshalb bei diesem wegweisenden Aufsatz ein.

Wie der Titel verdeutlicht, unterscheidet Horkheimer (2009) zwei verschiedene Theoriegestalten. Die traditionelle Theorie ist für ihn die herkömmliche, dominierende Theorieform. Ihren Ursprung führt er in die Anfänge der modernen Philosophie zurück und gibt mit René Descartes ihren Begründer an. Wissenschaft sollte im Sinne Descartes angelehnt an die Mathematik die Ordnung der Welt über einen deduktiven gedanklichen Zusammenhang erschließen (S. 163). In der modernen theoretischen Physik stellt Horkheimer folglich die konsequente Umsetzung des von Descartes einst entworfenen Wissenschaftskonzepts fest. Der traditionelle Begriff von Theorie ziele daher in der Tendenz auf ein „rein mathematisches Zeichensystem ab“ (S. 164). Weiter sei die traditionelle Wissenschaft der Moderne vom Erfolg gekrönt. Ihre Methodologie, das mathematische Verfahren, werde deshalb zunehmend von den Vertretenden der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften nachgeahmt (ebd.). Allerdings bewirkten diese Fetischisierung der quantitativen Methodik sowie die damit verbundene, ausbleibende Besinnung auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen der Theorieentwicklung bei vielen Forschenden und Lehrenden die Herausbildung eines ideologischen Wissenschaftsverständnisses. Die Gelehrten verherrlichten und überschätzten ihre wissenschaftlichen Leistungen und würden verkennen, dass ihr Erfolg maßgebend durch die ökonomische Beschaffenheit der Gesellschaft bedingt sei (S. 168–170). Mit anderen Worten begünstigen sich der technologische Fortschritt verbunden mit dem ökonomischen Wachstum sowie die traditionelle Wissenschaft wechselseitig und weitgehend unabhängig von Leistungen der Einzelpersonen. Die Ursache dieser realen, aber undurchsichtigen Verstrickung von Wissenschaft und Ökonomie liegt für den Autor in der Aufteilung der gesellschaftlichen Gesamtarbeit auf ihre Mitglieder, das heißt in der Arbeitsteilung. Aus dieser ausbeuterischen, ökonomisch und technisch aber effizienten Strukturierung der gesellschaftlichen Arbeit sei zuerst das Klassenverhältnis hervorgegangen, anschließend habe sie sich in den

Lehr- und Forschungsbetrieben der Moderne durchgesetzt. Die Wissenschaft sollte infolgedessen aufgeteilt in verschiedene Fächer primär der produktiven Wissensanwendung und somit partikularen, politisch-ökonomischen Interessen zudienen (S. 171). Traditionell Studierende überführen deshalb lediglich Tatsachen in begriffliche Ordnungen, damit sie selbst und alle, „die sich ihrer bedienen müssen, ein möglichst weites Tatsachengebiet beherrschen können“ (S. 170). Aus diesem Grund könnten sie höchstens über die politische Aktivität oder über das wohl-tätige Engagement und nicht über ihre Wissenschaft auf die arbeitsteilige Gesellschaftsstruktur einwirken (S. 183). Das Subjekt schein deshalb dem zunehmend durchkapitalisierten System ausgeliefert zu sein (S. 203). Dieser vermeintlich resignative Zustand ist für Horkheimer inakzeptabel. Die Selbsterkenntnis des Menschen dürfe sich deshalb nicht weiter auf eine subjektiv-formalisierte Vernunft zuspitzen, sondern bleibt für ihn „die vom Interesse an vernünftigen Zuständen durchherrschte kritische Theorie der bestehenden Gesellschaft“ (S. 172). Um diese Selbsterkenntnis fördern und damit den anvisierten, vernünftig organisierten gesellschaftlichen Zustand erreichen zu können, gelte es, die arbeitsteilige Zergliederung von Wissenschaft wieder aufzuheben. Den kritisch Gebildeten komme es deshalb auf die „Neuorganisation der Arbeit an“ (S. 183). Insofern ist für den Autor die philosophisch-historische Analyse zentral. Diese verdeutliche, dass der Stellenwert der materiellen Produktion stetig zunehme, während die individuelle Ohnmacht gegenüber der sich verselbstständigenden Ökonomie anwachse: „Die Menschen erneuern durch ihre eigene Arbeit eine Realität, die sie in steigendem Mass versklavt“ (S. 186). Gleichzeitig lege die historische Analyse aber auch offen, dass in der menschlichen Aktivität das Ziel einer vernünftigen, der Allgemeinheit entsprechenden Organisation der gesellschaftlichen Arbeit enthalten sei (S. 187). Dieser Einsicht folgend gründe die kritische Theorie zwar selbst in der Not der Gegenwart, ohne aber ein konkretes Bild einer Gesellschaft von Freien und Gleichen für die Zukunft ausmalen zu können (ebd.). Der vernünftige Zustand steht deshalb für Horkheimer nur als Utopie zur Verfügung, deren Realisierung er unter Berücksichtigung des hohen materiellen und technologischen Fortschrittes aber als realistisch einschätzt. Der Wille zur Ausgestaltung eines vernünftig organisierten Systems sei daher im Aufbau der Theorie und Praxis einzubeziehen (S. 190–191). Demzufolge spielt für ihn „das konstruktive Denken im Ganzen dieser Theorie gegenüber der Empirie eine bedeutendere Rolle (...)“ (S. 195). Die kritische Theoriearbeit, die auf eine freie, gleiche und solidarisch organisierte Gesellschaft abziele, beginnt für den Autor mit einer dezidierten Kritik an der kapitalistischen Ideologie. Diese Kritik habe aufzudecken, dass sich das kapitalistisch organisierte System zwar als sehr stabil und beständig erweise, dafür aber umso mehr gesellschaftliche Gegensätze befördere und diese gleichzeitig verschleierte. Diesen Nachweis erbringe sie über den Einbezug

der marxistischen Begrifflichkeit und über die Vereinigung des Wissens aus den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (S. 199–201). Im Bewusstsein der zerstörenden Wirkung des Kapitalismus weist der Autor darauf hin, dass auch die kritische Theorie aus dem ungerechten System hervorgegangen sei. Im Gegensatz zu den traditionellen Studierten nehmen die kritisch Gebildeten aber diese Tatsache zum Anlass, um über kritische Theoriearbeit Einfluss auf die Produktionsverhältnisse im Sinne ihrer vernünftigen Organisation zu nehmen (S. 203). Die Festigkeit der kritischen Theorie bleibt deshalb für Horkheimer allem Fortschritt und Wachstum zum Trotz an die Aufhebung der kapitalistischen Arbeitsteilung und des damit verbundenen Klassenverhältnisses geknüpft (S. 208).

1.2 Aufklärung

Die kritische Theorie, wie Horkheimer sie im Jahr 1937 ausformulierte, enthält im Kern eine scharfe Kritik am Theorie- und Wissenschaftsverständnis der modernen Lehr- und Forschungsbetriebe. Oppositionelle, philosophisch-historisch reflektierte Gebildete werden deshalb in die Pflicht genommen, über ein ideologiekritisch-interdisziplinäres Forschungsprogramm auf eine vernünftig organisierte Gesellschaft hinzuwirken. Dieses ursprüngliche Vorhaben wurde aber bedingt durch die einschneidende Erfahrung des Zweiten Weltkriegs revidiert. Eine Wissenschaftskritik vermochte weder das an der jüdischen Minderheit verübte Gewaltverbrechen zu erklären noch eine Verhinderung desselben in der Zukunft sicherzustellen. Aus diesem Grund nahm Horkheimer gemeinsam mit Adorno einen theoretischen Kurswechsel vor. Das von Horkheimer ursprünglich angestrebte interdisziplinäre Forschungsprogramm wurde beiseitegelegt und durch eine geschichtsphilosophische Reflexion ersetzt. Aufzudecken galt es infolgedessen, weshalb Aufklärung zur Massenvernichtung führte, anstatt in den von den Aufklärern einst propagierten befreiten, „wahrhaft menschlichen Zustand“ (Horkheimer & Adorno, 2014, S. 16). Von der Erörterung dieses zivilisatorischen Zerfalls handelt die *Dialektik der Aufklärung*, die vermutlich wirkmächtigste Schrift der Kritischen Theorie (Jaeggi, 2006, S. 249; Schmid Noerr & Ziege, 2019, S. 13; Wesche, 2018, S. 18).

Während der Aufklärungsbegriff generell positiv konnotiert und mit kulturellem Fortschritt verbunden wird, arbeiteten Horkheimer und Adorno (2014) demgegenüber ein aufklärungs- und kulturkritisches Verständnis heraus. Aufklärung verfolge seit jeher die Absicht, den Menschen die Furcht vor dem Unbekannten zu nehmen und sie als Herrschende über die Natur einzusetzen. Ihr Programm war – in Anspielung auf Max Weber und mit konkretem Bezug zu Francis Bacon – „die Entzauberung der Welt“ (S. 25). Mythisches Wissen sollte demzufolge durch ein technisch-rationales Wissen ersetzt werden. Jenes aber zielt auf die Ausbeutung von Natur und

Mensch ab: „Was die Menschen von der Natur lernen wollen, ist, sie anzuwenden, um sie und die Menschen vollends zu beherrschen“ (S. 26). Die Formel der Entzauberung der Welt bedeutet demnach, auf Fantasie, Idee und die historische Analyse zu verzichten und stattdessen nur ein technisch-rationales Wissen gelten zu lassen, um dadurch die Natur und den Menschen beherrschen zu können. Aufklärung verkürzt somit Vernunft auf Berechenbarkeit, Nützlichkeit, Ausbeutung und Verwertung (S. 28). Den Kanon von Aufklärung bestimmen die Autoren in der Zahl respektive in der Reduktion von Qualitäten auf Quantitäten, wie sie am Beispiel der traditionellen Wissenschaft oder der monetären Entschädigung unterschiedlicher Arbeitsleistungen verdeutlichen (S. 30). Den Ursprung von Aufklärung führen die Autoren in den antiken, patriarchalen Mythos zurück. Bereits Homers Ilias zeuge von Herrschaft über die Natur und über andere Menschen. Zugleich habe der Mythos selbst die Welt zu berichten, beschreiben und zu erklären beabsichtigt und sei somit selbst Aufklärung gewesen. Der Mythos habe deshalb einen endlosen Prozess von Aufklärung in Gang gesetzt, der dazu führe, dass sich Aufklärung zunehmend in die Mythologie verstricke, solange sich die damit verbundene Herrschaft über die Natur und den Menschen unentdeckt fortsetze. Mit anderen Worten nimmt die Herrschaft seit der Antike infolge von Aufklärung und der damit einhergehenden Steigerung von technisch-rationalem Wissen zu. Die Vermehrung der Macht bezahlen die Menschen aber mit Entfremdung von dem, „worüber sie Macht ausüben“ (S. 31). Sie werden zunehmend gleichgültig und destruktiv wie die Forschenden gegenüber ihren Versuchsobjekten oder Hitler gegenüber Minderheiten (ebd.). Diese diagnostizierte Herrschaft resultiert für die Autoren maßgebend aus dem Denken und insbesondere aus dem Herstellen einer begrifflichen Identität mit dem zu Erkennenden. Dabei eliminiere diese identifizierende, begriffliche Abstraktion durch Klassifikation und Vereinheitlichung die Fülle der Qualitäten des zu Erkennenden bis hin zu dessen Vernichtung (S. 32). Dieselbe Zerstörung von Qualitäten findet auf Ebene der Gesellschaft durch den Markt statt, indem sämtliche Produkte und Dienstleistungen quantifiziert und somit auf den Geldwert reduziert werden. Für die Autoren muss deshalb jeder Versuch, sich von der Herrschaft über die Natur und den Menschen zu befreien, scheitern, solange die gedankliche Abstraktion weiter gesteigert werde (S. 35). Da sich das Denken respektive die gedankliche Abstraktion durch die Sprache entwickeln, gilt Horkheimers und Adornos Interesse insbesondere dem Begriff. Sie stellen fest, dass philosophische Begriffe wie beispielsweise Freiheit und Gleichheit für sich in Anspruch nehmen, die Welt allgemeingültig beschreiben und erklären zu können (S. 44–45). Über Begriffe wird anders formuliert Wirklichkeit geschaffen, in der sich wiederum die Denkformen der Menschen ausbilden. Begriffe können aber wie schon beim Mythos dazu genutzt werden, das Prinzip der Arbeitsteilung als vermeintliche Tatsache darzustellen

und dieses gleichzeitig zu verschleiern. Die Freiheit der sozioökonomisch Privilegierten steht mit anderen Worten im Widerspruch zur Freiheit der Unterprivilegierten. Die Sprache wird dadurch zu einem ideologischen Instrument der Herrschaft zur Stabilisierung und Verdunklung von sozialem Unrecht wie demjenigen der arbeitsteiligen Klassengesellschaft. Demgegenüber scheinen die traditionelle Wissenschaft und die Philosophie infolge ihrer zunehmenden Formalisierung und Neutralität indifferent und ohnmächtig zu sein (S. 45). Aus diesem Grund bietet für die Autoren lediglich die dialektische Philosophie einen Ausweg an, denn diese ermögliche, Differenzen zwischen Begriff und Gegenstand auszuweisen. Von Georg Wilhelm Friedrich Hegels Dialektik entnehmen sie das Element der bestimmten Negation⁶, ein ideologiekritisches Verfahren, um den Widerspruch zwischen Begriff und Gegenstand offenzulegen (S. 46–47). Der Begriff von Aufklärung, die Idee eines gesellschaftlichen Zustandes von Gleichen und Freien, steht demnach im Widerspruch zu ihrer Verwirklichung, einer von wissenschaftlich-technischer Rationalität durchdrungen Klassengesellschaft mit Unfreien und Ungleichen. Im Zuge ihrer Analyse der spätkapitalistischen Ära decken die Autoren auf, dass sich das arbeitsteilige Gesellschaftssystem durch das Prinzip der Selbsterhaltung konstituiert (S. 52). Die ökonomische Prosperität werde dabei mittels der individuellen Arbeitsleistung propagiert. Dieses ver helfe der sozialen Oberschicht zur Gewinnsteigerung, während der Rest zu Mehrarbeit motiviert werde. Bei allen Menschen erzwingt aber die voranschreitende Arbeitsteilung – wie die philosophisch-historische Analyse belege – eine immer größere Selbstaufopferung. Die Menschen würden über soziale Institutionen gezwungen, sich der kapitalistisch organisierten Gesellschaft anzupassen, um sich in ihr erhalten zu können (S. 52). Dazu müssten sie sich die dafür erforderlichen technisch-rationalisierten Denkformen aneignen, gleichzeitig aber eigene Affekte, Gefühle und Erfahrungen respektive ihre innere Natur unterdrücken, um sich dem verdinglichten Arbeitsprozess unterordnen zu können. Die gegebenen Produktionsverhältnisse affizierten wiederum die Vernunft und ließen sie auf ein subjektiv-formalisiertes Hilfsmittel zusammenschrumpfen, „das zur Verfestigung aller anderen Werkzeuge taugt, starr zweckgerichtet, verhängnisvoll wie das genau berechnete Hantieren in der materiellen Produktion (...)“ (S. 53). Sie spitze sich auf die Selbsterhaltung innerhalb einer vom sozialen Wettbewerb beherrschten Leistungssystem zu. Unter dem Auswuchs des kapitalistisch organisierten Systems und der sich darin realisierenden subjektiv-formalisierten Vernunft wird für die Autoren die Barbarei des Zweiten Weltkriegs erklärbar (ebd.). Wie die skizzierte historische Entwicklung aufzeigt, gehe der immense technologische Fortschritt mit einem enorm gewaltigen Rückschritt einher (S. 59). Diese ausgemachte Regression befallte auch den selbstgefälligen akademischen Intellekt

⁶ Die Begriffe „bestimmte Negation“ und „Ideologiekritik“ werden nachfolgend synonym behandelt.

und reduziere ihn auf die Herstellung von Einstimmigkeit, Ordnung und Systematik. Die davon betroffene traditionelle Wissenschaft der Moderne trage dabei – durch die Zerstörung von Qualitäten – lediglich zur Effizienzsteigerung von Arbeitsprozessen und zur weiteren Ausbeutung von Natur und Mensch bei. Dieser Drang zur Abstraktion und Quantifizierung übertrage sich wiederum „auf die Erfahrungswelt der Völker und ähnelt sie tendenziell wieder der der Lurche an“ (ebd.). In der historischen Gesamtschau stellen die Autoren fest, dass sich die wissenschaftlich-technische Rationalität als Instrument der Herrschaft durchsetze und sich somit in der gesamten Kultur verwirkliche. Das Denken habe infolgedessen die Reflexion auf sich selbst verloren (S. 60). Während die sozioökonomisch Mächtigsten weiterhin vom Wachstum profitieren, steht die vom Wohlstand ergriffene Masse dieser Entwicklung immer ohnmächtiger gegenüber. Obwohl die Produktion genügend materiellen Wohlstand für alle abwerfen würde, insistieren die Mächtigsten darauf, das System aufrechtzuerhalten. Diese vermeintliche Notwendigkeit wollen Horkheimer und Adorno durchbrechen. Dazu schlagen sie ein selbstreflektiertes Denken vor, das sich als Teil der Natur anerkenne und sich somit der eigenen Entfremdung durch die philosophisch-historische Analyse bewusstwerde. Aufklärung sei daher mehr als Herrschaft, und zwar Natur, „die in ihrer Entfremdung vernehmbar wird“ (ebd.). Der Aufklärung gerecht zu werden, bedeutet deshalb, sich der begrifflichen Herrschaft zu vergewissern und sie zurückzunehmen. Dieses vorgeschlagene, selbstreflektierte Denken wird von den Autoren in Verbindung zur bestimmten Negation gesetzt, die es erlaubt, der Utopie einer vernünftigen Gesellschaft Nachdruck zu verleihen (S. 65). Die bestimmte Negation ist somit das Verfahren, Begriffe auf ihre Widersprüche zu ihrer Verwirklichung zu befragen und zugleich der Utopie der emanzipierten Gesellschaft zuzuarbeiten.

1.2.1 Kulturindustrie

Im Fragment *Begriff der Aufklärung* wird deutlich, dass Aufklärung – im Sinne einer exponentiellen Zunahme von wissenschaftlich-technischer Rationalität – in Herrschaft, Entfremdung, und somit in Vernichtung umschlägt. Wie Dubiel (2001) anmerkt, rekonstruieren Horkheimer und Adorno den Gang der Geschichte „auf der Grundlage des psychoanalytischen Motives der Wiederkehr des Verdrängten“ (S. 88). Die unversöhnte, verdrängte Natur rächt sich an der menschlichen Geschichte und führt letztlich in die Barbarei (ebd.).

Im Fragment *Kulturindustrie* richten Horkheimer und Adorno (2014) das Augenmerk explizit auf den Zerfall von Kultur vor dem Hintergrund der spätkapitalistischen Gesellschaft. Ihre Ideologiekritik adressiert deshalb die westliche Kultur, wie sie maßgebend über Konsum- und Unterhaltungsmedien zum Ausdruck gelangt, beispielsweise bei TV-Programmen, in Kinos sowie

bei Zeitschriften. Diese kulturellen Erzeugnisse bilden dabei ein einförmiges System, denn „alle Massenkultur unterm Monopol ist identisch (...)“ (S. 145). Sie entstammen der Kulturindustrie, einem Konglomerat aus wenigen, marktbeherrschenden Firmen. Diese erreichen alle, denn sie generieren – mithilfe der korrumpierten Wissenschaft – Bedürfnisse und stellen zugleich das zu deren Befriedigung notwendige Konsumangebot bereit. Die Firmenbesitzenden, die sozioökonomisch Stärksten, erlangen dadurch übermäßig viel Einfluss in der Gesellschaft (ebd.). Trotz der Flut an kulturellen Waren, die Unterschiede nahelegen, sind diese Differenzen kaum vorhanden. Die Unterschiede werden bei der Herstellung einkalkuliert, beworben sowie an die jeweilige soziale Schicht angepasst (S. 148). Diese versachlichten, rationalisierten und absatzorientierten Erzeugnisse dringen nun in die Privatsphäre der Menschen ein und vereinnahmen deren Denken und Handeln, ohne den Konsumierenden eine geistige Anstrengung abzuverlangen: „Für den Konsumenten gibt es nichts mehr zu klassifizieren, was nicht selbst im Schematismus der Produktion vorweggenommen wäre“ (S. 149). Dabei dienen die einkalkulierten Effekte, Attraktionen und Witze dazu, dieselben Klischees, Schlager und Storys in unterschiedlichen Variationen immer wieder darzubieten. Im Gegenzug schwinden bei den Rezipierenden die Vorstellungskraft, Spontaneität, sowie die denkende Tätigkeit (S. 150–151). Die Herrschaft der Kulturindustrie dechiffrieren die Autoren in der durch die Industrie vollzogene Zerstörung des ästhetischen Stils. Die großen Kulturschaffenden der Vergangenheit vermochten gesellschaftliches Leid wie dasjenige der Arbeitsteilung über die Differenz zum jeweils vorherrschenden Stil künstlerisch auszudrücken. Die Kulturindustrie hingegen modelle geistige Erzeugnisse nach dem Stil der Wirtschaftlichkeit, um die Kundschaft bestmöglich erreichen und an sich binden zu können (S. 156). Davon befallen ist, wie Horkheimer und Adorno entschlüsseln, die Kunst. Ihr Nutzwert, Wahrheit über das Unrecht der Klassengesellschaft auszudrücken, werde aufgrund von Angebot und Nachfrage durch ihren Tauschwert, den Geldwert, ersetzt. Anstelle von Genuss und Erkenntnis treten Besitz und Bescheidwissen (S. 186). Den Erfolg der Kulturindustrie erklären sich die Autoren mit dem Amusement, dem Unterhaltungs- und Spaßfaktor, der aus dem Konsum der Kulturwaren erwachsen soll. Anstatt das wahre Vergnügen, unbeschwertes freies Denken und Handeln zu ermöglichen, reproduziere das Amusement denselben Alltag unter neuem Vorzeichen immer wieder (S. 167). Mit anderen Worten erfahren die Menschen über den Konsum kultureller Waren eine vermeintliche Erholung und Entspannung von der Arbeit, die ihnen in der Freizeit die Kraft zurückgeben soll, um sich mit vollem Einsatz wieder im Arbeitsalltag eingeben zu können. Dazu müssen die hergestellten Erzeugnisse psychisch leicht verdaulich sein, bespaßen sowie die Akzeptanz gegenüber gesellschaftlichen Widersprüchen und Unrechtfahrungen befördern (S. 170). Der Kulturindustrie gelinge es anders formuliert

den geistigen Widerstand zu brechen, Konformität zu erzwingen sowie die Konsumation zu erhöhen. Weiter verspreche sie – wie bei Castingshows – allen das große Geld, den ultimativen Ruhm, den sozialen Aufstieg, obwohl die Erfolgsaussichten dafür äußerst gering seien (S. 170–173). Weiter decken die Autoren auf, dass die dadurch vermittelte, abgegrabene kapitalistische Ideologie für alle Sorge trage. Diese Umsorgung erfolge real sowie medial durch soziale Kontrolle, Repression sowie individuelle Hilfeleistungen. Alle zielen auf die Steigerung der Arbeitsleistung ab, um den Lebensstandard der sozioökonomisch Mächtigsten zu erhöhen, während der ideologische Schein die Arbeitnehmenden in einen Zustand von Demut und Dankbarkeit dränge (S. 176–177). Weiter stellen die Autoren fest, dass die Kulturindustrie nur Unterordnung und Identifikation mit dem Bestehenden akzeptiere. Dabei habe sie im Umgang mit den Menschen ein leichtes Spiel, da sich die Individualität bedingt durch die arbeitsteilig organisierte Klassengesellschaft brüchig über die Selbsterhaltung und Konkurrenz herausbilde. Was dargestellt und imitiert werde, sei deshalb lediglich eine Pseudoindividualität (S. 181–182). Letztlich verschmelze die Kultur mit der Reklame. Trotz ihrer Sinnlosigkeit sei jene enorm mächtig. Erstens erlaubten die hohen Werbegebühren nur den Finanzstärksten, sich auf dem Pseudomarkt behaupten zu können. Zweitens zwingt sie als neue Norm, jedes Produkt nach den raffiniertesten Werbetechniken anpreisen zu müssen (S. 189–190). Weil die Reklame in der Kulturindustrie Einzug halte, werde sie selbst „zur Kunst schlechthin, mit der Goebels ahnungsvoll sie in einsetzte, l’art pour l’art, Reklame für sich selber, reine Darstellung der gesellschaftlichen Macht“ (S. 191). Zwar bleibt sie der Triumph der Kulturindustrie zur Anpassung der Konsumierenden, gleichzeitig haben die Autoren jedoch ihre manipulierende Wirkung aufgedeckt und somit die Ideologie des Kulturbegriffs freigelegt (S. 196). Der Kulturbegriff steht deshalb anders formuliert im Widerspruch zu seiner eigentlichen Bedeutung. Kultur führt zur repressiven, disziplinierenden und unterdrückenden Ein- und Anpassung der Arbeitnehmenden an die arbeitsteilige Klassengesellschaft, anstatt in die Verwirklichung der Kultur ebenfalls enthaltenen Idee einer Menschheit von Freien und Gleichen.

1.3 Vernunft

Kulturgüter untergraben mit Ausnahme der authentischen Kunstwerke die Erfahrung des Leids resultierend aus der Arbeitsteilung, indem sie dieses verschleiern. Demgegenüber befördern sie über den Konsum die Anpassung an die gegebene Klassengesellschaft und stehen deshalb im Dienst der Mächtigsten. Dabei schlagen sich die traditionelle Wissenschaft und Philosophie auf die Seite der sozioökonomisch Stärksten, indem sie sich für partikulare Interessen einspannen lassen, anstatt das Unrecht darzustellen. Der befreite Zustand, die Emanzipation von Subjekt und Gesellschaft, gelingt indes nur, „wenn Vernunft sich aus dem Bann der herrschaftlichen

Praxis der Naturbeherrschung löst“ (Demirović, 2019, S. 205). Die *Dialektik der Aufklärung* kann daher als ein zentraler Beitrag zur Klärung eines angemessenen Vernunftbegriffs verstanden werden, der notwendig ist, um den zunehmenden Naturzwang durch eine kritische Theoriearbeit anzugehen. In dieser Hinsicht ist wohl der wichtigste Unterschied zwischen den beiden Autoren zu nennen. Horkheimer war zurückhaltender in Bezug auf die Wirkung der Dialektik, Adorno dagegen vertraute umso stärker auf deren Potenzial (Demirović, E-Mail vom 9. August 2019; Wiggershaus, 2010, S. 98–99). Die Autoren setzten trotz enger Verbundenheit ihre theoretischen Anstrengungen infolgedessen eigenständig fort. Horkheimer legte mit seinem letzten Hauptwerk *Eclipse of Reason* nach, bevor er sich vermehrt mit administrativen und organisatorischen Tätigkeiten der Universität in Frankfurt am Main beschäftigte (Aßmann, 2015, S. 177; Gmünder, 1985, S. 3). Adorno knüpfte seinerseits mit der *Minima Moralia* am Gemeinschaftswerk an. Zuerst soll daher der Chronologie folgend Horkheimers letztes Hauptwerk rekapituliert werden, bevor anschließend der Fokus auf Adornos Schriften gerichtet wird.

Entgegen der allgemeinen Auffassung, Vernunft mit wissenschaftlich-technischer Rationalität gleichzusetzen, steht Horkheimer (2008) in *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft* für ein historisch kontextualisiertes und somit differenziertes Vernunftverständnis ein. Dazu unterscheidet er zwischen zwei Begriffen von Vernunft: einem objektiven und einem subjektiven. Beide Begriffe begleiten die abendländische Theorie und Praxis und stehen – trotz ihrer entgegengesetzten Polen – in einer wechselseitigen Beziehung zueinander (S. 30). Theorien der objektiven Vernunft kennzeichneten laut dem Autor die verschiedenen philosophischen Schulen zwischen der Antike und dem deutschen Idealismus. Diese gehen davon aus, dass in den objektiven Strukturen – in den institutionalisierten Verhältnissen der Menschen untereinander und mit der Natur – die Kraft der Vernunft existiere (S. 28). Dieser Prämisse entsprechend zielen Theorien der objektiven Vernunft darauf ab, „ein umfassendes System oder eine Hierarchie alles Seienden einschließlich des Menschen und seiner Zwecke zu entfalten“ (ebd.). Mit anderen Worten wurde versucht, aus den objektiven Strukturen eine umfassende Theorie von Vernunft zu explizieren, an der die Menschen ihr individuelles Denken und Handeln orientieren konnten, ohne dabei ihre eigene subjektive Vernunft aufgeben zu müssen. Im Vordergrund dieser Theorien stehen deshalb Begriffe wie diejenigen des guten Lebens und der höchsten Bestimmung sowie die zu deren Erfüllung notwendigen Ziele. Dabei habe der Nachdruck auf diesen universalen Zielen und weniger auf den zu ihrer Erreichung notwendigen Mitteln gelegen (ebd.). Dieses Vernunftverständnis habe insbesondere die aufstrebende Mittelklasse der Aufklärung in ihrem Bestreben geprägt, die nationalen sowie internationalen politischen Systeme danach auszugestalten. Ver-

nunft wurde dabei „als eine Wesenheit gedacht, eine geistige Macht, die jedem Menschen innewohnt“ (S. 32). Diese objektive Vernunft konnte sich jedoch, so Horkheimer, in Bezug auf die Ausgestaltung der Gesellschaft nicht verwirklichen. Infolge der sich ausdehnenden Wirtschaft seien an ihre Stelle Lehren getreten, die Vernunft als subjektives Vermögen des Geistes betrachtet und sie somit auf individuelle Leistungen reduzieren haben. Infolgedessen macht Horkheimer eine zunehmende Subjektivierung und Formalisierung von Vernunft in den philosophischen Systemen, in der Wissenschaft und in den sozialpolitischen Strukturen der Gesellschaft aus (S. 35–41). Dabei werde Vernunft – in der Theoriebildung sowie in der gesellschaftlichen Praxis – immer stärker vom ökonomischen Gesamtprozess beansprucht: „Ihr operativer Wert, ihre Rolle bei der Beherrschung der Menschen und der Natur ist zum einzigen Kriterium gemacht worden“ (S. 42). Es scheint, so der Autor weiter, „als wäre Denken selbst auf das Niveau industrieller Prozesse reduziert, einem genauen Plan unterworfen, kurz, ein fester Bestandteil der Produktion“ (ebd.). Diese regressive Entwicklung der Vernunft gipfelt für ihn im Alltagswissen der Durchschnittsmenschen sowie in der Philosophie des Pragmatismus. Im menschlichen Alltag bedeute Vernunft primär Nützlichkeit. Gesellschaftlich wünschenswerte, nützliche Ziele sollten möglichst effizient erreicht werden. Im Vordergrund stünden deshalb wissenschaftlich-rationalierte Verfahrensweisen und Mittel zur Zielerreichung, während die Reflexion über die Ziele und Zwecke nur im Hinblick auf die Selbsterhaltung bedeutsam sei (S. 27). Der Pragmatismus dagegen setze Ideen, Begriffe und Theorien mit Handlungsplänen gleich und erkenne jene nur dann als wahr an, wenn sie sich in der Praxis bewähren (S. 60). Der Erfolg des gewählten Verfahrens wird anders ausgedrückt zum Kriterium der Wahrheit selbst und somit das naturwissenschaftliche Experiment zum Vorbild der pragmatistischen Philosophie. Daraus resultieren laut Horkheimer zwei gravierende Konsequenzen. Erstens werde die bereits ökonomisch unterwanderte Wissenschaft von der Philosophie noch legitimiert. Zweitens reduziere sich der Stellenwert der philosophischen Erkenntnis auf das naturwissenschaftliche Experiment und sie verliere dadurch ihren genuinen Wert beim Aufdecken von gesellschaftlichen Widersprüchen (S. 66–67). Horkheimer sieht sich deshalb dazu veranlasst, einen kritischen Begriff von Philosophie zu skizzieren. Er schlägt eine philosophische Erkenntnis vor, die sich auf ein angstfreies und nonkonformistisches Denken stützt und zugleich die historische Analyse ernst nimmt. Anzuerkennen ist für ihn, dass Menschen infolge des Wachstumszwangs selbst zum Schöpfer des eigenen Leides werden, obwohl eigentlich aufgrund des hohen technologischen Fortschritts genügend materieller Wohlstand für alle produziert werden könnte. Allerdings verbiete gerade diese Einsicht eine Zuflucht in radikale oder konservative philosophische Lehren, denn „Philosophie ist weder ein Werkzeug noch ein Rezept“ (S. 167). Sie muss anders formuliert negativ in ihrer

Darstellung verfahren und darf keine praktischen Handlungsanweisungen vermitteln. Weil sich die Philosophie über die Sprache ausdrücke, habe sie insbesondere der historischen Entwicklung der von ihr verwendeten Begriffe Rechnung zu tragen. Anstatt präzise Definitionen vorzulegen, gehe es darum, Begriffsbedeutungen sorgfältig zu entfalten, um Differenzen zwischen Begriff und Gegenstand offenlegen zu können. Erst dieser Prozess helfe, einen Beitrag zur Wahrheitsfindung zu leisten und somit dem Begriff der Philosophie gerecht zu werden (S. 168–169). Daraus folge, dass sowohl der objektive als auch der subjektive Vernunftbegriff zum Geist gehören und weder das eine noch das andere Vernunftverständnis verherrlicht werden dürfe. Die Aufgabe der Philosophie sei deshalb, „eine wechselseitige Kritik zu befördern und so, wenn möglich, im geistigen Bereich die Versöhnung beider in Wirklichkeit vorzubereiten“ (S. 175). Unter den gegenwärtigen Bedingungen bedeutete dies, der objektiven Vernunft Nachdruck zu verleihen. Um für die objektive Vernunft Partei ergreifen zu können, hebt Horkheimer – wie bereits in der *Dialektik der Aufklärung* – die philosophisch-historische Analyse und die bestimmte Negation hervor. Ihre Umsetzung vollzieht sich dabei zweistufig: Erstens beruft er sich auf die „großen Ideen der Zivilisation – Gerechtigkeit, Gleichheit, Freiheit“ (S. 181), negiert dabei aber deren Verabsolutieren, da in ihrem Namen bereits viel Unheil angerichtet worden sei. Zweitens attestiert er ihnen einen Wahrheitsgehalt, um die gesellschaftliche Realität daran bemessen und somit die unhaltbaren, leidvollen Zustände negieren zu können (ebd.). Der Negation komme deshalb eine doppelte Bedeutung zu: „eine Negation der absoluten Ansprüche der herrschenden Ideologie und der dreisten Ansprüche der Wirklichkeit“ (S. 182).

1.4 Leben

Da sich in den objektiven Strukturen der kapitalistischen Gesellschaft zunehmend eine subjektiv-formalisierte Vernunft herausbildet, ist es die Aufgabe der Philosophie, gegen diese Tendenz anzugehen. Von der bestimmten Negation verspricht sich Horkheimer die Parteinahme zugunsten einer objektiven Vernunft im Sinne universal verbindlicher Ziele wie Gleichheit, Freiheit und Solidarität. Mit diesem Postulat an die Adresse der Philosophie endet sein letztes Hauptwerk und er überlässt Adorno das Feld für die Weiterentwicklung der Kritischen Theorie. Im Übergang von den Schriften Horkheimers zu denjenigen Adornos befindet sich das Buch *Minima Moralia*. Laut Schweppenhäuser (2017) stellt dieses eines der systematisch wichtigsten (S. 7) beziehungsweise eines seiner besten Werke dar (Seel, 2006a, S. 34; Wesche, 2018, S. 9).

Wie Horkheimer und Adorno bereits darlegten, ist die traditionelle Philosophie eine Dienerin partikularer, ökonomischer Interessen geworden. Adorno (2018a) bekräftigt, dass ihr genuines Anliegen, „die Lehre vom richtigen Leben“ (S. 13) zu sein, beinahe in Vergessenheit geraten sei. Wer

folglich mehr über das wahre Leben erfahren wolle, „muss dessen entfremdeter Gestalt nachforschen, den objektiven Mächten, die die individuelle Existenz bis ins Verborgenste bestimmen“ (ebd.). Infolgedessen hängt für ihn der Kampf gegen den kapitalistischen Produktions- und Verwertungszwang maßgebend davon ab, wie es gelingt, Gegensätze zum Bestehenden aufzudecken beziehungsweise die Dialektik zwischen Gesellschaft und Individuum auszutragen (S. 14–15). Dazu greift er auf die bestimmte Negation zurück und akzentuiert dabei den Stellenwert der subjektiven Erfahrung. Diese ermögliche, aufgedeckte Widersprüche in Begriffen am eigenen, durch die Vergesellschaftung beschädigten Leib auszuweisen. Aus diesem Grund zielt er darauf ab, die Philosophie „von subjektiver Erfahrung her darzustellen (...)“ (S. 17). In der *Zueignung* wird die kapitalistische Gesellschaft in aller Deutlichkeit als menschenunwürdig bezeichnet. Diese steht für ihn im Kontrast zu einer emanzipierten Gesellschaft, deren Umriss Adorno im Aphorismus *Sur l'eau* gedanklich durchblicken lässt. Er beschreibt darin einen Zustand, in dem die Menschen nicht zu hungern brauchen, gleichzeitig aber emanzipiert von der obsoleten, totalitären Tendenz des entfesselten, ökonomischen Wachstums seien. In diesem Gedanken ohne physischen Mangel und ökonomischen Reproduktionszwang erkennt er Fluchtlinien, „die mit der Steigerung der Produktion und ihren menschlichen Spiegelungen wenig gemein haben“ (S. 178). Die Befreiung der Gesellschaft eröffne den Spielraum für eine alternative Form der menschlichen Lebensgestaltung. Vielleicht erkennen die Menschen sogar, so der Autor, den Wahn der Produktionssteigerung sowie die damit einhergehende blinde Betriebsamkeit, Unterdrückung, Anpassung und Gleichgültigkeit (S. 179). Wie Schweppenhäuser (2017) anmerkt, beharrt Adorno in diesem Aphorismus darauf, die Ausbeutung der Natur zurückzunehmen sowie das entfremdete Verhältnis zwischen den Menschen und der Natur auf der Grundlage eines gelingenden Lebens zu reflektieren (S. 109–110). Ein solch versöhntes Verhältnis könnte für Adorno (2018a) den Genuss des Lebens selbst berühren: „Rien faire comme une bête, auf dem Wasser liegen und friedlich in den Himmel schauen, ‚sein, sonst nichts, ohne alle weitere Bestimmung und Erfüllung‘ könnte an Stelle von Prozess, Tun, Erfüllen treten (...)“ (S. 179). Dadurch rückt Adorno, wie Wesche (2018) ausführt, den Stellenwert der Freiheit in dem Sinne in das Zentrum des Aphorismus, sich über die reine Selbsterhaltung hinaus auf selbstbestimmte Lebensziele fokussieren zu können: „Es geht ihm um die Erfüllung von Lebenszielen, die nicht vom Zwang bestimmt werden, sie erst erstreben zu müssen“ (S. 73). Da dieses Recht auf die Freiheit, eigene Lebensziele zu verwirklichen, allen Menschen im gleichen Ausmaß unterstellt werde, verbiete dieser moralische Geltungsanspruch, sich mehr Freiheit herauszunehmen, als anderen zugestanden werden würde (S. 76). In *Sur l'eau* deutet Adorno somit die Utopie einer von Hunger und Produktionszwang emanzipierten Gesellschaft mit Hoff-

nung auf ein gelingendes Leben an. Auf der Grundlage dieser Vorstellung soll ein zweiter Aphorismus *Asyl für Obdachlose* näher betrachtet werden. Der Aphorismus endet mit dem einschlägigen Satz: „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ (Adorno, 2018a, S. 43). Diese Feststellung darf aber keinesfalls als Aufruf zur Resignation verstanden werden. Nach Schweppenhäuser (2017) ist sie das Axiom von Adornos negativer Moralphilosophie (S. 93), denn Adorno (2018a) deutet an, wie ein moralisches Leben unter gegenwärtigen Bedingungen noch einigermaßen möglich bleibt. Nach Schweppenhäuser (2017) spricht er sich für eine Aufwertung des Privatlebens aus. Im Privatleben scheine noch derjenige Raum vorhanden zu sein, in dem sich Menschen teilweise frei und selbstbestimmt begegnen können. Zum einen erlaube es die Entwicklung eines Widerstands gegen „Unmoral, Zwangsmoral, Pseudomoral“ (S. 94). Zum anderen ermögliche es die Herausbildung von Solidarität gegenüber der Dominanz des ökonomischen Selbsterhaltungsprinzips (ebd.). Der zweite Hinweis, der das Führen eines moralischen Lebens einklagt, verbirgt sich im Satz: „es gehört zur Moral, nicht bei sich selber zu Hause zu sein“ (Adorno, 2018a, S. 43). Nach Wesche (2018) ergreift Adorno durch diesen Satz Partei für eine differenzierte Weltanschauung und untermauert die Pflicht, wahrgenommene gesellschaftliche Widersprüche auszutragen (S. 99). Daher sei es unzureichend, moralische Urteile und Einsichten für sich zu behalten, denn diese haben sich bei Adorno zur Bekämpfung der Gleichgültigkeit innerhalb einer von Selbsterhaltung, Konkurrenz und Gewinnstreben dominierten Gesellschaft zur Disposition zu stellen (Seel, 2006a, S. 36). Die beiden Aphorismen *Sur l'eau* und *Asyl für Obdachlose* können unter Einbezug des letzten Aphorismus *Zum Ende* reflektiert werden. Adorno (2018a) formuliert dort einen zentralen Anspruch an die Philosophie. Da diese wie alles andere von der Produktions- und Verwertungszwang eingeholt werde, bleibe ihr einzig die Möglichkeit, Dinge vom Standpunkt der Erlösung aus zu betrachten: „Erkenntnis hat kein Licht, als das von der Erlösung her auf die Welt scheint: alles anderer erschöpft sich in der Nachkonstruktion und bleibt ein Stück Technik“ (S. 283). Der Aphorismus fordert nach Seel (2006a) gerade dazu auf, das Mögliche aus der Perspektive des Unmöglichen zu denken (S. 37), wie Adorno dies selbst in den vorgestellten Aphorismen tut.

1.5 Bildung

Für Adorno bedeutet Philosophie übereinstimmend mit Horkheimer, mittels subjektiver Erfahrung und Ideologiekritik für eine emanzipierte Gesellschaft einzustehen. Dieser kritischen Theoriearbeit blieben die Autoren auch bei ihrer Rückkehr nach Frankfurt am Main Ende der 1940er Jahre treu⁷, als sie sich zunehmend mit Erziehung und Bildung befassten. Zwar entwickelten

⁷ Horkheimer war zwischen 1951 und 1953 Rektor der Frankfurter Universität. Adorno stand zwischen 1959 und 1969 dem Institut für Sozialforschung vor (Institut für Sozialforschung, 2021).

sie, wie Eva Borst (2016) anmerkt, keine eigenständige Bildungstheorie. Ihre Analysen trugen aber maßgebend dazu bei, die einschneidenden Veränderungen der Bildung durch die kapitalistisch organisierte Gesellschaft freizulegen sowie die Rolle der Bildung im Zusammenhang mit der nationalsozialistischen Ära aufzudecken (ebd.). Infolgedessen kam es im Zuge der 1950er Jahre zur Ausarbeitung von zwei zentralen Texten, die sich mit dem Bildungsbegriff befassten (Borst, 2016; Paffrath, 1992; Rieger-Ladich, 2020). Beim ersten Dokument handelt es sich um die von Horkheimer im Wintersemester 1952/1953 vor den neu immatrikulierten Studierenden gehaltene Rede mit dem Titel *Begriff der Bildung* (Horkheimer, 1985). Diese folgte weitgehend einem von Adorno vorab angefertigten und durch Horkheimer später eigenhändig abgeänderten Manuskript (Paffrath, 1992, S. 78–79). Der zweite Text umfasst ein Referat Adornos mit dem Titel *Theorie der Halbbildung*, das er im Jahr 1959 anlässlich des 14. Deutschen Soziologietages in Berlin hielt und das in den gesammelten, soziologischen Schriften abgelegt ist (Adorno, 2018b). Obwohl in beiden Texten eine weitgehend übereinstimmende Analyse des Bildungsbegriffs vorgelegt wurde, kamen die Autoren zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen (Borst, 2016, S. 123–124). Horkheimer vertraute darauf, dass die universitäre Bildung kritische Studierende, die sich zu einer vernünftigen gesellschaftlichen Ordnung bekennen, zu fördern vermag (Horkheimer, 1985). Adorno hingegen gelangte, wie sich zeigen wird, zu einer diesbezüglich pessimistischeren Einschätzung (Adorno, 2018b). Der Schwerpunkt der weiteren Rekapitulation liegt indes auf der *Theorie der Halbbildung*. Zum einen legte Adorno eine umfassendere Analyse von Bildung vor, als Horkheimer dies in seiner Antrittsrede tat (Borst, 2016, S. 123). Zum anderen stellt sein Referat gemäß Schumm (2006) ein weiteres zentrales Element seiner Gesellschaftstheorie bereit (S. 46).

Anlass für Adornos (2018b) Bestimmung des Begriffs ist die Ende der 1950er Jahre viel diskutierte Bildungskrise (S. 93). Für Adorno stellt Halbbildung die zeitgemäße Erscheinungsform einer durch die spätkapitalistischen Verhältnisse zerstörten Bildung dar (ebd.). Die Analyse setzt mit einer Verhältnisbestimmung von Gesellschaft, Kultur und Bildung ein. Für Adorno sind die kapitalistische Gesellschaft respektive die sich in ihre verwirklichende Kultur widersprüchlich und ideologisch zugleich. Einerseits seien in der Kultur die authentischen Kunstwerke entstanden sowie über den Kulturbegriff die zivilisatorischen Ideen wie Freiheit und Gleichheit durchzusetzen versucht worden. Andererseits könne über Kultur allein keine gesellschaftliche Veränderung erreicht werden, solange das real vorherrschende Klassenverhältnis unangetastet bleibe. Indes habe das Bürgertum einseitig die Kultur und ihre Erzeugnisse verherrlicht und dadurch die sozialen Herrschaftsverhältnisse verschleiert, „um den fortdauernd prekären Zusammenhang der Vergesellschaftung zu stärken (...)“ (S. 95). Demzufolge diene die bürgerliche Kultur

primär dazu, das Proletariat an das Klassenverhältnis anzupassen, anstatt die Menschen zu befreien. Bildung teile mit Kultur nun dieselbe Dynamik und die gleiche Widersprüchlichkeit, denn „Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (S. 94). Zwar enthalte die traditionelle Bildungsidee das Versprechen einer Gesellschaft von Freien und Gleichen. Gleichzeitig verliere sie ihren Wahrheitsgehalt, sobald sie die Kultur vergötze, anstatt das jener zugrunde liegende arbeitsteilige Klassenverhältnis aufzuheben (S. 95). Diesen Bedeutungswandel an Bildung habe das Bürgertum im Zuge seines politischen Aufstiegs vollzogen. Das Bürgertum habe Bildung dazu genutzt, um zentrale Positionen in Wirtschaft und Verwaltung zu besetzen und sich das dafür notwendige Bildungsmonopol abzusichern. Später verlauteten die sozioökonomisch Privilegierten, dass eine freie und gerechte Gesellschaft am besten gelinge, „wenn jeder für sich selber gebildet ist“ (S. 98), ohne aber dem Proletariat die materiellen Voraussetzungen eingeräumt zu haben, sich dementsprechend bilden zu können. An der Privilegierung von Bildung änderte gemäß Adorno die Einführung der obligatorischen Volksschule im 19. Jahrhundert nichts; die höheren Bildungsgänge blieben dem Bürgertum vorbehalten. Im Verlauf der letzten hundert Jahre macht er eine einschneidende Veränderung bei der kapitalistischen Ideologie aus. Zum einen erhalte Bildung eine sozialintegrative Funktion. Der sozialen Mittelschicht werde fortan der Zugang zu höheren Bildungsgängen gewährt. Diese Öffnung versetze sie in den Glauben, zur sozialen Oberschicht zu gehören, obwohl ihnen das für den Besuch eines höheren Bildungsgangs notwendige ökonomische Privileg nach wie vor fehle. Die Bildungsrestriktionen dienen aus Adornos Sicht lediglich dazu, die Mittelschicht anzusprechen, um sie weiterhin für den Arbeitsmarkt gefügig zu machen. (S. 100). Zum anderen deckt er eine schichtunspezifische Tendenz eines Bildungszerfalls auf, den er unter dem Modell der Halbbildung festhält. Bei dieser Degeneration von Bildung werden Bildungsinhalte durch die Kulturindustrie entstellt und somit auf marktkonforme, nützliche und verwertbare Wissensinhalte reduziert. Diese verunmöglichen, den Widerspruch der arbeitsteiligen Klassengesellschaft reflektieren zu können, und befördern lediglich die Anpassung an das Bestehende (ebd.). Um nun die zeitgemäße Erscheinung von Bildung, das heißt die Halbbildung, näher charakterisieren zu können, greift er auf die bestimmte Negation zurück. Dazu konfrontiert er die traditionelle Bildungsidee, die Idee einer Gesellschaft von Freien und Gleichen, mit ihrem eigenen unerfüllten Anspruch, und nimmt sie gleichzeitig als Maßstab, um die gegenwärtige Bildung, die Halbbildung, daran bemessen zu können (S. 102). Der traditionellen Bildungsidee hält er zugute, dass in dieser zwar die Entfremdung der Menschen durch die sozialen Herrschaftsverhältnisse erkannt worden sei und jene über eine Selbstbildung hätte aufgelöst werden sollen. Gleichzeitig sei sie auf der Grundlage des ökonomischen Privilegs ausformuliert worden und

habe von einer konkreten Veränderung des Klassenverhältnisses abgesehen (S. 106). Widersprüchlich ist an der klassischen Bildungsidee anders formuliert, gesellschaftliche Veränderungen über eine den sozioökonomisch Privilegierten vorbehaltene Selbstbildung initiieren zu wollen. Die ursprünglich intendierte Aufhebung der gesellschaftlichen Entfremdung über die Selbstbildung sei deshalb fehlgeschlagen, während sich demgegenüber der subjektive Erwerb von kontrollierbarem, nützlichem Wissen durchgesetzt habe (S. 107). Dennoch gewinnt Adorno der klassischen Bildung mehr als ihrer Nachfolgerin, der Halbbildung, ab. Erstere war für ihn auf den klassischen Bildungskanon zentriert und konnte dadurch ein herrschaftskritisches Bewusstsein befördern. Letztere hingegen verfehle dieses Ziel, da die Vermarktung und Vorbereitung von Bildung durch die Kulturindustrie sie um ihren ästhetisch-humanistischen Wahrheitsgehalt betrüge und somit gesellschaftliches Leid nicht mehr erfahrbar mache (S. 109). Bildung wird dadurch zu einem Konsumgut und Prestigeobjekt innerhalb einer vom Status besessenen Gesellschaft, ohne ein gesellschaftliches Veränderungspotenzial entfalten zu können. Der eigentlich im Bildungsbegriff enthaltene Widerspruch, die Aufhebung der Entfremdung und des Klassenverhältnisses, wird über eine Selbstbildung im Sinne von Besitz ins Unerkennliche verschüttet. Diese moderne Bildung, das heißt die Halbbildung, drückt sich für Adorno nun in zwei pathologischen Erscheinungsformen aus, die das Aufkommen des Nationalsozialismus maßgebend begünstigten. Er legt dar, dass der kollektive Narzissmus bereits in der traditionellen Bildungsidee angelegt gewesen sei, indem sie den Einzelnen nur wenig abverlangt habe, um an soziale Anerkennung zu gelangen. In der Halbbildung verdeutliche sich der kollektive Narzissmus in einer Attitüde des „Verfügens, Mitredens, als Fachmann sich Gebärdens, Dazu-Gehörens“ (S. 115), das heißt im Besitz und in der Zurschaustellung von Wissensinhalten. Ebenfalls geselle sich Halbbildung zur Paranoia. Anstelle der eigenständigen Realitätsprüfung gelangten Schemata an das Subjekt, um ihm die Angst vor dem Unbegriffenen zu nehmen sowie die voneinander entfremdeten Menschen über den Konsum „psychoaktiver Fertigprodukte“ (S. 117) im Hinblick auf eine vordefinierte Weltsicht zu vereinigen. Adorno gelangt infolgedessen zu seiner pessimistischen Schlussfolgerung. Obwohl die gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse durchsichtiger als je zuvor seien, hätten die von ihm beschriebenen objektiven Bedingungen die Triebregung der Erkenntnis gelähmt: „Fetischisiert, undurchdringlich, unverstanden wird, was dem Subjekt als unabänderlich sich darstellt“ (ebd.). Aus diesem Grund ist für ihn eine pädagogische Korrektur zwecklos und es verbleiben lediglich zwei Möglichkeiten zur Gegenwehr. Erstens ist seiner Meinung nach eine tiefenpsychologische Aufklärungsarbeit erforderlich, bei der frühe kindliche Entwicklungsphasen von gesellschaftlichen Verhärtungen – von der Verblendung – gelöst und dabei die kritische Einsicht bestärkt werden (S. 119). Zweitens

insistiert er, der Bildung als kritische Reflexion auf Kultur und somit auf Halbbildung, zu der Bildung aufgrund der gesellschaftlichen Bedingungen notwendig geworden sei, beizustehen (S. 121).

1.6 Erfahrung

Adorno legt in seiner Analyse eine paradoxe Situation in Bezug auf die Bildung dar. Zum einen setzt der Besuch einer höheren Bildungsinstitution schon immer ein ökonomisches Privileg voraus. Zum anderen zerfällt Bildung unabhängig vom Bildungsniveau infolge der Kulturindustrie zur Halbbildung. Aus Sicht Adornos ist Bildung nur noch im Sinne einer theoretischen Annäherung auf die sie zerstörenden gesellschaftlichen Grundlagen möglich. Aus diesem Grund bewirken pädagogische Reformen, die den intellektuellen Anspruch an die Heranwachsenden herabsetzen, nur eine Verschlimmerung des Zustandes (Adorno, 2018b, S. 93). Trotzdem soll die Reflexion auf Halbbildung möglich machen, der Bildung beizustehen. Mit anderen Worten ist Adorno nun gefordert, einen Ausweg zu skizzieren, wie eine solche Reflexion stattfinden könnte, um die Genese eines kritischen Denkens befördern zu können. Wie diese Aufgabe zu leisten ist, wird in *Negative Dialektik* offengelegt. Gleichzeitig nimmt Adorno laut Seel (2006b) den Faden zur *Dialektik der Aufklärung* wieder auf und schlägt eine Lösung vor, um Aufklärung aus ihrer herrschaftlichen Verstrickung zu lösen (S. 56) beziehungsweise „die Aporetik der geschichtsphilosophisch explizierten subjektiv-instrumentellen Vernunft systematisch zu durchbrechen“ (Thyen, 1989, S. 111). Sie gilt als sein letztes zu Lebzeiten veröffentlichtes Hauptwerk (Demirović, 2016, S. 459; Schweppenhäuser, 2017, S. 7; Seel, 2006b, S. 56).

Fest steht für Adorno (2018c) einleitend, dass die Philosophie einer dezidierten Selbstkritik bedarf, damit die philosophische Erkenntnis weiterhin Legitimität beanspruchen kann. Weder habe Vernunft die Wirklichkeit geleitet, wie Hegel meinte, noch habe die Wirklichkeit unmittelbar vor ihrer vernünftigen Herstellung gestanden, wie sich Marx diese Entwicklung ersehnte. Im Gegenteil habe Philosophie über ihre begriffliche Darstellung zur Monopolisierung des Ganzen beigetragen, anstatt die eigene Stellung in der Gesellschaft zu reflektieren (S. 15–16). Um der determinierenden Verwertungslogik des Marktes, der die Philosophie ebenfalls unterliege, entgegenzutreten, greift Adorno auf die Kraft der Dialektik zurück. Diese vergewissere sich des Widerspruchs, um die Differenz zwischen Begriff und Gegenstand offenzuhalten respektive über die begriffliche Identität das Nichtidentische einzugedenken. Der Widerspruch im Begriff ist deshalb „das Nichtidentische unter dem Aspekt der Identität (ebd.). Aus diesem Grund versichere sich die Dialektik über den Widerspruch der Nichtidentität im Begrifflichen. Dazu benötigt es für ihn in Abgrenzung zu Hegel eine negativ verfahrenende Dialektik. Diese sehe davon

ab, sich mit der begrifflichen Identität zu beruhigen, indem sie ihre Anstrengung auf das Begriffslose, Einzelne und Besondere richte (S. 20). Adornos Utopie der Erkenntnis lautet deshalb, „das Begriffslose mit Begriffen aufzutun, ohne es ihnen gleichzumachen“ (S. 21). Im Hinblick auf die kapitalistische Gesellschaft, die eigentlich genug materielle Ressourcen für ein vernünftiges Zusammenleben produzieren würde, ist die „Dialektik die Ontologie des falschen Zustandes“ (S. 22), den es für ihn zu negieren gilt. Adornos philosophische Intention sieht deshalb vor, die begriffliche Bestimmung zu entzaubern und somit der Wucherung der philosophischen Begriffe entgegenzuarbeiten, um dadurch eine dezidierte Erkenntnis- und Gesellschaftskritik vollziehen zu können (S. 24). Unterstützung erhofft er sich dabei von den authentischen Kunstwerken, die mit der Philosophie das gemeinsame Ziel teilen, Leid auszudrücken und somit der Wahrheit zu dienen (S. 29). Dieser zentralen Aufgabe verpflichtet bedürfe Philosophie dem widerständigen, angstfreien Denken anstatt der Herrschaft des Begriffs über das Sein (S. 31). Das Leid zu erörtern, widerspreche daher geschlossenen Systemen, denn in diesen werde Leid unerkennlich gemacht. Sowohl Hegels erkenntnisphilosophischer Idealismus als auch der kapitalistische Markt zeugten von geschlossenen Systemen, in denen das Besondere, Einzelne, Konkrete ausgemerzt und somit Leid unterschlagen werde (S. 32–34). Um selbst kein neues begriffliches System vorzulegen und dennoch eine verbindliche philosophische Konzeption auszuweisen, greift er auf das Denken in Modellen zurück (S. 39). Dieser Modellbegriff ist, wie Marc Nicolas Sommer (2016) darstellt, „problematisch“ (S. 81). Zum einen ist die negative Dialektik wie von Adorno (2018c) selbst beschrieben „ein Ensemble von Modellen“ (S. 39). Zum anderen will er mithilfe von Modellen das Besondere durch die Vermittlung des Allgemeinen darstellen (Sommer, 2016, S. 82). Gemäß Adorno (2018c) gelangen Modelle an die Beschreibung des Spezifischen heran und sogar über dieses hinaus, ohne das Spezifische wieder in Oberbegriffe überführen zu müssen (S. 40). Um dieses konstellative Denken vollziehen zu können, bedürfe es der Wechselwirkung zwischen der Theoriearbeit, durchgeführt in der bestimmten Negation und der Selbstreflexion, die das Nichtidentische bedenkt (S. 41). Jene reagiere „auf die bis ins Innerste falsche Welt“ (ebd.), während die Utopie über die bestimmte Negation zum Ausdruck gelange. Aus diesem Grund sei Philosophie „kein formal-erkenntnistheoretischer Akt“ (S. 43), denn an ihr „bestätigt sich eine Erfahrung (...)“ (S. 44). Die negative Dialektik konstituiert sich anders formuliert vor dem Hintergrund der falschen Gesellschaft und negiert diese über die bestimmte Negation, um über die vollzogene Kritik das Positive freilegen zu können. Aus der immanenten Kritik an der idealistischen Philosophie gewinnt Adorno ein neues Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt. Diese bringt ihn zur These des Vorrangs des Objekts und ermöglicht ihm dadurch, seine negative Dialektik materialistisch abzusichern (S. 193). Sie führt ihn, wie

Sommer (2016) festhält, zu drei Konklusionen (S. 202). Im Hinblick auf die Erkenntnistheorie insistiert Adorno (2018c) darauf, dass Empfindungen an ein somatisches Moment gebunden seien und es demzufolge keine Empfindung ohne Physis gebe (S. 193–194). Adornos Feststellung widerspricht sowohl der idealistischen Philosophie als auch der szientistischen Wissenschaft der Moderne. Weder können reale Widersprüche der Wirklichkeit in den Weltgeist überführt noch kann die Vernunft auf eine widerspruchslöse, wissenschaftlich-technische Rationalität reduziert werden (S. 196–199). Beide ignorieren das somatische Element der Erkenntnis und somit den subjektiven Teil der Erfahrung: das Leid. In dieser Hinsicht weist der Vorrang des Objekts auf „die notwendige Insuffizienz der Methode“ (S. 58) hin. In Bezug auf seine Gesellschaftstheorie verdeutlicht er die Übermacht der falschen Gesellschaft, wie sie die historische Analyse bezeugt. In dieser werden die Produktionsverhältnisse den Dingen selbst zugeschrieben. Die Menschen blieben infolgedessen ohnmächtig und apathisch, selbst wenn es an ihnen liege, die objektiven Verhältnisse zu verändern (S. 187–190). Aus diesen erkenntnis- und gesellschaftstheoretischen Überlegungen zieht Adorno eine moralphilosophische Schlussfolgerung. Diese macht er wiederum am leibhaften Moment der Erkenntnis fest, „dass Leiden nicht sein, dass es anders werden sollte“ (S. 203). Eine versöhnte Gesellschaft wäre deshalb eine Gesellschaft ohne physisches Leid ihrer Mitglieder, was die gängigen Produktionsverhältnisse verhinderten, obwohl die Möglichkeit zur Abschaffung des Leids bestehen würde. Die Negation von Leid wäre somit im Interesse aller zu realisieren durch die kritische Theoriearbeit verbunden mit einer Solidarität zu anderen leidenden Menschen (S. 203–204). Allerdings ist die dafür notwendige historische Analyse laut Adorno nur denjenigen möglich, die von der Vergesellschaftung punktuell ausgespart geblieben sind und somit eine gewisse Affinität dazu haben. Gleichzeitig erfordert sie die Kritik am Privileg, die selbst zum Privileg werde, die Kontamination der Philosophie durch die Klassengesellschaft offenzulegen und somit der Utopie zuzuarbeiten (S. 51). Ihr Ende finde die Dialektik schließlich in der Versöhnung, in der das Nichtidentische vom Zwang der begrifflichen Vergeistigung befreit wäre und somit das Eingedenken von Verschiedenheit und Vielfalt zuließe (S. 18). Die Dialektik käme somit zum Abschluss, wenn erkenntnis- sowie gesellschaftstheoretisch das somatische Moment der Empfindung, das Leid, adäquat zu berücksichtigen und letztlich zu überwinden wäre.

1.7 Erziehung

Durch die Aufwertung des Objekts rückt Adorno das Thema Leid in das Zentrum seiner Philosophie. Philosophische Erkenntnis muss deshalb das somatische Moment bedenken, dieses darstellen. Ebenfalls hat die Gesellschaftskritik die Negation von Leid bedingt durch die Klassen-

gesellschaft zu vollziehen. Mit anderen Worten tilgen der Kapitalismus und die sich in ihr entwickelnde Philosophie und Wissenschaft die Erfahrbarkeit von Widersprüchen, während Adornos philosophische Konzeption gerade durch deren Bewusstmachung eine Möglichkeit bereitstellt, um die subjektive Erfahrung aufzuwerten und somit Leid negieren zu können. Trotzdem fehlt Adornos Konzeption, wie Sommer (2016) festhält, ein praktischer Gebrauchswert im Sinne einer politischen Handlungsanleitung (S. 429). Seine Philosophie bleibt abstrakt und komplex. Wenn Adorno aber Menschen außerhalb des universitären Diskurses erreichen wollte, war er vermutlich dazu angehalten, eine gewisse Übersetzungsarbeit der *Negativen Dialektik* zu leisten. Seine diesbezüglichen Anstrengungen werden beim Thema Erziehung ersichtlich. Welche Bedeutung er der Erziehung beimaß und was er sich unter diesem Begriff vorstellte, kommt in seinem posthum veröffentlichten Band *Erziehung zur Mündigkeit* zum Ausdruck.

Die bekannteste Forderung, die Adorno (2017) im Beitrag *Erziehung nach Auschwitz* an Erziehung richtet, ist, „dass Auschwitz nicht nochmal sei“ (S. 88). Dieser minimale, negativ formulierte Anspruch erhält für ihn oberste Priorität, weil sich die Vernichtung von Menschen unter den vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen wiederholen könnte. Demgegenüber seien Debatten über Erziehungsideale, wie sie in der traditionellen Pädagogik geführt werden, unsinnig (ebd.). Da er die Erfolgsaussichten zur grundlegenden Veränderung der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse als äußerst gering einschätzt, liegt es an den Einzelnen, die Wiederkehr des Grauens zu verhindern (S. 89). Um diese Aufgabe zentriert Adorno sein Erziehungsverständnis. Diesbezüglich macht er zwei Schwerpunkte aus. Erziehung habe sich zum einen auf die frühe Kindheit zu konzentrieren, da der immense gesellschaftliche Anpassungsdruck, der auf den Heranwachsenden lastet, in Gewalt gegenüber den gesellschaftlich Schwächsten umschlage. Zum anderen gehe es darum, über die Ursachen der Barbarei aufzuklären und dabei ein Bewusstsein sowie Klima herzustellen, „das eine Wiederholung nicht zulässt“ (S. 91). In diesem Sinne benennt er einige Nervenpunkte. Erstens weist er auf die Gefahr hin, das Geschehene mit einem Mangel an Bindung zu erklären und somit dem wissenschaftlichen Ruf nach mehr Bindung beizupflichten. Diese führe zur Verinnerlichung von Unterwürfigkeit sowie zu Autoritätsgläubigkeit. Demgegenüber insistiert er auf den Begriff der Autonomie, „die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (S. 93). Zweitens lehnt Adorno das in der traditionellen Erziehung vorhandene Prinzip der Härte ab. Diese am Bild der Männlichkeit ausgerichtete Vorstellung von Erziehung orientiere sich am Hart-Sein. Dabei gelte es, Schmerzen zu ertragen und auszuhalten, anstatt Gefühlen – wie demjenigen der Angst – genügend Platz einzuräumen (S. 96–97). Drittens problematisiert er die Kälte, die sich in der Feti-

schisierung der Technik verdeutliche und somit die Fähigkeit, andere Menschen zu lieben, untergrabe. Ursachen der Kälte sind für ihn der Druck zur Selbsterhaltung sowie der soziale Wettbewerb. Eigene Vorteile werden dabei gewahrt, die Schicksale anderer hingegen ignoriert. Das Predigen von Liebe verfehle allerdings die Behebung der Ursache, da Kälte gesellschaftlich bedingt sei. Demgegenüber fordert er, die Entstehungsursachen der Kälte in die erzieherische Reflexion aufzunehmen (S. 99–103).

Daran anknüpfend sieht Adorno in der *Erziehung zur Entbarbarisierung* die wichtigste Aufgabe der Erziehung, wie er im Gespräch mit Hellmut Becker klarstellt. Diese Aufgabe gelte es allen anderen Erziehungsidealen voranzustellen und mit Nachdruck im dafür wenig offenen pädagogischen Diskurs aufzunehmen. Zum Kampf gegen die Barbarei gehört für ihn die Empörung als politisch reflektierter Widerstand im Dienst der Humanität. Davon unterscheidet er die eigentliche Barbarei durch Rückfall in primitive physische Gewalt, die vernünftigen Zwecken der Gesellschaft widerspreche (S. 120–124). Allerdings bleibe die Reflexion auf humane Zwecke schwierig, denn die Kinder lernten schon früh im Erziehungssystem Schule, sich über den sozialen Wettbewerb zu behaupten. Konkurrenz und humane Erziehung stehen für Adorno aber in einem diametralen Gegensatz. Wichtig erscheint ihm deshalb, „dass man den Menschen abgewöhnt, die Ellenbogen zu gebrauchen“ (S. 127), denn dies „ist ohne Frage ein Ausdruck von Barbarei“ (ebd.). Eine Erziehung zur Entbarbarisierung ziele deshalb darauf ab, bei den Heranwachsenden – vor allem in der Schule – das Schamgefühl in einem Ausmaß zu erhöhen, dass Schmerz und Leid weder verursacht noch geduldet werden. Insofern sei es wichtig, ein starres, undurchsichtiges, autoritäres Erziehungsverhalten – vor allem in der frühen Kindheit – zu überwinden und durch eine transparente und für das Kind einsichtige Erziehungshandeln zu ersetzen (S. 132).

Im dritten Gespräch mit Becker zum Thema *Erziehung – wozu?* legt Adorno dar, wohin Erziehung führen soll. Für ihn ist sie weder die Formung des Menschen noch bloße Wissensvermittlung, sondern „die Herstellung eines richtigen Bewusstseins“ (S. 107). Diese Bewusstseinsherstellung sei politisch höchst bedeutsam, denn eine funktionierende Demokratie erfordere mündige Menschen, die Entscheidungen selbstständig fällen und verantworten können (ebd.). Der Begriff der Mündigkeit ist für ihn jedoch im doppelten Sinne problematisch. Erstens könne Mündigkeit nur dann verfochten werden, wenn die Verblendung des Bewusstseins durch die bestehende Einrichtung der Gesellschaft mit reflektiert werde. Zweitens beinhalte Mündigkeit die Forderung nach Rationalität. Rationalität meint für ihn Anpassung, um sich in der Welt zu-

rechtfinden und sich mit anderen Menschen über Werte, Normen, Regeln verständigen zu können. Da unter gegebenen Verhältnissen vom Elternhaus bis zur Universität die Anpassung zur Rationalität dominiere, gelte es, vor allem über Bewusstmachung den Widerstand zu kräftigen. Von der Bildungsforschung erwartet Adorno deshalb, über den Verlust der Vorstellungskraft und des Wortschatzes bei Kindern Auskunft zu geben, denn dadurch schmälere sich die subjektive Erfahrung, die sich nicht über reglementierte, schulische Lernprozesse kompensieren lasse (S. 109–112). Weiter begünstige die Entfremdung den Konsum vorgefertigter Kultur- und Bildungsgüter und erschwere es dadurch, selbstständig Erfahrungen machen zu können. Eine Einsicht darüber könnte die geistige Erfahrungsfähigkeit erhöhen und somit die davon abhängige Reflexionsfähigkeit steigern. Mit anderen Worten müsste Erziehung, die Mündigkeit bedenkt, Heranwachsenden Räume für eigenständige Erfahrungen zugestehen und diese kritisch reflektieren, ohne sie in vorgefertigte, begriffliche Strukturen zu überführen (S. 115–116). Allerdings sei diese Form der Individuation durch den Druck der Vergesellschaftung kaum möglich, denn die Gesellschaft setze auf Anpassung und schwäche dadurch die Ich-Entwicklung. Erziehung obliege es, diese Anpassung transparent zu machen und sie dort zu beenden, wo sie unnötig sei, denn das Individuum „überlebt heute nur als Kraftzentrum des Widerstandes“ (S. 118).

Im letztem mit Becker geführten Gespräch *Erziehung zur Mündigkeit* weist Adorno daraufhin, dass der Mündigkeitsbegriff in der Pädagogik kaum Beachtung finde. Stattdessen dominierten Begriffe wie Autorität und Bindung den pädagogischen Diskurs, obwohl diese der Demokratie offenkundig zuwiderliefen (S. 136). Wichtig sei dabei, das Problem der Mündigkeit als internationales zu begreifen, da es den deutschen Sprachraum sowie die politischen Systeme übersteige (S. 138). Erstens erfordere der Arbeitsmarkt anpassungsfähige, einsatzfreudige und flexible Arbeitskräfte. Diese Flexibilität schwäche aber die Ich-Stärke, die für Mündigkeit wichtig wäre. Zweitens würden die Menschen über soziale Institutionen und Kanäle geformt, um sie gefügig zu machen. Die Einrichtung der Welt steht für Adorno daher der Mündigkeit entgegen und für ihn stellt sich die Frage der Gegenwehr (S. 143–144). Eine konkrete Möglichkeit sieht er bei einer Erziehung, die zum Widerspruch und Widerstand befähige. Über Aufklärung und Bewusstmachung könnten Lehrpersonen die Trivialität von Filmen und Musikstücken aufzeigen und somit das Bewusstsein über eine immanente Kritik des Vorherrschenden erhellen. Diese Aufklärung wäre aus demokratischer Sicht wünschenswert, würde aber gewichtigen ökonomischen Interessen entgegenstehen (S. 146). Aus diesem Grund müsste, so Adorno, die Verblendung aufgedeckt sowie eine Erziehung zur Resistenz gegenüber dem Vorgegeben befördert werden. Allerdings sei das Tragische daran, dass die Gesellschaft die Menschen durch den Fetisch

des Bestehenden unmündig halte. Wer etwas an ihr verändern wolle, müsse folglich auch diese und die eigene Ohnmacht bedenken (S. 147).

1.8 Einwände

Mit seinen kritisch-aufklärenden Vorträgen und Rundfunkbeiträgen zur Erziehung gelangte Adorno – über die Universität hinaus – an die breite Öffentlichkeit. Zunehmend geriet er aber selbst in die Kritik. Gemäß Aßmann (2015) genoss er bis mindestens Mitte der 1960er Jahre ein beachtliches Ansehen und Interesse bei den Studierenden. Danach fokussierte sich die studentische Aufmerksamkeit auf Habermas, „bevor sich ihr unterdessen erwachter politischer Tatendrang mit ebensolchem Fanatismus gegen ihre geistigen Überväter richtete (...)“ (S. 178), denn das Verhältnis von Theorie und Praxis gestaltete sich bei Horkheimer und Adorno, aber auch bei Habermas im Hinblick auf die Ausgestaltung der Gesellschaft als schwierig und wenig konkret (ebd.). Diese Abstinenz gegenüber praktischen Implikationen wurde indes von dem politisch aktiven und dem studentischen Aktionismus näherstehenden Marcuse angeprangert. Er warf den Frankfurtern vor, „den politischen Gehalt der gemeinsamen Theorie verraten zu haben“ (Wiggershaus, 2010, S. 127). Wie Rolf Wiggershaus (2006) feststellt, sah sich Adorno sogar in seinem letzten, posthum erschienen Schlüsselwerk *Ästhetische Theorie* dazu verpflichtet, die autonome Kunst gegenüber derer Instrumentalisierung durch die studentische Protestbewegung der 1960er Jahre zu verteidigen (S. 81). Die von den Studierenden und Marcuse erhobenen Einwände verdeutlichen somit die zentrale Schwierigkeit der Kritischen Theorie. Auf die Frage, wie das Subjekt und die Gesellschaft emanzipiert werden könnten, fehlt eine konkrete praktisch-politische Antwort. Anders formuliert ist die Kritische Theorie von einem begrenzten, außerakademischen Veränderungspotenzial gekennzeichnet. Im Weiteren wurden Horkheimer und Adorno zwischen den Jahren 1937 und 1969 zunehmend misstrauisch gegenüber dem akademischen Forschungs- und Lehrbetrieb und der damit verbundenen Wissenschaft. Sie vertrauten demgegenüber immer mehr auf die Kraft der Philosophie (Gmünder, 1985, S. 113–114). Habermas, der gemäß Wiggershaus (2010) das Erbe der Kritischen Theorie antreten sollte, sah hingegen das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Philosophie anders. Bereits als Assistent von Adorno war für ihn die Soziologie „die wirklich neue, Aufklärung über die Wirklichkeit versprechende Wissenschaft“ (S. 114–115). Habermas (1985) kritisierte sodann die negative Geschichtsphilosophie, insbesondere die Verkürzung von Vernunft auf instrumentelle Rationalität, wie sie Horkheimer und Adorno innerhalb der *Dialektik der Aufklärung* geltend machten (S. 532–534). Obwohl er berechtigterweise auf die Grenzen des geschichtsphilosophischen Ansatzes hinwies, schwächte er durch seine pauschalisierende Kritik die Leistungen von Horkheimer und Adorno, sodass bei ihm in den 1980er und 1990er Jahren eine

seinen Vorgängern gegenüber skeptische Leseart dominierte (Bittlingmayer & Freytag, 2019, S. 12; Sommer, 2016, S. 4–12). Horkheimers und Adornos distanziertem Verhältnis zum studentischen Aktionismus sowie zur Wissenschaft der Moderne folgte ein weiterer Einwand in Bezug auf ihr Verständnis von Kultur. Insbesondere im Fragment *Kulturindustrie*, aber auch in der *Theorie der Halbbildung* werden eine Standardisierung, Normierung und Simplifizierung kultureller Güter unter der Vorherrschaft ihrer Verwertungslogik behauptet. Die Tendenz eines unaufhaltsamen Zerfalls von Kultur und Bildung beinhaltet überaus resignative Züge. Die beklagte Ohnmacht macht anders formuliert die Lesenden tatsächlich ohnmächtig. Aus diesem Grund trug Adorno wenig zur Einsicht und zur Lösung des von ihm immer wieder diagnostizierten kulturellen Untergangs bei (Meyer, 2008). Gleichzeitig wurden die von Adorno berücksichtigten historischen Fakten eher selektiv rezipiert und in der *Negativen Dialektik* überhaupt nicht mehr berücksichtigt (Schnädelbach, 2008). Im Weiteren unterstellt die These der Kulturindustrie den Rezipierenden von kulturellen Gütern eine ausgesprochene Passivität und Naivität sowie ein Ausgeliefertsein. Insofern haben gemäß Schweppenhäuser (2017) die seit den 1960er Jahren aufkommenden „cultural studies“ das Verhältnis zwischen Kultur und ihren Rezipierenden differenzierter in den Blick genommen, als Horkheimer und Adorno dies taten (S. 173). Ein letzter Einwand folgte schließlich vonseiten der Frauenforschung. Horkheimer und Adornos Aufmerksamkeit galt vorzüglich dem Klassenverhältnis. Dieses war für sie die maßgebend dominierende Herrschaftskategorie. Zwar gaben Horkheimer und Adorno, wie Borst (2016) bemerkt, einen Anstoß zur Reflexion des hierarchischen Geschlechterverhältnisses. Allerdings haben sie dieses nur unsystematisch, teilweise sogar widersprüchlich in ihre eigene Theoriearbeit aufgenommen, indem sie die Unterdrückung der Natur mit derjenigen der Frau gleichgesetzt haben (S. 132–133). Das hierarchische Geschlechterverhältnis wurde somit innerhalb der kritischen Theorie zu undifferenziert und kaum ausführlich genug reflektiert. Die verschiedenen Einwände verdeutlichen demnach wesentliche Leerstellen bei der kritischen Theorie, ohne diese aber gänzlich infrage zu stellen, sodass nachfolgend die maßgebenden Einsichten zusammengetragen werden sollen.

1.9 Konklusionen

Der **Kritik**begriff steht im Zentrum der Frankfurter Schule, obwohl eine explizite Präzisierung des Ausdrucks innerhalb der untersuchten Texte fehlt. Die Kritik wird inhaltlich über eine dialektische Auseinandersetzung mit den Begriffen Gesellschaft und Erkenntnis gewonnen und umfasst daher gleichermaßen eine Gesellschafts- und eine Erkenntniskritik. Das Ziel der Kritik ist durch den Begriff der Herrschaft gegeben, sodass die Gesellschafts- und Erkenntniskritik

zugleich eine Herrschaftskritik impliziert. Die *Gesellschaftskritik* arbeitet sich an den strukturellen Bedingungen der kapitalistischen Gesellschaft ab. Die soziale Herrschaft resultiert aus der Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit, die die Grundstruktur des Klassenverhältnisses bildet und somit die kapitalistische Gesellschaft substanziell bestimmt. An der Spitze der gesellschaftlichen Hierarchie befindet sich eine kleine Anzahl von sozioökonomisch Privilegierten, die primär geistige Arbeiten verrichten. Sie dominieren die sozioökonomisch Unterprivilegierten, die körperlich Tätigen und damit die Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder. Durch die ungleiche Verteilung von Reichtum genießen die Oberen mehr Unabhängigkeit von gesellschaftlichen Zwängen, während die Unteren stärker dem gesellschaftlichen Abhängigkeitsverhältnis ausgesetzt sind und deshalb deutlich mehr Ausbeutung erfahren. Obwohl die Privilegierten (inter-)national vom kapitalistischen System profitieren, schadet diese Form des wirtschaftlichen Zusammenlebens der Welt und insbesondere den Menschen selbst, denn seit Anbeginn der Zivilisation verbindet sich die soziale Herrschaft mit der Herrschaft über die äußere und innere Natur. Die soziale Ausbeutung umfasst somit zeitgleich die Ausbeutung von ökologischen und individuellen Ressourcen, weil die Verwertungen der natürlichen Umwelt und der menschlichen Arbeitskraft wesentliche Voraussetzungen für das ökonomische Wachstum darstellen. Die ökonomische Expansion erfordert mit anderen Worten eine effiziente Ausbeute und Nutzbarmachung von sozialen, individuellen und ökologischen Ressourcen. Mit Blick auf die gesellschaftshistorische Entwicklung ist eine Zunahme von Herrschaft daher naheliegend, sodass die Versöhnung mit sich selbst, anderen und der natürlichen Umwelt anspruchsvoll und konfliktreich wird. Obwohl der Kapitalismus von Herrschaft durchdrungen ist, billigen die Menschen ihn beziehungsweise sehen sie sich zu keiner Veränderung veranlasst. Ein Grund für das Festhalten am Bestehenden liegt in der Faszination von der technologischen Entwicklung, denn diese treibt unter anderem das Wachstum und somit den allgemeinen Wohlstand voran. Der technologische Fortschritt erhöht die Ausbeute von Ressourcen und senkt zugleich die Herstellungs- und Distributionskosten von Produkten. Dadurch können Waren kostengünstiger produziert und von mehr Marktteilnehmenden konsumiert werden. Die Wirtschaft wächst, der allgemeine Lebensstandard steigt genauso wie der Reichtum der Privilegierten, die am Fortbestehen des Kapitalismus besonders interessiert sein dürften. Weil sich der Kapitalismus global unterschiedlich schnell durchgesetzt hat, ist die sozioökonomische Ungleichheit inzwischen eklatant und somit von einem großen Reichtum-Armut-Gefälle gekennzeichnet. Im Globalen Norden herrscht in der Regel ein materieller Überschuss vor, während im Globalen Süden ein Teil der Menschen nach wie vor an Hunger leidet. Die Gesellschaftskritik hält indes an der Utopie einer emanzipierten (Welt-)Gesellschaft fest, die unter Berücksichtigung des hohen Standes der

Technik möglich wäre, sich aber über die Vorherrschaft des Kapitalismus nicht verwirklichen lässt. Die emanzipierte (Welt-)Gesellschaft kennt weder den ökonomischen Produktionszwang der Industriestaaten noch die materielle Not der Agrarstaaten. In der Utopie ist das durch den Kapitalismus verursachte Leid aufgehoben und somit das Klassenverhältnis selbst überwunden. Im Weiteren thematisiert die Kritik die Erkenntnisleistung der neuzeitlichen Wissenschaft und Philosophie. Die vollzogene *Erkenntniskritik* legt offen, dass sich die verschiedenen Wissenschaften tendenziell dem Modell der exakten Wissenschaften annähern. Jene stellen ein naturwissenschaftlich-technisches Wissen zur Verfügung, das der sozialen Herrschaft dient, da sich das Wissen für die effiziente Ausbeute und Produktion monetarisieren lässt. Weil sich die exakten Wissenschaften lohnen, werden sie zunehmend wichtiger, denn sie gewähren einen „Return on Investment“. Die bürgerliche Philosophie ihrerseits steht den exakten Wissenschaften Pate, weil sie jene wissenschaftstheoretisch legitimiert und somit selbst am Erfolg partizipiert. Dadurch zerfällt jedoch die philosophische Erkenntnis in eine theoretische Nachkonstruktion des Bestehenden. Sie erschöpft sich anders formuliert in begrifflicher Erkenntnis. Die vorgetragene Erkenntniskritik kritisiert die Vorherrschaft dieses begrifflich fixierten Erkennens und setzt ihr die Utopie der nicht reduzierten Erfahrung entgegen. Zwar ist auch jene auf Begriffe angewiesen, allerdings nimmt sie ernst, dass die begriffliche Erkenntnis das Erkenntnisobjekt einverleibt. Dadurch fällt das somatische Moment der Erkenntnis weg und die Empfindung von Leid, das negiert werden will, bleibt irrelevant. Die Herrschaftskritik, die durch die Kritik an der Gesellschaft und der Erkenntnis freigelegt wird, enthält zugleich eine *Ideologiekritik*. Ideologisch ist die gegenwärtige Einrichtung der Welt, da die objektiven Strukturen den Menschen so erscheinen, als wären sie naturgegeben und unveränderbar. Sie erzwingen ein konformistisches Denken und unterdrücken das kritische Denken. Das Bestehende wird zum Maß aller Dinge, obwohl es an den Menschen wäre, auf die Utopie hinzuarbeiten. Darauf reagiert das Verfahren der Ideologiekritik, das seinerseits von zwei Merkmalen gekennzeichnet ist. Erstens umfasst die Ideologiekritik eine sorgfältige, gesellschaftshistorisch kontextualisierte Auseinandersetzung mit (philosophischen) Begriffen. Zweitens impliziert diese Arbeit, den Widerspruch zwischen Begriff und Gegenstand geltend zu machen, um über die Differenz verdecktes Leid freizulegen. Dabei verfährt sie doppelt negativ und verweist dadurch auf das Positive, ohne es selbst zu benennen.

Aus dem Verfahren der Ideologiekritik können im Weiteren Prämissen für das **Theorie-Praxis-Verhältnis** abgeleitet werden. Zunächst sind Theorie und Praxis zwei unterschiedliche Begriffe. Aus dem Denken entsteht die Theorie, aus dem Handeln resultiert die Praxis. Theorie und Praxis unterliegen daher verschiedenen Strukturlogiken und sind dennoch aufeinander verwiesen, weil

die Praxis auf die Theoriebildung einwirkt, während die Letztere ihrerseits wiederum auf die Ersteren zurückwirkt. Wenn die gesellschaftliche Praxis von Leid durchdrungen ist, besteht die Aufgabe der Theorie deshalb darin, die schlechte Praxis umso konsequenter und dezidierter zu reflektieren und zu kritisieren. Durch dieses widerständige, ideologiekritische Vorgehen wird die Theoriearbeit selbst zu einer emanzipatorischen Praxis. Gleichzeitig bleibt der Spielraum des praktisch-politischen Handelns eng abgesteckt, weil über politisches Handeln die Utopie nicht verwirklicht werden kann. Der Spielraum beschränkt sich auf theoretisch reflektierte, gewaltfreie Formen des Widerstands. Dazu gehört beispielsweise, sich gegenüber gesellschaftlichen Zwängen zu wehren sowie gegenüber Unrecht und Leid zu opponieren. Das skizzierte Theorie-Praxis-Verhältnis legt daher nahe, dass die Theoriearbeit von kritischen Intellektuellen zu leisten ist, die sich der Utopie der emanzipierten Gesellschaft verpflichtet fühlen.

Eine ideologische **Wissenschaft** ist von drei Merkmalen gekennzeichnet. Erstens werden die erzielten Erfolge mit innerwissenschaftlichen Leistungen erklärt, ohne diese aber gesellschaftshistorisch zu reflektieren und somit die Errungenschaften in einen Bezug zur ökonomischen Entwicklung der Gesellschaft zu setzen. Zweitens gibt sich die ideologische Wissenschaft unparteiisch und wertneutral, ohne die eigene Verstrickung in die Herrschaft auszuweisen, geschweige denn Herrschaft selbst zu negieren. Drittens werden die exakten, methodischen Verfahren des Erkenntnisgewinns propagiert, anstatt die Grenzen der begrifflichen Erkenntnis darzulegen. Dagegen reflektiert eine kritische Wissenschaft die eigene Verstrickung in das gesellschaftliche Ganze, ergreift daher Partei gegen die Herrschaft und weiß über die Verfügungsgewalt der begrifflichen Erkenntnis Bescheid. Allerdings wird eine kritische Wissenschaft lediglich in der ersten Schrift *Traditionelle und kritische Theorie* ausgeführt, während diese Aufgabe in den darauffolgenden Schriften der Philosophie zufällt.

Kennzeichnend für einen ideologischen Begriff von **Aufklärung** ist der in ihm enthaltene Fortschrittsglaube. Dieser besagt, über die naturwissenschaftlich-technische Entwicklung die Probleme der Menschheit lösen sowie die zivilisatorischen Ideen, Freiheit, Gleichheit, Solidarität verwirklichen zu können. Die Kritische Theorie legt die Kehrseite dieser Entwicklung offen. Erst ein vermeintlich fortschrittliches Denken und Handeln ermöglichen, Ressourcen immer effizienter auszubeuten und somit die Herrschaft zu steigern. Dies führt anders formuliert zu hochentwickelten Kriegsgeräten und Schlachthöfen, mit denen Menschen und Tiere massenhaft getötet werden.

Das zentrale Merkmal eines ideologischen **Kultur**verständnisses besteht darin, die westliche Kultur mit den zivilisatorischen Ideen gleichzusetzen und die Kultur insgesamt zu vergötzen. Allerdings weisen die Befunde der Kritischen Theorie auf den durch Kultur verrichteten Schaden hin. Erstens generiert die Kulturindustrie menschliche Bedürfnisse sowie die für die Bedürfnisbefriedigung erforderlichen kulturellen Konsumangebote. Zweitens verderben der zunehmende Konsum und Besitz von kulturellen Gütern den menschlichen Alltag, indem sie die menschliche Fähigkeit, widerständig zu denken und zu handeln, untergraben. Drittens tragen real und medial inszenierte Hilfestellungen lediglich dazu bei, die Hilfeempfangenden in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Viertens führt die Kultur zur Entstehung einer Pseudoindividualität, sodass die Herausbildung einer Identität bislang scheiterte und sich somit Individualität vor allem in selbst erhaltenden, gewinnstrebenden, gleichgültigen und konkurrierenden Denk- und Verhaltensmustern widerspiegelt. Ein positiv konnotierter Kulturbegriff dient insgesamt den Herrschenden, das durch die Klassengesellschaft bedingte Leid und Unrecht unkenntlich zu machen. Dadurch können sie ihren Reichtum steigern sowie zeitgleich die Unterprivilegierten manipulieren, unterdrücken, kontrollieren und disziplinieren sowie diese damit an das bestehende gesellschaftliche Gefüge ein- und anpassen. Kritisch sind daher einzig kulturelle Erzeugnisse wie die authentischen Kunstwerke und die kritische Philosophie, die ihre eigene Verstrickung in Herrschaft offenlegen, jene negieren und somit das widerständige Denken und Handeln anregen.

Ein ideologischer Begriff von **Vernunft** zeigt sich in ihrer Gleichsetzung mit technisch-ökonomischer Rationalität. Die historische Analyse der Kritischen Theorie belegt, dass sich die Vernunft – auf der Basis einer kapitalistisch durchstrukturierten Gesellschaft – tendenziell selbst subjektiviert und instrumentalisiert. Ein Denken und Handeln jenseits der technisch-ökonomischen Rationalität wird deshalb sowohl bei den Gelehrten als auch bei Menschen ohne höhere Bildung zunehmend schwieriger. Die subjektiviert-instrumentalisierte Vernunft ist daher indifferent gegenüber den zivilisatorischen Ideen, weil sich diese der ökonomischen Verwertung entziehen und somit keinen monetären Nutzen abwerfen. Demgegenüber weiß eine kritische Vernunft um ihre tendenzielle Zersetzung. Aus diesem Grund nimmt sie die begriffliche Herrschaft zurück, lässt Leid erkennen und verschreibt sich somit der Ideologiekritik. Dadurch kann der objektiven Vernunft, dem Pendant zur subjektiven Vernunft, zugearbeitet werden.

Ein ideologischer Begriff von **Leben** geht davon aus, dass innerhalb eines kapitalistischen Systems ein freies, selbstbestimmtes Leben möglich ist, sofern die Anpassung an den Alltag gelingt

und die verschiedenen vorhandenen „Opportunities“ gewinnbringend genutzt werden. Demgegenüber offenbart ein kritischer Begriff von Leben, dass das kapitalistische System bis ins Innerste falsch ist und daher das Leben der Menschen tiefgreifend zerstört. Ein richtiges Leben ist daher nur noch partiell im privaten Lebensraum möglich, weil sich in diesem die zwischenmenschliche Solidarität herausbilden kann, um sich gegenüber dem Verwertungs- und Produktionszwang zu verwehren. Zudem erfordert das Führen eines halbwegs richtigen Lebens ein widerständiges Denken und Handeln, um gegenüber dem gesellschaftlich bedingten Leid Partei zu ergreifen.

In der falschen Gesellschaft, die das Leben maßgebend bestimmt, wird die Fähigkeit zur **Erfahrung** kontaminiert. Indem sich die technisch-ökonomische Rationalität tendenziell immer stärker durchsetzt, wird die subjektive Erfahrbarkeit des Lebens durch den Zwang zur Anpassung an die vorherrschende Rationalität beschädigt. Erfahrbar bleibt lediglich, was sich den gegebenen begrifflichen Strukturen unterordnen lässt und sich somit den gesellschaftlichen Anforderungen des kapitalistischen Systems gegenüber opportun verhält. Ein kritischer Erfahrungsbegriff insistiert auf das somatische Moment der Erfahrung, speziell das Leid, das aufgehoben werden will.

Ein ideologischer **Bildungsbegriff** ist von mehreren Merkmalen gekennzeichnet. Erstens unterstellt er, dass sich über eine klassische Selbstbildung eine Gesellschaft von Freien und Gleichen errichten lässt. Zweitens legt er nahe, dass in modernen Gesellschaften jeder Person der Besuch eines höheren Bildungsgangs offensteht, sofern sie sich genügend anstrengt. Drittens propagiert er, dass Informiertheit und Faktenwissen ausreichen, um als gebildet zu gelten. Ein kritisches Verständnis von Bildung legt hingegen offen, dass Selbstbildung das Ziel einer emanzipierten Gesellschaft verfehlt. Es klärt darüber auf, dass für den Besuch von höheren Bildungsgängen ein sozioökonomisches Privileg vorhanden sein muss, während ein tertiärer Bildungsabschluss wiederum zu einer privilegierten Anstellung führt. Letztlich verdeutlicht es, dass Bildung täuscht, indem sie die Erfahrung von Leid untergräbt, während sie gleichzeitig die Sozialintegration der Masse vorantreibt.

Letztlich sind verschiedene Merkmale kennzeichnend für eine ideologische Theorie und Praxis der **Erziehung**. Erstens klammert sich die Erziehungstheorie an die Reflexion des Verhältnisses zwischen Erziehenden und Zöglingen. Zweitens wird in der Erziehungstheorie über Ideale der Erziehung debattiert, ohne die gesellschaftlichen Einflüsse auf die Theoriebildung zu reflektie-

ren. Die Erziehungstheorie wird dadurch empfänglich für Indienstnahmen, wie die nationalsozialistische Ära beweist. Drittens fehlt der Begriff der Mündigkeit beinahe vollständig in der Erziehungstheorie, während sich der Begriff der Bindung demgegenüber umso stärker auffinden lässt. Aus diesem Grund vermag die Erziehungstheorie die Erziehungspraxis nur ungenügend aufzuklären. Die unreflektierte Erziehungspraxis wird ihrerseits von Härte und Kälte bestimmt, die immanente Eigenschaften der kapitalistischen Gesellschaft sind. Die Erziehungspraxis zeigt sich daher autoritär, disziplinierend, repressiv und anpassend, da Gefühle und Empfindungen kaum Platz finden, während die Selbsterhaltung, das Erfolgsstreben und die Konkurrenz einseitig vermittelt werden. Grundlegend für eine kritische Theorie und Praxis der Erziehung ist die Ausrichtung auf die Zielsetzung, das Schlimmste zu verhindern, das heißt, die Vernichtung von Leben künftig zu unterbinden. Von diesem Standpunkt aus leiten sich verschiedene Konsequenzen ab. Erstens verpflichten sich Theorie und Praxis zur Herstellung eines Klimas, das die Wiederkehr des Grauens verhindert. Dazu muss sich die Erziehungstheorie gegenüber der Soziologie und Ideologiekritik öffnen, um die herrschaftliche Unterwanderung von Erziehung adäquat erfassen und zugleich negieren zu können. Die Erziehungspraxis dagegen muss Autorität so weit wie möglich zurücknehmen und sie gleichsam den Kindern und Jugendlichen gegenüber einsichtig machen. Zweitens hat sie den Gefühlen der Heranwachsenden, konkret denjenigen der Angst, ausreichend Platz einzuräumen, da diese nicht verdrängt werden dürfen. Drittens muss sie das Schamgefühl der Heranwachsenden erhöhen, damit diese gegenüber Gewalt und Leid eine Abscheu entwickeln und dagegen opponieren. Viertens gilt es, die Kinder und Jugendlichen zur Ideologiekritik zu befähigen, damit sie Einsicht über die gesellschaftlich bedingte Härte und Kälte erlangen und somit ein widerständiges Denken und Handeln ausbilden können. Fünftens ist es wesentlich, bei den Heranwachsenden ein richtiges politisches Bewusstsein zu befördern und sie somit bei der Entwicklung ihrer Demokratiefähigkeit zu stärken, damit sie für die Ausgestaltung der Gesellschaft vorbereitet sind. Die Befähigung zur Demokratie verweist auf den Begriff der Mündigkeit, denn funktionierende demokratische Systeme erfordern mündige Gesellschaftsmitglieder, die reflektierte und selbstbestimmte Entscheidungen treffen können. Dabei muss eine demokratische Erziehung, die sich der Mündigkeit verpflichtet, dialektisch verfahren. Einerseits gilt es, die Heranwachsenden an die bestehende Rationalität anzupassen, damit sie in der Gesellschaft überleben können. Andererseits hat Erziehung alles daran zu setzen, die Autonomie der Heranwachsenden zu stärken, indem sie den Widerstand gegenüber der Anpassung an die Rationalität erhöht. Dieser Widerstand ist insofern zentral, als die vorherrschende Einrichtung der Welt die Menschen unmündig hält. Eine Erziehung zur Mündigkeit bedeutet daher eine Erziehung zur Autonomie und zum Widerstand

gegenüber allem, was Menschen unmündig macht. Allerdings ließe sich einer mündigen (Welt-)Gesellschaft nur über eine internationale Bestrebung zuarbeiten, denn die gegenwärtige Einrichtung der Welt und insbesondere die brüchigen und flexibilisierte Arbeitsverhältnisse verhindern die für Mündigkeit zentrale Ausbildung der Ich-Stärke.

2. Kritische Erziehungswissenschaft

Vor dem Hintergrund der Kritischen Theorie formierte sich in den 1960er Jahren die kritische Erziehungswissenschaft (Böhnisch, 2012, S. 250; Forster, 1997, S. 409; Winkler, 2012, S. 249). Vier einschlägige Enzyklopädien der Erziehungswissenschaft/Pädagogik sollen darüber Auskunft geben, wer dieser Strömung angehörte. Das *Taschenwörterbuch Pädagogik* nennt unter dem Kapitel *Kritische Erziehungswissenschaft* die Namen Ilse Dahmer, Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki sowie Herwig Blankertz auf (Forster, 1997, S. 411–413). Im Werk *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* fehlt das Stichwort der kritischen Erziehungswissenschaft/Pädagogik hingegen. Stattdessen enthält es einen Artikel über *Emanzipation*, einen der zentralsten Begriffe dieser Strömung. Hier wird lediglich ein Vertreter vermerkt Klaus Mollenhauer (Ruhloff, 2010). Dagegen nennt das *Klinkhardt Lexikon der Erziehungswissenschaft* beim Stichwort *Kritische Erziehungswissenschaft* insgesamt die vier Namen Klaus Mollenhauer, Micha Brumlik, Wolfgang Keckeisen sowie Wolfgang Klafki und weist diese als unbestrittene Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft aus (Winkler, 2012, S. 249). Beim aktuellen *Wörterbuch der Pädagogik* werden unter dem Stichwort *Pädagogik* die Autoren HeinzJoachim Heydorn, Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki sowie Herwig Blankertz versammelt (Böhm & Seichter, 2018, S. 358). Der Blick in die einschlägigen Enzyklopädien belegt einen fehlenden Konsens über die Vertretenden der kritischen Erziehungswissenschaft. Gleichzeitig sticht aber ein Name bei jeder Enzyklopädie hervor: Klaus Mollenhauer. Er wird in allen vier Lexika aufgezählt. Verschiedene Autoren weisen zudem auf seine herausragende Bedeutung für die kritische Erziehungswissenschaft hin. Er galt als deren Begründer, Pionier und Protagonist (Klafki, 2006, S. 170; Winkler, 2002, S. 9) sowie als der mit dieser Strömung am dichtesten verknüpfte Erziehungswissenschaftler (Aßmann, 2015, S. 18). Bevor Mollenhauer diesen Bekanntheitsgrad in der Erziehungswissenschaft erlangte, befasste er sich allerdings eingehend mit der Sozialpädagogik. Dort hatte er in den 1960er bis in die frühen 1970er Jahre „den Rang eines Meinungsführers und speziell auch in der Jugendarbeit inne“ (Niemeyer, 2010, S. 213) Aufgrund seines Wirkens zählt ihn Christian Niemeyer (2010) deshalb zu den Klassikern der Sozialpädagogik (S. 254). Für Aßmann (2015) galt Mollenhauer über Jahrzehnte als „die Theorieikone der Sozialpädagogik schlechthin (...)“ (S. 9). Mollenhauer war somit an der produktiven Weiterentwicklung der Sozialpädagogik sowie später der Erziehungswissenschaft maßgebend beteiligt und für seine diesbezüglichen Leistungen anerkannt. Seine sozialpädagogischen sowie erziehungswissenschaftlichen Beiträge sind demnach für die vorliegende Dissertationsschrift erwiesenermaßen entscheidend. Aus diesem Grund werden nachfolgend ausgewählte Werke von Klaus Mollenhauer rekapituliert.

2.1 Sozialpädagogik I

Den Auftakt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den von Mollenhauer verfassten Schriften bildet seine im Jahr 1958 bei Erich Weniger eingereichte Dissertationsschrift *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft*. Da die Originalausgabe schnell vergriffen war, erschien im Jahr 1987 ein Reprint mit einem *Vorwort* von Mollenhauer sowie mit *Notizen* von Christian Marzahn. Im Nachhinein wird der Stellenwert dieser Arbeit – trotz des raschen Ausverkaufs – unterschiedlich bewertet. Niemeyer (2010) schätzt das Werk als eher sperrig und im sozialpädagogischen Diskurs wenig nachwirkend ein (S. 213). Demgegenüber betont Aßmann (2015), dass es Mollenhauer durch seine Promotionsschrift gelungen sei, die Sozialpädagogik für sozialwissenschaftliche Methodenbestände zu öffnen sowie dadurch an akademisches Renommee zu gelangen (S. 105). Um Mollenhauers Verständnis von Sozialpädagogik adäquat erfassen zu können, ist eine knappe Auseinandersetzung mit seiner Erstlingsschrift unumgänglich.

In der zweiten Hälfte der 1950er Jahre begann Mollenhauer (1987) mit der Aufarbeitung der sozialpädagogischen Entstehungsgeschichte. Vorsichtig löste er sich dabei von seiner eigenen geisteswissenschaftlichen Prägung ab (S. 6)⁸. Den Ausgangspunkt seiner Untersuchung bildet die begriffliche Unschärfe von Sozialpädagogik. Ein für die Erziehungswissenschaft fruchtbarer Begriff erfordere deshalb eine inhaltliche Präzisierung (Mollenhauer, 1987, S. 11). Die durchgeführte Konkretisierung veranlasst ihn zu der These, die Sozialpädagogik als ein Bündel von neuen pädagogischen Maßnahmen und Einrichtungen zu verstehen, die auf typische Probleme der industriellen Gesellschaft reagiere (S. 16–17). Um die damit verbundene Entwicklung aufzeigen zu können, greift er auf die Analyse von sozial- und geistesgesellschaftlichen Quellen zurück (S. 17). Das Quellenstudium führt ihn zu den zentralen Entstehungsbedingungen der Sozialpädagogik wie zum gesellschaftlichen Strukturwandel mit einer Veränderung des sozialen Bewusstseins, zur Volkserziehung und Nationalidee sowie zur Problematisierung des Phänomens der Verwahrlosung (S. 3). Im Hinblick auf die erste Entstehungsbedingung weist er auf einen in den 1830er Jahren einsetzenden gesellschaftlichen Strukturwandel hin. Durch die Auflösung des traditionellen Handwerks sowie infolge des aufblühenden Fabrikwesens hätten soziale Schichten begonnen, zu verarmen sowie unter den Stichworten Pauperismus und Proletarisierung in die öffentliche Wahrnehmung zu geraten. Insbesondere pädagogisch motivierte

⁸ Mollenhauers Emanzipation von der geisteswissenschaftlichen Tradition ist in der Veröffentlichung *Klassiker der Sozialpädagogik* (Niemeyer, 2010, S. 212–251) ausführlich dargelegt

Kritiken machten darin kulturelle sowie religiös-sittliche Zerfallserscheinungen aus (S. 20–23). Die zweite Entstehungsbedingung ist für ihn mit der aufkommenden Idee einer Volkserziehung respektive mit einer Erziehung zur Nation zu erklären. Diese habe darauf abgezielt, die soziale und territoriale Zersplitterung zu überwinden, um eine nationale Einheit für die Zukunft formieren zu können. Dabei sollte die nationale Erneuerung über ein umfassendes, gemeinschaftliches Erziehungsbestreben – vor allem an den sozial gefährdeten Jugendlichen – erreicht werden. Das religiös-caritative Moment der Erziehung werde dadurch mit einem säkularen ergänzt (S. 32–36). An dritter Stelle hält Mollenhauer fest, dass mit dem Begriff der Verwahrlosung ein neuer Terminus im pädagogischen Diskurs aufgetreten sei (ebd.). Die Verwahrlosung werde dabei in der Diskrepanz zwischen der sozialen Wirklichkeit und dem sozialen Leitbild erblickt sowie deren Bearbeitung als spezifische Aufgabe von Erziehung gesehen (S. 38–39). Trotz der unterschiedlichen Erscheinungsformen von Verwahrlosung ist es für den Autor offensichtlich, dass diese primär auf einen Zerfall der sittlich-religiösen Ordnung der Gesamtgesellschaft zurückgeführt worden seien (S. 46). Von den drei rekonstruierten Entstehungsbedingungen gelangt er zu den Ansätzen der sozialpädagogischen Theorie. Entscheidend sind für ihn zwei wesentliche an die Erziehung neu delegierte soziale Probleme: das veränderte Verhältnis der Gesellschaft zu den Einzelnen sowie der Umbau der Berufs- und Arbeitswelt (S. 4). Obwohl das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Subjekt ein der Pädagogik bereits bekanntes Problem gewesen sei, trete es umso stärker in den Vordergrund, da die familiäre und schulische Erziehung die soziale Integration der Heranwachsenden infolge des Strukturwandels zunehmend verfehlt habe. Die Verhinderung des sozialen Abstiegs sowie die Wiedereingliederung werden deshalb nach seiner Meinung zum expliziten Gegenstand pädagogischen Denkens und Handelns (S. 55–56). Zur Legitimierung der neuen sozialpädagogischen Aufgabe und Einrichtungen sei daraufhin der Wert des Unterrichts disqualifiziert, die Bedeutung einer praktischen, religiös-sittlichen Bildung der Verwahrlosten in familienähnlichen Gemeinschaften hingegen aufgewertet worden (S. 58). Trotz der Bemühung, individuelle und soziale Notstände zu überwinden sowie die sittlich-religiöse Organisation der Gesellschaft über die pädagogische Gemeinschaft zu erneuern, „blieb aber das Schema einer ständischen Gliederung der Gesellschaft völlig unangetastet“ (S. 67). Das zweite Problem, die veränderte Berufs- und Arbeitswelt, wird Mollenhauer zufolge als Ursache von Verwahrlosung verstanden sowie pädagogisch zu bearbeiten versucht (S. 71–73). Dadurch sei allerdings die gesamte soziale Unterschicht in das Zentrum des pädagogischen Denkens und Handelns geraten, sodass das Bemühen generell in der „Erziehungsbedürftigkeit des Proletariats“ (S. 77) gemündet habe. Die soziale Ordnung sollte demzufolge über verschie-

dene berufliche sowie religiös-sittlich legitimierte sozialpädagogische Ansätze und Einrichtungen für die Verwahrlosten wiederhergestellt werden (S. 79). Resümierend gelangt er zu dem Schluss, dass das Problem der modernen Gesellschaft als ein pädagogisches Problem und die soziale Frage als Erziehungsfrage bearbeitet worden sei. Aus diesem Grund besteht für ihn die Einheit aller sozialpädagogischen Maßnahmen in der Aufgabe „der gesellschaftlichen Regeneration“ (S. 122). Die Ursache der individuellen und sozialen Notstände, die Verwahrlosung, sollte über eine umfassende Erziehungshilfe angegangen werden (ebd.). Die mit den Ursprüngen verbundene ideologische Deutung der sozialen Wirklichkeit ist für den Erziehungswissenschaftler Mollenhauer jedoch mittlerweile obsolet und somit entbehrlich geworden (S. 124). Der in den 1950er Jahren aufgekommen Begriff der Sozialen Arbeit resultiert für ihn deshalb aus der weitergehenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft. Diese umfasse sowohl die Sozialpädagogik als auch die davon abgrenzbare Sozialarbeit mit ihrer auf die Fürsorge und Einzelfallhilfe zentrierten Theorie- und Methodentradition (S. 125–127). Insofern stellt für ihn diese Vielfalt eine große Herausforderung für die Ausbildungsgänge sozialer Berufe dar, da verschiedene Theorien und Verfahren konkurrierend nebeneinanderstehen, aber trotzdem innerhalb des Komplexes der Sozialen Arbeit vereint werden (S. 128). Der Autor schlägt deshalb vor, eine Theorie der Sozialpädagogik als Grundlagentheorie für die Ausbildung der sozialen Berufe zu entwickeln. Diese müsste sich ihres Ursprungs in der industriellen Gesellschaft versichern, aus der individuelle und soziale Notstände resultieren, jene aber ideologiefrei analysieren und bearbeiten (S. 130–131). Die Aufgabe der Sozialpädagogik wäre sodann, die Eingliederung der Einzelnen in den sozialen Zusammenhang zu begünstigen. Da diese soziale Integration planmäßig verlaufe, könne sie als pädagogische Aufgabe verstanden werden. Institutionen über die traditionelle Erziehung hinaus wären somit sozialpädagogische Institutionen. Der in den Fürsorgetheorie zentrale Aspekt, die Hilfe zur Selbsthilfe, könnte ebenfalls zum Credo für die Sozialpädagogik werden. Darüber hinaus sollte diese sozialpädagogische Grundlagentheorie positiv formuliert werden, da sich die Soziale Arbeit parallel zur gesellschaftlichen Differenzierung entwickle und weit mehr Aufgaben als die Negation von Not umfasse. Ebenfalls wäre durch das sozialpädagogische Denken das Nebeneinander verschiedener Disziplinen aufgehoben, denn dieses orientiere sich am Leid der Einzelnen sowie an der Reformbedürftigkeit des gesellschaftlichen Ganzen (S. 132).

2.2 Sozialpädagogik II

Mollenhauers Dissertationsschrift verdeutlicht, dass sich die sozialpädagogische Praxis sowie die Ausbildungsgänge für soziale Berufe weitergehend ausdifferenzieren. Eine grundlegende Theorie der Sozialpädagogik fehlte hingegen. Er selbst vermochte das beklagte Manko in seiner

im Jahr 1964 erstmals veröffentlichten *Einführung in die Sozialpädagogik* nicht zu schließen (Mollenhauer, 2001, S. 7). Trotz dieser theoretischen Lücke genoss das einführende Werk aber einen langanhaltenden Erfolg (Müller, 2001, S. 179) und dürfte aufgrund der hohen Verkaufszahlen sein erfolgreichstes sozialpädagogisches Buch sein (Niemeyer, 2010, S. 213). Mollenhauer (2001) betrachtet es indessen als einen Versuch, sozialpädagogische Grundlagen und Grundbegriffe darzustellen. Angelehnt an seine Dissertationsschrift definiert er die Sozialpädagogik als „die Theorie der Jugendhilfe (...)“ (S. 15). Zunächst ist es ihm wichtig, einen für die Sozialpädagogik angemessenen Erziehungsbegriff zu formulieren. Bis zur Industrialisierung habe sich der Verantwortungsbereich für die Erziehung auf die Familie und Schule beschränkt. Dabei sollte ein geplantes, intentionales Handeln der Erziehenden über den persönlichen Bezug zu einem sittlichen Willensverhältnis bei den Zöglingen führen. Infolge der Industrialisierung habe sich der pädagogische Verantwortungsbereich ausgeweitet und die Entstehung von neuen Einrichtungen sei dadurch begünstigt worden (S. 19–20). Die spezifischen Probleme der industriellen Gesellschaft, ihre Schäden, seien der Sozialpädagogik und somit der Erziehung aufgetragen worden. Im Bewusstsein dieses Faktums „produziert die Gesellschaft im Sozialpädagogen einen ihrer heftigsten Kritiker“ (S. 21). Die kritische Reflexion richtet sich – wie dieses Zitat verdeutlicht – auf die Überwindung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in der die gesellschaftlichen Bedingungen der Sozialpädagogik ausgeblendet bleiben. Den normativen Konsens von Erziehung gibt Mollenhauer vor dem Hintergrund eines demokratisch organisierten Gemeinwesens mit dem Mündigwerden respektive der Selbstwerdung im Sinne des Zuwachses von Autonomie und Initiative an (S. 25). Die sozialpädagogische Aufgabe besteht für ihn deshalb darin, Integrationshilfen zu leisten, um bei den Heranwachsenden Problembewältigungsstrategien zu fördern sowie sie auf eine demokratisch gestaltbare Gesellschaft vorzubereiten (S. 27–29). Wie bereits in seiner Promotionsschrift kommt das Problem des spannungsreichen Generationenverhältnisses in der Sozialpädagogik besonders zur Geltung (S. 31–33). In demokratischen Gesellschaften gehöre diese Spannung, der intergenerationale Widerspruch, zur Erziehung. Letztere habe deshalb den Widerspruch bewusst hervorzubringen, um die „Sozialisation und Personalisierung, Solidarisierung und Individualisierung“ (S. 40) auszubalancieren. Speziell in der Sozialpädagogik rücken Spannungen zwischen sozial integriertem und abweichendem, gefährdetem Verhalten in den Vordergrund (S. 44). Unklar bleibt für ihn hingegen, was die inflationär gebrauchten Begriffe der Abweichung und Gefährdung bedeuten, denn diese Phänomene ergäben sich primär mit Bezugnahme auf einen vagen Normalitätsbegriff (S. 52). Von Abweichung und Gefährdung zu sprechen, ist für ihn deshalb dann sinnvoll, wenn die Autonomie und Initiative der Heranwachsenden geschwächt werden (S. 55–56). Um die beiden

Begriffe inhaltlich ausfüllen zu können, reflektiert er verschiedene Aspekte des Heranwachsens wie die Grundbedürfnisse, die Anpassung, das Umlernen sowie die Konflikte. Bei den Grundbedürfnissen unterscheidet er zwischen den die biologische Existenz sichernden sowie den „fundamentalen Erfahrungen der humanen Existenz“ (S. 61), z. B. denjenigen der Zuneigung und der Liebe. Diese fundamentalen Erfahrungen würden erst Erziehungsvorgang entspringen, seien aber zentral für die gesamte Bildsamkeit des Menschen (S. 63). Nebst der affektiven Zuwendung betont er den Stellenwert der Sprache, da sie die Bildsamkeit und somit die Entwicklung der Heranwachsenden maßgebend begünstige respektive im ungünstigen Fall behindere (S. 64). Zuletzt gehören die kategorialen Qualitäten zu den Grundbedürfnissen. Diese träten nach der Existenzsicherung auf, seien auf den jeweiligen kulturellen Kontext verwiesen und deshalb kaum verallgemeinerbar auszuweisen (S. 66–69). Der zweite Aspekt, die Anpassung, wird für Mollenhauer vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Umbaus „zu einem pädagogischen Problem ersten Ranges“ (S. 71). Anpassungserfordernisse sind bei ihm vor allem an den Statuspassagen vorzufinden. Hier gehe es darum, zwischen der Struktur der modernen Gesellschaft und den individuellen Bedürfnissen ein Gleichgewichtszustand herzustellen: „Die sozialpädagogische Hilfe für die Industriejugend ist daher weitgehend Anpassungshilfe“ (S. 73). Sozialpädagogik habe deshalb paradoxerweise die Anpassung zu begünstigen und gleichzeitig die Autonomie und Initiative der Heranwachsenden angemessen zu stärken (S. 76–78). Mollenhauers dritter Grundbegriff ist das Umlernen. Moderne plurale Gesellschaften sind von verschiedenen Statuspassagen und Subkulturen gekennzeichnet und erfordern deshalb ein stetiges Umlernen bei den Heranwachsenden (S. 79–81). Demzufolge sei der Anspruch an die Sozialität des Menschen gestiegen, sodass es im Zuge des Vergesellschaftungsprozess durchaus zu sozialer Abweichung kommen könne. Sozialpädagogik sollte deshalb einen offenen Erziehungsvorgang ermöglichen, damit bei den Heranwachsenden ein Umlernen stattfinden könne, um aus der Geschlossenheit des bisher durchgemachten Erziehungsvorgangs hinauszugelangen (S. 84–85). Dabei finde der sozialpädagogische Druck zum Umlernen sowohl im Dienst einer demokratischen Lebensordnung als auch in demjenigen gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse statt. Umlernen sei infolgedessen nur dann legitim, wenn die Heranwachsenden über sich selbst, über ihre soziale Existenz aufgeklärt, sowie in ihrer durch den Umlernprozess hervorgebrachte Kritik bestärkt werden würden (S. 86). Anpassen und Umlernen sind für den Autor konfliktreich. Zu den sozialen Konflikten zählt er die Generationen-, Traditions-, Weltanschauungs- sowie Rollenkonflikte. Diese sozialen Konflikte könnten bei den Heranwachsenden in personale Konflikte umschlagen (S. 88–89). Dabei könnten personale Konflikte sowohl einen schädigenden als auch einen bildenden Sinn enthalten. Schädigend seien sie, wenn sie unterdrückt

werden; bildend dagegen, wenn sie aufgedeckt und gelöst werden. Die Aufgabe der sozialpädagogischen Fachkräfte bestehe deshalb darin, die Konfliktfähigkeit (wieder-)herzustellen beziehungsweise den durch die Vergesellschaftung unterdrückten Konflikt bei den Jugendlichen zur Sprache zu bringen (S. 95–96). Nebst den Aspekten des Heranwachsens benennt er zentrale sozialpädagogische Tätigkeiten. Zu diesen gehören bei ihm einerseits die Fürsorge, Planung, Diagnose und andererseits das Schützen, die Pflege sowie das Beraten. Beim Begriff der Fürsorge stellt er klar, dass dieser für die Erziehung angemessen sei, wenn sie auf das Mündigwerden der adressierten Personen abziele (S. 99–100). Beim Terminus der Planung legt er nahe, dass die Sozialpädagogik an eine situationsbedingte und personenzentrierte Erziehungsplanung gebunden sei. Die dafür notwendige Diagnose erfordere sowohl soziologisches als auch psychologisches Wissen und gelinge strukturell erst durch eine interdisziplinäre Kooperation. Dabei betont er, dass die sozialpädagogische Diagnose stets auf ein konkretes Gegenüber fokussiere und deshalb eine permanente Überprüfung der Situation sowie des eingesetzten diagnostischen Instruments erfordere (S. 101–102). In Bezug auf den Schutz legt er Wert auf zwei verschiedene Aspekte. Es gelte, die Heranwachsenden zum einen vor den durch die moderne Gesellschaft bedingten kulturellen Schäden zu bewahren und zum anderen vor dem Vergesellschaftungsdruck zu schützen (S. 105). Diesen Schutz erweitert er um den Begriff der Pflege, die darauf abziele, das Individuum in seinem Wesen zu stärken. Pflege meint für ihn deshalb auch, erziehungsfreie Räume zur Verfügung zu stellen, in denen das Spiel und das Bedürfnis der Heranwachsenden im Mittelpunkt stehen (S. 110). Zuletzt hebt er den Stellenwert der Beratung hervor. Beratung bedeutet für ihn das Heraustreten aus dem Erziehungsvorgang, um ein akutes Problem angehen zu können. Dabei erhoffen sich die Ratsuchenden im Beratungsgespräch einen Hinweis, der die „Selbsttätigkeit, die Produktivität, die Phantasie des Ratsuchenden anspricht und erregt (...)“ (S. 117). Beratung diene deshalb der kritischen Aufklärung, indem das Gespräch Distanz verschaffe und somit ein rationales Verhalten zur Entlastung vom Anpassungs- und Konformitätsdruck befördere (S. 118–120). Schließlich stellt er sich die Frage nach dem primären Ort sozialpädagogischen Denkens und Handelns und gibt diesbezüglich das Heim an (S. 121–122). Dabei ruft er dazu auf, sich die gesellschaftliche Determination der Institutionen bewusst zu machen, denn jede Erziehungswirklichkeit sei in eine gesellschaftliche Wirklichkeit eingebettet (S. 130). Gesellschaftliche Bedingungen formten somit den pädagogischen Willen, sodass eine stetige Selbstkritik notwendig werde, um sich dieser Abhängigkeit zu vergewissern (ebd.).

2.2.1 Strukturen

Der persönliche pädagogische Bezug war für Mollenhauer zwar wichtig, aber weniger relevant als in der geisteswissenschaftlichen Tradition, in der er selbst sozialisiert wurde. Seine Aufmerksamkeit galt, wie dargestellt wurde, vermehrt dem strukturellen Kontext des sozialpädagogischen Feldes. In seinem im Jahr 1968 veröffentlichten Aufsatz *Gesellschaftliche Bedingungen der Sozialpädagogik* unterzieht Mollenhauer (1971) die strukturellen Faktoren erneut einer Analyse. Der genannte Aufsatz findet sich neben insgesamt acht weiteren Texten – den sogenannten polemischen Skizzen – im Sammelband *Erziehung und Emanzipation*. Durch diese Veröffentlichung wurde Mollenhauer zum bekanntesten Vertreter der Kritischen Theorie in der Pädagogik (Aßmann, 2015, S. 204). Darüber hinaus gilt sie als eine der wirkmächtigen Schriften, „mit denen der Höhenflug der kritischen Erziehungswissenschaft eingesetzt hat“ (Forster, 1997, S. 411). Zunächst wird an dieser Stelle seine Skizze über die Sozialpädagogik rekapituliert, bevor im Anschluss Eckpunkte der kritischen Erziehungswissenschaft anhand einer Auswahl weiterer polemischer Texte dargelegt werden.

Nach wie vor beklagt Mollenhauer (1971) die Diffusität beim Begriff der Sozialpädagogik. Pragmatisch ist sie für ihn die Theorie der Jugendhilfe. Allerdings vertritt er mittlerweile die Ansicht, dass es unmöglich sei, in einer grundlegenden Theorie die unterschiedlichen pädagogischen Institutionen und Eingriffsformen zu vereinen (S. 134–135). Er wählt deshalb einen Umweg, indem er die Problemlagen der Jugendhilfeforschung darstellt. Dabei erkennt er, dass den gesellschaftlichen Bedingungen der Hilfsmaßnahmen nur ungenügend Aufmerksamkeit geschenkt werde respektive der Zusammenhang zwischen der Sozialstruktur, Hilfebedürftigkeit sowie der Hilfsmaßnahmen zu wenig Bedeutung in der Forschung einnehme (S. 137). Die Ursache dafür sieht er darin, dass der Fokus der sozialpädagogischen Theorie und Praxis beim Individuum anstatt bei den gesellschaftlichen Ursachen der Hilfebedürftigkeit liege. Zwar könnten dadurch erfolgsversprechende Erziehungsplanungen aufgestellt werden, der Fall reproduziere sich indes in der Gesellschaft immer wieder von Neuem. Demzufolge bleibe die unaufgeklärte Jugendhilfe hilflos und ideologisch zugleich: „Mit dem Erfolg im einzelnen Fall täuscht sie sich darüber, dass sie in der Tat nichts ist als caritative Hilfe, die das angeblich Unvermeidliche erträglich macht“ (S. 138). Konkret sei die präzise Diagnostik des SocialWork-Paradigmas wirkungslos gegenüber dem Elend der sozialen Unterschicht (S. 139). Infolgedessen vermag Mollenhauer unter Einbezug erster vorhandener Statistiken aufzudecken, dass fürsorgerische Maßnahmen insbesondere Heranwachsende aus der sozialen Unterschicht betreffen. Mit anderen Worten findet eine schichtspezifische Auslese in der Jugendhilfe statt (S. 143–144). Allerdings macht für den Autor weniger der sozioökonomische Status, sondern eher die

in diesen Familien vorherrschende defizitäre Familienstruktur Heranwachsende zur Klientel der Jugendhilfe. Sie erleben nach seiner Meinung eine kontrollierende, autoritäre und disziplinierende Erziehung, die den sozialen Aufstieg vermindere beziehungsweise angepasstes oder dissoziales Verhalten befördere (S. 146–149). Daraus zieht er die Konsequenz, dass in der Jugendhilfe folglich ein Erziehungsfeld nötig sei, in dem die restriktiven Bedingungen aufgehoben werden, damit die Jugendlichen aus der Hilfeabhängigkeit gelangen, um „den Zirkel zu durchbrechen“ (S. 150).

2.3 Erziehung und Bildung

Für Mollenhauer ging Sozialpädagogik mit einer angemessenen Analyse der strukturellen Bedingungen der Gesellschaft einher. Mit demselben Blick nahm er die Erziehungswissenschaft ins Visier. In der Schrift *Erziehung und Emanzipation* legt er sein Konzept einer kritischen Erziehungswissenschaft in theoretischer und praktischer Hinsicht dar. Dabei richtet er sich gegen die ältere geisteswissenschaftliche Pädagogik sowie gegen die neuere, empirisch-analytische Erziehungswissenschaft der 1960er Jahre. An der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bemängelt er die begrenzte Leistungsfähigkeit hinsichtlich der Aufklärung über gesellschaftliche Zusammenhänge der Erziehung. Bei der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft beklagt er den Verzicht auf die wissenschaftliche Diskussion pädagogischer Werte- und Normenfragen. Diese Unterlassung ist für ihn fatal. Denn dann, wenn praktische Erziehungs- und Bildungsprozesse auf das Mündigwerden abzielen, sollte die Erziehungswissenschaft ein emanzipatorisches Interesse verfolgen (Mollenhauer, 1971, S. 9–10). Dabei erfordere die Emanzipation den Einbezug empirischer Daten sowie die Interpretation des kommunikativen Verständigungszusammenhanges, „in dem die Praxis ihre Zwecke diskutiert“ (S. 10). Kritik meint deshalb für ihn, die gesellschaftlichen Bedingungen der Rationalität intersubjektiv und empirisch überprüfbar darzustellen. Mit Emanzipation beabsichtigt er, die Heranwachsenden von den empirisch aufgedeckten Bedingungen zu befreien, „die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken“ (S. 11). Er folgt deshalb explizit Habermas' Erörterung über die Sozialwissenschaft. Am Beispiel der Chancengleichheit im Bildungssystem führt Mollenhauer aus, dass gleiche Bildungschancen nur innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft relevant seien, die diesem Phänomen eine angemessene Bedeutung zuschreiben. Ansonsten bleibe diese Thematik irrelevant (S. 16). Für ihn gehören somit die Verarbeitung empirischer Daten sowie die Diskussion kommunikativer Erfahrungen untrennbar zusammen. Dabei verfolgen Theorie und Praxis denselben Zweck, „die Befreiung von unbegriffenen Abhängigkeiten voran-

zutreiben“ (S. 20). Weder die geisteswissenschaftliche Pädagogik noch die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft vermögen demzufolge ein kritisch-emanzipatorisches Potenzial zu entfalten.

Das Scheitern dieser zwei Paradigmen ist der explizite Gegenstand der Skizze *Funktionalität und Disfunktionalität der Erziehung*. Mollenhauer belegt deren Schwäche am Begriff des Konflikts. Erziehung innerhalb eines demokratischen Gemeinwesens ist für ihn insofern emanzipatorisch, weil das Erziehungshandeln nebst der Anpassung eine Veränderung der bestehenden Ordnung miteinschließt. Ein emanzipatorischer Begriff von Erziehung sei deshalb dysfunktional, denn er berücksichtige die sozialen Konflikte (S. 27). Diese würden von der autonomen, geisteswissenschaftlichen Pädagogik unterdrückt, während sie in der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft unbemerkt blieben: „Disfunktionale Phänomene werden nicht ausdrücklich oder nur unter dem Gesichtspunkt ihrer Störcharaktere thematisiert“ (S. 29). Aus diesem Grund ist es für ihn entscheidend, die pädagogische Theorie und Praxis auf soziale Konflikte hin zu befragen, anstatt sich auf Stabilität und Ordnung zu fokussieren (S. 30–31). Mit anderen Worten ist das dreigliedrige Schulsystem insofern funktional, als es eine schichtspezifische Auswahl trifft, jedoch dysfunktional, weil darin ein gesellschaftlicher Konflikt zum Ausdruck gelangt (S. 33).

Der Hintergrund sozialer Konflikte gründet für Mollenhauer in gesellschaftlichen Widersprüchen. In der Skizze *Jugend und Schule im Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche* geht er diesen nach. Der Konflikt, wie er sich offenkundig in den studentischen Rebellionen ab Mitte der 1960er Jahre manifestiert, erstaunt ihn kaum, denen generell werden soziale Konflikte zugunsten der vorherrschenden Ordnung gelöst, während die jugendlichen Revolten der Unreife bezichtigt und abgedrängt werden (S. 99–100). Mollenhauer insistiert auf den Stellenwert des Generationenverhältnisses. Zwar gehöre die Überlieferung der bestehenden Ordnung zur theoretischen und praktischen Erziehung und Bildung, allerdings beinhalte sie ebenfalls eine kritische Analyse des Gegebenen. Die Erwachsenen stünden deshalb in der Pflicht, die Ordnung vernünftig zu begründen, anstatt lediglich ihre Zweckmäßigkeit und Plausibilität anzugeben (S. 101). Da die Erwachsenen wenig dafür tun, deckt er gesellschaftliche Widersprüche ideologiekritisch auf, mit denen die Jugendlichen konfrontiert sind. Zu ihnen zählt er auf der Basis eines demokratischen ausformulierten Gemeinwesens den hohen gesellschaftlichen Integrationsdruck, die mangelnden schulischen Aufstiegschancen, die ausgeprägte Repression in der Berufswelt, die fehlende Partizipation am schulischen Bildungsprozess, die politisch abstinente

Allgemeinbildung sowie die ausbleibende politische Teilhabe (S. 102–114). Umso mehr erstaunt ihn, dass nur ein kleiner Teil der Jugendlichen opponiere. Er vermutet zwei Ursachen für die geringe Beteiligung. Erstens würden die durch die Widersprüche ausgelösten Konflikte im Sinne der Anpassung verdrängt. Zweitens verhindere das Erziehungssystem die Vermittlung einer kritischen Analysefähigkeit, das Artikulieren von eigenen Interessen sowie die politische Solidarisierung, „mit deren Hilfe die sozialen Konflikte durchgestanden werden können“ (S. 117). Ebenfalls befördere die Sozialstruktur einen bürokratischen, konformistischen Verhaltenstyp, der über eine Entpolitisierung zu einer Entdemokratisierung der Gesellschaft beitrage (ebd.). Aus diesem Grund bedarf es für ihn einer Gesellschaft, die eine aktive, genussvolle, ungenierte und aufgeweckte Jugend will, um die Demokratie zu stärken (S. 118).

Waren die zwei vorgängig rekapitulierten Skizzen eher um den Begriff der Erziehung zentriert, gilt Mollenhauers Interesse in den nachfolgenden zwei Aufsätzen eher demjenigen der institutionellen Bildung. Im Aufsatz *Wissenschaft und Praxis – Vorbemerkungen zu einer Wissenschafts- und Hochschuldidaktik* analysiert er den Bildungsbegriff an den höheren Schulen. Er stellt die Frage nach den didaktischen Konsequenzen, wenn „die akademische Bildung ein durch Wissenschaft vermittelter Lernvorgang ist“ (S. 37). Zunächst erläutert er den Zusammenhang zwischen Bildung, Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis. Für Mollenhauer impliziert die akademische Bildung bei ihrer Entstehung eine kritische Funktion von Wissenschaft zur Reflexion gesellschaftlicher und staatlicher Zwecke, um dadurch die gesellschaftliche Praxis verbessern zu können (S. 38). Infolgedessen habe sich allerdings der akademische Ausbildungszweck vom „Erkennen auf das Lernen“ verschoben (S. 40). Die wissenschaftliche Ausbildung begünstige somit „einzelwissenschaftliche Kenntnisse und forschungstechnische Verfahrensweisen“ (S. 42) zwecks der Vermittlung praktischer Berufskennnisse. Diese Entwicklung führe zu einer Verwässerung der wissenschaftlichen Kritik an der Gesellschaft (ebd.). Um diesem Verlust entgegenwirken zu können, zieht er Schlussfolgerungen für die Wissenschaftsdidaktik an den Hochschulen. Erstens gilt für ihn, dass Erkenntnis und Kommunikation zusammengehören, damit Wissenschaft überhaupt möglich werde (S. 45–46). Daraus folgt für ihn, die Studierenden am Erkenntnisprozess zu beteiligen, anstatt Regeln und Methoden der Wissenschaft und Forschung zu lehren. Weiter müsste über die sozialen Bedingungen des didaktischen Prozesses aufgeklärt werden, um dadurch die kommunikative Rationalität der Ausbildung insgesamt stärken zu können (S. 47–49). Die Rationalität der Wissenschaft wiederum verlange die Reflexion gesellschaftspolitischer Verhältnisse, denn herrschaftliche Interessen können die Rationalität der Wissenschaft unterbinden (S. 51–52). Für Mollenhauer übersteigt deshalb das Lernen an Hochschulen die Aneignung von Fakten und Verfahrensweisen. Sie enthält nach seiner

Meinung eine politische Funktion, denn „die Hochschule kann erst dann eine politisch bildende Wirksamkeit entfalten, wenn die Beteiligung am Erkenntnisprozess durch politische Beteiligung ergänzt wird“ (S. 53).

Wie eine wissenschaftliche Theorie der politischen Bildung im Schulsystem entworfen werden könnte, skizziert er in seinem letzten Aufsatz *Umriss einer politischen Bildung als politische Aufklärung*. Diese ist für Mollenhauer parteiisch, weil sie die Bedingungen zum Gegenstand habe, „die die Rationalität des politischen Bewusstseins verhindern oder erschweren“ (S. 155). Zur Charakterisierung des politischen Bewusstseins greift er auf eine historische Analyse der Bildungsveranstaltungen zurück. Diese hätten im 18. Jahrhundert als erfolgreich gegolten, wenn zwischen den Institutionen des absolutistisch-merkantilistischen Staatswesens und den Heranwachsenden eine Übereinkunft erreicht worden sei: „Als staatsbürgerlich gebildet galt derjenige, der durch sein Verhalten an der Stabilisierung des gegebenen Herrschaftssystems mitwirkte“ (S. 156). Wilhelm von Humboldt reagierte, so Mollenhauer, kritisch auf diese staatliche Indoktrination der Bildung. Die von ihm konzipierte gymnasiale Bildung sollte deshalb von gesellschaftlichen Interessen befreit sowie politisch entkoppelt werden. Dadurch sei die Bildung zwar unpolitisch, aber nicht politisch neutral geworden. Ungewollt habe die gymnasiale Bildung Partei für die bestehende herrschende Klasse ergriffen (S. 157–159). Diese Entwicklung verdeutlicht Mollenhauer dadurch, dass Bildung über die Staatskunde hinausgehen müsse respektive ideologiekritische Aufklärung über gesellschaftliche Widersprüche leisten sollte (S. 159). Als dafür geeignete Kategorien nennt er die Begriffe Herrschaft, Interesse und Konflikt. Diese seien zum einen deskriptiv, um politische Sachverhalte beschreiben zu können. Zum anderen dienten sie der politischen Bewusstseinsentwicklung bei den Heranwachsenden (ebd.). Herrschaftsverhältnisse könnten beispielweise bei der Monopolisierung der Medien dargestellt werden. Interessenslagen zeigten sich durch die Ideologiekritik bei mächtigen Gruppierungen und Verbänden. Bei den Konfliktlagen überschritten sich Herrschaft- und Interessenslagen und es stellten sich Fragen der Konfliktbearbeitung (S. 161). Die aufklärende Information und Reflexion müssten indes aber didaktisch so gestaltet werden, damit das politische Bewusstsein eine politische Beteiligung impliziere (S. 162). Letztere ist für Mollenhauer besonders brisant, da in verschiedenen (sozial)pädagogischen Einrichtungen Herrschaftsverhältnisse unreflektiert und unausgesprochen blieben (S. 163). Der Autor gibt deshalb Maximen an, um in (sozial-)pädagogischen Institutionen die politische Beteiligung zu erhöhen. Erstens müsse das freie Argumentieren im Erziehungsfeld möglich sein. Zweitens bedürfe es politischer Information und Aufklärung anhand von aktuellen, alltagsnahen Gegenständen, die die praktische Mo-

tivierung der Heranwachsenden begünstigen. Drittens wäre ein wenig formalisiertes Unterrichtsgeschehen zu wünschen, das effektiver als traditionelle Lehrsettings sein sollte. Schließlich gehören für ihn außerschulische Gefäße wie Clubs, Solidarisierungen und Demonstrationen ebenfalls zu einer Theorie politischer Bildung (S. 167–168).

2.4 Einwände

Im Anschluss an die erfolgreiche Veröffentlichung *Erziehung und Emanzipation* gab Mollenhauer vier Jahre später, im Jahr 1972, das Buch *Theorien zum Erziehungsprozess* heraus. Wie Aßmann (2015) erläutert, erreichte dieses zwar einen ausgewiesenen hohen Abstraktions- und Differenzierungsgrad. Gleichzeitig schien es „den Kontakt zum konkreten Gegenstand an der Basis, den Ort der Handlung weit hinter sich gelassen zu haben“ (S. 226). Während die Hoffnung auf eine politische Veränderung durch die (Sozial-)Pädagogik in *Erziehung und Emanzipation* deutlich zur Geltung kam, verblasste diese zu Beginn der 1970er Jahre bereits wieder (S. 227). Mit anderen Worten trug Mollenhauer selbst dazu bei, den politischen Wind aus den Segeln der Sozialpädagogik/Erziehungswissenschaft zu nehmen. Wie die rekapitulierten Werke verdeutlichen, bewegte sich Mollenhauers Interesse in den Jahren 1959 bis 1968 von der Sozialpädagogik hin zur allgemeinen Erziehungswissenschaft. Eine ähnliche Verschiebung erkennen Niemeyer & Rautenberg (2012) in Bezug auf Mollenhauers Bedeutung für die Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. In der Sozialpädagogik habe er an Relevanz verloren, in der Allgemeinen Pädagogik hingegen an Einfluss hinzugewonnen (S. 347–348). Gegenüber Mollenhauers Verständnis von Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft können indes verschiedene Einwände erhoben werden. Bei seinem Erstlingswerk, der Dissertationsschrift, hebt Marzahn (1987) hervor, dass die Analyse von Herrschaftsinteressen und sozialen Konflikten vernachlässigt wurde (S. 12). Weiter versperre seine Argumentation anhand klassischer, literarischer Quellen den Blick auf die dunklen Seiten der sozialpädagogischen Maßnahmen und Einrichtungen (S. 13). Mollenhauers pädagogischer Optimismus verkenne die der Hilfe zugrundeliegende Kontrolle und Repression und gehe stattdessen davon aus, „dass soziale Probleme pädagogisch gelöst werden können“ (ebd.). Selbstkritisch gab Mollenhauer (1987) rückblickend zu, mit den Erkenntnissen der *Dialektik der Aufklärung* kaum vertraut gewesen zu sein (S. 6). Bei der zweiten Schrift, der *Einführung in die Sozialpädagogik*, meinte Mollenhauer (2001) zehn Jahre nach dessen Erstveröffentlichung selbstkritisch über sein Werk, dass es sich dabei um einen wenig überzeugenden Versuch gehandelt habe (S. 9). Hat er in noch der eigenen Promotionsschrift zu einer sozialpädagogischen Theorie zur Grundlegung der Sozialen Arbeit aufgerufen, verzichtet er selbst darauf, ein entsprechendes Programm vorzulegen. Stattdessen

begnügt er sich damit, die Sozialpädagogik auf die Jugendhilfe zu reduzieren und sie somit vor allem juristisch abzustützen. Ebenfalls zeigt er sich konservativ in Bezug auf die Heimerziehung, indem er die in diesen Einrichtungen begangenen körperlichen und seelischen Misshandlungen an den Kindern und Jugendlichen verkannte (Müller, 2001, S. 184). Auch geriet seine in den polemischen Skizzen dargelegte kritische Erziehungswissenschaft früh in Kritik (Ruhloff, 2010, S. 285). Winkler (2002) weist darauf hin, dass der für Mollenhauer zentrale Begriff der Emanzipation vor allem politischen Ursprungs sei. Demgegenüber werde der Terminus pädagogisch nur unzureichend und wenig systematisch expliziert (S. 22–23). Weiter sei die kritische Erziehungswissenschaft so wenig selbstkritisch gewesen, „dass sie selbst den gesellschaftlichen Veränderungen auf den Leim gegangen ist (...)“ (S. 138). Mit anderen Worten verpasste sie, die zerstörerischen Tendenzen der Moderne adäquat in den Blick zu nehmen. Ebenfalls erfuhr er Kritik von der marxistisch orientierten Kollegschaft sowie von Vertretenden der Allgemeinen Pädagogik wie beispielsweise von Dietrich Benner. Erstere haben ihm den Verzicht auf den Klassenkampf vorgeworfen. Stattdessen sei es Mollenhauer aus der Perspektive der marxistischen Pädagogik um eine Erziehung zum Konsens gegangen (Winkler, 2002, S. 142). Dietrich Benner (1999), Vertreter der Allgemeinen Pädagogik, wiederum monierte bereits zu Beginn der 1970er Jahre die inhaltliche Verkürzung der Emanzipationskategorie (S. 37). Aus erziehungstheoretischer Sicht sei der Emanzipationsbegriff im Sinne der bewussten Entlassung der Heranwachsenden aus pädagogischen Abhängigkeitsverhältnissen sinnvoll. Aus bildungstheoretischer Perspektive hingegen sei es ein Irrtum, Bildung auf Emanzipation zu verkürzen, denn Bildung beinhalte die Sorge, „dass der Mensch lerne, sich zu sich selbst – unter Einschluss seiner emanzipativen Akte – distanziert zu verhalten“ (ebd.). Eine Emanzipation von der Emanzipation gebe es folglich nicht. Dies sei ein Sachverhalt, der der kritischen Erziehungswissenschaft entgangen sei (ebd.). Ein letzter Einwand folgte schließlich seitens der Frauenforschung. Wie Carol Kuhlmann (2013) verdeutlicht, wurde das Machtgefälle zwischen den Geschlechtern in der gesellschaftstheoretischen Analyse von Habermas unzureichend in die Reflexion aufgenommen. Bei Mollenhauer, der sich diesbezüglich Habermas angeschlossen habe, sei das Geschlechterverhältnis ebenfalls wenig berücksichtigt worden und er habe sich deshalb kaum mit der Thematik befasst (S. 223–224). Die dargestellten Einwände belegen einige Schwachpunkte bei Mollenhauers Verständnis von Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. Indes vermindern sie seine diesbezüglich erbrachten Leistungen nicht grundlegend, so dass diese nachfolgend zusammengetragen werden sollen.

2.5 Konklusionen

Obschon die Termini „Kritik“ und „kritisch“ bei den rezipierten Werken kaum ausgeführt werden, lässt sich der Begriff der **Kritik** mithilfe der drei untersuchten Schriften rekonstruieren. Mollenhauer interessiert, wie die gesellschaftliche Struktur auf die (Sozial-)Pädagogik einwirkt beziehungsweise wie die bisherige (sozial-)pädagogische Theorie die Gesellschaftsstruktur reflektiert. Seine Kritik beinhaltet daher eine (sozial-)pädagogisch ausformulierte Gesellschafts- und Erkenntniskritik. Zunächst geht es ihm um eine historische Untersuchung zur Entstehung und zur expansiven Entwicklung der Sozialpädagogik. Ihr Ursprung wird mit dem Aufkommen der sozialen Frage und der damit einhergehenden sozialen Probleme erklärt, die neue pädagogische Maßnahmen und Einrichtungen erforderlich machten. Die bisher expansive Entwicklung der Sozialpädagogik erklärt er mit dem sozialen Wandel, das heißt mit der voranschreitenden gesellschaftlichen Ausdifferenzierung. Der soziale Wandel wird zwar beschrieben und erklärt, allerdings keiner eigentlichen *Gesellschaftskritik* unterzogen. Erst im zweiten Werk deckt er auf, dass von der demokratisch-pluralen Gesellschaft Schädigungen ausgehen, die die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen tangieren. Diese Schäden treten vor allem bei der Bewältigung von Statuspassagen auf, denn sie provozieren bei den Heranwachsenden abweichende Verhaltensmuster. Einerseits werden Kinder und Jugendliche zur Anpassung und zum Umlernen entgegen ihren persönlichen Bedürfnissen gezwungen. Andererseits erfordern die Statuspassagen von den Heranwachsenden die Herausbildung von Autonomie und Selbsttätigkeit, damit sie sich zu mündigen Mitgliedern der demokratischen Lebensordnung entwickeln. Konflikte begleiten daher die Anpassungs- und Umlernprozesse, vor allem an den Statuspassagen. Obwohl diese Konflikte aus den divergierenden Ansprüchen an die Heranwachsenden entstehen, werden sie den Kindern und Jugendlichen zugeschrieben und somit personalisiert. Schließlich legt er in der letzten Schrift offen, dass die (sozial-)pädagogischen Institutionen selbst in den sozialen Herrschaftszusammenhang eingebunden sind. Davon zeugen zwei Beispiele: Erstens untergräbt das Schulwesen die Mündigwerdung der Heranwachsenden, indem es deren ideologiekritische, kommunikative und politisch-partizipierende Fähigkeiten ungenügend fördert. Zweitens begünstigt die bestehende gesellschaftliche Struktur die Herausbildung von defizitären Familienstrukturen bei sozioökonomisch Benachteiligten. Diese familiären Defizite erhöhen die Chance für eine Heimplatzierung der Kinder und Jugendlichen. Die Jugendhilfe ist daher von einer schichtspezifischen Auslese durchdrungen. Die vollzogene Gesellschaftskritik deckt folglich strukturelle Bedingungen auf, die die Mündigwerdung der Heranwachsenden unterbinden und somit grundsätzlich (sozial-)pädagogisch aufgehoben werden sollten. Wie die

Gesellschaftskritik wird auch die *Erkenntniskritik* – im Hinblick auf die berücksichtigten Schlüsselwerke – zunehmend explizierter ausformuliert und somit deutlicher akzentuiert. Eine erste inhaltliche Schärfung erfährt der Begriff der Sozialpädagogik in Mollenhauers Promotionschrift. Er wird über eine (implizite) Abgrenzung vom geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Verständnis von Sozialpädagogik präzisiert, denn dieses vermag die Genese der Sozialpädagogik empirisch nicht angemessen zu erklären, da die dafür notwendigen sozialwissenschaftlichen Erkenntnismethoden fehlen. Zweitens greift es zu kurz, Erziehung auf den persönlichen pädagogischen Bezug zu reduzieren, wie seine zweite Schrift belegt. Erziehung findet in modernen Gesellschaften neben der Familie und Schule in weiteren sozialen Lebensräumen statt. Obwohl der persönliche pädagogische Bezug stets relevant bleibt, wirken die gesellschaftlichen Verhältnisse unweigerlich auf die sozialpädagogischen Organisationen und letztlich auf das sozialpädagogische Handeln ein. Neben der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik stellt auch die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft einen mangelhaften Erkenntniszugang zur Verfügung. Zwar vermag sie empirisch erhärtete und belastbare Daten bereitzustellen. Allerdings verzichtet sie darauf, gesellschaftliche Strukturen dahingehend zu bewerten, ob sie die Mündigwerdung ermöglichen oder verhindern. Einen anderen Weg schlägt deshalb die kritische Erziehungswissenschaft ein. Diese versteht sich als eine sozialwissenschaftlich fundierte sowie normativ ausgerichtete Position. Weil Erziehung und Bildung – vor dem Hintergrund einer demokratischen Gesellschaft – auf die Norm der Mündigkeit abzielen, muss die Erziehungswissenschaft über diejenigen strukturellen Bedingungen aufklären, die die Mündigwerdung der Kinder und Jugendlichen unterbinden beziehungsweise in der Terminologie von Habermas die Herausbildung ihrer kommunikativen Rationalität erschweren. Die ausgemachte Gesellschafts- und Erkenntniskritik verfährt – vor allem mit Blick auf das letzte Werk – zeitgleich ideologiekritisch, indem sie Begriffe und Tatsachen auf Widersprüche hinterfragt und somit die damit verbundenen Differenzen freilegt. Die *Ideologiekritik* zeigt sich daran, dass zwischen dem gesellschaftlichen Selbstverständnis und der sozialen Tatsache offenkundige Differenzen bestehen. Die Ideologie durchzieht die (sozial-)pädagogischen Institutionen wie beispielsweise die Schule und Jugendhilfe. So suggeriert das Schulsystem die Sicherstellung der Chancengleichheit, obwohl diese Zielsetzung im Hinblick auf die sozioökonomisch unterprivilegierte Schülerschaft verfehlt wird. Die Jugendhilfe wiederum betont die Wirksamkeit und den Erfolg der eingesetzten Methoden und Verfahren, während sie gleichzeitig verkennt, dass die gesellschaftlichen Bedingungen immer wieder neue Fälle an sie herantragen. Im Weiteren nimmt sich die Ideologiekritik der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik sowie der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft an. Erstere ideologisiert die Leistung der

(Sozial-)Pädagogik durch das Ausblenden der sozialen Wirklichkeit. Letztere ist hingegen ideologisch, weil sie sich unparteiisch und wertneutral gibt, obwohl die Erziehungswissenschaft emanzipatorische Interessen verfolgt.

Über die Ideologiekritik lässt sich das **Theorie-Praxis-Verhältnis** rekonstruieren. Zunächst erfüllen die (sozial-)pädagogische Theorie und Praxis jeweils unterschiedliche Aufgaben und beinhalten daher verschiedene Strukturlogiken. Die Theorie zielt darauf ab, die soziale Wirklichkeit möglichst präzise zu erfassen, um die gesellschaftlichen Bedingungen mit Bezug auf das Mündigkeitspostulat freizulegen. Dabei erstreckt sich die Theoriearbeit auf den persönlichen pädagogischen Bezug, die (sozial)pädagogische Organisation sowie die gesellschaftlichen Strukturen und daher auf die mikro-, meso- und makrosoziologischen Ebenen. Die Praxis zielt darauf ab, (sozial-)pädagogische Implikationen umzusetzen, die alle drei Ebenen bedienen, wie die ausgeführten sozialpädagogischen Tätigkeiten beweisen. Zudem gehört eine politische Dimension zur Praxis, wie Mollenhauers explizite Parteinahme für die Anliegen der studentischen Protestbewegung klarstellt. Das skizzierte Theorie-Praxis-Verhältnis wird für allem für (sozial)pädagogische Fachkräfte interessant, weil theoretisch erschließbare und praktisch umsetzbare Elemente im Hinblick auf die Mündigwerdung der Heranwachsenden enthalten sind.

Die Funktion von **Wissenschaft** wird an verschiedenen Stellen sichtbar. Erstens unterstützt sie Mollenhauer darin, die Ursprünge der Sozialpädagogik gesellschaftlich zu beschreiben sowie ihre expansive Entwicklung über die gesellschaftliche Ausdifferenzierung zu erklären. Zweitens trägt sie dazu bei, die Sozialpädagogik vom geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Paradigma zu lösen, um sie sozialwissenschaftlich zu fundieren beziehungsweise als eigenständige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zu positionieren. Drittens dient ihm das wissenschaftliche Wissen dazu, ideologiekritisch zu verfahren, um gesellschaftliche Widersprüche und Konflikte freizulegen, die den Heranwachsenden aufgetragen werden.

Der Begriff der **Aufklärung** fehlt innerhalb der analysierten Schriften, dennoch legen die Werke ein positives Verständnis der gesellschaftshistorischen Entwicklung nahe, denn sie lassen sich als Zeugnis für den (sozial-)pädagogischen Fortschritt interpretieren. Erstens gelingt es einer sozialwissenschaftlich inspirierten Sozialpädagogik, ihre Ursprünge und ihre expansive Entwicklung wahrheitsgetreuer zu erfassen. Dadurch können zweitens Eckpunkte einer möglichen Theorie der Sozialpädagogik entwickelt werden, die den sozialen Wandel erklären, anstatt diesen zu ideologisieren. Drittens präsentiert sich die kritische Erziehungswissenschaft gegenüber der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik sowie der empirisch-analytischen

Erziehungswissenschaft als fachliche Weiterentwicklung beziehungsweise als produktive Ablösung des Vorangegangenen. Daraus folgt, dass aus der positiven gesellschaftshistorischen Entwicklung Implikationen für eine „bessere“ (sozial-)pädagogische Theorie und Praxis möglich werden.

Der Begriff der **Kultur** findet sich lediglich punktuell in den dargestellten Werken wieder. Das zweite Werk belegt, dass die Kultur eine schädigende Wirkung auf die Heranwachsenden ausübt. Aus diesem Grund wird die (sozial-)pädagogische Tätigkeit des Schutzes notwendig, um die Kinder und Jugendlichen vor den kulturellen Einflüssen zu bewahren sowie sie parallel dazu in ihrem kompetenten Umgang mit ihnen zu stärken. Schließlich werden die schädigenden Wirkungen der Kultur in der letzten Schrift indirekt offengelegt. Sofern (sozial-)pädagogische Institutionen lediglich dazu dienen, den Herrschaftszusammenhang zu stärken, unterwandern sie die Mündigwerdung der Heranwachsenden. Über alle Werke hinweg bleibt der Begriff der Individualität unbestimmt. Naheliegender ist deshalb die Schlussfolgerung, dass jeder Mensch seine Individualität entfalten kann, sofern er die Statuspassagen erfolgreich bewältigt und somit die soziale Integration bewerkstelligt.

Der **Vernunft**begriff ist innerhalb der untersuchten Texte ebenfalls nicht auszumachen. Am ehesten gleicht er dem Begriff der kommunikativen Rationalität. Die Herausbildung der Vernunft beziehungsweise der Rationalität wird dabei über kommunikative Verständigungsprozesse erlangt. Vernunft bildet sich anders formuliert über die partizipative Teilnahme an verschiedenen kommunikativen Diskursen aus. Aus diesem Grund wird der Sprachentwicklung eine herausragende Bedeutung beigemessen, denn erst die Entwicklung der Sprache ermöglicht die Bildsamkeit und somit die Steigerung der kommunikativen Rationalität, die die Mündigwerdung der Heranwachsenden sicherstellt. Weil die gesellschaftshistorische Entwicklung grundsätzlich positiv bewertet wird, ist von einer Steigerung der kommunikativen Rationalität auszugehen.

Der Begriff des **Lebens** kann innerhalb der rezipierten Schriften ebenfalls nur indirekt erschlossen werden. Grundsätzlich verdeutlichen die untersuchten Texte, dass die sozialen Strukturen einen schädigenden Einfluss auf das individuelle Leben ausüben, indem sie bei der Bewältigung von Statuspassagen abweichendes Verhalten begünstigen. Weil diese Bewältigungsaufgaben zunehmend schwieriger werden, ist es naheliegend, dass sie eine Beschädigung des individuellen Lebens mit sich bringen. Allerdings bietet die (Sozial-)Pädagogik gleichsam Hilfestellungen

an, um die Menschen bei der Problembewältigung zu unterstützen und sie somit an ein grundsätzlich gelingendes Leben heranzuführen.

Ähnlich verhält es sich in Bezug auf den Begriff der **Erfahrung**, der ebenfalls nur indirekt erschlossen werden kann, da er innerhalb der Texte fehlt. Weil die gesellschaftlichen Strukturen soziale Exklusionsprozesse bewirken, führen sie bei den Betroffenen zu Leid- und Noterfahrungen. Dementsprechend liegt die zentrale Aufgabe der (Sozial-)Pädagogik darin, über Erziehung und Bildung soziale Integrationsprozesse zu befördern. Dadurch kann die individuelle Erfahrung von Leid und Not wieder aufgehoben werden. Weiter ist davon auszugehen, dass über eine Weiterentwicklung der (sozial-)pädagogischen Theorie und Praxis Leid- und Noterfahrungen präziser erkannt sowie angemessener überwunden werden können.

Zu den zentralen Begriffen der (Sozial-)Pädagogik gehören die Begriffe Bildung und Erziehung. Diese zielen – vor dem Hintergrund einer demokratisch-pluralen Gesellschaft – gemeinsam auf die Mündigwerdung der Heranwachsenden ab. Für eine kritische **Bildung** leiten sich daraus unterschiedliche Konsequenzen ab. Erstens muss der Sprachbildung eine besondere Bedeutung zugesprochen werden, um die Bildsamkeit der Heranwachsenden zu initiieren und somit ihre kommunikative Rationalität zu stärken. Die Bildung von Heranwachsenden gelangt zweitens insbesondere bei der sozialpädagogischen Tätigkeit des Beratens zum Ausdruck. Diese erkennt das Gegenüber mit dessen Problemstellung an, vermittelt entscheidungsrelevante Informationen und verzichtet dabei gleichzeitig auf ein Erziehungshandeln. Sie fördert anders formuliert die selbsttätige Problembewältigung und somit die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt. Im Hinblick auf die Hochschule bedeutet eine kritische Bildung, das Auswendiglernen bei den Studierenden zu minimieren und stattdessen ihre Erkenntnisfähigkeit zu fördern. In Bezug auf die obligatorische Schule liegt der Schwerpunkt darin, die belehrende Staatskunde in eine politische Bildung der Schülerschaft zu transformieren. Dafür ist es notwendig, über gesellschaftliche Herrschaft, Interessen und Konflikte aufzuklären, die Schülerschaft in die Ideologiekritik einzuführen sowie demokratische Entscheidungsfindungsprozesse im Schulalltag zu verankern.

Eine kritische **Erziehung** legt schließlich Wert darauf, den intergenerationalen Widerspruch zwischen Sozialisation und Personalisierung, Solidarisierung und Individualisierung offenzulegen und auszubalancieren, anstatt die Widersprüchlichkeit des Erziehungsvorgangs zu verschleiern. Wichtig ist diesbezüglich, die in Erziehung unbestritten vorherrschende Autorität so

weit wie möglich zurückzunehmen sowie das Erziehungshandeln gegenüber den Heranwachsenden transparent zu begründen. Dadurch wird es den Kindern und Jugendlichen möglich, den Erziehungsvorgang zu kritisieren respektive an diesem zu partizipieren. Zweitens nimmt eine kritische Erziehung ernst, dass sozial(-pädagogische) Hilfen von einer Doppelfunktion gekennzeichnet sind. Zum einen stellen sie den Fortbestand der demokratischen Lebensordnung sicher und dienen somit gesellschaftlichen Interessen. Zum anderen sind sie dazu verpflichtet, den Kindern und Heranwachsenden Unterstützung bei der sozialen Integration, Anpassung, dem Umlernen sowie der Konfliktbewältigung zu geben, damit sie in Bezug auf ihre Mündigwerdung gefördert werden.

3. Kritische Bildungstheorie

Weitgehend unabhängig von der Kritischen Theorie und der kritischen Erziehungswissenschaft entwickelte Heinz-Joachim Heydorn im Verlauf der 1960er Jahren eine eigenständige Bildungstheorie (Benner & Brüggem, 2010, S. 213; Bernhard, 2014, S. 47–48; Euler, 2009, S. 39). Um sicherzustellen, mit Heydorn den wichtigsten Vertreter der kritischen Bildungstheorie für die Rekapitulation auszuwählen, werden die bereits im letzten Kapitel beigezogenen Nachschlagewerke konsultiert. In der ersten Enzyklopädie, dem *Taschenwörterbuch Pädagogik* (Hierdeis & Hug, 1997), fehlt das Stichwort Bildung. Aus diesem Grund lassen sich in dieser Publikation keine Anhaltspunkte zur Bedeutung Heydorns für die Bildungstheorie ausmachen. Das *Historische Wörterbuch der Pädagogik* enthält demgegenüber einen Artikel zum Stichwort der *Bildsamkeit/Bildung*. Gemäß Dietrich Benner und Friedhelm Brüggem (2010) leg(t)en Vertretende aus unterschiedlichen pädagogischen Schulen theoretische Entwürfe zur Bildsamkeit/Bildung vor. Zum einen bearbeiteten Protagonisten der kritischen Erziehungswissenschaft die Thematik und hierbei explizit Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer und Wolfgang Klafki. Zum anderen unterzog Heinz-Joachim Heydorn den Bildungsbegriff einer kritisch-materialistischen Analyse und konzipierte dadurch eine eigenständige Theorie der Bildung (S. 212–213). Eine andere Einschätzung legt das *Klinkhardt Lexikon der Erziehungswissenschaft* beim Begriff *Bildung* nahe. Für die Zeitspanne um die Mitte des 20. Jahrhunderts wird lediglich ein Autor genannt: Theodor W. Adorno (Dörpinghaus, 2012, S. 155). Von dieser Auswahl weicht das *Wörterbuch der Pädagogik* ab. Dieses gibt beim Stichwort *Bildung* an, dass Theodor Litt, Heinrich Weinstock und Heinz-Joachim Heydorn nach dem Zweiten Weltkrieg die Neubestimmung des Bildungsbegriff vorantrieben hatten (Böhm & Seichter, 2018, S. 75). Die Konsultation der verschiedenen Werke verdeutlicht demnach, dass der Bildungsbegriff lediglich in drei von vier Veröffentlichungen enthalten ist. In diesen drei Publikationen wird der Name Heydorn insgesamt zweimal in Zusammenhang mit dem Stichwort Bildung aufgeführt. Daraus folgt, dass er eine diesbezügliche Deutungsmacht besitzt, ohne der Einzige gewesen zu sein, der sich mit einer Theorie der Bildung befasste. Seine Leistungen werden indes von verschiedenen Forschenden mit Nachdruck hervorgehoben. Er gilt als einer der profiliertesten Pädagogen und Bildungstheoretiker des 20. Jahrhunderts (Borst, 2016, S. 154; Bünger et al., 2009, S. 7) und sogar des 21. Jahrhunderts (Bernhard, 2014, S. 15). Aufgrund der fachlichen Autorität, die Heydorn in Bezug auf die Bildungstheorie zugeschrieben wird, ist es deshalb unerlässlich, wesentliche Einsichten dieses Pädagogen im Hinblick auf den dieser Arbeit zugrunde liegenden Untersuchungsgegenstand vorzulegen.

3.1 Bildung

Um den Kern der kritischen Bildungstheorie bestimmen zu können, werden zwei Schriften von Heydorn rekapituliert: erstens seine im Jahr 1970 veröffentlichte Untersuchung *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, zweitens die im Jahr 1972 publizierte Schrift *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Bei der Auswahl der beiden Texte handelt es sich um die unbestrittenen Schlüsselwerke Heydorns (Bernhard, 2014, S. 264; Borst, 2016, S. 170–175; Euler, 2009, S. 39; Pongratz, 2009, S. 100). Beide Werke ermöglichen, sein Bildungsverständnis in Grundzügen darzustellen.

Beginnend mit der Widerspruchsanalyse legt Heydorn (2004a) bereits auf der ersten Seite das Ziel seines Programms fest. Sein Fokus ist auf den Bildungsbegriff gerichtet. Über die historische Analyse will er den in Bildung enthaltenen immanenten Widerspruch freilegen. Durch dieses Unterfangen beabsichtigt er dem pädagogischen Handeln eine Orientierung für die Ausgestaltung einer humanen Zukunft zu geben (S. 8). Im Gegensatz zum Bildungsbegriff weist er den Erziehungsbegriff für dieses Vorhaben zurück, denn der Erziehungsvorgang konstituiere sich aus Züchtigung, Härte und dem Zwang zur Ein- und Anpassung an die gesellschaftliche Hierarchie respektive an die arbeitsteilige Klassengesellschaft. Erziehung meint für ihn bewusstloses Erleiden: „Mit Erziehung geht der Mensch seinen Weg durch das Zuchthaus der Geschichte“ (S. 9). Erst die Bildung, die chronologisch und antithetisch an den Erziehungsvorgang anschließe, erlöse den Menschen. Durch Bildung begreife sich der Mensch als Urheber der eigenen gesellschaftlichen Verstrickung und entsprechend als Verantwortlicher für die Negation des selbst auferlegten Zwanges (S. 10). Den Ursprung des Bildungsgedankens macht der Autor in der griechischen Antike mit der Etablierung der ersten Bildungsinstitutionen aus. Zum einen sei Bildung aufgrund ihrer Institutionalisierung in den Dienst der sozialen Herrschaft genommen worden, um der Gesellschaft ökonomisch verwertbares Wissen verfügbar zu machen. Zum anderen habe der Mensch durch Bildung sich selbst und seine ganze Vernunft freizulegen begonnen, die ihn dazu befähige, seine eigene gesellschaftliche Verstrickung durchschauen und destruieren zu können. In der aufgekommenen institutionalisierten Bildung drückt sich mit anderen Worten erstmals der immanente Widerspruch von Bildung aus. Auf der einen Seite bediene die Bildungsinstitution die Interessen der arbeitsteiligen Gesellschaft, vorzüglich diejenigen der sozioökonomisch Privilegierten. Auf der anderen Seite komme im Bildungsgedanken verbunden mit dem revolutionären Bewusstsein die ganze Vernunft zur Aufhebung der sozialen Determination zum Vorschein (S. 13–14). Aus diesem Grund wird für den Autor die bisherige Bildungsgeschichte zum unvollendeten Versuch, „den Inhalt dieser Vernunft zu gewinnen und ihn in Verwirklichung zu übersetzen“ (S. 15). Bildung dient anders formuliert dazu, die ganze

Vernunft freilegen und die damit verbundene Glückerfahrung machen zu können (S. 16–17). Dabei spricht er dem sokratischen Gespräch eine herausragende Bedeutung zu, denn dieses verdeutliche den Bildungsvorgang in eindrücklicher Weise. Es ermögliche den Beteiligten, sich über das Gespräch gegenseitig zu helfen, um die Verstrickung in Herrschaft zu entschleiern sowie die damit verbundene Verstümmelung des Menschen aufzulösen. Ausgehend vom sokratischen Gespräch, das beim konkreten Gegenüber ansetze, könne daher vom einzelnen, ansprechbaren Individuum die ganze Vernunft respektive die Idee des heilen Menschen verwirklicht werden (S. 19–23). Bildung wird somit „zur Verteidigung des einzelnen Menschen als Menschheit“ (S. 24). Allerdings weist er daraufhin, dass dem antiken Bildungsgedanke – trotz der Aufdeckung der Vernunft – ein historischer Auftrag gefehlt habe. Dieser sei erst durch die Verklammerung zwischen der griechischen Philosophie und der jüdischen Offenbarungslehre, dem Heilsversprechen, zur Geltung gekommen (S. 31). Auf der Basis dieses historisch kontextualisierten Bildungsbegriff betrachtet Heydorn verschiedene Epochen der deutschsprachigen Bildungsgeschichte. Zu diesen gehören im Wesentlichen die Aufklärung, der Neuhumanismus, der Realismus und seine Gegenwart, die späten 1960er Jahre. Die deutsche pädagogische Aufklärung des 18. Jahrhunderts beginnt für ihn ernüchternd. Die von Johann Amos Comenius einst konzipierte Schule der Menschheit habe zwar einen Vernunftbegriff im Sinne der Vereinigung aller Völker enthalten. Allerdings sei dessen emanzipatives Bildungsprogramm rasch ins Abseits gedrängt worden, denn das aufsteigende Bürgertum habe Bildung zur Sicherung der eigenen ökonomischen Vorteile umfunktioniert (S. 49–50). Dessen Ziel lag darin, über Bildung „sich gleichsam in die Haut der Herrschenden zu setzen“ (S. 52). Auf der Grundlage der Klassenstruktur wurde laut Heydorn das allmählich aufkommende Bildungswesen realisiert, während die Verwirklichung der ganzen Vernunft unterlassen worden sei (S. 56). In der pietistischen Elementarbildung – der Disziplinierung der Masse zur Arbeit, Produktionssteigerung und Unterordnung – sieht er den Höhepunkt eines den ökonomischen Interessen der Obrigkeit dienenden Schulwesens (S. 59–62). Am Ende der pädagogischen Aufklärung resultierte daher erstmals „der Produktionsidiot nach vorgegebenem Maß (...)“ (S. 75). Nur Einzelne wie der Pädagoge Peter Villaumes hätten an die Ausbeutung der Frau durch den Mann und somit an die verfehlte Verwirklichung des ganzen Menschen erinnert (S. 79–80). Der in der pädagogischen Aufklärung einst enthaltene Vernunftbegriff zur Aufhebung der sozialen Herrschaft gelangt laut Heydorn erst in der anschließenden neuhumanistisch-idealistischen Bewegung wieder zum Vorschein. Durch Reinhold Bernhard Jachmann sei Bildung erneut zur Herrschaft der Vernunft erhoben worden (S. 83–84). Weiter habe Jachmann die ökonomische Verwertbarkeit der Menschen sowie die klassenbedingte ungleiche Verteilung von Bildungsmöglichkeiten entschleiert

und demgegenüber eine umfassende Bildung für alle gefordert. Allerdings habe er die wiederentdeckte Vernunft abstrakt – über eine Selbstbildung – erfasst, ohne sie mit einer dazugehörigen, revolutionären Veränderung der gesellschaftlichen Basis zu verbinden (S. 85–87). Der Pädagoge Friedrich Immanuel Niethammer hinterließ laut Heydorn hingegen maßgebendere Spuren in der weiteren Bildungsgeschichte. Jener habe wie Hegel die Vernunft im Staat verwirklicht gesehen und somit die Bildung der Vernunft zur Staatspflicht erhoben. Mit dieser Bildungskonzeption habe er das Bildungsmonopol der bürgerlichen Klasse abgesichert, die ungleichen Voraussetzungen für den Bildungszugang weitgehend verdunkelt und somit das ursprünglich revolutionäre Potenzial zur Auflösung der sozialen Herrschaft ausgehebelt (S. 97–100). Erst Wilhelm von Humboldt sei es wiederum gelungen, die Vernunft unter der sozialen Determination aufzudecken und der Entfremdung durch die kapitalistische Arbeitsteilung über die Selbstbildung entgegenzutreten. Allerdings sei dessen ausdifferenzierte Bildungstheorie schnell umfunktioniert und ins Abseits gedrängt worden (S. 107–109). Den letzten qualitativen Sprung erreicht die Bildungstheorie laut Heydorn durch die von Marx verfassten Schriften in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (S. 120). Zum einen sei es jenem gelungen, entscheidende Positionen der Aufklärung und des Idealismus zu verknüpfen und somit den Weg der Eigenverfügung des Menschen über die Beendigung des Klassenverhältnisses auszuweisen (S. 145). Zugleich widerspricht Heydorn aber Marx insofern, als er es ablehnt, das Bewusstsein mithilfe eines einmaligen Aktes revolutionieren zu können. Die Negation von Herrschaft ist bei Heydorn an Bildung geknüpft, deren historische Vollendung offenbleibe (S. 146). Nach Marx treten die Geschichte der Bildungstheorie und damit die Vernunft selbst in eine Periode des Zerfalls. Trotz der hohen materiellen und geistigen Voraussetzungen, die eine humane Gesellschaft ermöglichen würden, schreite die Verstümmelung des Menschen durch die kapitalistische Arbeitsteilung voran (S. 149–150). Infolge der Industrialisierung werde das Herrschaftsinteresse an der institutionalisierten Bildung grösser, ihr instrumenteller Wert erweitert sowie ihr repressiver Charakter verstärkt. Der immanente Widerspruch in Bildung wächst anders formuliert analog zur Ungleichheit der Klassengesellschaft selbst. Zugleich erkennt Heydorn eine Chance in der zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutung der Bildungsinstitution. Sie schafft das Potenzial, den immanenten Widerspruch großflächig in das Bewusstsein zu heben und somit die gesellschaftliche Determination selbst zu beenden. Bevor er diesen Ausweg skizziert, setzt er seine Analyse der Bildungsgeschichte fort (S. 154). Inmitten des 19. Jahrhunderts brachte laut Heydorn der Pädagoge Adolph Diesterweg, langjähriger Führer der Lehrerschaft, idealistische und nationalistische Werte in die Bildungstheorie und Lehrerbildung ein. Die vermeintlich fort-

schrittlichen Bildungsideale sollten der Befreiung der Menschen dienen, ohne auf eine gesellschaftliche Veränderung abgezielt zu haben (S. 158–160). Anschließend seien die Schule und Lehrpläne auf die weitergehende Integration des Proletariats in die arbeitsteilige Klassengesellschaft zugeschnitten worden. Zwar hätten die bürgerlichen Frauen daraufhin erstmals Zugang zu höheren Schulen erhalten. Allerdings sei die Öffnung der Schulbildung für Frauen aufgrund der ökonomischen Notwendigkeit und nicht von einem Standpunkt der Emanzipation aus erfolgt (S. 167–170). Im Verlauf der darauffolgenden Jahre sei die Bildung weitergehend sozial, ökonomisch und politisch funktionalisiert worden, während die klassische Bildung als Selbstbildung zum Prestigeobjekt der höheren Schichten des Gymnasiums verklärt worden sei (S. 179). Vor dem Hintergrund der Industrialisierung und der auf sie abgestimmten Bildung formierte sich laut Heydorn schließlich die inhaltlich mangelhafte, aber äußerst herrschaftskonforme, nationalsozialistische Bildungsideologie mit dem dazugehörigen, entsprechend organisierten Schulwesen (S. 190–192). Zugleich gewinnt er der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts wenig ab. Ihr Ertrag liegt für ihn darin, mit Leidenschaft für die Integrität und den Schutz des Kindes zwecks Selbstbestimmung eingetreten zu sein. Gleichzeitig habe die Strömung das Kind aber im Stich gelassen (S. 241). Anstatt den immanenten Widerspruch in Bildung aufgedeckt und in ein revolutionäres Bewusstsein überführt zu haben, habe die Reformbewegung den ökonomischen Liberalismus bedient (S. 197–199). Im Gesamtunterricht macht er den symptomatischen Ausdruck für die ganze Periode aus, denn erstmals seien technisch-naturwissenschaftliche Erkenntnisse zur Strukturierung des Bildungsprozess eingesetzt worden. Der Gesamtunterricht zeuge deshalb von einer ausgeprägten System-, Ideologie- und Produktionskonformität (S. 216–218). Die Theorien der pädagogisch Linken seien folglich mehrheitlich dem pädagogischen Reformismus verhaftet geblieben. Die einzigen Ausnahmen bilden für ihn die Konzeptionen von Otto Rühle und Leonard Nelson. Ihnen sei es gelungen, die Frage nach dem Menschen durch eine umfassende Geistesarbeit zu bearbeiten sowie den Erziehungsbegriff für die Transformation von Macht zu öffnen, ohne dabei aber eine maßgebende Nachwirkung erreicht zu haben (S. 231–241). In einem letzten Schritt untersucht er die Entwicklung der westdeutschen Bildungsreformbewegungen in den 1960er Jahren. Diese orientieren sich an den bereits in den Vereinigten Staaten und Schweden etablierten Gesamtschulmodellen. Die Gesamtschulen zielen darauf ab, unterschiedliche Bildungsniveaus von der Grundstufe bis zum Gymnasium an einem Schulstandort zu vereinen. Bei diesem Schulkomplex sieht er die Gefahr einer umfassenden Bildungssteuerung sowie einer Nivellierung des Bewusstseins bei der Schülerschaft (S. 253). Aus seiner Sicht ist sie die raffinierteste Form der

Ein- und Anpassung der Kinder von Arbeitnehmenden auf das ihnen bevorstehende Erwerbsleben (S. 254). Notwendigerweise werde die formale Bildung, das heißt die Qualifikation, in den Mittelpunkt gerückt, während demgegenüber die material-realistischen Inhalte systemkonform ausgerichtet werden (S. 257). Aus diesem Grund ist das für die Einführung der Gesamtschule plädierende Gutachten für Heydorn höchst besorgniserregend. Die drohende Abschaffung des Gymnasiums und der historischen Sprachbildung führt für ihn zu der Unkenntlichmachung des in Bildung angelegten immanenten Widerspruchs sowie der damit verbundenen Negation des Leides der Klassengesellschaft (S. 260–261). Weil er selbst – entgegen dem linken, pädagogischen Mainstream – für den Erhalt des Gymnasiums inklusive dessen historischer Sprachbildung plädiert, kämpft er, „der Konservative, ohne es zu wollen, auf der Seite der Revolution“ (S. 264). Die Verdrängung der historischen Sprachbildung und der klassisch-humanistischen Bildung bewirkt für ihn „Ungleichheit für alle“ (S. 271), zumal niemand mehr in den Genuss ihrer Inhalte kommen würde und somit das revolutionäre Potenzial zerschmelze. Bei der weiteren Analyse der Gesamtschule stellt der Autor eindeutige Parallelen zwischen dem industriellen Normbegriff und den Lernzielen des neuen Lehrplans fest. Übereinstimmend komme bei beiden der hohe Grad an Rationalisierung, Konkretisierung und Überprüfbarkeit von Leistungen zur Geltung. Outputs werden messbar, Lernergebnisse qualifizierbar – selbst im Bereich der politischen Bildung (S. 273–276). Die Gesamtschule nähere sich schließlich über die formale Bildung ihrer eigenen Zerstörung an. Gleichzeitig entwickle sie aufgrund ihres herausragenden Stellenwertes für die Gesellschaft einen hohen Grad an Rationalität. Dieser ermögliche, über den in Bildung angelegten Widerspruch die Negation der sozialen Herrschaft und somit die Verwirklichung der Humanität (S. 281). Infolge des bereits erreichten materiellen Überflusses ist für Heydorn die Zeit reif, mit dem eigentlichen Bildungsauftrag ernst zu machen, das heißt „den Menschen zum Menschen zu begaben“ (S. 283). Umso dringlicher ist diese Umsetzung für ihn, weil die gesellschaftliche Entwicklung Menschen zunehmend psychisch und physisch verkrüpple. In den nördlichen Überflusgesellschaften werden seiner Meinung nach vermehrt psychiatrische Therapien zur Aufrechterhaltung der Arbeitsfähigkeit notwendig, während im Globalen Süden der Hunger und die Armut fortbestehen (S. 285–286). Aus diesem Grund ist für ihn ein internationaler Befreiungskampf gegen das kapitalistische System überfällig, den er als solidarischen Mündigkeitsversuch begreift. In armen Staaten gehe es darum, Bildung zu instrumentalisieren, um materiell aufholen zu können. In den reichen Staaten bedürfe es der Verknüpfung des Bildungsgedankens mit dem revolutionären Bewusstsein, um die Menschen zur ihrer Selbstverfügung zu ermächtigen und somit die soziale Verfügung zu zerschlagen. Bildung wird dadurch, „was sie am Anfang war: Selbsthilfe“ (S. 289). Den Ausgangspunkt der

Veränderung legt Heydorn beim Gesamtunterricht fest, während er der gebildeten Lehrperson eine entscheidende Rolle bei der Revolutionierung zuweist. Ihre Anstrengung richte sich – im Sinne des sokratischen Auftrags – auf das Individuum, um über die Einzelperson die kollektive Mündigkeit freisetzen zu können. In der gegenseitigen Hilfe im Bildungsprozess wird für den Autor die Utopie, die Selbstverfügung des Menschen, realisierbar und damit die Negation des Kapitalismus möglich (S. 293–295). Weiter biete der koedukative Gesamtunterricht die Chance zur Befreiung der Frau. Die Emanzipation umfasse sowohl ihren Geist als auch ihren Körper, um dadurch die sozial zugeschriebenen Geschlechterdifferenzen auflösen zu können. Die Selbstbestimmung erlangten beide Geschlechter aber erst in ihrem vereinten Kampf gegen die Arbeitsteilung (S. 296–297). Trotz der vorgeschrittenen Verstümmelung des Menschen gibt es für ihn Hoffnung auf eine gelingende Menschheit. Diese schöpft er aus seinem Glauben an die Verheißung des Menschen, „dass sich alles Zerrissene wiederfindet (...)“ (S. 301), während der Weg aus dem Dunkeln in das Helle auf denjenigen der Bildung verwiesen bleibt (ebd.).

3.2 Mündigkeit

Für Heydorn konstituiert sich Bildung durch einen immanenten Widerspruch. Zum einen bedient sie seit ihrem institutionellen Auftreten Herrschaftsinteressen und erfüllt somit eine immer ausgeprägtere, sozialintegrative Funktion zur Stabilisierung der ausbeuterischen Klassengesellschaft. Zum anderen kommt der institutionalisierten Bildung durch ihre wachsende Relevanz eine zunehmende Bedeutung zu. Sie ist der Ort, der erlaubt, die ganze Vernunft wieder freizulegen und dadurch den Menschen (vom Kapitalismus) zu befreien.

Während die Analyse des Widerspruchs im Fokus des ersten Werkes von Heydorn stand, richtet sich die Aufmerksamkeit bei der Schrift *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs* auf die Analyse von Mündigkeit als Ziel des Bildungsvorgangs. Entscheidend ist für ihn, an dem Ausdruck festzuhalten, obwohl er bei diesem Begriff eine gravierende Veränderung im Verlauf der Geschichte ausmacht. Zum einen weist er daraufhin, dass Mündigkeit zu Beginn des bürgerlichen Aufstiegs der Begriff „einer unerbittlichen Rationalität, einer schöpferischen Vernunft, die den Widerspruch schließlich aufhebt“ war (Heydorn, 2004b, S. 57). Das Gute in der Welt sollte sich über Mündigkeit durchsetzen, das gesellschaftliche Leiden der Klassengesellschaft hingegen aufgehoben werden (ebd.). Zum anderen handle es sich beim Mündigkeitsbegriff zugleich um eine ideologische Kategorie. Das aufsteigende Bürgertum habe Mündigkeit zur Angelegenheit aller Menschen erhoben, gleichzeitig aber das dafür notwendige ökonomische Bildungsprivileg sich selbst zugesichert. Um das in Mündigkeit ursprünglich enthaltene kollektive Befreiungspotenzial verwirklichen zu können, gelte es deshalb, den immanenten Widerspruch von Bildung

auszutragen (S. 58). Dabei spricht der Autor der Bildungsinstitution eine doppelte Rolle zu. Sie sei sowohl der Ort, an dem sich die Mündigkeit über Bildung konstituiere, als auch das soziale Gefüge, in dem Herrschaft durchgesetzt werde. Sie enthalte somit den Widerspruch, mehr noch, „sie ist Inbegriff eines Antagonismus“ (S. 60), der daher bedingungslos bewusst gehalten werden müsse (ebd.). Da die Bildungsinstitution infolge des sich ausdehnenden Kapitalismus gesellschaftlich immer relevanter werde, verschärfe sich der ihr immanente Widerspruch: „Die Bildungsorganisation wird zur organisierten Mündigkeitsverhinderung“ (S. 64). Dieser Umstand bringt ihn zur Zielsetzung seiner Schrift. Er will sowohl der Paradoxie des bürgerlich Mündigkeitspostulats nachgehen als auch einen kollektiven Mündigkeitsversuch zur Auflösung des realen Widerspruchs respektive der Klassengesellschaft vorlegen (ebd.). Folglich interessiert sich Heydorn in einem ersten Schritt für die Frage, wie Mündigkeit über die Bildungstheorie und die institutionalisierte Bildung zu verwirklichen versucht wurde. Diesbezüglich macht er zwei unterschiedliche, jedoch zueinander gehörige Mündigkeitsentwürfe aus (S. 65). Beim ersten – materiellen – Entwurf sei die Mündigkeit über die Beherrschung der Natur zu realisieren versucht worden (ebd.). Mündigkeit sollte anders formuliert über eine Spezialbildung, die Berufsbildung, durch praktisch-konkrete Arbeit erlangt werden. Allerdings habe sich die Produktion infolge der Industrialisierung zunehmend verselbstständigt und somit die Hoffnung auf Selbstbefreiung und gesellschaftliche Egalität zerschlagen (S. 74). Der zweite – ästhetische – Entwurf erfolgte aus Sicht Heydorns über die Humanoria, den klassisch-humanistischen Kanon. Bei diesem sei die Mündigkeit über eine allgemeine-abstrakte Bildung konzipiert und somit die Hoffnung auf die Emanzipation des Menschen über eine Selbstbildung in eine künstliche Welt verlegt worden (ebd.). Wie der materielle sei auch der ästhetische Mündigkeitsentwurf von der Produktion eingeholt und somit entstellt worden (S. 85). In Anlehnung an Marx insistiert Heydorn darauf, dass die materiellen Voraussetzungen inzwischen vorhanden seien, um die beiden Mündigkeitsentwürfe miteinander verbinden und somit die Humanität praktisch verwirklichen zu können (ebd.). Diese Verbindung erfordert für den Autor zunächst einen der gesellschaftlichen Wirklichkeit angemessenen Kindheitsbegriff. Aus diesem Grund verabschiedet er sich von der seit Jean-Jacques Rousseau zunehmend glorifizierten Natur des Kindes. Vielmehr gehe es darum, die Bedingungen aufzudecken, an denen das Kind leide, um deren gesellschaftlichen Verursachung transparent zu halten. Dazu benötige das Kind sowohl die Erfahrung der gesellschaftlichen Widersprüche als auch eine frühzeitig einsetzende Bewusstseinsbildung, um den „produktiven Schmerz an die Stelle des hilflosen zu setzen“ (S. 94). Dadurch werde das Kind zum Hoffnungsträger für die künftige Menschheit (ebd.). Weiter setzt die Verbindung der zwei

Mündigkeitsentwürfe für Heydorn eine darauf abgestimmte Pädagogik und Bildungstheorie voraus. Aus seiner Perspektive ist die Pädagogik dazu verpflichtet, „den Menschen zum Menschen zu begaben“ (S. 102). Demgegenüber lege die Bildungskommission des deutschen Bildungsrats der späten 1960er Jahre gestützt auf US-amerikanische und schwedische Gesamtschulmodelle eine ökonomische unterwanderte Bildungskonzeption vor. In der entsprechenden Empfehlung der Kommission gehe es darum, die Schulbildung entlang wirtschaftlicher Erfordernisse auszurichten, anstatt den Menschen zur Humanität zu begaben (S. 104). Zwar erlaubten die neuen Qualifikationsstrukturen mehr Menschen den Zugang zu höherer Bildung, gleichzeitig täuschten sie aber über die fortbestehende, schichtspezifische Selektion im Bildungssystem aufgrund unterschiedlichen ökonomischen Voraussetzungen hinweg. Weiter würden infolge der internationalen Ausrichtung des Bildungssystems Lehrpläne durch Curricula ersetzt. Jene enthielten Lernziele, die sich präzise operationalisieren und gesellschaftlich ausweisen lassen und somit der Vergleichbarkeit dienen. Sie erfüllten den ökonomischen Bedarf nach mehr Flexibilität und Mobilität im globalisierten Arbeitsmarkt. Die curriculare Themenvielfalt werde diesbezüglich gezielt auf den ökonomischen Verwertungsprozess zugeschnitten (ebd.). Im Vordergrund der Lernziele stünden deshalb Arbeitsmethoden und kooperative Verhaltensweisen zur produktiven Wissensnutzung anstatt materialer Aspekte des Bildungsbegriffs. Die Lernziele selbst wiederum würden hierarchisch formuliert, und zwar korrespondierend zu den unterschiedlichen Qualifikationsniveaus, die es zu erlangen gelte (S. 105–106). Das Lernen wird mit anderen Worten, durch die Outputorientierung auf die Höhe der globalen Produktion gebracht. Durch die Gleichsetzung von Bildungsmethode und Wissenschaft werde die höchste Effizienz im Bildungssystem erreicht, während das in Bildung enthaltene emanzipatorische Potenzial, das Befreiungsthema, zerfalle (S. 111–112). Umso wichtiger ist es deshalb aus der Perspektive Heydorns, die zwei Mündigkeitsentwürfe zu verschränken, das heißt, die Allgemein- mit der Berufsbildung zu verbinden und somit die humanistischen und die naturwissenschaftlich-technischen Inhalte zueinander zu führen. Durch diese Verknüpfung verspricht er sich, der Bildung die emanzipatorisch-revolutionäre Kraft zurückzugeben und ihr wieder die Kraft zurück zu verleihen (S. 113). Aus diesem Grund argumentiert Heydorn für den Stellenwert der historischen Sprachbildung, denn nur diese ermögliche, den immanenten Widerspruch bewusst zu halten (S. 124–125). Schließlich genügen Heydorn zwei knappe Hinweise, um seine Mündigkeitsfiktion näher auszuweisen. Für ihn ist Mündigkeit nur universal über eine zu Ende gedachte, volle Handlungsbefähigung des Menschen zu erreichen. Der Weg dorthin führe über die Bildung, die es umfassend durchzusetzen gelte, damit sie zur geschichtlichen Macht werde (S. 126). Die dafür

notwendige Befreiungspädagogik versichere sich des Widerspruchs der institutionellen Bildung, um dadurch den Widerstand formieren zu können (ebd.). Dazu müsse Erziehung obsolet und „Bildung verwirklicht werden“ (S. 127). Die Durchsetzung von Bildung erfordere die Aufhebung der Klassengesellschaft und vor allem die Beendigung jeglicher Unterdrückung (ebd.). Mit diesem Hinweis bezieht Heydorn Stellung für eine humane Pädagogik „als Teil des gesamten Befreiungskampfes der Menschheit“ (S. 128). Weil der materielle Wohlstand mit Blick auf Westeuropa ausreichend sei, gehe es insbesondere darum, die Aufgabe der Bildung in einer Revolutionierung des Bewusstseins und somit einer revolutionären Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen zu verwirklichen (ebd.). Das aus seiner Sicht dafür notwendige politische Postulat sieht vor, die verschiedenen Bildungsrestriktionen zu beenden, damit möglichst alle Menschen einen freien Zugang zu sämtlichen Bildungsformen erhalten. Dieses Postulat setzt für ihn eine (inter-)nationale Umverteilung von Reichtum voraus, um die Bedingungen für den Bildungszugang weltweit sicherstellen zu können. Von dieser Auflösung der Zugangsbarrieren verspricht er sich, den Widerspruch zwischen Kopf- und Handarbeit obsolet zu machen und somit das menschliche Bedürfnis nach Selbstverfügung erreichen zu können (S. 129). Den gebildeten Lehrpersonen als Zugehörigen des universellen Proletariats spricht er diesbezüglich eine herausragende Bedeutung zu. Diesen obliege es, die Kinder sowohl für die Gegenwart als auch für eine veränderbare, humanitäre Zukunft zu bilden (S. 130–131). Dabei werde die Bildungsinstitution „zum Feld der Auseinandersetzung (...)“ (S. 131), sofern es gelinge, der Vernunft wieder die destruiende Kraft zu verleihen, die durch die naturwissenschaftlich-technische Bildung unterlaufen werde (S. 132). Bildung, die auf die Verbindung zwischen der materiellen und der ästhetischen Mündigkeit abziele, könne die Humanität, die Menschheitskultur, verwirklichen (S. 132–133). Dieser Schritt erfordert nach Heydorns zweitem Hinweis, dass die von der Gesellschaft geforderten Lernleistungen in der Schule weiterhin vermittelt und angeeignet werden müssen. Für ihn gibt es kein Zurück mehr, denn die Lenkung der gesellschaftlichen Verhältnisse erfordere deren Beherrschung (S. 140). Die notwendigen formalen Elemente seien folglich zu erwerben, um sie inhaltlich verändern zu können: „Aneignung und Befreiung sind aufeinander verwiesen“ (ebd.). Der Weg in die Zukunft ist deshalb für ihn nur über denjenigen der Gegenwart vorzubereiten (S. 141). Dabei stellen die zunehmend höheren Formalisierungsansprüche der institutionalisierten Bildung aus Sicht Heydorns eine Chance dar, denn diese erhöhen gleichsam die Abstraktionsfähigkeit aufseiten der Heranwachsenden. Sie ermöglichen nach seiner Meinung eine universale Verständigung und Beweglichkeit und somit eine Massenbildung auf höherem Niveau, sofern die materiellen Inhalte gleichzeitig mitaktualisiert werden würden (ebd.). Für die sozialintegrative Schule eröffne sich dadurch die Möglichkeit,

Theorie und Praxis miteinander zu verbinden und somit die Handlungsbefähigung voranzubringen (S. 143). Bildung als gegenseitige Hilfe zur Initiierung von Freiheit werde dabei zur Selbsthilfe des Menschen zur Befreiung im Hinblick auf eine bessere Zukunft. Dazu baue sie auf den Menschen, „der selber damit beginnt, die Gitter der programmierten Prozesse zu brechen“ (S. 144). Sie ist mit anderen Worten eine Revolutionierung des Bewusstseins und somit des Menschen zur Universalität.

3.3 Einwände

Die im Jahr 1972 veröffentlichte Schrift *Zur Neufassung des Bildungsbegriffs* sollte Heydorns letzter zentraler pädagogische Beitrag werden. Zwei Jahre später verstarb er. Zu Lebzeiten wurde Heydorn in der Erziehungswissenschaft kontrovers diskutiert. Wie Carsten Bünger, Andreas Gruschka, Peter Euler und Ludwig Pongratz (2009) bemerken, gehörte er mit seinen Schriften „keiner der in den 50er und 60er Jahren dominierenden pädagogischen Schulen an“ (S. 7). Die Nähe zur sozialistischen Tradition der von ihm vertretenen Pädagogik sowie die Eigenständigkeit seines philosophisch-pädagogischen Zugangs unterschieden ihn von der in den 1960er Jahren vorherrschenden kritischen Erziehungswissenschaft (Bernhard, 2014, S. 47). Innerhalb der benannten Strömung galt er deshalb als „Querdenker“ (ebd.) und an ihm schieden sich gemäß Pongratz (2009) „die Geister“ (S. 99). Trotz dieses schillernden Status innerhalb des pädagogischen Diskurses erfuhr er zeitlebens wenig Anerkennung (Bernhard, 2014, S. 15) und seine dezidiert vorgetragene Kritik an den Bildungsreformen der 1960er- und 1970er Jahren wurde weitgehend zurückgewiesen respektive von den damaligen die Reform Befürwortenden denunziert (Pongratz, 2009, S. 99–100). Aufgrund der Geringschätzung Heydorns pflegten nur wenige aus dem pädagogischen Gegenlager Kontakt mit ihm. Einer davon war Herwig Blankertz (2005). Dieser reagierte im Jahr 1972 mit seiner Rezension *Der Konservative als Revolutionär* auf die zwei Hauptwerke Heydorns. Dabei wies Blankertz unterschiedliche strittige Punkte thesenförmig aus. Die Frage, wie eine europäische Tradition der Bildungstheorie künftig aussehen könnte, ist für Blankertz genauso unklar wie der Anspruch Heydorns, dem klassisch-humanistischen Bildungskanon mehr Gewicht verleihen zu wollen (S. 31–32). Weiter berufe sich Heydorn zwar, so Blankertz, bei seiner Analyse auf die Kraft der Dialektik. Gleichzeitig verfare er aber undialektisch, indem er von ihm bevorzugte Inhalte aus dem klassischhumanistischen Bildungskanon herausgreife, um die eigene Argumentation dadurch abstützen zu können (S. 33–34). Zudem düpiere Heydorn aus der Sicht von Blankertz mit seinem Schreibstil die Leserschaft. Indem er die verwendeten literarischen Quellen in seinen Texten unterschlage, könne sich der Lesende lediglich auf die ihm vorgetragene Darstellung verlassen, „es sei denn, er verfügte bereits über den fraglichen Horizont“ (S. 34). Ebenfalls verhöhne Heydorn die an

der Reformbewegung beteiligten praktisch Tätigen. Zum einen verfehle sein subtiler Sprachstil eine sachliche Kritik. Zum anderen gebe es erstaunlicherweise zwischen Heydorns Anhänger-schaft, die sich einer adäquateren Sprache bediene, inhaltliche Übereinstimmungen zu Vertre-tenden der kritischen Erziehungswissenschaft (S. 35). Schließlich ist es für Blankertz eine Selbstverständlichkeit, – trotz Schwierigkeiten und Misserfolge – an den Reformbemühungen des Bildungswesens festzuhalten, anstatt wie Heydorn sich davon zu schleichen, „um das be-quemere Geschäft des bloßen Kritisierens zu betreiben (...)“ (S. 36). Weitere Leerstellen bei Heydorns Bildungstheorie wurden posthum aufgedeckt. Astrid Messerschmidt (2009) hebt her- vor, dass zur Lebzeit Heydorns die Selbstreflexion der eigenen Artikulation weitgehend unbe- kannt gewesen war. Der zentrale Begriff des Menschen, den es bei Heydorn über den Bildungs- vorgang wiederherzustellen galt, bleibe deshalb unterbestimmt. Weiterhin werde die Heilung des Menschen aus einer eurozentristischen Perspektive heraus formuliert und somit die Parti- kularität dieses Anspruchs ausgeblendet (S. 124). In dieser Hinsicht ist es aus der Sicht von Armin Bernhard (2014) unklar, wie die Wiederherstellung seines des menschlichen Vernunftver- mögens konkret zu erfolgen habe, denn es fehlen konkrete Hinweise für die praktische Verwirk- lichung dieser Intention (S. 255). Dieser offene Punkt zeige sich indes auch bei der Frage, wie die aufgedeckten Widersprüche und das Leid bei den Heranwachsenden bearbeitet werden könn- ten, um eine produktive Widerstandsfähigkeit aufzubauen (ebd.). Im Weiteren hebt Bernhard hervor, dass in Heydorns Bildungstheorie einer außerhalb der Schule stattfindenden Bildung nur wenig Bedeutung beigemessen werde und er somit das Verhältnis zwischen institutioneller und informeller Bildung kaum thematisiert habe. Das Potenzial außerschulischer Bildungsim- pulse bleibe dadurch unerkannt, obwohl diese gegebenenfalls die Möglichkeit bieten würden, „die Sterilität schulischer Lernprozesse aufzubrechen (...)“ (S. 257). Die benannten Einwände legen verschiedene Leerstellen bei der von Heydorn formulierten kritischen Bildungstheorie offen. Ihre Legitimität wird indes nicht grundsätzlich bestritten.

3.4 Konklusionen

Die Begriffe „Kritik“ und „kritisch“ fehlen in den von Heydorn vorgelegten Buchtiteln. Im Weiteren bezeichnet er seine Bildungstheorie an keiner Stelle explizit als „kritisch“. Trotz der Abwesenheit des **Kritik**begriffs ist dieser fundamental für die untersuchten Werke und somit konstitutiv für die kritische Bildungstheorie. Aus der Rekonstruktion des Bildungsbegriffs ge- winnt er seinen Kritikbegriff einerseits durch das Aufdecken der gesellschaftlichen Indienst- nahme der Bildung, vor allem seit Anbeginn der deutschen pädagogischen Aufklärung. Ande- rerseits befragt er die pädagogische Theoriebildung danach, inwiefern sie die Indienstnahme der Bildungstheorie selbst zu erkennen respektive aufzuheben vermag. Die Untersuchung der

Pädagogik und Bildungsgeschichte beinhaltet daher eine Gesellschafts- und Erkenntniskritik sowie zeitgleich eine Herrschaftskritik. Die *Gesellschaftskritik* findet insbesondere über eine Analyse der gesellschaftlichen Arbeitsteilung statt, wie sie bereits in der antiken Polis bekannt war und wie sie die gegenwärtige kapitalistische Gesellschaft fundamental strukturiert. Die Letztere ist durch eine steile Hierarchie gekennzeichnet. An der Spitze der Pyramide befinden sich wenige geistig Tätige mit viel Reichtum. An der Basis gibt es hingegen viele körperlich Tätige mit bescheidenen sozioökonomischen Verhältnissen. Analog zu den materiellen Differenzen ist die Selbstverfügung der Herrschenden höher als diejenige der Beherrschten. Auf der Arbeitsteilung beruht das Klassenverhältnis, das von sozialer Herrschaft durchdrungen ist und somit von einer ausgeprägten Ungleichheit zwischen den einzelnen Klassen zeugt. Zum Aufkommen und zur Etablierung der kapitalistischen Gesellschaft gehört die Herausbildung von staatlichen Institutionen, denn jene stellen sicher, dass sich das Gesamtsystem entfaltet. Die vielleicht wegweisendste Institution ist die Schule, das heißt die staatlich organisierte Bildung, die spätestens seit der Industrialisierung laufend an Bedeutung gewinnt. Der Erfolg der Kapitalismus hängt anders formuliert wesentlich von der Institutionalisierung von Bildung ab, da diese den Nachwuchs für die Zukunft formt. Weil die kapitalistische Gesellschaft auf der Arbeitsteilung basiert und daher von sozialer Herrschaft durchdrungen ist, benötigt sie eine minimale Zustimmung vonseiten der sozioökonomischen Unterprivilegierten. Die Zustimmung erschleichen sich die sozioökonomisch Privilegierten seit der Industrialisierung verstärkt über die Erhöhung des allgemeinen Lebensstandards, das heißt über die Partizipation der Unterprivilegierten am gesellschaftlichen Wohlstand. Die Erhöhung des Wohlstands erfordert in erster Linie eine ökonomische Expansion, die unter anderem durch die Steigerung der Produktivität erreicht werden kann. Diese ermöglicht, Güter und Dienstleistungen laufend kostengünstiger herzustellen und für den Massenkonsum anzubieten. Für eine kapitalistische Gesellschaft, die elementar auf wirtschaftliches Wachstum angewiesen ist, gleichzeitig aber die soziale Herrschaft über die Arbeitsteilung aufrechterhalten will, leiten sich daher für das Bildungswesen zwei Konsequenzen ab: Dieses bedarf sowohl einer Funktionalisierung als auch einer Instrumentalisierung von Bildung. Die sozialintegrative Funktion erhält die institutionalisierte Bildung, indem sie das gesellschaftliche Klassenverhältnis abbildet und somit die Bildungschancen der sozialen Hierarchie entsprechend vergibt. Die sozioökonomisch privilegierten Heranwachsenden genießen deutlich höhere Chancen, einen tertiären Bildungsgang zu besuchen und somit an die Hochschule zu gelangen. Ihre Aussicht auf eine hochbezahlte, intellektuelle Tätigkeit in der Arbeitswelt ist daher intakt. Bei den sozioökonomisch unterprivilegierten Kindern und Jugendlichen

führt der Weg nach der obligatorischen Schule im besten Fall zur Berufslehre und im schlechtesten Fall zu einer prekären Anstellung beziehungsweise zum Arbeits- oder Sozialamt. Sie werden auf das Leben zur Produktion vorbereitet. Auf die Funktionalisierung folgt die Instrumentalisierung von Bildung, die zunehmend alle Schulstufen und Niveaus durchdringt und sich vor allem nach dem ökonomischen Kriterium der Wertschöpfung bemisst. Investitionen in Bildung müssen sich lohnen, das heißt einen finanziellen Mehrwert schaffen, der wiederum der Produktion zugutekommt. Diese Instrumentalisierung hat zur Folge, dass sich Bildung auf naturwissenschaftlich-technisches Wissen verkürzt, während sie ihre klassisch-ästhetische und sprachhistorische Dimension verliert. Bildung zerfällt zur technischen Qualifikation, zu einem Katalog von normierten Kompetenzen, die es über verschiedene Lernziele zu erreichen gilt. Dabei steht das Anleiten der Schülerschaft zur praktisch-technischen Problemlösung im Vordergrund, während die Befähigung zur kritischen Reflexion über sich und die Welt weniger Bedeutung hat. Nebst den sozioökonomisch Privilegierten gehören die Staaten des Globalen Nordens zu den Profiteuren der kapitalistischen (Welt-)Gesellschaft. In diesen ist die Funktionalisierung und Instrumentalisierung von Bildung weit vorangeschritten, sodass die Basis für eine effiziente Produktion mit viel Wertschöpfung gelegt ist. Dagegen existiert in einigen Staaten des Globalen Südens meist nur ein marginal entwickeltes Bildungswesen. Eine effiziente Produktion fehlt deshalb genauso wie eine angemessene Wertschöpfung für die Produkte. Im Norden leben die Menschen tendenziell im materiellen Überfluss, im Süden dagegen sind die Menschen von materieller Not und teilweise von Hunger betroffen. Die Gesellschaftskritik hält daher an der Utopie einer (Welt-)Gesellschaft fest, in der die Arbeitsteilung aufgehoben und somit das Klassenverhältnis selbst überwunden ist. Dafür wird eine Mündigkeitsfiktion notwendig, in der eine humane Befreiungspädagogik freigesetzt wird sowie die naturwissenschaftlich-technische und die klassisch-ästhetische Bildung miteinander versöhnt werden. In der Mündigkeitsfiktion zeigt sich daher, was mithilfe des bisher erreichten hohen Standes der Technik möglich wäre: eine von Ausbeutung und Herrschaft befreite Welt. Zur Pädagogik gehört unter anderem die Reflexion über Bildung sowie ihre Konzeptionalisierung durch Lehrpläne. In der Bildungstheorie wird daher explizit über das Verhältnis von Subjekt und Objekt reflektiert und es werden Vorschläge zur pädagogischen Ausgestaltung der Subjekt-Objekt-Beziehung unterbreitet. Die *Erkenntniskritik* Heydorns konzentriert sich auf die Erkenntnisleistung der bisherigen pädagogischen Theoriebildung, speziell auf diejenige der Bildungstheorie. Über verschiedene Epochen hinweg untersucht er, wie das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft innerhalb Bildungstheorie aufgegriffen, bearbeitet und konzipiert wird. Seine Kritik richtet sich vor allem auf Konzeptualisierungen, die den immanenten Widerspruch in der Bildung verschleiern und

dadurch der Klassengesellschaft dienen. Heydorns Erkenntniskritik zielt deshalb darauf ab, die Funktionalisierung und Instrumentalisierung von Bildung aufzudecken sowie ihre Verflechtung in die Herrschaft transparent zu machen, um dadurch seine Mündigkeitsfiktion in Anschlag bringen zu können. Die Herrschaftskritik, die auf die Kritik am Kapitalismus und an der bürgerlichen Bildungstheorie abzielt, ist gleichzeitig eine *Ideologiekritik*. Diese richtet sich insbesondere auf diejenigen pädagogischen Strömungen, die sich den Begriffen der Bildung und Mündigkeit verschreiben, ohne aber die dafür notwendigen revolutionären beziehungsweise politischen Konsequenzen zu ziehen. Die in der Aufklärung sowie im Idealismus gewonnenen Vorstellungen von Bildung und Mündigkeit sind dahingehend ideologisch, weil sie Freiheit und Gleichheit versprechen und dennoch an den sozioökonomischen Privilegien der Oberschicht festhalten. Solange die arbeitsteilige Grundlage bestehen bleibt, vermag für Heydorn Bildung ihrem Versprechen einer Versöhnung des Menschen nicht nachzukommen.

Durch die Ideologiekritik wird sichtbar, in welchem Verhältnis **Theorie** und **Praxis** zueinanderstehen. Sie unterscheiden sich in Bezug auf ihre Aufgaben innerhalb der kritischen Bildungstheorie. Die Theorie muss dafür Sorge tragen, über das durch den Kapitalismus verursachte gesellschaftliche Unrecht aufzuklären sowie die darin verwickelte Bildung zu reflektieren. Dadurch gelingt es, die in Bildung manifestierte Herrschaft freizulegen. Die Theorie bildet den Kompass für das revolutionäre Bewusstsein, das sowohl politische als auch pädagogische Implikationen aufweist und von der kritischen Lehrperson zu leisten ist. Die kritische Lehrperson muss sich politisch dafür einsetzen, dass Reichtum (inter-)national möglichst gleich verteilt ist, damit jeder Mensch so viel Bildung genießen kann, wie er möchte. Pädagogisch liegt ihre Verpflichtung darin, die Schülerschaft anhand des sokratischen Dialogs aufzuklären, damit erlittene Widersprüche reflektiert und negiert werden können. Durch diese Bewusstseinsbildung werden die Kinder und Heranwachsenden in ihrer Selbstverfügung gestärkt, die sie dazu befähigt, sich und die Welt von der sozialen Determination zu lösen.

Heydorn verzichtet weitgehend darauf, sich der **Wissenschaft** zu bedienen, um seine Gesellschafts- und Erkenntniskritik auszuformulieren. Stattdessen verfährt er dialektisch. Der Wissenschaft schreibt er eine doppelte Funktion zu. Problematisch ist sie, weil sie infolge der Instrumentalisierung von Bildung zunehmend an Bedeutung gewinnt und somit dem Kapitalismus selbst dient. Sie wird zu einem Instrument der Herrschaft, ohne dass die Letztere selbst über Wissenschaft noch erkannt werden kann. Umso mehr insistiert Heydorn auf den Stellenwert der historischen Sprachbildung und der klassisch-humanistischen Inhalte, denn diese erlauben, Widersprüche aufzudecken und zu reflektieren. Gleichzeitig spricht er der Wissenschaft

eine positive Funktion zu, denn sie erhöht die Rationalität in Bildung, die über die Produktionseffizienz dafür eingesetzt werden könnte, alle Menschen mit dem materiell Notwendigsten zu versorgen.

Die **Aufklärung** als gesellschaftshistorische Entwicklung erschließt Heydorn dialektisch. Von der griechischen Antike bis zu Marx gewinnt die Theorie der Bildung an Schärfe, indem sie das Unrecht der arbeitsteiligen (Welt-)Gesellschaft präziser zu erfassen sowie die Idee der Selbstverfügung stärker zu entwickeln vermag. Von der Industrialisierung bis ins 20. Jahrhundert zerfällt die Bildungstheorie, weil ihre Erkenntnisleistung im Hinblick auf die Reflexion und Beendigung der sozialen Determination rapide nachlässt und sie sich immer stärker der kapitalistischen Gesellschaftsstruktur gegenüber opportunistisch verhält. Erst Heydorn gelingt es, über seine Werke eine aufgeklärte Bildungstheorie vorzulegen und somit einen erneuten qualitativen Sprung zu erzielen. Die Funktionalisierung sowie die Instrumentalisierung von Bildung beurteilt er ebenfalls als zweischneidig. Die sozialintegrative Funktion führt dazu, dass immer mehr Menschen eine Bildung erhalten, die sie in erster Linie für das Leben zur Produktion anpasst. Gleichzeitig erlangen Menschen zunehmend den Vorzug, überhaupt gebildet und somit für die Mündigkeitsfiktion vorbereitet werden zu können. Die Instrumentalisierung der Bildung bewirkt ihrerseits, dass der technische Fortschritt zunimmt und sich dadurch die Schere zwischen Arm und Reich weiter öffnet. Dagegen führt die Instrumentalisierung zu mehr Rationalität und hat somit das Potenzial, genügend Wohlstand für alle zu produzieren.

Eine angemessene Rekonstruktion des Begriffes der **Kultur** ist über die rekapitulierten Werke kaum möglich, denn in den untersuchten Texten fehlen nähere Ausführungen. Es ist davon auszugehen, dass die arbeitsteilige Gesellschaft eine schädliche Kultur verursacht, weil kulturell hervorgebrachte Leistungen wie beispielsweise die Bildungstheorie und das Bildungswesen zunehmend den Kriterien der Verwertbarkeit und der Produktionseffizienz unterworfen werden. Dadurch werden kulturelle Erzeugnisse wie beispielsweise die ästhetisch-humanistische Bildung disqualifiziert, weil sie sich einer monetären Verwertung entziehen. Gleichzeitig enthält die Kultur ein hohes Potenzial, wenn es gelingen würde, die hervorgebrachte Utopie einer Gesellschaft von Freien und Gleichen zu verwirklichen, was unter Berücksichtigung des hohen technologischen Standes machbar wäre. Naheliegend ist daher, dass sich eine wahre Individualität bisher noch nicht herausbilden konnte, denn das Bildungswesen der arbeitsteiligen Gesellschaft formt das Individuum entlang arbeitsmarktrelevanter Kriterien. Allerdings besteht Hoffnung, dass es dem Menschen gelingt, zu seiner Individualität zu finden, weil die dafür notwendige Voraussetzung, der Bildungsgedanke, vorhanden ist.

Die arbeitsteilige (Welt-)Gesellschaft beschädigt das **Leben** der Menschen, indem in unterschiedlicher Form Schmerz verursacht wird. Das vermutlich größte Leid erfahren die sozioökonomisch Unterprivilegierten aus dem Globalen Süden. Erstens fehlt einigen die existenzielle Lebensgrundlage, sodass sie an Hunger leiden und bereits der Schulbesuch zum Privileg wird. Leid erfahren zweitens die Frauen, weil die Arbeitsteilung eine patriarchale Struktur darstellt und daher eine Gleichstellung gegenüber den Männern verhindert. Drittens sind die sozioökonomisch Unterprivilegierten des Globalen Nordens von Leid betroffen, weil sie eine sozialintegrative und instrumentalisierte Bildung erleben, die sie primär zur Ausübung einer körperlich anstrengenden Tätigkeit befähigt. Letztlich leidet die Menschheit unter der Vorherrschaft des Kapitalismus, indem ihr die Verwirklichung der Humanität so lange untersagt bleibt, wie es ihr misslingt, mit Bildung ernst zu machen.

Unterschiedlich bewertet Heydorn die Kraft der Bildungstheorie, **Erfahrung** hervorzubringen. Zwischen der griechischen Antike und Marx gibt es immer wieder pädagogische Schriften, in denen menschliches Leid aufgedeckt wird und Widersprüche zu überwinden versucht werden. Von der Industrialisierung bis Ende der 1960er Jahre schwindet hingegen die Affinität der Bildungstheorie, das durch den Kapitalismus bedingte Leid offenlegen und Widersprüche negieren zu können. Erst Heydorn legt eine Konzeption vor, in der die Erfahrung des konkreten Subjekts wieder zum zentralen Ausgangspunkt wird, um den erlittenen Schmerz über Widersprüche reflektieren sowie ausgehend vom Subjekt die Menschheit zur Humanität führen zu können.

Der **Erziehungsvorgang** ist für Heydorn von Zucht, Disziplin und Repression gekennzeichnet, die die ältere gegenüber der jüngeren Generation verüben, um sie in das Bestehende einzugliedern. Erziehung verfehlt die Herausbildung der Reflexionsfähigkeit und bedeutet daher Leid. Der Erziehungsvorgang führt im doppelten Sinne auf den Ursprung der Menschheit und des Menschen zurück, denn er bestimmt sowohl das erste Interaktionsgeschehen bei der Entstehung der menschlichen Zivilisation als auch die primäre Struktur beim Aufwachsen des Subjekts. Trotzdem handelt es sich bei Erziehung um einen Vorgang mit offenem Ausgang, ansonsten wäre das Aufkommen des Bildungsgedankens nicht möglich gewesen.

Die Geschichte der Bildung spiegelt die Entwicklung der **Vernunft** wider. Bereits im antiken Griechenland wird es dem Menschen über Bildung möglich, seine ganze Vernunft freizulegen und somit die spekulative Idee des heilen Menschen zu entwickeln. Dieser ist dann geheilt und vernünftig, wenn es ihm gelingt, sich von den Ketten der sozialen Determination zu befreien, über sich selbst zu verfügen sowie versöhnt mit sich selbst und seiner Umwelt zu leben. Wie es

die ganze Vernunft zu verwirklichen gilt, wird aber erst von Marx erhellt. Allerdings setzt dieser auf einen revolutionären Akt anstatt – wie Heydorn – auf eine humane Befreiungspädagogik sowie eine Neufassung des Bildungsbegriffs. Mit dem Aufkommen der Industrialisierung vermag die Bildungstheorie die spekulative Idee der ganzen Vernunft nicht mehr angemessen zu erfassen beziehungsweise ihren Inhalt nicht zu verwirklichen. Die Vernunft beginnt zu zerfallen, sich auf Wissenschaftlichkeit zu reduzieren und sich tendenziell einem Denken und Handeln zwecks Verwertungs- und Effizienzmaximierung anzunähern.

Aus diesem Grund legt Heydorn eine Bildungstheorie vor, um die ganze Vernunft über eine Analyse des Bildungsbegriffs wieder freilegen und ihren Inhalt gleichermaßen gewinnen zu können. Der Auftrag von **Bildung** ist daher, den Menschen zum Menschen zu begaben, damit er sich selbst und die (Welt-)Gesellschaft von der zunehmenden Fremdverfügung, die er selbst verantwortet, befreien kann. Bildung, die bei der Erfahrung am einzelnen Subjekt ansetzt, muss als schmerzhafter Prozess verstanden werden, denn es gilt, das erlittene Leid über Widersprüche zu reflektieren sowie mit dem revolutionären Bewusstsein zu verbinden. Bildung gelingt folglich nur über eine intensive Auseinandersetzung mit der menschlichen Geschichte sowie mit der Bereitschaft, sich und die Welt verändern zu wollen. Gleichzeitig fördert sie Einsicht, befähigt zur Selbsthilfe, erhöht die Selbstverfügung und setzt somit eine Glückserfahrung frei. Ihr Ziel verweist auf den Begriff der Mündigkeit, in der der Mensch seine volle Handlungsbefähigung zurückerlangt hat und somit von gesellschaftlichem Zwang und sozialer Diskriminierung befreit ist.

4. Beantwortung der ersten Fragestellung

Die erste Frage der vorliegenden Dissertationsschrift *Inwiefern unterscheiden sich die Kritische Theorie, die kritische Erziehungswissenschaft und die kritische Bildungstheorien in Bezug auf textimmanente Begriffe voneinander?* ist mithilfe der drei Konklusionen aus den vergangenen Kapiteln beantwortbar. Zunächst fällt auf, dass der Begriff der **Kritik** für die von Horkheimer/Adorno, Mollenhauer und Heydorn ausformulierten Theorien wegweisend ist, selbst wenn die letzten zwei genannten Autoren darauf verzichten, ihre Werke explizit mit „kritisch“ zu betiteln. Übereinstimmend lässt sich bei allen drei Theorien eine Gesellschafts- und Erkenntnis-kritik nachweisen, die von Horkheimer/Adorno und von Heydorn über eine dezidierte Herrschaftskritik dargestellt wird. Die *Gesellschaftskritik* der genannten Autoren arbeitet sich übereinstimmend am Kapitalismus ab. Den Oberen fällt in der kapitalistischen (Welt-)Gesellschaft das sozioökonomische Privileg zu, während den Unteren diese Privilegierung vorenthalten bleibt. Wenige verfügen über eine ausgedehnte gesellschaftliche Einflussnahme, während viele das wirtschaftliche Getriebe in Gang halten. Kapitalismus bedeutet für die genannten Autoren deshalb, für die Menschheit im Allgemeinen sowie für das Subjekt im Besonderen zu leiden. Diese soziale Tatsache berücksichtigend setzen die Autoren unterschiedliche Schwerpunkte in ihren Theorien. Horkheimer/Adorno interessiert die Verflechtung von verschiedenen Herrschaftsformen, während Heydorn die Indienstnahme der Bildungstheorie und der institutionalisierten Bildung untersucht. Übereinstimmend kennen alle Autoren die Utopie einer von Leid emanzipierten, und somit vom Kapitalismus befreiten (Welt-)Gesellschaft. Diese wäre aufgrund des hohen technologischen Entwicklungsstandes erreichbar, sofern die Menschen sich für eine Negation des Ganzen ansprechen ließen und somit die Verantwortung für eine Systemveränderung übernehmen würden. Von der skizzierten Herrschaftskritik, die im Kapitalismus das Grundübel sieht, unterscheidet die von Mollenhauer vorgelegte Gesellschaftskritik. Zwar legt er im Verlauf der untersuchten Texte die gesellschaftlichen Schäden zunehmend deutlicher offen. Diese zeigen sich vor allem an den widersprüchlichen Anforderungen, die bei Kindern und Jugendlichen zu personalen Konflikten führen. Allerdings wird der Kapitalismus weder als etwas Falsches negiert noch das Leiden der Menschen auf ihr wirtschaftliches Zusammenleben zurückgeführt. Bei ihm fehlt eine Utopie, wie sie Horkheimer/Adorno und Heydorn kennen, und somit die Idee der emanzipierten (Welt-)Gesellschaft. Die *Erkenntniskritik*, die von Horkheimer/Adorno ausformuliert wird, arbeitet sich an der begrifflichen Herrschaft ab. Lediglich die Utopie einer nicht reduzierten Erfahrung zeigt an, dass Erkenntnis, in der sich Leid darstellt, das aufgehoben werden will, somatisch fundiert ist. Eine ähnliche Erkenntniskritik übt Hey-

dorn. Obwohl er im Gegensatz zu Adorno keine Begriffstheorie vorlegt, deckt er das Erkenntnisdefizit der bürgerlichen Pädagogik und Bildungstheorie auf. Diese unterschlagen, dass Menschen in einer arbeitsteiligen Gesellschaft leiden und dieses Leid durch die sozialintegrationsinstrumentalisierte Funktion von Bildung erhöht wird. Seine Utopie verweist auf die von ihm formulierte Mündigkeitsfiktion, die eine Bildungstheorie voraussetzt, die subjektiv erfahrbare Widersprüche aufdeckt und durchdringt. Ähnlich wie Heydorn weist Mollenhauer das Erkenntnisdefizit der (sozial-)pädagogischen Theorie nach, konzentriert sich dabei aber ausschließlich auf die Verfehlungen der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik sowie der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft. Im Unterschied zu Heydorn kennt er keine Utopie und greift stattdessen auf Habermas zurück, um die Erkenntnisleistung der Erziehungswissenschaft zu erhöhen und somit die der Mündigkeit widersprechenden Strukturen freizulegen. Übereinstimmend lässt sich bei allen Autoren eine *Ideologiekritik* nachweisen, die dazu dient, Widersprüche zwischen Begriff und Gegenstand aufzudecken und somit Differenzen auszuweisen. Bei Horkheimer/Adorno geht es darum, der Utopie ihren Platz zu verschaffen, damit das Denken nicht bei den bestehenden objektiven Strukturen stagniert. Bei Heydorn liegt die Intension darin, den Bildungs- und Mündigkeitsbegriff zu retten, indem er die beiden Begriffe von ihrer bürgerlichen Indienstnahme befreit. Mollenhauer zielt darauf ab, die (Sozial-)Pädagogik zu entideologisieren, indem er ihr bisheriges Selbstverständnis der sozialen Wirklichkeit gegenüberstellt.

Eine weitere Übereinstimmung zwischen Horkheimer/Adorno, Heydorn und Mollenhauer ist in Bezug auf das **Theorie-Praxis-Verhältnis** nachweisbar. Alle Autoren unterscheiden zwischen Theorie und Praxis, weil sie von unterscheidbaren Qualitäten zeugen und sich trotzdem konstruktiv aufeinander beziehen lassen. Theorie und Praxis greifen anders formuliert wechselseitig ineinander. Dabei wird der Theorie vor allem bei Horkheimer/Adorno und Heydorn ein hoher Stellenwert beigemessen, um die Praxis denkend durchdringen und sie anleiten zu können. Der fundamentale Unterschied sind die Konsequenzen, die aus der theoretischen Reflexion gezogen werden. Bei Horkheimer/Adorno führt bereits die kritische Theoriearbeit zu einer opponierenden, widerständigen und emanzipatorischen Praxis, die vorzüglich von den Intellektuellen zu leisten ist. Bei Mollenhauer und Heydorn leitet die Theoriearbeit zu praktischen (sozial)pädagogischen Konsequenzen über. Mollenhauer gelangt zu konkreten Handlungsvorschlägen, die auf makro-, meso- und mikrostruktureller Ebene angesiedelt sind und dadurch von (sozial-)pädagogischen Fachkräften eingelöst werden sollen. Heydorn schlägt demgegenüber eine humane Befreiungspädagogik sowie eine Neufassung des Bildungsbegriffs vor, die durch die gebildete Lehrperson in Angriff genommen werden sollen. Die von Mollenhauer und

Heydorn gezogenen Schlussfolgerungen enthalten im Kontrast zu denjenigen von Horkheimer/Adorno eine politisch wirksame Dimension. Es geht ihnen um eine konkrete Veränderung der Praxis durch pädagogisch-politisches Handeln.

Deutliche Unterschiede zwischen den drei untersuchten Theorien sind in Bezug auf den Begriff der **Wissenschaft** nachzuweisen. Am meisten Skepsis erfährt der Wissenschaftsbegriff von Horkheimer/Adorno. Wissenschaft ist für sie ideologisch, der Herrschaft dienend und somit von untergeordnetem Wert, speziell im Vergleich zur Philosophie. Skeptisch äußert sich ebenfalls Heydorn zur Wissenschaft, weil diese den Bildungsgedanken überformt und somit das herrschaftliche Interesse bedient. Gleichzeitig erhöht Wissenschaft die Rationalität in Bildung und dadurch das Potenzial, das dafür genutzt werden könnte, um eine menschengerechte Produktion zu verwirklichen. Mollenhauer hingegen vertraut auf die Wissenschaft, denn diese unterstützt ihn gleich doppelt: für die sozialwissenschaftliche Aufklärung der (sozial-)pädagogischen Theorie und Praxis sowie für die Formulierung seines eigenen Programms.

Für Horkheimer/Adorno bedeutet **Aufklärung** eine tendenzielle Zunahme von Herrschaft, die sich anhand des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts zeigt. Der Fortschrittsglaube legt nahe, über Technik zur Humanität führen zu können, obwohl der technische Fortschritt eine Regression in Bezug auf die zivilisatorischen Ideen mit sich bringt. Ein ähnliches Verständnis von Aufklärung legt Heydorn nahe, ohne aber die gleiche Ablehnung gegenüber dem Fortschritt zu vertreten, denn in jeder der von ihm untersuchten Epochen gibt es Fortschritt und Rückschritt in Bezug auf die Geschichte der Bildungstheorie. Obwohl die jüngste Entwicklung von Rückschritt zeugt, zeigt Heydorns Bildungstheorie wieder einen Fortschritt an. Bei Mollenhauer fehlt der Blick auf die gesellschaftshistorische Entwicklung. Sein Verständnis von Aufklärung lässt sich aber als Fortschritt festmachen, weil die (sozial-)pädagogische Theorie und Praxis zunehmend mehr Rationalität zu entwickeln vermögen und somit der Mündigwerdung der Heranwachsender generell zugutekommen.

Bei Horkheimer/Adorno bedeutet **Kultur** Ideologie, denn sie verspricht Humanität, verwirklicht aber Verblendung und Manipulation, um die Arbeitskräfte über den Konsum umso stärker an die gesellschaftliche Hierarchie zu binden sowie das gesellschaftliche Unrecht zeitgleich zu verschleiern. (Sozial-)pädagogische Hilfestellungen zeigen sich human, sind aber repressiv und disziplinierend und tragen daher lediglich zur Integration in den Arbeitsmarkt bei. Der Begriff der Individualität täuscht Freiheit und Selbstverfügung vor, verwirklicht aber Selbsterhaltung, Gewinnstreben, Gleichgültigkeit und Konkurrenz, sodass eine wahre Individualität bislang

nicht erreicht werden konnte. Ein ähnliches Kulturverständnis legt Heydorn nahe, ohne aber explizit den Kulturbegriff zu analysieren. Zum einen weist er die disziplinierenden, repressiven und anpassenden Effekte der zunehmend sozialintegrativen und funktionalisierten Bildung nach. Zum anderen bringt die Kultur zeitgleich – über die sich in ihr verwirklichende Bildung – aber ein Potenzial hervor, um den Kapitalismus negieren und somit der Utopie zuarbeiten zu können. Weil sich die Menschheit ihrem Begriff nach bislang nicht verwirklicht hat, ist es daher naheliegend, dass auch bei Heydorn das Individuum bisher noch nicht zu sich gekommen ist. Mollenhauer weist ähnlich wie Horkheimer/Adorno auf die schädlichen Einflüsse von Kultur auf die Heranwachsenden hin. Die schädigenden Einflüsse gehen vor allem von der Bewältigung von Statuspassagen sowie von (sozial-)pädagogische Institutionen aus, in denen die gesellschaftliche Verstrickung der (sozial-)pädagogischen Theorie und Praxis unerkannt bleibt. Allerdings bietet eine kritische (Sozial-)Pädagogik Hilfestellungen an, die Mündigwerdung der Heranwachsenden zu stärken und somit die Herausbildung ihrer Individualität zu ermöglichen.

Horkheimer/Adorno decken in ihren Schriften die Tendenz einer Subjektivierung und Instrumentalisierung von **Vernunft** auf. Die rationalisierte Vernunft ist von Herrschaft durchdrungen, von einem naturwissenschaftlich-technischen Wissen besetzt und somit gegenüber zivilisatorischen Ideen indifferent. Nur über die Ideologiekritik lässt sich deshalb einer objektiven Vernunft zuarbeiten. Eine ähnliche Subjektivierung und Instrumentalisierung von Vernunft macht Heydorn in der Bildungstheorie sowie der institutionalisierten Bildung – vor allem seit Beginn der Industrialisierung – aus. Allerdings wurde vor der Industrialisierung, vor allem im antiken Griechenland, die ganze Vernunft bereits freigelegt. Jene, von der Heydorn spricht, korrespondiert mit der objektiven Vernunft, auf die Horkheimer/Adorno insistieren. Während Horkheimer/Adorno über die Ideologiekritik der objektiven Vernunft zuarbeiten, versucht Heydorn die ganze Vernunft über seine Bildungstheorie zu gewinnen. Bei Mollenhauer fehlt der Vernunftbegriff, zumal er von kommunikativer Rationalität spricht. Zu Horkheimer/Adorno und Heydorn gibt es indes erhebliche Differenzen. Während bei den erstgenannten drei Autoren die objektive Vernunft tendenziell einer Regression unterliegt, vermag bei Mollenhauer die Entwicklung der Demokratie und der Sozialwissenschaft die kommunikative Rationalität mehr zu entwickeln. Das Potenzial, die Mündigwerdung der Heranwachsenden zu begünstigen, nimmt deshalb zu.

Für Horkheimer/Adorno zerstört die kapitalistische (Welt-)Gesellschaft das **Leben**, denn es führt zu unermesslichem Leid für die Einzelnen sowie für das Ganze. Ein richtiges Leben ist daher am ehesten noch im Privaten möglich, weil es dort die Voraussetzung dafür gibt, Solidarität auszubilden und gegenüber Einflüssen der gesellschaftlichen Struktur zu opponieren. Eine

ähnliche Schädigung des Lebens stellt Heydorn fest, weil die gesellschaftliche Arbeitsteilung sowie die in ihr verwickelte Bildung Anpassungs- und Konformitätszwänge mit sich bringen und zu Verstümmelungen führen. Im Gegensatz zu Horkheimer/Adorno thematisiert er explizit das Leid von Hungernden sowie von den Frauen. Für Heydorn lässt sich Leid über Bildung aufdecken sowie negieren. Inwieweit ein gelingendes Leben möglich wird, bleibt bei ihm unbeantwortet. Wie für Horkheimer/Adorno und für Heydorn führt die Gesellschaftsstruktur bei Mollenhauer zu Leid, vor allem an den zu durchlaufenden Statuspassagen sowie infolge des Einflusses von kulturellen Erzeugnissen. Allerdings bringt die von ihm vorgeschlagene (Sozial)Pädagogik gleichsam die theoretische Erkenntnis sowie die praktischen Verfahrensweisen, um individuelle und kollektive Not aufzuheben und somit ein grundsätzlich gelingendes Leben zu ermöglichen.

Für Horkheimer/Adorno entstellt die bestehende Einrichtung der Welt die subjektive **Erfahrung**, indem das Denken tendenziell auf das Erfassen der vorherrschenden begrifflichen Rationalität reduziert. Ein Ausweg bietet die Utopie der nicht reduzierten Erfahrung. Ein Erfahrungsverlust ist ebenfalls bei Heydorns Analyse des Bildungsbegriffs erkennbar, jedoch abhängig von der jeweiligen Epoche. Während die Bildungstheorie von der griechischen Antike bis zu Marx Leid immer adäquater zu erfassen vermag, nimmt diese Erkenntnis seit der Industrialisierung ab. Erst in der von Heydorn vorgelegten Bildungstheorie wird der Erfahrung von Leid wieder einen angemessenen Stellenwert beigemessen. Davon unterscheidet sich der von Mollenhauer zwar nicht explizit ausformulierte, aber dennoch rekonstruierbare Erfahrungsbegriff. Dieser legt nahe, dass sich die Rationalität der (sozial-)pädagogischen Theorie und Praxis seit der Industrialisierung erhöht hat. Dadurch gelingt es, individuelles und kollektives Leid wiederum besser darstellen und (sozial-)pädagogisch bearbeiten zu können.

Erhebliche Differenzen sind in Bezug auf die Begriffe der Erziehung und Bildung innerhalb der untersuchten Texte auszumachen. Für Adorno hat **Erziehung** das Ziel, die künftige Vernichtung von Menschen zu verhindern. Aus diesem Grund fordert er eine Öffnung der pädagogischen Theorie und Praxis für die Soziologie und erklärt die Erziehung zur Mündigkeit – vor dem Hintergrund des demokratischen Gemeinwesens – zur dringlichsten pädagogischen Aufgabe. Dafür benötigt es eine dialektisch verfahrenende Erziehung, in der die Autorität möglichst zurückgenommen sowie die Widerständigkeit gegenüber der Anpassung betont wird. Eine wesentliche Erziehungsfunktion spricht er der Schule zu, das heißt dem Fach der politischen Bildung, die zur Ideologiekritik befähigen soll. An dieses Erziehungsverständnis knüpft Mollenhauer an, wenn er die (sozial-)pädagogische Theorie und Praxis für die Sozialwissenschaft öffnet, für die

Zurücknahme von Autorität im Erziehungsvorgang plädiert sowie die Partizipation der Heranwachsenden bei der Erziehung fordert. Obwohl Mollenhauer die Erziehung ähnlich wie Adorno als Anpassungs- und Widerspruchsleistung konzipiert, verzichtet er im Vergleich zu Adorno auf einen dialektischen Mündigkeitsbegriff. Weiter bestimmt er Erziehung positiv, denn im Gegensatz zu Adorno soll sie nicht auf das Verhindern des Schlimmsten vorbereiten. Von beiden Erziehungsverständnissen weicht dasjenige von Heydorn wesentlich ab. Für ihn bedeutet Erziehung Disziplin, Repression, Anpassung und somit Leid. Es ist für ihn der ursprüngliche Vorgang, der auf die Entstehung der Menschheit sowie des einzelnen Menschen einsetzt, aber keine Reflexion über sich und die Welt ermöglicht. Diese Aufgabe fällt bei ihm der Bildung zu, die auf Erziehung folgt und somit die Versöhnung anzeigt.

Wie der Erziehungsbegriff wird der **Bildungsbegriff** in allen drei Theorien unterschiedlich gefasst. Zwar ist für Adorno Bildung wichtig, denn ansonsten wären seine Texte nicht erschließbar, allerdings führt sie für ihn nicht zur Versöhnung. Erstens setzt für ihn der Besuch eines höheren Bildungsganges ein sozioökonomisches Privileg voraus, während die tertiäre Bildung selbst wieder privilegiert. Über eine reine Selbstbildung vermag sich ihr humanitäres Versprechen nicht einzulösen, im Gegenteil lässt sie sich für die Ideologie einspannen. Zweitens erfüllt Bildung eine sozialintegrative Funktion, weil sie hilft, ökonomische Zwecksetzungen besser zu bedienen. Drittens erfährt sie eine Abflachung, indem klassisch-ästhetische Inhalte auf das Bescheidwissen reduziert werden, sodass sich ein herrschaftskritisches Denken nicht mehr auszubilden vermag. Herrschaft lässt sich anders formuliert über Bildung nicht negieren. An dieser Stelle unterscheidet sich Heydorn wesentlich von Adorno, weil dieser über den Bildungsgedanken und das revolutionäre Bewusstsein die Möglichkeit sieht, Subjekt und Gesellschaft zu emanzipieren. Trotz dieses fundamentalen Unterschieds wird von Heydorn gleichermaßen die Tendenz erkannt, dass Bildung privilegiert und zugleich eine sozialintegrative Funktion erfüllt, um die Werktätigen zur Produktion zu disziplinieren. Wie Adorno beklagt auch er den Verlust klassisch-ästhetischer Inhalte, die notwendig wären, um den immanenten Widerspruch in Bildung aufdecken sowie das Unrecht des Kapitalismus negieren zu können. Eine ähnliche Indienstnahme von Bildung macht Mollenhauer aus, ohne aber die von Adorno konstatierte Zerfallstendenz grundsätzlich zu teilen. In der Schule ist die politische Bildung auf Staatskunde zentriert. Dadurch vermag sie weder zur Ideologiekritik anzuleiten noch die Demokratiefähigkeit zu fördern. An der Universität wird das Lernen im Vergleich zum Erkennen wichtiger. Aus diesem Grund wird die Hochschule anfällig für die Indienstnahme durch gesellschaftliche Zwecke, gleichzeitig kann sie keine kritischen Impulse auf die Praxis mehr geben. Um dem Ziel der Mündigkeit nachzukommen, ist es daher für Mollenhauer entscheidend, die Schülerschaft zur

Ideologiekritik zu befähigen sowie die Studierenden möglichst umfassend an Forschungsprozessen zu beteiligen, was ihre kommunikative Rationalität stärkt.

Zusammenfassend besteht der kleinste gemeinsame Nenner der drei untersuchten Theorien darin, dass eine Kritik entfaltet wird, die sich als Verteidigung des Subjekts und der Gesellschaft im Namen der Humanität begreifen lässt. Die Chancen, ob diese Kritik gelingt, sowie die Art und Weise der Umsetzung unterscheiden sich hingegen innerhalb der drei analysierten kritischen Strömungen erheblich. Bei Horkheimer/Adorno sind die Chancen auf Versöhnung zwar intakt, aber sehr gering. Bei Heydorn sind die Chancen auf Versöhnung intakt, sofern sich seine Mündigkeitsfiktion umsetzen lässt und somit mit Bildung ernstgemacht wird. Bei Mollenhauer stehen die Chancen am besten, weil die gesellschaftliche Entwicklung hin zur Demokratie und die wissenschaftliche Entwicklung hin zur kritischen Erziehungswissenschaft geführt haben und es beides lediglich in einen produktiven Zusammenhang zu bringen gilt. Diesen Chancen entsprechend nimmt die von den Autoren gewählte Kritik eine jeweils unterschiedliche Gestalt an. Horkheimer/Adorno verfahren negativ-dialektisch, ihre Kritik bringt die Hoffnung hervor, dass sich die Utopie erhält. Heydorn verfährt dialektisch, seine Kritik lässt ihn vertrauen, dass über Bildung die Mündigkeitsfiktion eingelöst werden kann. Mollenhauer verfährt wissenschaftlich, seine Kritik führt ihn zur Gewissheit darüber, dass die voranschreitende Demokratisierung und Verwissenschaftlichung die Mündigwerdung hervorbringen können.

4.1 Synopse

Theorie

Nr.	Begriff	Kritische Theorie	Kritische Erziehungswissenschaft	Kritische Bildungstheorie
1	Kritik	Herrschaftskritik – Verknüpfung von Gesellschafts-/Erkenntniskritik	Punktuelle Herrschaftskritik – ab Mitte der 1960er Jahre	Herrschaftskritik – Verknüpfung von Gesellschafts-/Bildungskritik
1.1	... Gesellschaft	Negation des Kapitalismus – Utopie einer von Leid befreiten (Welt-)Gesellschaft	Kritik am Kapitalismus – keine Utopie vorhanden, das Bessere im Gegebenen wollen	Negation des Kapitalismus – Mündigkeitsfiktion
1.2	... Erkenntnis	Negation der bürgerlichen Philosophie – Utopie der nicht reduzierten Erfahrung	Negation der bisherigen (sozial-)pädagogischen Theorie/Praxis – keine Utopie vorhanden	Negation der bürgerlichen Pädagogik/Bildungstheorie – Utopie der ganzen Vernunft
1.3	... Ideologie	Negation der kapitalistischen Ideologie – Rettung der untergehenden Utopie	Kritik der ideologischen Bestandteile der bisherigen (sozial-)pädagogischen Theorie und Praxis	Negation der kapitalistischen Bildungsideologie – Rettung der Mündigkeitsfiktion
2	Theorie/Praxis	Theoriearbeit als Aufklärung der Praxis – keine praktisch-politischen Implikationen	Theoriearbeit als Aufklärung der Praxis – Legitimierung von politisch-pädagogischem Handeln	Theoriearbeit als Aufklärung der Praxis – Legitimierung von politisch-pädagogischem Handeln
3	Wissenschaft	Negation der Wissenschaft – korruptiert, herrschaftlich, ideologisch durchdrungen	Mittel der Entideologisierung/Erneuerung – Grundlage der K.E.	Negation der Wissenschaft - korruptiert, herrschaftlich, aber Rationalität steigernd
4	Aufklärung	Negation des techn. Fortschrittes – herrschaftlich, zerstörend, vernichtend	Entwicklung als Fortschritt – Steigerung der Rationalität in Theorie und Praxis	Fortschritt von Sokrates bis Marx; Rückschritt seit Industrialisierung – Neufassung durch Heydorn
5	Kultur	Negation der kapitalistischen Kultur – herrschaftlich, disziplinierend, ideologisch	Punktuelle Schädigungen – kulturelle Einflüsse in Theorie und Praxis berücksichtigen	Negation der kapitalistischen Kultur – aber Neufassung von Bildung ermöglichend
6	Vernunft	Subjektivierungs- und Instrumentalisierungstendenz – Zerfall	Kommunikative Rationalität – Steigerung von Vernunft	Subjektivierungs- und Instrumentalisierungstendenz seit Industrialisierung

7	Leben	Falsch durch den Kapitalismus – Tendenz der Zerstörung von Leben	These: Schädigungen können (sozial-)pädagogisch bearbeitet werden	Tendenz zur Zerstörung von Leben – aber durch Neufassung von Bildung umkehrbar
8	Erfahrung	Tendenz des Erfahrungsverlustes – Leid wird unerkennlich	These: Erfahrung (Leid) kann durch fachlichen Fortschritt besser dargestellt werden	Tendenz des Erfahrungsverlustes, Leid wird unerkennlich – aber durch Neufassung von B. umkehrbar
9	Erziehung	Verhinderung des Schlimmsten – Stärkung des widerständigen Subjektes	Reduktion von Autorität, Erziehung vom Kinde aus, daher partizipativ	Züchtigung, Unterdrückung, Repression – aber Voraussetzung für Bildungsprozesse
10	Bildung	Tendenz der Halbbildung – privilegierend, sozialintegrativ, ideologisch, inhaltsentleert	Tendenz der gesellschaftlichen Indienstnahme – politische Bildung als Gegenmittel	Privilegierend, sozialintegrativ, inhaltsentleert – aber durch Neufassung Mittel zur Befreiung der Menschen

Tabelle 1 Synopse: Kritische Theorie, kritische Erziehungswissenschaft, kritische Bildungstheorie (eigene Darstellung)

III. Kritische Theorien der Sozialen Arbeit der Gegenwart

1. Alltags- und lebensweltorientierte Soziale Arbeit

Für die Entwicklung der alltags- und lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ist der von Hans Thiersch im Jahr 1978 veröffentlichte Aufsatz *Alltagshandeln und Sozialpädagogik* außerordentlich bedeutend. Gemäß Ernst Engelke, Stefan Borrmann und Christian Spatscheck (2018) leitete der Text einerseits einen neuen sozialpädagogischen Diskurs ein. Andererseits finden sich darin die theoretischen Grundfiguren der alltags-/lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (S. 420–421). Der zweite Meilenstein der konzeptionellen Weiterentwicklung fand in den frühen 1990er Jahren statt. Nach Niemeyer (2010) erhielt Thiersch die Gelegenheit, sein bis dahin weiterentwickeltes Theoriekonzept im Achten Deutschen Jugendberichts darzulegen, um konkrete Vorschläge für die Ausgestaltung der sozialpädagogischen Praxis zu unterbreiten (S. 273). Dadurch gelang es ihm, sein Theoriekonzept in der Wissenschaft, Bildung und Praxis der Sozialen Arbeit zu verankern. Für den Erfolg des Theoriekonzepts nennt Niemeyer noch einen zweiten Grund. Dieser liegt darin, dass Thiersch sein Programm etappenweise für verschiedene Handlungsfelder der Sozialen Arbeit ausschärfte und es zugleich neu bezeichnete. Auf die „lebensweltorientierte Jugendhilfe“ folgte die „lebensweltorientierte Sozialpädagogik“, die wiederum von der „lebensweltorientierten Sozialen Arbeit“ abgelöst wurde (S. 273–274). An Thierschs Theoriekonzept spiegelt sich anders formuliert die allgemeine Entwicklung der Sozialen Arbeit wider. Inzwischen gilt der Autor als „der zentrale sozialpädagogische Fachvertreter der jüngeren Vergangenheit (...)“ (Niemeyer, 2015, S. 123).

Der aktuelle Titel „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit“ lässt sich in allen einschlägigen Nachschlagewerken auffinden. Dazu gehören zum Beispiel der *Grundriss der Sozialen Arbeit* (Thole, 2012b), das *Handbuch Soziale Arbeit* (Otto & Thiersch, 2015), das *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 2017), das *Wörterbuch Soziale Arbeit* (Kreft & Mielenz, 2017) sowie die Veröffentlichung *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (Graßhoff, Renker & Schröer, 2018). Beim Werk *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited: Grundlagen und Perspektiven* (Thiersch, 2020) fungiert Thiersch selbst als Verfasser. Letztgenannte Monografie bildet den zentralen Bezugspunkt für die bevorstehende Rekapitulation: Erstens handelt es sich um die aktuelle, von Thiersch selbst verfasste und herausgegebene Veröffentlichung. Zweitens umfasst das Buch knapp 200 Seiten, sodass der Autor sein Theoriekonzept deutlich detaillierter darzustellen vermochte, als ihm dies im Rahmen vieler früherer Fachartikel möglich gewesen wäre.

1.1 Entstehung und zentrale Begriffe

Setzte sich laut Niemeyer (2010) die sozialpädagogische Alltagswende erst in den späten 1970er Jahren im Fachdiskurs durch (S. 268), entstand das Theoriekonzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit laut Thiersch (2020) bereits gegen Ende der 1960er Jahre. Für die Entwicklung des Konzepts lassen sich zwei Motive zusammentragen. Erstens berichtet der Autor, persönlich von der politisch-sozialen Situation der 1960er Jahre geprägt gewesen zu sein. Zweitens erläutert er, als Privatperson und als Dozent für Erziehungswissenschaft schmerzliche Einsichten in die autoritäre, disziplinierende und selbstherrliche sozialpädagogische Praxis gewonnen zu haben (S. 16–18). Aus seiner Sicht fehlten dem damaligen Fachdiskurs differenzierte theoretische Angebote, um die Praxis der Sozialen Arbeit legitimieren zu können. Bei der von ihm geteilten, radikal-politisch bestimmten Gesellschafts- und Institutionenkritik habe er die Auseinandersetzung mit den konkreten Nöten der Adressierten vermisst. Bei der Vielfalt der psychologischen Ansätze habe er indes die Gefahr gesehen, soziale Missstände zu individualisieren und somit die gesellschaftliche Dimension von Not und Leid auszublenden (S. 19). Aus diesem Grund sollten über eine produktive Verbindung der Gesellschafts- und Institutionskritik und der Alltagserfahrungen der Adressierten neue sozialpädagogische Arbeitsstrukturen entwickelt werden (ebd.). In den Jahren danach habe der Autor das Theoriekonzept kontinuierlich weiterentwickelt, bis es sich – aufgrund des Achten Deutschen Jugendberichts und des daran angelehnten neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes – breitflächig und nachhaltig in der Sozialen Arbeit habe etablieren können (S. 21–22). Allerdings sei die umfassende Verankerung des Theoriekonzepts mit einer Verwässerung und Verkürzung der darin enthaltenen Gesellschafts- und Institutionskritik einhergegangen, denn der „selbst- und institutionskritische Ansatz, die Spannung von Kritik und Handeln verlor sich“ (S. 22). Aus diesem Grund war es Thiersch stets ein Anliegen, der inhaltlichen Verflachung seines Programms entgegenzuwirken, wie er selbst in verschiedenen Artikeln nachdrücklich betont (Thiersch et al., 2012; Grunwald & Thiersch, 2015; Grunwald & Thiersch, 2018).

Inzwischen hat das Theoriekonzept eine rund 50-jährige Entwicklungsgeschichte hinter sich. Wie Thiersch (2020) selbst klarstellt, arbeitete er in der besagten Zeitspanne abwechselnd mit verschiedenen Begriffen (S. 47). Zu diesen Begriffen gehören: „Alltag“ und „Leben“, „Alltagswelt“ und „Lebenswelt“, „Alltagsbewältigung“ und „Lebensbewältigung“, „Lebensweltorientierung“ und „Alltagsorientierung“ (...).“ (ebd.). Laut dem Autor entstammen die Begriffe „Alltag“ und „Leben“ sowie die damit verbundenen Wortendungen aus unterschiedlichen Theorietraditionen. Dennoch versteht er unter den verschiedenen Begriffen prinzipiell dasselbe (ebd.), so dass sie sich synonym verwenden lassen, ohne den Inhalt dadurch zu verfälschen. Der zentrale

Oberbegriff sei derjenige des Alltags (S. 46). Um diesen erschließen zu können, unterscheidet er verschiedene Alltagsverständnisse. Zunächst versteht er unter Alltag „die Welt, in der wir uns vorfinden (...), die Welt, die wir erleben, zu der wir gehören (...), die Welt, in der wir uns im Druck der Aufgaben, wie sie anfallen, zu behaupten suchen“ (S. 34). Der Alltag legt mit anderen Worten das Leben fest (ebd.). Diese selbstverständliche Rede über den Alltag erweitert er mit einer sozialhistorischen Konturierung. Seiner Meinung nach setzte die Problematisierung des menschlichen Alltags im westlichen Kulturkreis ab dem 18. Jahrhundert ein, spitzte sich sodann in den sozialen Bewegungen des 19. Jahrhunderts zu und erlangte schließlich mit Habermas' Theorem der Kolonialisierung des Alltags einen vorläufigen Höhepunkt (S. 36–37). Demgegenüber gilt es aus der Perspektive Thierschs, den heutigen Alltag in seinen Ambivalenzen zu ergründen und deshalb Chancen und Risiken für eine gelingende Alltagsbewältigung freizulegen (S. 40). Daraus leitet er die grundlegende Intention der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ab. Das Theoriekonzept sieht vor, die Adressierten in ihren alltäglichen Bewältigungserfahrungen ernst zu nehmen und gemeinsam mit ihnen belastbare Strategien für die Bewältigung ihres Alltags zu entwickeln (ebd.). Die Erfahrungen der Adressierten bei ihrer Alltagsbewältigung bilden mit anderen Worten den Ausgangspunkt des Konzepts der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Die subjektiven, alltäglichen Wahrnehmungs- und Bewältigungsmuster fasst Thiersch unter den Begriff der „Alltäglichkeit“ (S. 47). Die Alltäglichkeit vergleicht er mit der Vorderbühne eines Theaters, auf der sich alltägliche Aufgaben stellen, die jeder Mensch zu bewältigen habe (S. 27). Zugleich sei die Alltäglichkeit durch die Hinterbühne, das heißt durch strukturelle Bedingungen, die „Lebenslage“, bestimmt (S. 46). Zur Lebenslage gehören für ihn „anthropologische, psychische und sozialetische, politische, ökonomische und ökologische Voraussetzungen (...)“ (ebd.). Aus dieser begrifflichen Grundlegung folgt, dass sich der Alltag in einem Zusammenspiel von subjektiven Wahrnehmungs- und Bewältigungsmustern (Alltäglichkeit) und objektiven Verhältnissen (Lebenslage) manifestiert (S. 27). Dem Begriff der Lebenslage, der symbolischen Hinterbühne, wendet sich Thiersch ausführlich zu, indem er die dazugehörigen existenziellen, anthropologischen und gesellschaftlichen Aspekte diskutiert. Zunächst bestimmt er den Menschen als ein Wesen, das seine existenziale Unsicherheit und Ungewissheit mit der Strukturierung und Ordnung seines Lebens bewältige (S. 48). Dazu verfüge er über verschiedene „Dispositionen, Intentionen und Bedürfnisse (...)“ (ebd.) und über eine Lernfähigkeit, die ihn zur Gestaltung seines Lebens befähige (ebd.). In den verschiedenen Dispositionen spiegeln sich laut Thiersch unterschiedliche Menschenbilder wie beispielsweise dasjenige von Thomas Hobbes, von Jean-Jacques Rousseau oder von Sigmund Freud wider (S. 48–49). Er selbst unterstellt unter Rückgriff auf Erich Fromm den Menschen, dass sie ihre Freiheit

zur Selbstbestimmung über das solidarische Zusammenleben verwirklichen. Dafür zeugt aus seiner Sicht die Konzeptualisierung der veräußerbaren menschlichen Würde, „die in der Deklaration der Menschenrechte gleichsam als konkrete Utopie formuliert wurde“ (S. 50). Das Ringen um ihre Verwirklichung sei ein Moment, das demokratische Gesellschaften vorwärtstriebe (ebd.). Lebenslagen konstituierten sich – trotz ihrer bisher universalen Bestimmung – ebenso aus verschiedenen personalen und sozioökonomischen Ressourcen. Zum einen verfügten Menschen über unterschiedliche physische und psychische Voraussetzungen zur Bewältigung ihres Alltags. Zum anderen seien sie in soziale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse eingebunden. Zu letzteren zählt er die Kategorien „poverty, gender und race (...)“ (ebd.). Armut mindere beispielsweise den Gesundheitszustand, senke die Lebenserwartung, reduziere die Bildungs- und Berufschancen sowie die Möglichkeit zur öffentlich-politischen Teilhabe (ebd.). Genderungleichheiten führen zur Benachteiligung von Frauen, weil sie (inter-)national den größten Teil der Care-Arbeit leisten, ohne dafür trotz der prinzipiellen Rechtsgleichheit angemessen entschädigt zu werden (S. 51). Schließlich würden Menschen aufgrund ihrer nationalen, ethnischen oder religiösen Zugehörigkeit unterschiedliche Formen von Diskriminierungen in Bezug auf ihre Bildung, Berufswahl und ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erfahren (ebd.).

1.2 Wissenschaftsverständnis und Alltäglichkeit

Die Begriffe Alltäglichkeit und Lebenslage bestimmen die Prämissen des Wissenschaftsverständnisses der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, denn in der „prägenden Figur von Vorder- und Hinterbühne ist ein offenes Verständnis von Theorie angelegt (...)“ (S. 28). Der Autor versteht sein Konzept daher einer pragmatischen Wissenschaft verpflichtet, die es ermögliche, gleichsam auf Wissen und Handeln zu zielen (S. 29). Zum einen gelte es, mithilfe von interdisziplinären Wissensbeständen Erkenntnisse über die Vorder- und Hinterbühne zu gewinnen, und zwar gemäß dem Luhmann'schen Code von wahr oder falsch (S. 31). Folglich besteht für ihn die Aufgabe der Wissenschaft darin, aus einer distanzierten Position empirisch belastbare, intersubjektiv nachvollziehbare, generalisierbare und wahre Aussagen über das subjektive Verhalten und die objektiven Verhältnisse der Adressierten zu treffen (ebd.). Zum anderen würden mithilfe der wissenschaftlichen Erkenntnisse verschiedene Konsequenzen für das Handeln gezogen, um praktische Konstellationen dadurch strukturieren und verändern zu können (S. 30). Demnach verfolge die Praxis die Aufgabe, in gegebenen Situationen konkrete, wirksame Handlungen zu vollziehen. Dabei werde entlang des Codes des Gelingens beziehungsweise des Misslingens agiert (S. 31). Der Theorie und Praxis spricht der Autor je einen Eigenwert zu, sodass die Schwierigkeit darin bestehe, die beiden Zugänge in einen stimmigen Zusammenhang zu bringen (S. 32). Die damit verbundene Relationierung von Theorie und Praxis leisten laut

Thiersch die Professionellen der Sozialen Arbeit, indem sie ihr Handeln mithilfe wissenschaftlicher Kenntnisse legitimieren, ohne aber die Wissenschaft selbst zum Anwendungsfall zu machen (ebd.).

Wurde der Begriff der Lebenslage vorgängig genauer bestimmt, so gilt es im Folgenden, sich dem Begriff der Alltäglichkeit anzunähern. Den Terminus der Alltäglichkeit erschließt Thiersch über fünf zentrale Theorien, die er miteinander verknüpft, wobei er zugleich eigene Akzente setzt (S. 45). Zu diesen zählen die Phänomenologie, die Interaktionstheorie, die Hermeneutik, die Rollentheorie sowie die kritische Alltagstheorie (S. 53–70). Sie sollen nacheinander rekapituliert werden. Dem Autor zufolge besagt die von Edmund Husserl entwickelte Phänomenologie, dass sich Menschen über die Alltäglichkeit in „einer schon vorhandenen, ihnen vorgegebenen Wirklichkeit vorfinden“ (S. 45). Folglich handelt es sich um eine universelle Erfahrung, die alle Menschen teilen und somit die Menschheit einen (ebd.). Im Gegensatz zu Husserl versteht Thiersch diese fundamentale Erfahrung sozialwissenschaftlich, denn sie werde maßgebend durch die Hinterbühne strukturiert (ebd.). Des Weiteren greift der Autor auf die von George Herbert Mead entworfene Interaktionstheorie zurück. Diese besage, dass der Mensch sein Selbst über sprachliche Austauschprozesse mit anderen Menschen entwickle und durch diesen interaktiven Prozess sein Lebensentwurf festige (S. 53). Die dritte Strömung, die Hermeneutik, ermöglicht laut Thiersch, die Interpretations- und Deutungsmuster der Alltäglichkeit deutend und verstehend auszulegen (S. 54). Hermeneutisch wendet er sich daher den vier phänomenologischen Dimensionen „Leib, Raum, Zeit und Beziehung“ (S. 55) zu, die je einen objektiven und subjektiven Anteil aufweisen. Menschen erfahren nach seiner Meinung ihre Alltäglichkeit zwingend leiblich, allerdings subjektiv in Bezug auf ihre Empfindungen, Gefühle, Eindrücke und Erfahrungen (ebd.). Alle lebten in objektiv vermessbaren Räumen, die aber erst durch die damit verbunden subjektiven Empfindungen an Bedeutung gewinnen (ebd.). Menschen teilten sich übergreifend ein Verständnis von Zeit, wie beispielsweise dasjenige der Uhrzeit, empfanden diese aber jeweils anders (S. 56). Schließlich lebten sie in unterschiedlichen Beziehungskonstellationen, die sie in ihrer Alltäglichkeit unterstützen, aber auch behindern können (S. 56–57). Weiter gehöre zur Alltäglichkeit das Besorgen und Erledigen von vielfältigen, ineinandergreifenden alltäglichen Bewältigungsaufgaben. Aus seiner Sicht müssen Menschen dafür Sorge tragen, ihren grundlegenden Bedürfnissen nachzukommen, und zudem drängen weitere alltägliche Bewältigungsaufgaben auf eine zeitnahe Erledigung (S. 58). Gleichzeitig wollten sich Menschen in dieser alltäglichen Sorge und Erledigung selbstständig erfahren, denn durch Selbst- und Fremdzuschreibungen erfahren sie, dass sie die Verantwortung dafür tragen (S. 58–

59). Dabei ständen ihnen zwei zentrale, sich gegenseitig ergänzende Handlungsmuster zur Verfügung: die Routine und die Pragmatik (S. 59–63). Neben der vorgestellten Phänomenologie, Interaktionstheorie und Hermeneutik nimmt die von Erving Goffman vorgelegte Rollentheorie eine zentrale Bedeutung im Theoriekonzept ein. Diese legt Thiersch dahingehend aus, dass sich Menschen in ihrer Alltäglichkeit in Szene setzen, um für ihre selbstständige Alltagsbewältigung soziale Anerkennung zu erhalten respektive um das Scheitern an den alltäglichen Bewältigungsaufgaben zu kaschieren (S. 64–65). Sie schlüpfen anders formuliert in eine Rolle zur Wahrung ihres Selbstbildes. Da dieser alltäglichen Selbstinszenierung verschiedene glückliche, erfreuliche, hoffungsvolle und gelingende, aber ebenso traurige, ohnmächtige, schmerzliche und misslingende Erfahrungen zugrunde liegen, enthielten sie zugleich ein Wissen darüber, „dass die Welt so ist und so nicht sein müsste“ (S. 66). Sie belegen für den Autor – unter Rückgriff auf Ernst Bloch – die konkrete Utopie des Hungers nach einem besseren Leben (ebd.). An dieser Stelle bezieht sich Thiersch auf die von Karel Kosik vertretene kritische Alltagstheorie. Jener habe die Figur des pseudokonkreten Alltags herausgearbeitet. Konkret sei der Alltag, weil er dem Menschen Besorgungs- und Erledigungszwänge auferlege (S. 67). Gleichzeitig seien diese „pseudo“, weil sich der Mensch „(...) mit vordergründigen Lösungen zufrieden gibt und die Schwierigkeiten der Bewältigung im Anspruch des Gelingenderen verstellt und verdrängt“ (ebd.). Der bornierte Alltag verweist mit anderen Worten auf das Hungern nach dem gelingenderen Alltag (ebd.). In Bezug auf die Verwirklichung dieser konkreten Utopie macht Thiersch zwei aus seiner Sicht zentrale Punkte geltend. Erstens bedürfe es eines subjektiven Willens, dem Gelingenderen entgegenzuwirken. Dieser lasse sich durch ein solidarisches Handeln festigen (S. 68). Zweitens gelte es, das Gelingendere als Bewegung zu verstehen, denn die „Rede vom Gelingenderen meint (...) eine Konstellation, die von der gegenwärtigen Situation aus einem erhofften Gelingenden näher kommt“ (S. 68).

1.3 Alltäglichkeit und Alltagswelten im Wandel

Die Alltäglichkeit präsentiert sich Menschen vor dem Hintergrund verschiedener Alltagswelten. In diesen fallen spezifische, historisch gewachsene strukturelle Aufgaben an, die darauf drängen, erledigt zu werden (S. 70). Einerseits gehören Menschen – ihrer jeweiligen Lebensphase entsprechend – gleichzeitig verschiedenen Alltagswelten beispielsweise derjenigen der Familie und der Schule an. Andererseits durchleben sie nacheinander von der Geburt bis zum Tod verschiedene Alltagswelten. In diesem Neben- und Nacheinander der Alltagswelten kumulieren sich die subjektiven Bewältigungserfahrungen zur Biografie des Menschen (S. 70–72). Gemäß Thiersch unterliegen die Alltäglichkeit und die Alltagswelten einem gesellschaftlichen Wandel.

Diesen erörtert er in Anlehnung an Ulrich Beck über das Theorem der Zweiten Moderne (S. 73). Insgesamt nennt der Autor fünf Aspekte (S. 75–76).

Den ersten Aspekt bildet für ihn die zunehmend deregulierte Marktwirtschaft, aus der eklatante sozioökonomische Ungleichheiten erwachsen und somit die Lebenslage und die Alltäglichkeit von Menschen problematisch machen. Einerseits gelte für Gesellschaften des Globalen Nordens, dass der allgemeine Lebensstandard hoch, die Konsumangebote breit und die materielle Versorgungssituation gut ausgebaut sei. Dies sei ein Grund dafür, dass Menschen aus dem Globalen Süden in Richtung Norden flüchten (S. 76). Andererseits gehe die Schere zwischen Arm und Reich (inter-)national zunehmend auf. Während die Spitzenverdienenden von der Anhäufung und Bewegung ihres Kapitals profitierten, gerieten Niedrigverdienende und Sozialhilfebeziehende durch prekäre Beschäftigungsbedingungen beziehungsweise durch geringe staatliche Unterstützungsgelder zusehends unter finanziellen Druck (ebd.). An dieser Ungleichverteilung von Reichtum litten vor allem (alleinerziehende) Frauen, Geflüchtete, kinderreiche Familien, ältere Menschen mit bescheidenen Renten sowie Kinder und Jugendliche aus armen Haushalten mit entsprechend geringen Bildungs- und Berufschancen (S. 77). Weiter steige unter Vorherrschaft der neoliberalen Imperative der Druck auf die Menschen, denn „es zählen Gewinn und Erfolg“ (ebd.), und der Mensch gelte vor allem als „Humankapital“ (ebd.). Dabei würden Misserfolge der Einzelperson angelastet, während die zugrunde liegenden prekären Lebenslagen unberücksichtigt blieben. Entsprechend gehörten Ängste, zu versagen oder sozial abzustiegen, zum Alltag. Dadurch nehme die Sorge um das Eigenwohl zu, während die Alltagssolidarität an Stellenwert einbüße (77–78). Allerdings zeugen für Thiersch verschiedene soziale Bewegungen vom Widerstand gegenüber der neoliberalen Entwicklungstendenz, denn in ihnen bilden sich „neue Formen der Alltagsbewältigung, der Alltagssolidarität und der zivilgesellschaftlichen Aktivitäten“ (S. 78).

Mit dem zweiten Aspekt nimmt er sich der Umweltverschmutzung an. Diese ist für ihn die Konsequenz einer zunehmend deregulierten Wirtschaft mit fatalen Folgen für das Leben auf der Erde (S. 78). Die hohe Ausbeutung von natürlichen Ressourcen führe zur Zerstörung der Atmosphäre, zum Artensterben, zu Klimaveränderungen sowie zur Vernichtung von Lebensgrundlagen, welche Menschen wiederum in die Flucht treiben (ebd.). Inzwischen stellen sich für ihn sogar „(...) radikale Fragen nach dem Überleben der Menschen auf der Erde“ (ebd.). Aus diesem Grund werden für ihn die Veränderung der Machtverhältnisse ebenso wichtig wie eine Neubestimmung von „(...) Lebens- und Wirtschaftsformen der Gemeinwirtschaft“ (ebd.). In

dieser Hinsicht komme der Sozialen Arbeit mit Verweis auf Lothar Böhnisch eine zentrale Vermittlungsaufgabe zu (S. 79).

Den dritten Aspekt verhandelt er unter den Begriffen „Regulierungen, Entgrenzungen“ (S. 79), die von Widersprüchen zeugen. Zum einen greife die Vergesellschaftung – über verschiedene Institutionen – früh und markant in den Alltag ein. Diese ziele beispielsweise darauf ab, eine vergleichbare Ausgangslage bei den Heranwachsenden herzustellen sowie das allgemeine Bildungsniveau bei den Kindern und Jugendlichen zu erhöhen (ebd.). Zum anderen gebe die damit einhergehende Kolonialisierung des Alltags und der Alltagswelten durch ihre Verrechtlichung neue Bewältigungszwänge auf und beschränke somit das Potenzial, eigenständige, offene Bewältigungserfahrungen machen zu können (ebd.). Zeitgleich würden durch die Entwicklungen der Zweiten Moderne Lebensweisen individualisiert, Lebensbedingungen pluralisiert sowie Märkte und Gesellschaften globalisiert. Sie unterliegen laut Thiersch der „Entgrenzung“ (ebd.). Diese schaffe einerseits neue Freiheiten und Möglichkeiten für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung, wie die allmähliche Auflösung tradiertter Geschlechterrollen beispielhaft belege (S. 80). Andererseits würden traditionelle gesellschaftliche Strukturen und Normen aufgeweicht, sodass bisherige Sicherheiten und Verlässlichkeit wegfielen. Dadurch würden Menschen verängstigt, verunsichert, hilflos und es entstünden „neue Formen der Verelendung (...)“ (ebd.) sowie breite Zonen, in denen sich Menschen infolge dieser Entwicklung abgehängt und überflüssig fühlen (ebd.).

Der vierte Aspekt, den Thiersch erörtert, gilt der digitalen Entwicklung. Diese geht für ihn mit der Entgrenzung und Globalisierung einher (S. 80). Aus seiner Sicht hat sie den Alltag und die Alltagswelten in den letzten 50 Jahren stark verändert, indem die ursprünglich unmittelbar erfahrbaren Dimensionen Leib, Raum, Zeit und Beziehung durch die virtuelle Welt ergänzt beziehungsweise teilweise ersetzt worden seien (S. 81). Zwar werde durch die digitale Entwicklung der Zugang zur Welt erweitert und somit das globale Wissen immens erhöht (S. 82). Gleichzeitig entwerte das allzeit verfügbare Wissen aber das Vertrauen in die eigenen Bewältigungserfahrungen, denn es verpflichte dazu, sich stets auf dem Laufenden zu halten, ohne dass die digital verfügbaren Fakten auf ihren Wahrheitsgehalt geprüft werden können (ebd.). Schließlich bildet sich gemäß Thiersch durch die digitale Welt eine neue Klassenstruktur, denn die digitalen Medien setzen einen entsprechenden Zugang sowie eine dazugehörige Nutzungskompetenz voraus (ebd.).

Den fünften und letzten Aspekt erschließt der Autor aus den bisherigen vier Aspekten und dieser „lässt sich unter dem Titel einer Überforderung im Alltag zusammenfassen“ (S. 82). Die aufgezeigten Entwicklungstendenzen überforderten viele Menschen, sodass sie sich ängstlich, überlastet oder übergangen fühlten und deshalb in den Entwicklungen der Zweiten Moderne keinen Nutzen für sich ausmachen könnten (S. 83). Teilweise flüchteten sie deshalb in tradierte Weltbilder und in bewährte Routinen, die ihnen Sicherheit und soziale Anerkennung vermitteln. In diesem Rückzugsverhalten suchten Menschen Halt in konservativ-populistischen Strömungen, während sie Neues, Fremdes und Unbekanntes denunzieren (S. 83). Auf der anderen Seite wüssten Menschen die Entwicklung der Zweiten Moderne für sich zu nutzen. Sie fänden in sozialen Bewegungen zusammen, die für soziale und ökologische Anliegen kämpfen. In ihnen gewinne „die Auseinandersetzung um das Gelingendere ein eigenes Profil“ (S. 84)

1.4 Soziale Gerechtigkeit, Adressierte und Bildung

Nach der wissenschaftlichen Grundlegung der Begriffe Alltag, Lebenslage, Alltäglichkeit und Alltagswelten geht es im Folgenden darum, die Bezüge zur Sozialen Arbeit herzustellen und somit weitere Elemente des Theoriekonzepts freizulegen. Die Besonderheit der Lebensweltorientierung liegt laut dem Autor darin, in der anspruchsvollen, herausfordernden alltäglichen Lebensbewältigung die Normalität der Gegenwart zu sehen, ohne aber die objektiven Verhältnisse, das heißt die Hinterbühne, auszublenden (S. 88). Sein Konzept versteht er deshalb „als Einspruch und Korrektiv (...)“ (ebd.) gegenüber denjenigen Positionen des Fachdiskurses, die von den Problemen der Adressierten ausgehen und somit das professionelle Handeln der Fachkräfte auf das Problemlösen zentrieren (ebd.). Aus diesem Grund weist er das spezifische Profil seines Theoriekonzepts unter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung der Sozialen Arbeit anhand von sieben Merkmalen aus. Erstens werde an der hohen Bedeutung zivilgesellschaftlicher Hilfen und Unterstützungen festgehalten (S. 90–91). Zweitens greife die lebensweltorientierte Soziale Arbeit ihrer sozialstaatlichen Aufgabe entsprechend subsidiär ein, sofern die zivilgesellschaftlichen Ressourcen ausgeschöpft seien (S. 92). Drittens agiere sie inzwischen in vielfältigen Handlungsfeldern (ebd.). Viertens verstehe sie sich im Doppelauftrag, „in den allgemeinen Alltagsherausforderungen der schwierigen Moderne und in den alten und neuen Zonen der Überforderung und Randständigkeit“ (ebd.). Fünftens wirke sie primär auf die Vorderbühne, das heißt auf die Alltäglichkeit der Adressierten, ein und verändere über diese Aktivität sekundär die Hinterbühne, die Lebenslagen der Betroffenen (ebd.). Sechstens ermächtige sie Adressierte zur eigenständigen Veränderung der Hinterbühne beziehungsweise mische sich selbst offensiv zur Gestaltung der objektiven Verhältnisse in den öffentlich-politischen Diskurs ein (S. 95). Schließlich verortet er seine Theorie in Kooperation mit dem von Lothar Bönisch

ausformulierten Bewältigungskonzept (S. 96–97). Alle Aktivitäten des Theoriekonzepts stehen dabei „im Zeichen der Arbeit am Gelingenderen“ (S. 97), das heißt im Horizont der sozialen Gerechtigkeit und der allgemeinen Menschenrechte, „die als Vision unserer Gesellschaft, als ihre konkrete Utopie gesehen werden können“ (ebd.). Das normative Prinzip der sozialen Gerechtigkeit legitimiert Thiersch über die Entstehung des Sozialstaates und der damit verbundenen Sozialen Arbeit (ebd.). Beim Projekt der sozialen Gerechtigkeit macht er – unter Verweis auf Eduard Heimann – sowohl eine immanente Widersprüchlichkeit als auch einen faulen Kompromiss geltend. Der immanente Widerspruch ergebe sich aufgrund der Gegensätze von „(...) sozialen und kapitalorientierten Interessen“ (ebd.), aus denen der sozialstaatliche Interessenausgleich als Kompromiss im Verlauf des 19. Jahrhunderts hervorgegangen sei. Die Wesenswidrigkeit dieses Kompromisses liege darin begründet, dass sich vor allem die kapitalorientierten Interessen durchsetzen, während sich die sozialen Interessen nur punktuell und nur durch den politischen Kampf verwirklichen lassen (S. 98–99). Daraus zieht er den Schluss, dass die Soziale Arbeit sowohl Teil des Kampfes um soziale Gerechtigkeit als auch Teil der kapitalorientierten Interessen sei (S. 99). Für die lebensweltorientierte Soziale Arbeit leitet er deshalb drei Konsequenzen ab. Erstens weist er die soziale Gerechtigkeit als Gleichheit der Lebenschancen aus, die es über einen global geführten, politischen Kampf zugunsten sozialer und ökologischer Interessen zu verwirklichen gelte (S. 102). Zweitens versteht er die soziale Gerechtigkeit als Gleichheit der Lebensverhältnisse. Diese impliziere eine Rechts- und Zugangsgerechtigkeit, damit alle Menschen – ihren individuellen Lebenslagen und ihren Bedürfnissen entsprechend – von gesellschaftlichen Ressourcen profitieren können (S. 103). Drittens verwies diese zwei Forderungen auf eine moralisch inspirierte Kasuistik. Diese ermögliche den Professionellen, Entscheidungen vor dem Hintergrund der sozialen Gerechtigkeit zu reflektieren und Handlungen unter Berücksichtigung der konkreten Situation zu legitimieren (ebd.).

Gesellschaftliche Gegensätze durchziehen laut Thiersch die Soziale Arbeit, obwohl sich aufgrund der zunehmenden Demokratisierungs- und Individualisierungsprozesse der Status der Adressierten seit der Nachkriegszeit verbessert habe (S. 106–107). Dem Autor zufolge respektiert die lebensweltorientierte Soziale Arbeit die Selbstständigkeit der Adressierten und erkennt sie zugleich in ihrer Würde an (S. 108). Aus diesem Grund sieht er – wie viele andere Vertretende des Fachdiskurses – vom traditionellen Erziehungsbegriff ab, der die Asymmetrie zwischen Erziehenden und Zöglingen deutlicher pointiere (ebd.). Demgegenüber gibt das Theoriekonzept einer beratenden Hilfe und Unterstützung den Vorzug, denn dadurch werden zwischen den Professionellen und den Adressierten potenzielle Bewältigungslösungen kommuni-

kativ ausgehandelt und verhandelt (S. 108). Dennoch müsse die Asymmetrie im Hilfe- und Unterstützungsprozess ernstgenommen werden. Dieser Anspruch stelle das Theoriekonzept mittels der doppelten Anerkennung sicher: „Der Anerkennung der Gegebenheiten des Alltags der Adressat*innen (...) zum einen und der Anerkennung der darin liegenden Potenziale und Repräsentationen der Möglichkeiten eines gelingenderen Alltags zum anderen“ (S. 113). Dafür benötigten die Adressierten basierend auf ihren alltäglichen Bewältigungserfahrungen, vielfältige Kompetenzen. Diese zu vermitteln, bedeutet für Thiersch, die Adressierten zu bilden, sodass er in der Bildung das Ziel der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit verortet (S. 115). Bildung fasst Thiersch grundsätzlich als „die Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt“ (ebd.), sodass der Mensch über Bildung zu dem werde, der er sei. Bildung bedeute daher Selbstbildung und gehe mit der Arbeit an der eigenen Biografie einher (ebd.). Dadurch erhalte Bildung einen normativen Akzent als „lebenslangen Prozess der Arbeit an einem gelingenden Entwurf des Lebens im Prozess der Selbstbildung“ (ebd.). Dieses breite Bildungsverständnis schließt für den Autor folglich unterschiedliche menschliche Erfahrungsquellen ein, verwirklicht sich aus seiner Sicht durch vielfältige Kompetenzen und ist als offener Entwurf zu verstehen, „als Abenteuer der Selbstgestaltung“ (S. 116). Im Weiteren lasse sich der Bildungsbegriff in eine formale, eine informelle und in eine non-formale Bildung ausdifferenzieren. Formale Bildung meint für ihn die staatlich organisierte schulische Bildung, die informelle Bildung legt er als Alltagsbildung durch alltägliche Bewältigungserfahrungen fest und als non-formale Bildung bezeichnet er eine auf allgemeine Lebensfragen abzielende organisierte, strukturierte Bildung (ebd.). Letzterer unterstellt er eine große Bedeutung für die lebensweltorientierte Soziale Arbeit, weil sie dazu beitragen könnte, die pädagogisch und bildungspolitisch bestimmte Diskussion zu erweitern (ebd.).

1.5 Struktur- und Handlungsmaximen

Der gelingendere Alltag im Horizont der sozialen Gerechtigkeit erfordert laut Thiersch eine entsprechende Organisation und Strukturierung des sozialarbeiterisch-sozialpädagogischen Feldes (S. 119). Aus diesem Grund führt er sechs ineinandergreifende Struktur- und Handlungsmaximen aus, die er seit deren Einführung in den 1990er Jahren kontinuierlich überarbeitete, um sie gegenüber den Einflüssen der Zweiten Moderne zu profilieren (Thiersch et al., 2012; Grunwald & Thiersch, 2015; Grunwald & Thiersch, 2018). Zu diesen gehören die „Alltagsnähe, Regionalisierung/Sozialraumbezug, Prävention, Integration/Inklusion und Partizipation (...)“ (Thiersch, 2020, S. 119) sowie die „ebenso bedeutsame Maxime der Einmischung (...)“ (ebd.). Die erste Maxime, die Alltagsnähe, stellt für ihn die Zusammenfassung der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit dar (ebd.). Ihren Akzent lege sie dabei als Strukturmaxime, im Speziellen

durch die Implementierung lebensweltlicher Angebote. Er fordert Angebote, die sich durch Präsenz, Erreichbarkeit, Dezentralisierung, Flexibilisierung, Niedrigschwelligkeit und Durchlässigkeit auszeichnen (ebd.). Aus diesem Grund plädiert er entgegen dem aktuellen Trend der Zweiten Moderne für die Offenheit und Generalisierung von Angeboten anstatt für deren weitergehende Ausdifferenzierung und Spezialisierung. Trotz der Alltagsnähe gelte es, die Privatheit der Adressierten zu gewährleisten, denn Hilfen und Unterstützung bedeuteten, in die Privatsphäre einzudringen (S. 120–121).

Die zweite Maxime, die Regionalisierung und der Sozialraumbezug, setzt dem Autor zufolge die Alltagsnähe um „und erweitert sie im Zeichen einer sozialpädagogischen Sozialraumpolitik“ (S. 122). Aus seiner Sicht benötigen Menschen offene, gestaltbare Räume, die ihnen Vertrauen und Verlässlichkeit bieten (S. 123). Er widersetzt sich mit der von ihm vorgeschlagenen sozialpolitischen Raumeignung und -gestaltung der Tendenz der Zweiten Moderne, bei der Räume entweder kolonialisiert oder entgrenzt werden (ebd.). Mit dieser Maxime bringt er eine politische Zielsetzung in Anschlag, denn sie intendiere, ungleiche Verhältnisse im sozialen Raum durch eine sozialpolitische Einmischung abzubauen (S. 125). Im Weiteren bezieht er die Handlungsmaxime auf den virtuellen Raum, denn dieser mache es erforderlich, den Diskurs der Sozialen Arbeit für die digitale Entwicklung zu öffnen (ebd.). Medienkompetenzen der Professionellen sind für ihn unerlässlich, um sich mit den (jüngeren) Adressierten über ihre Alltäglichkeit verständigen beziehungsweise um ihnen Hilfen und Unterstützung anbieten zu können (S. 126). Obwohl die aggressive Bewerbung von Produkten, das Cybermobbing und die Verbreitung von Fake News zur virtuellen Welt gehören, weist er eine voreilige kulturkritisch bestimmte Haltung gegenüber der Digitalisierung zurück (S. 127).

Die dritte Maxime, die Prävention, bestimmt er als allgemeines Ziel der Sozialen Arbeit und der Pädagogik mit der Aufgabe, Menschen für eine offene Zukunft vorzubereiten (S. 128). Er unterscheidet zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention. Erstere zielt für ihn auf einen guten Alltag sowie auf „die Stabilisierung des allgemeinen sozialpädagogischen Feldes (...)“ (ebd.). Die sekundäre Prävention ergänzt nach seiner Meinung die primäre Prävention. Allerdings beziehe sie sich auf „absehbare Heraus- und Überforderungen in besonderen Lebenskonstellationen (...)“ (S. 129) wie beispielsweise bei einem bevorstehenden Übergang in eine neue Alltagswelt. Bei der tertiären Prävention gehe es schließlich darum, Unterstützungs- und Hilfeleistungen interdisziplinär zu koordinieren, um eine langfristige Stabilisierung der alltäglichen Lebensbewältigung bei den Adressierten sicherzustellen (S. 130). Obwohl Thiersch am Stellenwert der Prävention festhält, macht er an dieser Stelle die Zunahme des allgemeinen

Sicherheitsdenkens aufgrund der Zweiten Moderne geltend. Dieses gehe vom schlimmsten Fall aus, schüre dadurch Verunsicherungen bei den Adressierten und untergrabe das Vertrauen in die eigene Problembewältigung (S. 130–131).

Die vierte Maxime fasst er über die Begriffe Integration und Inklusion. Der ältere Begriff, die Integration, sei inzwischen im Fachdiskurs zunehmend konsensuell durch den Inklusionsbegriff abgelöst worden (S. 132). Inklusion betont aus seiner Sicht „(...) die Gleichheit, Gleichberechtigung und Gleichwürdigkeit (Prenzel) aller in der Gesellschaft“ (ebd.) und verdeutlicht sich durch den Abbau von stigmatisierenden Strukturen und Mechanismen (ebd.). Aus der Perspektive der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit gelte es, die bisherigen Inklusionsdebatten mit ihren thematischen Schwerpunkten – Behinderung und Migration – lebensweltlich zu erweitern (S. 137). Gemäß Thiersch ist die Inklusion grundlegend gefährdet, wenn sich Menschen aufgrund ihrer prekären Lebenslagen in einem bornierten Alltag verfangen (S. 138). Dadurch kämen neidische, missgünstige und fremdenfeindliche Denk- und Verhaltensmuster zum Vorschein, die dazu führten, Minoritäten zu denunzieren, auszugrenzen oder an ihnen Gewalt zu verüben (ebd.). Die doppelte Anerkennung biete indes Abhilfe. Durch die Anerkennung und mittels Destruktion des bornierten Alltags bestehe die Chance, Menschen – trotz ihres Neides, ihrer Missgunst oder ihrer Fremdenfeindlichkeit – in ihrer Alltäglichkeit anzuerkennen und ihnen beispielsweise über die Vernetzung mit anderen Menschen neue Erfahrungen zugänglich zu machen (S. 138–139).

Die fünfte Maxime, die Partizipation, gehört für Thiersch „zum Grundprinzip der demokratischen Gesellschaft“ (S. 139), und sie zielt „auf Mitbestimmung, Teilhabe, Mitgestaltung der Lebensverhältnisse“ (ebd.). Indem die lebensweltorientierte Soziale Arbeit von der individuellen alltäglichen Bewältigungserfahrung der Adressierten ausgehe, setze sie dadurch die Handlungsmaxime der Partizipation dadurch praktisch um (S. 140). Für Hilfen und Unterstützungen gelte, sie gemeinsam auszuhandeln und zu verhandeln sowie die Adressierten frühzeitig und an den für sie relevanten Belangen partizipieren zu lassen (S. 140–141).

Die sechste und letzte Handlungsmaxime, die Einmischung, wird über den Sozialraumbezug deutlich. Wichtig ist für Thiersch erstens, Mitglieder der Zivilgesellschaft als eigenständig Ressourcen anzuerkennen, ohne sie, wie jüngst zunehmend, für die Erfüllung des sozialarbeiterisch-sozialpädagogischen Auftrags einzuspannen (S. 186). Zweitens werden Hilfen und Unterstützungen der Sozialen Arbeit im Verbund mit anderen Dienstleistungen im sozialen Raum erbracht. Entscheidend sei deshalb, die Soziale Arbeit im sozialräumlichen Gefüge offensiv

auszurichten, um einerseits die eigene Expertise für die Zuständigkeit der Adressierten geltend zu machen. Andererseits gelte es, die Adressierten anwaltschaftlich zu vertreten beziehungsweise sie in Bezug auf die Wahrnehmung und Durchsetzung ihrer Interessen und demokratischen Rechte zu ermächtigen (S. 190).

1.6 Gestaltungsprinzipien

Über die Struktur- und Handlungsmaximen gelangt Thiersch zu konkreten Gestaltungsprinzipien der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Diese beziehen sich zunächst auf die Dimensionen Raum, Zeit und Beziehung. Die Raumgestaltung ist für ihn entscheidend, da Menschen einen überschaubaren Lebens- und Wohnraum benötigen, „in dessen Privatheit sie gesichert sind und sich zuhause fühlen“ (S. 143). Eine für sie vertrauensbildende Umgebung reduziert aus seiner Sicht Ängste und bietet somit die notwendige Voraussetzung für neue alltägliche Erfahrungen (ebd.). Weiter ist für ihn die Gestaltung der zeitlichen Struktur mit Blick auf die gegenwärtigen alltäglichen Bewältigungserfahrungen der Adressierten sowie mit Bezug auf die künftigen Herausforderungen resultierend aus der Zweiten Moderne maßgebend (S. 144). Schließlich gilt Thierschs spezielles Interesse der Beziehungsgestaltung. Den Ausgangspunkt bildet für ihn die lange Tradition des pädagogischen Bezuges, denn dieser ermögliche, die sozialarbeiterisch-sozialpädagogische Arbeitsbeziehung näher zu bestimmen (S. 145). Entscheidend ist für ihn dabei der Dreiklang von „Liebe, Vertrauen und Neugier“ (S. 150). Unter Liebe versteht er die bedingungslose Anerkennung der Adressierten in ihrer veräußerbaren menschlichen Würde und in ihrer Alltäglichkeit (S. 151–152). Vertrauen heißt für ihn, daran festzuhalten, den bornierten Alltag durchbrechen und das darin angelegte Gelingendere freilegen zu können (S. 152). Letztlich versteht er unter Neugier die Interessensbekundung für die Adressierten und für ihre Alltäglichkeit, selbst wenn das Verhalten den Professionellen fremd und unverständlich erscheine (S. 153). Die Arbeitsbeziehung wird anders formuliert durch die Figur der doppelten Anerkennung bestimmt. Diese kann von Konflikten durchzogen sein, sofern Adressierte in ihrem bornierten Alltag verharren und sich gegenüber Veränderungen sperren (S. 154). Zu der vorgeschlagenen Arbeitsbeziehung gehört laut Thiersch eine professionelle Haltung, die er dahingehend festlegt, authentisch aufzutreten und die damit verbundene Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden (S. 155–156). Hier gelte das Grundmuster, dass Adressierte ein aufrichtiges Interesse und Engagement erfahren, „und dass sie darin eine vertrauenserweckende Nähe und zugleich eine klärend abständige Distanz erfahren, die ihnen Freiheit zum Eigenen lässt“ (S. 156). Diese professionelle Haltung spiegelt sich laut dem Autor im Begriff des Arbeitsbündnisses wider, das dazu diene, Erwartungen und Grenzen der Interaktionen in Bezug auf die zu

erreichenden Aufgaben und Ziele gemeinsam festzulegen (S. 157). Das dadurch zustande kommende Bündnis basiere auf Aus- und Verhandlungsprozessen anstatt auf der Absicherung der Professionellen zur Legitimation ihrer Arbeitsweisen (ebd.).

1.7 Professionalität und Kritik

Generell versteht Thiersch unter professionellem Handeln ein zielorientiertes Handeln, das methodisch-strukturiert erfolge und die Aufgabe der Zielklärung, der Mittelwahl, der Umsetzung und der Überprüfung des Vorhabens einschlieÙe (S. 158). Professionelles Handeln als methodisch-strukturiertes Handeln geht im Theoriekonzept mit der Orientierung an den zuvor skizzierten Struktur- und Handlungsmaximen und den benannten Gestaltungsprinzipien einher (ebd.). Die Frage nach der konkreten Methode beantwortet der Autor mit dem Prinzip der strukturierten Offenheit. Darunter versteht er, „dass Handeln in methodischen Strukturen bestimmt ist, dass aber diese Strukturiertheit immer der Offenheit des Aushandelns in den konkreten individuellen Notwendigkeiten und Möglichkeiten ausgesetzt ist (...)“ (S. 160). Zum einen benötige es die Strukturierung, um die Beliebigkeit zu verhindern sowie die Komplexität des heutigen Alltags zu reduzieren. Zum anderen brauche es die Offenheit, um dem institutionell bedingten Schematismus zu entgehen sowie den Adressierten neue Bewältigungsstrategien zuzumuten (S. 160–161). Die strukturierte Offenheit verwirklicht sich laut Thiersch durch die moralische „Kasuistik“ (S. 161), indem konsequent vom einzelnen Fall ausgegangen werde, um gemeinsam mit den Adressierten situationsangemessene und passgenaue Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen festlegen zu können (ebd.). Schließlich bedeute professionell zu handeln, reflexiv zu verfahren, um sich von der eigenen Arbeit distanzieren und kommunikativ darüber Rechenschaft ablegen zu können (S. 163). Dazu gehöre eine selbstkritische und kritische Prüfung des professionellen Handelns in Bezug auf dessen Wirkungen und Nebenwirkungen (ebd.). Das Theoriekonzept der Lebensweltorientierung versteht Thiersch als „Kritische Soziale Arbeit“ (ebd.). Kritik meint für ihn, das Kritisieren der vorherrschenden Strukturen, um darin die Potenziale des Besseren freilegen zu können (ebd.). Diesem Credo entsprechend diene die lebensweltorientierte Soziale Arbeit dazu, Menschen in ihrer Alltäglichkeit zu unterstützen, ihren bornierten Alltag zu destruieren und somit das Gelingendere freizulegen (ebd.). Aus diesem Grund dürfe die Soziale Arbeit „nicht in der Kritik stecken bleiben“ (S. 195), sodass Thiersch explizit das von Anhorn et al. (2012) konturierte Kritikverständnis ablehnt respektive sich von Theodor W. Adornos Satz, es gebe kein richtiges Leben im falschen, distanziert (ebd.). Seine Kritik fundiert er daher in der von Bloch formulierten konkreten Utopie des Hungerns nach einem besseren Leben im Horizont der sozialen Gerechtigkeit und der Allgemeinen Menschenrechte (ebd.). Die

Chancen, sich dieser Utopie entgegenzubewegen, beurteilt er – trotz der risikoreichen Entwicklungen der Zweiten Moderne – als intakt (S. 199). Diese Hoffnung begründet er durch sein Verständnis der offenen Zukunft, denn die Geschichte sei unvorhersehbar, wie beispielsweise die Überwindung des Nationalsozialismus und des Stalinismus beweise (ebd.). In diesem Sinne schließt sich der Kreis, denn die Arbeit an einem gelingenderen Alltag im konkreten Fall bedeutet, sukzessive der sozialen Gerechtigkeit Nachdruck zu verleihen.

1.8 Einwände

Gegenüber der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit wurde in den letzten Jahrzehnten vielfältige Einwände geltend gemacht. Thiersch nahm die Kritik an seiner Position ernst, wie seine verschiedenen Stellungnahmen im Rahmen der früheren Veröffentlichungen belegen (vgl. Thiersch et al., 2012; Grunwald & Thiersch, 2015; Grunwald & Thiersch, 2018). Im rekapitulierten Werk aus dem Jahr 2020 greift er ebenfalls verschiedene Kritikpunkte auf, um sie zu entkräften. Inwiefern ihm das Vorhaben gelingt, soll an dieser Stelle nicht weiter interessieren, denn die Erörterung der Frage geht am Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit vorbei. Aus diesem Grund wird eine immanente Kritik aus der zuvor rekapitulierten Publikation gewonnen. Wie die Rekapitulation deutlich macht, führt Thiersch verschiedene Begriffe aus, um sie wissenschaftlich zu bestimmen. Einer dieser zentralen Ausdrücke ist derjenige der Lebenslage. Den Lebenslagebegriff fasst er breit, indem er verschiedene Indikatoren dazu zählt: „anthropologische, psychische und sozialetische, politische, ökonomische und ökologische (...)“ (Thiersch, 2020, S. 46). Im Verlauf seiner Argumentation geht er ausführlich auf die existenzialen, anthropologischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ein. Gleichzeitig fehlen aber differenzierte Erläuterungen über die physiologischen und psychologischen Voraussetzungen der Adressierten, die für ihn ebenso Bestandteile des Lebenslagebegriffs sind. Durch die einseitige Fokussierung bleiben folglich die physiologischen und psychischen Ressourcen unterbestimmt, obwohl sie einen maßgebenden Einfluss auf die Alltagsbewältigung der Adressierten ausüben. Entsprechend einseitig wird die von Thiersch aufgedeckte gesellschaftlich bedingte Verunsicherung und Verängstigung analysiert, während die subjektiven Mechanismen der Angstbewältigung innerhalb des Theoriekonzepts ausgeblendet werden. Diese inhaltliche Verkürzung führt sodann zum zweiten Einwand gegenüber dem Konzept. Wie durch die Rezeption ersichtlich wurde, setzt die lebensweltorientierte Soziale Arbeit bei den Bewältigungserfahrungen und -mustern der Adressierten in der Figur der doppelten Anerkennung an. In der Tat lässt sich über die Alltäglichkeit im Horizont des gelingenderen Alltags ein Gegenstand für die Soziale Arbeit ausmachen, der für die Sozialarbeit, Sozialpädagogik und die Soziokulturelle

Animation gleichermaßen konsensfähig sein dürfte. In den unterschiedlichsten Arbeits- und Tätigkeitsfeldern bietet es sich an, ausgehend von den alltäglichen Bewältigungserfahrungen der Adressierten Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen abzuleiten, um dem gelingenderen Alltag entgegenzuarbeiten. Allerdings setzt das Aushandeln und Verhandeln von konkreten Maßnahmen voraus, dass Adressierte ihre gemachten Bewältigungserfahrungen verbalisieren und artikulieren (können), damit sich davon ausgehend neue Strategien der Alltagsbewältigung überhaupt entwickelt lassen. Folglich legt das Konzept nahe, dass Adressierte ihre Erfahrungen in den professionellen Kontext sprachlich einbringen können und wollen, ansonsten erübrigt es sich, gemeinsam potenziell gelingendere Lösung aushandeln beziehungsweise verhandeln zu wollen. Der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Adressierten wird mit anderen Worten innerhalb des Theoriekonzepts keine Aufmerksamkeit geschenkt, sie wird schlicht vorausgesetzt, was wiederum einer intellektualistischen Sichtweise auf die Lebenswelt der Adressierten und ihre Fähigkeiten entspricht. Ein letzter Einwand betrifft die Favorisierung der Begriffe der Hilfe und Unterstützung gegenüber demjenigen der Erziehung. Wie Thiersch zu Recht argumentiert, gelangt die Asymmetrie zwischen den Professionellen und den Adressierten im traditionellen Erziehungsbegriff deutlicher als in den Begriffen der Hilfe und Unterstützung zum Vorschein. Die Umgehung des Erziehungsbegriffs hat allerdings erhebliche Konsequenzen für die fachliche Profilierung der Sozialen Arbeit im Geflecht der sozialstaatlichen Maßnahmen. In Deutschland, Österreich und der Schweiz existieren gesetzliche Grundlagen, damit Kinder- und Jugend-schutzbehörden Hilfen zur Erziehung anordnen können, zu denen beispielweise die stationäre Heimunterbringung gehört. Die Weglassung des Erziehungsbegriffs führt dazu, dass der Ausdruck zwar juristisch zur Anwendung gelangt, gleichzeitig aber – wie bei der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit – aus der Theorie der Sozialen Arbeit verbannt wird. In der Folge führt dieser Sachverhalt dazu, dass die Jurisprudenz (sozial-)pädagogische Begriffe festlegt, die in der Theorie der Sozialen Arbeit allenfalls einen Nebenschauplatz bespielen. Der vielfach beklagten Verrechtlichung der Alltäglichkeit und der Alltagswelten kann anders ausgedrückt seitens der theoretischen Sozialen Arbeit nichts entgegengehalten werden.

1.9 Konklusionen

Zwar verzichtet Thiersch im Titel seines Werkes auf die Termini „Kritik“/„kritisch“, dennoch versteht er sein Theoriekonzept explizit als kritisch und rechnet sein Programm daher der Kritischen Sozialen Arbeit zu. Diese Selbstzuschreibung ist stimmig, denn die lebensweltorientierte Soziale Arbeit beinhaltet einen differenzierten **Kritik**begriff, der eine Erkenntnis- und Gesellschaftskritik umfasst. Das grundlegende Ziel der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit

besteht darin, dem gelingenderen Alltag ausgehend von den alltäglichen Bewältigungserfahrungen der Adressierten entgegenzuarbeiten. Dieser Intention entsprechend lassen sich im Theoriekonzept zwei Argumentationsstränge unterscheiden: ein deskriptiver und ein normativer. Der deskriptive Strang leitet sich aus einer eigenwilligen Verknüpfung aus phänomenologischen, hermeneutischen, interaktionistischen und rollentheoretischen Ansätzen her. Die besagte Verbindung stellt eine universelle Bestimmung der Alltäglichkeit sicher. Der normative Strang erschließt sich über die kritische Alltagstheorie, die zur Einsicht führt, dass Mensch ihren alltäglichen Bewältigungsdruck und -Zwang zwar konkret erfahren, aber zugleich darauf verzichten kann, der konkreten Utopie eines gelingenderen Alltags entgegenzuarbeiten. Dieser erkenntnistheoretischen Grundlegung entsprechend zielt die *Erkenntniskritik* der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit auf unterschiedliche Strömungen des Fachdiskurses der Sozialen Arbeit. Erstens trifft sie die radikal-politischen Positionen. Dazu zählen die kritischen Diskurse der späten 1960er beziehungsweise der frühen 1970er Jahre ebenso wie Veröffentlichungen aus den 2010er Jahren. Zweitens richtet sie sich gegen Positionen, die sich der korrekten Anwendung von technologisch orientierten Arbeitsweisen verschreiben, wie explizit die psychologischen Methoden der 1950er und der 1960er Jahren sowie die aktuelle evidenzbasierte Praxis Sozialer Arbeit. Drittens trifft die Erkenntniskritik Positionen, in denen soziale Probleme den exklusiven Gegenstand der Sozialen Arbeit bilden, beispielsweise beim Theorieprogramm von Silvia Staub-Bernasconi. Trotz der inhaltlichen Differenzen der kritisierten Programme besteht ihre Gemeinsamkeit in der Inkompatibilität mit der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Ihnen fehlt es insbesondere daran, konsequent von der Alltäglichkeit auszugehen, um gemeinsam mit den Adressierten tragfähige Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen – im Sinne des gelingenderen Alltags – zu entwickeln. Ferner spiegelt sich in der Intention des gelingenderen Alltags die in der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit angelegte *Gesellschaftskritik*. Der gelingendere Alltag impliziert – nebst dem Einwirken auf das subjektive Verhalten der Adressierten – die Veränderung der objektiven Verhältnisse, der Hinterbühne. Die Hinterbühne wird im Theoriekonzept zweistufig analysiert. Der erste Zugang erfolgt über den Begriff der Lebenslage. Die (inter-)nationale Gesellschaft ist durch unterschiedliche soziale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse bestimmt, die in den Kategorien poverty, gender und race zum Ausdruck gelangen. Sie verletzen das normative Prinzip der sozialen Gerechtigkeit und widersprechen der konkreten Utopie der Allgemeinen Menschenrechte. Der zweite, deutlich ausführlicher dargelegte Zugang erfolgt über eine Analyse der Begriffe der Alltäglichkeit und Alltagswelten über das Theorem der Zweiten Moderne. An dieser Stelle werden die vier Analysekatoren Wirtschaft, Ökologie, Struktur und Technologie geltend gemacht. Erstens resultiert aus der deregulierten Marktwirtschaft eine

immense (inter-)nationale Ungleichverteilung von Einkommen und Vermögen. Sie führt zu einer zunehmenden Öffnung der Schere zwischen Reich und Arm. Davon profitiert mit der (inter-)nationalen Finanzelite eine Minderheit, während die Mehrheit der Menschen in ihrem Alltag entweder in ihrer Existenz unmittelbar bedroht ist oder zumindest in Bezug auf ihre Gesundheit, Bildung oder öffentlich-politische Teilhabe benachteiligt bleibt. Zweitens erzwingt das ökonomische Wachstumspostulat eine kontinuierliche Zunahme des Warenkonsums. Zum einen steigt dadurch die Ausbeutung von ökologischen Ressourcen. Zum anderen führt der Ressourcenverschleiß zur nachhaltigen Zerstörung der bis vor Kurzem noch intakten Ökosysteme. Daraus resultieren beispielsweise Dürren und Überschwemmungen, die die existenziellen Lebensgrundlagen von Menschen und Tieren vernichten. Drittens zeichnet sich aufgrund der Globalisierung eine Zunahme der Vernetzung von nationalen Gesellschaften und Märkten ab. Aus dieser Entwicklung resultieren zwei gegenläufige Tendenzen: eine Verrechtlichung des Alltags und der Alltagswelten sowie eine Entgrenzung mit gleichzeitigem Verlust der sozialen Kohäsion. Schließlich werden die drei benannten Entwicklungstendenzen durch den technologischen Fortschritt begleitet: die Digitalisierung. Diese erwirkt eine digitale Spaltung, denn die Nutzung digitaler Medien setzt eine intakte Infrastruktur sowie eine elaborierte Anwendungskompetenz voraus. Normativ verletzen die vier dargestellten Entwicklungstendenzen der Zweiten Moderne soziale beziehungsweise ökologische Interessen. Sie untergraben das Prinzip der sozialen Gerechtigkeit und unterlaufen die konkrete Utopie der Allgemeinen Menschenrechte. Ferner enthält das Theoriekonzept eine *Ideologiekritik*, obwohl der Begriff der „Ideologie“ innerhalb des rekapitulierten Werkes fehlt. Die zuvor rekonstruierte erkenntnis- und gesellschaftstheoretische Kritik erkennt das Potenzial des Besseren beziehungsweise des Gelingenderen innerhalb der bestehenden Strukturen an. Von diesem Standpunkt aus gilt es, Theorien als ideologisch zu bezeichnen, die die gesellschaftshistorische Entwicklung einseitig negativ bestimmen und daher an einer negativ verfahrenen Kritik wie beispielsweise der Frankfurter Schule festhalten. Aus diesem Grund zählen im lebensweltorientierten Paradigma – nebst den risikoreichen – ebenso gelingende Tendenzen zu den Entwicklungen der Zweiten Moderne. Dazu gehören erstens (inter-)nationale soziale Protestbewegungen, die den Kapitalismus und/oder die Umweltzerstörung kritisieren und somit alternative Lebensformen darstellen. Zweitens erfolgt ein Abbau gesellschaftlicher Zwänge durch die Individualisierung von Lebensweisen und durch die Pluralisierung von Lebensformen. Sie erhöhen die Selbstbestimmung der Menschen. Schließlich begünstigt die Digitalisierung das global verfügbare Wissen und ermöglicht Menschen, ohne räumliche und zeitliche Grenzen zusammenzufinden. Die benannten positiven Entwicklungstendenzen der Zweiten Moderne lassen sich anders formuliert als Bewegung in Richtung der

Verwirklichung der sozialen Gerechtigkeit und der konkreten Utopie der Allgemeinen Menschenrechte deuten. Die Zweite Moderne zeigt also ein ambivalentes Bild.

In der Zielsetzung des gelingenderen Alltags spiegelt sich das **Theorie-Praxis-Verhältnis** der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Theorie und Praxis unterliegen unterschiedlichen Strukturlogiken und unterscheiden sich daher in Bezug auf ihre eigenständigen Aufgaben. Die Theorie dient dazu, empirisch belastbare, intersubjektiv nachvollziehbare und wahre Aussagen zu treffen, um die Vorder- und Hinterbühne der Adressierten beschreiben, erklären und bewerten zu können. Das dafür notwendige interdisziplinäre Wissen trägt mit anderen Worten zur Analyse der Begriffe Alltag, Alltäglichkeit, Alltagswelten und Lebenslage bei. Die Aufgabe der Praxis besteht indes darin, den spezifischen Fall kasuistisch auszulegen, um konkrete, wissenschaftlich begründete und handlungswirksame Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Das skizzierte Theorie-Praxis-Verhältnis erfordert deshalb von den Professionellen der Sozialen Arbeit, verschiedene Wissensformen miteinander zu relationieren, um die Zielsetzung des gelingenderen Alltags praktisch umzusetzen. Das dafür notwendige methodische Verfahren stellt die strukturierte Offenheit dar. Ferner stehen die Professionellen in der Pflicht, sich in den (sozial-)politischen Diskurs einzumischen, um die Adressierten anwaltschaftlich zu vertreten und zugleich auf die Gesetzbildungsprozesse zur Veränderung der objektiven Verhältnisse Einfluss auszuüben.

Die **Wissenschaft** hat innerhalb des Konzepts der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit die Funktion, verschiedene Begrifflichkeiten wie Alltag, Alltäglichkeit, Alltagswelten und Lebenslagen zu fundieren. Sie ermöglicht es, das subjektive Verhalten und vor allem die objektiven Verhältnisse der Adressierten zu beschreiben und zu erklären. Ferner dient die eingeführte pragmatische Wissenschaft der Erreichung zweier Ziele. Zum einen geht es darum, professionelles Handeln entlang der Kriterien der Wissenschaftlichkeit und Wirksamkeit zu strukturieren. Zum anderen bietet sich die pragmatische Wissenschaft an, die Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft zu legitimieren.

Der Begriff der **Aufklärung** fehlt innerhalb des Theoriekonzepts. Der Gang der Geschichte lässt sich auf gesellschaftlicher und fachlicher Ebene interpretativ erschließen. Auf gesellschaftlicher Ebene existieren chancen- und risikoreiche Entwicklungstendenzen in Bezug auf eine gelingendere Alltagsbewältigung und im Hinblick auf die Verwirklichung der sozialen Gerechtigkeit mit der konkreten Utopie der Allgemeinen Menschenrechte. Auf Ebene der Sozialen Ar-

beit verläuft die historische Entwicklung eindeutig fortschrittlich. Das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit präsentiert sich als überlegen gegenüber anderen Theoriepositionen, denn es versteht sich neben den (inter-)nationalen, sozialen Protestbewegungen als zentraler theoretischer Beitrag zur Verwirklichung der sozialen Gerechtigkeit und zur Umsetzung der konkreten Utopie der Allgemeinen Menschenrechte.

Der Begriff der **Kultur** findet sich bei den Auswirkungen der Digitalisierung auf das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen wieder. Thiersch legt Wert darauf, der digitalen Entwicklung nebst den Risiken Potenziale für die Selbstbestimmung der Menschen zuzusprechen. Ferner beinhaltet das Konzept eine Institutionskritik, die sich als Kulturkritik deuten lässt, sofern ein erweiterter Kulturbegriff in Anschlag gebracht wird. Die Kulturkritik als Institutionskritik verdeutlicht sich anhand der Struktur- und Handlungsmaximen. Erstens besteht die Tendenz, die institutionalisierte Soziale Arbeit mit ihren Hilfe- und Unterstützungsangeboten zu bürokratisieren, zentralisieren und spezialisieren. Diese Entwicklung begründet die Maxime der Alltagsnähe. Zweitens gibt es den Trend zur Kolonialisierung oder zur Entgrenzung des Alltags und der Alltagswelten. Aus diesem Grund muss der Maxime der Regionalisierung/des Sozialraumbezugs Rechnung getragen werden. Drittens herrscht ein Kult der übermäßigen Risikoaversion vor. Entsprechend gilt es, die Maxime der Prävention als Aufgabe der Sozialen Arbeit ernst zu nehmen, ohne aber ihren Stellenwert zu überhöhen. Viertens gibt es die Tendenz des bornierten Alltags mit der Denunziation des Unbekannten, Anderen und Fremden. Dementsprechend hat Soziale Arbeit die Maxime der Inklusion durch die Destruktion des bornierten Alltags zu verwirklichen. Fünftens existiert der Trend, Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen organisationskonform auszurichten. Dieser Tatsache wird mithilfe der Maxime der Partizipation begegnet. Letztlich gibt es die Tendenz, die Alltäglichkeit der Adressierten im Netz verschiedener Angebote zu übergehen und somit ihre Selbstbestimmung zu beschneiden. Dieser Sachverhalt erfordert die Maxime der offensiven, (sozial-)politischen Einmischung. Die Kultur der Zweiten Moderne fördert anders formuliert eine bürokratische, risikoaverse, organisationskonforme und politisch-abstinente Organisation und Strukturierung sozialer Institutionen. Schließlich finden sich Aussagen, die das Verhältnis zwischen Kultur und Individuum skizzieren. Auf der einen Seite verfügen Menschen kulturunabhängig über Intentionen, Bedürfnisse und Bildsamkeit. Diese Eigenschaften ermöglichen den Menschen, ihr Leben selbst zu organisieren und zu gestalten und ihren Freiheitsdrang im solidarischen Miteinander zu verwirklichen. Auf der anderen Seite manifestiert sich – aufgrund der neoliberalen Imperative – vermehrt die Tendenz, dass sich verängstigte, konkurrierende und eigennützige Denk- und Verhaltensmuster aufseiten des Individuums ausbilden.

Der Begriff der **Vernunft** fehlt innerhalb des rekapitulierten Werkes. Durch die Bezugnahme auf Habermas gilt es zu vermuten, dass Thiersch Unterstützungs- und Hilfemaßnahmen als vernünftig bezeichnen würde, die durch ein kommunikatives Handeln zwischen den Professionellen und den Adressierten zustande kommen. Eine weitere Rekonstruktion des Begriffs ist indes nicht möglich.

Der Begriff des **Lebens**, der dem Terminus „Alltag“ entspricht, wird deskriptiv bestimmt. Das heutige Leben repräsentiert sich in einer enormen Vielfältigkeit. Exemplarisch lassen sich zwei gegensätzliche Lebensentwürfe skizzieren, wie sie in der Zweiten Moderne auftreten. Zum einen gibt es Menschen mit günstigen Lebenslagen. Sie sind in der Lage, ihren Alltag zu bewältigen, ohne in unüberwindbare Schwierigkeiten zu geraten, obwohl ihnen die Entwicklungen der Zweiten Moderne viel abverlangen. Sie würden ihr Leben grundsätzlich als schön, hoffnungsvoll, abwechslungsreich und bereichernd beschreiben. Zum anderen gibt es Menschen mit ungünstigen Lebenslagen. Sie geraten bei der Alltagsbewältigung an ihre Grenzen beziehungsweise entwickeln möglicherweise einen bornierten Alltag. Sie können aufgrund ihrer ungünstigen Lebenslage und infolge der wachsenden Ansprüche der Zweiten Moderne zu „klassischen“ Adressierten der Sozialen Arbeit werden. Sie würden ihr Leben generell als schwierig, anspruchsvoll, hoffnungslos und eintönig beschreiben. Demnach unterscheidet das Theoriekonzept zwischen einem gelingendem und einem bornierten Alltag und verzichtet zeitgleich darauf, das Leben an sich als „richtig“ oder „falsch“ zu bestimmen. Dennoch würde Thiersch vermutlich einem solidarischen, von sozialem und ökologischem Denken und Handeln durchdrungenen Lebensentwurf deutlich mehr als einem von Kapitalinteressen bestimmten und auf vermeintlichen Eigeninteressen zentrierten Lebenskonzept abgewinnen können.

Der Begriff der **Erfahrung** entspricht im Theoriekonzept der Erfahrung der Alltagsbewältigung. Das Theoriekonzept legt nahe, dass verschiedene Entwicklungstendenzen der Zweiten Moderne schädigend auf die Alltäglichkeit von Menschen einwirken. Erstens führen die neoliberalen Imperative dazu, sich misslingende Bewältigungserfahrungen selbst zuzuschreiben, ohne die gesellschaftlichen Ursachen erkennen zu können. Zweitens gibt es Menschen, deren Lebensbedingungen dermaßen prekär sind, sodass sie misslingende Bewältigungserfahrungen wie beispielsweise bei Naturkatastrophen, Hungersnöten oder Kriegen machen (müssen). Drittens unterdrückt die zunehmende Verrechtlichung des Alltags und der Alltagswelten die Möglichkeit für offene Bewältigungserfahrungen. Viertens unterbindet die Verwässerung von traditionellen Strukturen und Normen, dass Menschen gemeinsam geteilte, solidarische Bewältigungserfahrungen ausbilden können. Fünftens entwertet die zunehmende Bedeutung der virtuellen Welt

die leiblichen, räumlichen, zeitlichen und sozialen Dimensionen des realen Alltags und somit die konkreten alltäglichen Bewältigungserfahrungen. Die besagten Entwicklungstendenzen unterhöhlen generell das Potenzial für gelingende Bewältigungserfahrungen. Trotz der dargestellten negativen Aspekte gibt es Menschen mit günstigen Lebenslagen, die ihre alltäglichen Aufgaben erfolgreich meistern und daher gelingende Bewältigungserfahrungen in ihrer Biografie auszubilden vermögen.

Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit kennt sowohl einen deskriptiven als auch einen normativen Begriff von **Bildung**. Deskriptiv werden Bildungsprozesse drei Ursprungsquellen zugewiesen: einer formalen, einer informellen und einer non-formalen Quelle. Dabei setzt die formale Bildung, der Besuch eines (höheren) Bildungsgangs, das Vorhandensein sozioökonomischer Ressourcen voraus. Ferner erlaubt die skizzierte Dreiteilung, der sozialen Arbeit ein non-formales Bildungspotenzial zu attestieren. Zur genannten deskriptiven Bestimmung kommt eine normative Bedeutung von Bildung. Bildungsprozesse befähigen Menschen zur Auseinandersetzung mit sich und der Welt, sodass sie einen gelingenden Lebensentwurf erreichen können. Das Ziel der lebensweltorientierten Bildung besteht mit anderen Worten darin, Adressierte zu einem gelingenderen Alltag zu ermächtigen.

Der Begriff der **Erziehung** wird im Theoriekonzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit durch die Begriffe der beratenden Hilfe und Unterstützung abgelöst. Letztere betonen weniger die asymmetrische Beziehung zwischen Erziehenden und zu Erziehenden, dafür umso mehr die Würde und Selbstständigkeit der Adressierten. Trotzdem ist das helfende, unterstützende Verhältnis zwischen Professionellen und Adressierten durch ein Machtverhältnis strukturiert, das es transparent halten zu gilt. Die Gestaltungsprinzipien dienen dazu, das Machtgefälle zu auszubalancieren, um die Voraussetzung für neue gelingendere Bewältigungserfahrungen der Adressierten zu schaffen.

2. Systemistische Soziale Arbeit

Zur Beschreibung der beruflichen Laufbahn von Silvia Staub-Bernasconi sind drei Meilensteine von herausragender Bedeutung. Den Ersteren bildet laut Ernst Engelke et al. (2018) ihre im Jahr 1983 veröffentlichte Promotionsschrift *Soziale Probleme – Dimensionen ihrer Artikulation (...)*. In ihr legt sie „das Fundament für den Aufbau einer eigenen Theorie“ (S. 446), die sie seither stetig weiterentwickelte (ebd.). Der zweite Meilenstein ist im Jahr 1998 auszumachen. Staub-Bernasconi wurde als Professorin an die Technische Universität Berlin berufen, um sich fortan der universitären Lehre und Forschung widmen zu können. Den dritten Meilenstein bildet der von ihr im Jahr 2002 initiierte und bis im Jahr 2011 verantwortete kooperative Master-Studiengang *Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession* mit Durchführung an den Standorten Berlin, Marburg und Basel (S. 445–446). Staub-Bernasconis internationale akademische Tätigkeit ermöglichte ihr, ihr Verständnis von Sozialer Arbeit breitenwirksam zu vermitteln. Laut Engelke zählt sie zu den wenigen theoretisch Wirkenden, die – unter Berücksichtigung der eigenen beruflichen Erfahrungen – den Gegenstand der Sozialen Arbeit detailliert in Bezug auf die Wissenschaft, Bildung und Praxis auszuweisen vermochten (S. 460).

Werden aktuelle, einschlägige Nachschlagewerke nach dem Stichwort „Systemistische Soziale Arbeit“ befragt, dann bleibt die Recherche erfolglos. Die Suche über das Stichwort „Staub-Bernasconi“ führt indes zu zwei Treffern. Im *Grundriss Soziale Arbeit* (Thole, 2012b) trägt Staub-Bernasconis Aufsatz den Titel *Soziale Arbeit und soziale Probleme* (Staub-Bernasconi, 2012). In der Veröffentlichung *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (Graßhoff, Renker & Schröer, 2018) hat ihr Artikel die Überschrift *Soziale Probleme – Themen einer systemtheoretisch begründeten Sozialen Arbeit* (Staub-Bernasconi, 2018a). Im *Handbuch Soziale Arbeit* (Otto & Thiersch, 2015), im *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 2017) und im *Wörterbuch Soziale Arbeit* (Kreft & Mielenz, 2017) fehlen Artikel von ihr über die eigene Theorie. Aus dieser Recherche ergeben sich zwei Konsequenzen. Erstens belegen die zwei Titel, dass Staub-Bernasconi selbst der Benennung des Gegenstands „soziale Probleme“ gegenüber der Bezeichnung ihres Theorieprogramms den Vorzug gibt. Zweitens sind zwei knappe Fachartikel unzureichend, um ihre Theorie angemessen rekapitulieren zu können. Aus diesem Grund findet die Rekapitulation mithilfe der aktuellen von ihr selbst publizierten und rund 500 Seiten starken Monografie statt. Diese trägt den Titel *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft – Soziale Arbeit auf dem Weg zur kritischen Professionalität* (Staub-Bernasconi, 2018b)

2.1 Geschichte: Bedürfnis- vs. Funktionsorientierung

Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit begann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Für Staub-Bernasconi (2018b) setzte sie in den 1880er Jahren ein. An der Professionalisierung seien die drei Frauen Ilse Arlt, Jane Addams und Mary Parker Follett maßgebend beteiligt gewesen (S. 12), sodass Staub-Bernasconi ihre eigene Theorie unter Berücksichtigung der Leistungen der drei Pionierinnen ausformuliert (ebd.). Zunächst bespricht sie die Arbeiten von Arlt. Jene habe im Jahr 1912 in Wien die erste Fürsorgeschule Österreich-Ungarns gegründet, bevor in den 1930er Jahren ihre Bildungseinrichtung geschlossen und ihre Publikationen vernichtet worden seien (S. 21). Rückblickend bestehe Arlts herausragende Leistung darin, die Wissenschaft der Sozialen Arbeit ausgehend vom konkreten Individuum bedürfnistheoretisch fundiert zu haben (S. 41). Sie gelte daher als „Bedürfnistheoretikerin der ersten Stunde“ (S. 19). Der zweite Beitrag stammt von Addams. Als Mitbegründerin des im Jahr 1889 eröffneten Hull House in Chicago, eines „Settlement“ (S. 46), habe Addams den Beginn der Gemeinwesenarbeit geprägt sowie die Wissenschaftsbasierung der Profession der Sozialer Arbeit vorangebracht (ebd.). Zum einen habe die US-Amerikanerin das sozialarbeiterische Handeln durch das Leiden der Menschen an ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt legitimiert (S. 68). Zum anderen belege ihr Wirken, dass Professionelle der Sozialen Arbeit über ein fundiertes Wissen in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Individuum und (Welt-)Gesellschaft benötigen. Dieses ermögliche, gesellschaftliche Ursachen von Leid und Not bearbeiten und zugleich Lösungsvorschläge in die öffentlich-politisch geführten Debatten einbringen zu können (ebd.). Aufgrund ihrer Beiträge erhält Addams daher die Bezeichnung „Systemtheoretikerin erster Stunde“ (S. 45). Schließlich erinnert sie an die Arbeit von Mary Parker Follett. Jene sei mehrere Jahre in der Jugendgruppenarbeit tätig gewesen und habe sich zudem an verschiedenen Universitäten mit Fragen zum Management von Organisationen beschäftigt (S. 71–72). Ihr Verständnis von Management sehe vor, die individuellen Bedürfnisse, die demokratische Mitsprache und das Gemeinwesen der Mitarbeitenden durchzusetzen (S. 80). In Folletts Konzeption von Management werde folglich die Gewinnorientierung von Unternehmungen auf das Erreichen sozialer Ziele und auf die Entwicklung menschendienlicher Produkte und Produktionsverfahren zugeschnitten (ebd.). Follett erhält deshalb die Zuschreibung der „Prophetin eines demokratischen Sozialmanagements“ (S. 71). Trotz der deutlichen Unterschiede der drei Positionen macht Staub-Bernasconi eine zentrale Übereinstimmung geltend. Die drei Pionierinnen argumentieren ihrer Meinung nach (in-)direkt dafür, ausgehend von der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse den sozialpolitischen Bedarf an gesellschaftlichen Ressourcen/Mitteln zu bestimmen (S.

83). Mit Blick auf die Gegenwart stellt die Autorin fest, dass vielen internationalen Fachpublikationen der Sozialen Arbeit und den Allgemeinen Menschenrechten die zuvor skizzierte Bedürfnisorientierung zugrunde liege. Demgegenüber dominierten im deutschsprachigen Fachdiskurs gesellschaftstheoretische Funktionsbestimmungen der Sozialen Arbeit (S. 83–84). Aus ihrer Sicht sind die Unterschiede der zwei Paradigmen eklatant. Bedürfnistheoretische Ansätze gingen grundsätzlich vom Individuum aus, von „seinen konkreten Bedürfnissen, Nöten, verschütteten Wünschen und Hoffnungen (...)“ (S. 91), bevor sie die dafür notwendigen strukturellen Voraussetzungen erörtern (ebd.). Die Theoriebildung führt anders formuliert von der sozialen Mikro- zur sozialen Makroebene (ebd.). Demgegenüber begannen funktions-theoretische Ansätze damit, die gesellschaftlich Aufgabe der Sozialen Arbeit zu bestimmen, bevor sie den damit verbundenen Status der Adressierten eruieren (S. 93). Sie schließen mit anderen Worten von der sozialen Makro- auf die soziale Mikroebene. Zu den Protagonistinnen der bedürfnistheoretischen Ansätze zählt Staub-Bernasconi – nebst den zuvor ausgeführten Pionierinnen – Mary Richmond, Alice Salomon, Helena Radlinska, Herta Kraus und sich selbst (S. 86–91). Demgegenüber rechnet sie Christian Jasper Klumker, Hans Scherpner, Walter Hollstein, Lutz Rössner, Michael Bommers/Albert Scherr, Joachim Weber und Hans-Ulrich Dallmann zu den Vertretern der funktionstheoretischen Bestimmung der Sozialen Arbeit (S. 92–103). In dieser Zuordnung wird laut der Autorin eine geschlechtsspezifische Differenz deutlich. Während Frauen primär bedürfnistheoretische Ansätze konzipieren, legen Männer vor allem gesellschaftstheoretische Funktionsbestimmungen vor (S. 92). Den aufgedeckten Sachverhalt erklärt sie sich mit einem seit der philosophischen Aufklärung vorherrschenden kulturellen Bild der geschlechtlichen Arbeitsteilung. Dieses lege Männern die Theoriearbeit nahe, während es Frauen die Praxistätigkeit zuschreibe. Folglich führe das prägende kulturelle Bild zu einer generellen Vernachlässigung der weiblichen Theoretikerinnen innerhalb des Fachdiskurses (S. 84–86) Aus diesem Grund ermutigt Staub-Bernasconi die Fachvertreterinnen der Sozialen Arbeit, sich explizit der Theoriebildung zu widmen, um künftig ein gleichberechtigter Diskurs über die verschiedenen Theorien der Sozialen Arbeit erreichen zu können (S. 104–107).

2.2 Disziplin

Mit Arlt, Addams und Follett trugen drei Pionierinnen gegen Ende des 19. Jahrhunderts entscheidend zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit bei. Der Oberbegriff „Soziale Arbeit“ hat sich laut Staub-Bernasconi im deutschsprachigen Raum allerdings erst rund 100 Jahre später – mit der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit – durchgesetzt (S. 137). Nach ihr umfasst der Ausdruck „Soziale Arbeit“ sowohl die Disziplin als auch die Profession der

Sozialen Arbeit. Obwohl der Autorin zufolge beide Bereiche zusammengehören, hält sie nachdrücklich an ihren Differenzen fest (S. 153). Laut Staub-Bernasconi teilen sich die Disziplin und Profession übereinstimmend denselben Gegenstand, den sie auf den Begriff „soziale Probleme“ bringt (S. 137). Allerdings bearbeiten sie den Gegenstand, die sozialen Probleme, jeweils unterschiedlich. Demnach bilden die Disziplin, der Gegenstand und die Profession die zentralen Begriffe, die es nacheinander zu rekapitulieren gilt, um die von der Autorin konzipierte systemistische Soziale Arbeit durchdringen zu können. Unter Disziplin versteht sie einen Verbund von Einzel- oder Grundlagewissenschaften mit einem von der „Scientific Community“ geteilten (Forschungs-)Gegenstand (S. 137) wie beispielsweise dem Gegenstand „soziale Probleme“ der Disziplin „Soziale Arbeit“. Da sich eine Disziplin über verschiedene Wissenschaften konstituiert, klärt Staub-Bernasconi zunächst das Wissenschaftsverständnis der Sozialen Arbeit. Dazu unterscheidet – in Anlehnung an Charles Percy Snow – zwischen der geisteswissenschaftlich-literarischen und der (natur-)wissenschaftlich-technischen Wissenschaftskultur (S. 138). Kennzeichnend für Ersterer sei, sich bei der Argumentation auf breit akzeptierte Fachautoritäten zu beziehen, das menschliche Bewusstsein inklusive dessen Produkte zu ergründen sowie die damit verbundene Ideen- und Geisteswelt verstehend auszulegen (ebd.). Charakteristisch für die (natur-)wissenschaftlich-technische Wissenschaftskultur sei indes, sich auf empirische Experimente zu stützen, um Gesetzmäßigkeiten erklärend zu erschließen (ebd.). Folglich zeugen diese zwei Wissenschaftskulturen von einem „*Dualismus* zwischen Geist/Vernunft und Leib/Materie/Natur/Technik, zwischen Verstehen und Erklären, Theorie und Praxis, Denken und Handeln (...)“ (S. 139). Dieser ausgemachte Dualismus durchzieht der Autorin zufolge die Disziplin der Sozialen Arbeit. Viele Theorien basierten auf dem geisteswissenschaftlich-literarischen Wissenschaftsverständnis, während die naturwissenschaftlich Wissenschaftskultur unter dem Aspekt ihres technischen Herrschaftswissen zurückgewiesen werde (S. 139–140). Da sie die besagte Spaltung ablehnt, greift sie auf den von Mario Bunge ausgearbeiteten wissenschaftlichen Realismus zurück. Dieser verstehe sich als Synthese der zuvor verhandelten Wissenschaftskulturen (S. 140). Laut der Autorin liegen dem wissenschaftlichen Realismus verschiedene erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Prämissen zugrunde. Erstens existierten Sachverhalte unabhängig vom menschlichen Denken, Beobachten und Interpretieren (ebd.). Zweitens begrenzte die biopsychischen Ausstattungen der Menschen, konkret ihre Beobachtungsinstrumente, die erkennbaren Sachverhalte der Wirklichkeit (ebd.). Drittens könne die zu beschreibende Wirklichkeit „physikalischer, biologischer, psychischer, sozialer und kultureller Natur sein“ (ebd.). Viertens müssten sich die vielfältigen Sachverhalte empirisch überprüfen und sich zugleich in Bezug auf ihre Ursachen und Wirkungen erklären lassen (S. 141). Fünftens

gelte es, den Wahrheitskriterien nachzukommen und somit logisch widerspruchsfreie, argumentativ konsistente und kommunikativ anschlussfähige Aussagen oder Hypothesen zu formulieren (ebd.). Jene bildeten sechstens einen vorläufigen Konsens im Sinne einer intersubjektiv-geteilten Annäherung an die Wahrheit. Dieser habe sich sodann im Rahmen einer institutionalisierten Dauerkritik zu bewähren (ebd.). Schließlich unterstelle der wissenschaftliche Realismus, dass es vielfältige menschliche Erkenntnisquellen und Erkenntnis Kompetenzen benötige, um wissenschaftlich denken und arbeiten zu können. Allerdings entscheide die Einhaltung der zuvor benannten sechs Kriterien über die Wissenschaftlichkeit des gewonnenen Wissens (S. 148–150). Ferner trage die Realwissenschaft der Sozialgeschichte Rechnung, weil Wissenschaft vom sozialhistorischen Kontext abhängig sei, wie der Einsatz der Eugenetik während der nationalsozialistischen Ära exemplarisch belege (S. 151). Zuletzt ermögliche sie, ein gesellschafts- und machtkritisches Engagement, da „Kognitionen und Gefühle miteinander interagieren (...)“ (ebd.) und somit „Vernunft, kognitive Distanzierung und Leidenschaft (...)“ (ebd.) zusammengehören. Daraus folgt, dass sich die Soziale Arbeit auf der Grundlage des wissenschaftlichen Realismus als Handlungswissenschaft legitimieren lässt.

2.3 Menschenbild, Bedürfnisse und Gesellschaftsbild

Die Realwissenschaft bietet laut Staub-Bernasconi der Disziplin der Sozialen Arbeit die Möglichkeit, subjektives Alltagswissen und -handeln „durch ein transparentes, intersubjektiv kontrollierbares, forschungsgestütztes *Verfahren* (...)“ zu korrigieren (S. 172). An diese wissenschaftstheoretische Grundlegung knüpft die Autorin das systemische Menschen- und Gesellschaftsbild an. Dieses erlaubt, das komplexe wechselseitige Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft zu beschreiben sowie die dazugehörige Allgemeine Handlungstheorie zu begründen (S. 173). Inspiriert durch den Gesundheitsbereich führt sie das bio-psycho-sozial-kulturelle Menschenbild ein, dem sie verschiedene Vorzüge zubilligt (S. 174). Zum einen löse es die Aufspaltung des Menschen in Geist und Körper ab und nehme stattdessen den Menschen in seiner Komplexität ernst. Zum anderen sei das Modell inter- und transdisziplinär ausgiebig erforscht und somit empirisch belastbar (ebd.). Die Autorin hält mit Verweis auf Werner Obrecht fest, dass die Menschheit das Produkt einer 14 Milliarden Jahre andauernden Entwicklungsgeschichte sei. Diesbezüglich macht sie vier Aspekte geltend (ebd.). Erstens seien Menschen biologische Wesen, die über Gehirne mit den dazugehörigen Psychen verfügen, in denen sich kognitiv-emotionale Subsysteme herausbilden (S. 175). Zweitens finde ihre Entwicklung notwendigerweise in einer sozialen Umwelt statt. In dieser festigten sie ihr Welt- und Selbstbild durch ihre materielle Kultur oder anhand „eines mittels einer vokalen Sprache vermittelten kulturellen

Codes“ (ebd.). In diesen kulturellen Codes lägen drittens Begriffe und Aussagen vor, um unterschiedlichste Sachverhalte und Handlungen beschreiben, erklären, bewerten und prognostizieren zu können (ebd.). Drittens seien Menschen sowohl „neugierig, aktiv, lern-, sprach- und selbstwissensfähig und zugleich beziehungs- und mitgliedschaftsorientiert (...)“ (ebd.). Aus diesem Grund seien sie viertens sozial und kulturell, das heißt in verwandtschaftliche, ethnische und religiöse Gemeinschaften, in eine übergeordnete nationale Gesellschaft sowie schließlich in die Weltgesellschaft, eingebettet (ebd.). Im Verlauf des Lebens könnten sie ihre Teilhabe an bestimmten sozialen Systemen aufkündigen, oder ihre Mitgliedschaft auf neue soziale Systeme ausweiten (ebd.). Daraus folge, dass Menschen über eine biopsychische Ausstattung verfügen und einer sozialkulturellen Umwelt angehören. Letztere könnten sich durch ihr Denken wahrnehmen, erfüllen, beschreiben, erklären, bewerten sowie durch ihr Handeln (wieder-)herstellen, verändern oder vernichten (S. 141).

An das vorgestellte systemische Menschenbild knüpft die Autorin eine Bedürfnistheorie an, die total 19 unterschiedliche bio-psycho-sozial-kulturelle Bedürfnisse kennt (S. 178–179). Zu diesen gehören exemplarisch das Bedürfnis nach körperlicher Integrität, nach psychischer Stimulation, nach sozialer Anerkennung oder dasjenige nach sozialkultureller Teilhabe (ebd.). Der Autorin zufolge verweisen Bedürfnisse auf spezifische organische Zustände, die sich aufgrund von erfahrbaren Diskrepanzen zwischen Ist- und Sollwerten bemerkbar machen und somit auf einen Ausgleich drängen. Menschliche Bedürfnisse wollen mit anderen Worten befriedigt werden. Ferner seien sie aufgrund der biopsychischen Beschaffenheit der Menschen universell, und ihre Befriedigung lasse – je nach Elastizität – mehr oder weniger zeitlichen Aufschub zu (S. 176–177). Schließlich erreichten sie – im Gegensatz zu Wünschen – eine „bestimmte Sättigungsgrenze“ (S. 178). Daraus zieht sie vier Konsequenzen. Erstens könnten menschliche Bedürfnisse einen sozialpolitisch festgesetzten Bedarf an Ressourcen zur individuellen Bedürfnisbefriedigung über- oder untersteigen (S. 180). Zweitens erfordere der Zustand des Wohlbefindens die Befriedigung von unelastischen und elastischen Bedürfnissen (ebd.). Drittens sei es unzulässig, zwischen wahren und falschen Bedürfnissen zu unterscheiden, wie dies im Rahmen marxistischer Theorietradition geschehe (ebd.). Viertens sei es ein „Wohlfahrtspaternalismus“ (ebd.), wenn sich Vertretende des Sozialstaates oder des Sozialwesens erlauben, das gute Leben zu definieren (ebd.).

Im Anschluss an das systemische Menschenbild und an die damit verbundene Bedürfnistheorie leitet Staub-Bernasconi das systemische Gesellschaftsbild ab, dem sie zwei Prämissen zugrunde legt. Einerseits seien Menschen zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse existenziell von anderen

Menschen abhängig. Andererseits benötige es konkrete Individuen, damit sich soziale (Teil-)Systeme herausbilden könnten, in denen sich die besagte Bedürfnisbefriedigung realisieren (S. 185). Aus diesem Grund erfordert die Klärung, inwiefern individuelle Bedürfnisse in sozialen (Teil-)Systemen befriedigt werden können, die Analyse regionaler, nationaler und globaler sozialer Strukturen. Entsprechend verzichtet das systemische Gesellschaftsbild auf den Einsatz einer bestimmten Gesellschaftstheorie und greift stattdessen auf vielfältige Theorien mittlerer Reichweite zurück, um die sozialen Interaktions- und Austauschprozesse auf ihr Potenzial zur individuellen Bedürfnisbefriedigung befragen zu können.

2.4 Gegenstand – soziale Probleme

Die Disziplin der Sozialen Arbeit basiert auf dem wissenschaftlichen Realismus und dem damit verbundenen systemischen Menschen- und Gesellschaftsbild, die die Befriedigung von Bedürfnissen inter- und transdisziplinär zu beschreiben und zu erklären vermögen. Dadurch sind die Grundlagen geschaffen, um sich dem Gegenstand, den sozialen Problemen, annähern zu können. Aus Sicht der Autorin sprechen drei entscheidende Argumente für die von ihr favorisierte Gegenstandsbestimmung. Erstens legt sie den Wirkungsort der Sozialen Arbeit – dem systemischen Menschen- und Gesellschaftsbild entsprechend – an der Schnittstelle zwischen Gesellschaft und Individuum fest, vor allem an ihren „(...) Bruch- und Konfliktstellen“ (S. 196). Zweitens überstiegen soziale Probleme in der Regel nationale und disziplinäre Kontexte, sodass sie aus globaler und inter- und transdisziplinärer Perspektive beschrieben und erklärt werden müssen (ebd.). Belege dafür lieferten beispielsweise die Kategorien „Armut, Erwerbslosigkeit, Migration (...)“ (S. 183). Drittens gewähre der Gegenstand, sich dem historisch gewachsenen, international etablierten Fachdiskurs der Sozialen Arbeit anzuschließen sowie zugleich problematische Sachverhalte der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft studieren zu können (S. 196). Mit dem Gegenstand der sozialen Probleme betritt Staub-Bernasconi das Terrain der Sozialwissenschaften, denn die Analyse sozialer Probleme bilde eine lange Tradition innerhalb der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung. Dieser Sachverhalt nötigt sie dazu, verschiedene einschlägige soziologische Theorien zu konsultieren, um ihr eigenes Verständnis gewinnen zu können. Zunächst unterscheidet sie zwei unterschiedliche Traditionen in Bezug auf die Thematisierung sozialer Probleme: eine ältere objektivistische und eine neuere konstruktivistische (S. 197). Bei Vertretenden der objektivistischen Position werden soziale Probleme als reale, objektiv feststellbare Folgen von gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen verstanden, „die beispielsweise psychischen Stress, menschliches Leiden, soziale Unrechts-, Deklassierungs- oder Ausschlusserfahrungen usw. verursachen (...)“ (S. 198). Bei Vertretenden der konstruktivisti-

schen Position dagegen werden gesellschaftliche Strukturen und Prozesse erst dann als problematisch definiert, wenn die jeweilige Problematik vorgängig durch öffentlich wirksame Artikulationsprozesse geltend gemacht worden seien (S. 199). Diese aufgedeckte theoretische Spaltung überwindet die Autorin durch die Verbindung der zwei Traditionen. Einerseits erkennt sie an, dass gesellschaftliche Sachverhalte existieren, die Individuen schädigen (S. 204). Andererseits gebe es gesellschaftliche Definitionsprozesse, in denen diese Schäden thematisiert werden, sodass sie einer Analyse bedürfen (ebd.). Laut der Autorin bietet sich die von ihr konzipierte und von Kaspar Geiser weiterentwickelte systemische Denkfigur an, um diesen doppelten Anspruch erfüllen und daher soziale Probleme als Bedürfnisverletzungen auf sozialer Mikro-, Meso- und Makroebene beschreiben und erklären zu können (S. 205). Die erste Ebene bilden für sie gesellschaftlich bedingte, individuelle Ausstattungsprobleme, die die physische und psychische Integrität von Mitgliedern sozialer Systeme verletzen (S. 222). Dazu gehöre beispielsweise ein Mangel an Nahrung, Wasser, Medizin oder an kognitiver und sozialer Entwicklungsmöglichkeiten (S. 213). Daraus folgt, dass soziale Probleme, die sich als Ausstattungsprobleme zeigen, die individuelle Bedürfnisbefriedigung untergraben beziehungsweise verhindern (S. 222). Auf der zweiten Ebene bestimmt die Autorin soziale Probleme als „Verletzung der Gegenseitigkeitsnorm in horizontalen, sozialen Interaktions-/Austauschbeziehungen“ (S. 214). Demnach bestehe bei sozialen Problemen der sozialen Mesoebene ein Missverhältnis in Bezug auf die Reziprozitätsnorm, sodass zwischen den verschiedenen Mitgliedern der Sozialstruktur eine ausgewiesene Asymmetrie vorherrsche (ebd.). Exemplarisch zeige sich dieses Missverhältnis in der Ungleichheit von sozialen und ökonomischen Tauschverhältnissen, in der Beschädigung der Identität von Minderheiten durch eine Mehrheitsgesellschaft sowie im Unterbinden von Kooperationen zwischen den Mitgliedern einer Sozialstruktur (S. 215). Soziale Probleme der sozialen Mesoebene verletzen deshalb das bedeutsame Bedürfnis nach einer vorhandenen Austauschgerechtigkeit zwischen den Individuen einer Sozialstruktur (ebd.). Letztlich identifiziert Staub-Bernasconi soziale Probleme auf Ebene der Struktur und Kultur sozialer Systeme (S. 216). An dieser Stelle unterscheidet sie zwischen sozialen Ungleichheitsordnungen, die an sich noch unproblematisch seien, und sozialen Unrechtsordnungen, die sich durch Menschenfeindlichkeit und Illegitimität auszeichnen (ebd.). Letztere enthielten einerseits soziale Regeln, die „die Ausstattung, die sozialen Austauschbeziehungen und damit die Bedürfnisbefriedigung ihrer Mitglieder behindern, im Extremfall verunmöglichen (...)“ (ebd.). Andererseits würden in sozialen Unrechtsordnungen Werte und Normen kulturell und/oder rechtlich durch soziale Regeln legitimiert (ebd.). Diese begünstigten vielfältige Formen von Diskriminierung, Herrschaft und Gewalt (S. 223).

2.5 Profession, Tripelmandat und Diagnose

Die Aufgabe der Disziplin der Sozialen Arbeit besteht darin, soziale Probleme und die damit verbundenen Bedürfnisverletzungen inter- und transdisziplinär zu beschreiben und zu erklären, um sie wissenschaftlich durchdringen zu können. Der Profession fällt indes die Aufgabe zu, soziale Probleme als Bedürfnisverletzungen zu kritisieren, „um ein Bild des Wünschbaren entwerfen und erstrebenswerte Ziele formulieren zu können“ (S. 195). Diese Aufgabe stellt sich laut der Autorin vor dem Hintergrund des internationalen Ethikkodex der Profession und der Internationalen Definition Sozialer Arbeit. Die in diesen Dokumenten enthaltenen ethischen Werte und normativen Leitlinien basieren auf der von rund 50 Staaten entwickelten Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte unter spezieller Berücksichtigung der sozialen Gerechtigkeit (S. 230). Letztere verpflichte die Profession der Sozialen Arbeit dazu, soziale Probleme als Bedürfnisverletzungen zu mildern, zu lösen oder zu verhindern (ebd.). Auf der Grundlage des internationalen Ethikkodex und der internationalen Definition leitet die Autorin zwei Aufträge und Zielsetzungen für die Soziale Arbeit ab. Zum einen gelte es, Menschen zur möglichst selbstständigen Befriedigung ihrer Bedürfnisse zu befähigen, damit sie ihr Wohlbefinden durch das Erschließen von soziokulturellen Ressourcen steigern können (S. 231). Zum anderen gehe es darum, menschenverachtende soziale Regeln des soziokulturellen Umfelds der Adressierten in menschengerechte soziale Regeln zu transformieren (ebd.). Ergänzend stünden Professionelle in der Pflicht, die politischen Entscheidungstragenden mit ihrem wissenschaftlichen und ethischen Wissen in Bezug auf die Bearbeitung Sozialer Probleme zu beraten, und „sich in die (sozial)politischen Policy- und Gesetzesbildungsprozesse einzubringen“ (ebd.). Dadurch nehmen sie anders formuliert einen demokratieförderlichen Auftrag wahr.

In Anlehnung an die Menschenrechte unter explizitem Verweis auf die soziale Gerechtigkeit unterzieht Staub-Bernasconi das professionelle Mandat der Sozialen Arbeit einer Revision. Laut der Autorin trugen zu Beginn der 1970er Jahre Lothar Böhnisch und Christian Lösch maßgebend dazu bei, den Begriff des Mandats im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit unter dem Ausdruck des doppelten Mandats einzubürgern (S. 112–113). Dieses stehe für das gesetzlich abgeleitete Auftragsverhältnis zwischen der Gesellschaft, vertreten durch die mandatierte Trägerschaft, und den rechtlich legitimierten Ansprüchen der Adressierten zur Inanspruchnahme von Hilfen (ebd.). Im deutschen Fachdiskurs werde das doppelte Mandat bis dato unter dem Aspekt von Hilfe und Kontrolle beziehungsweise von „Hilfe als Kontrolle“ (S. 113) diskutiert. Diese Konzeption des Doppelmandats weist Staub-Bernasconi zurück, denn es verhindere, dass Adressierte und Professionelle selbst Aufträge vergeben können. Aus diesem Grund insistiert

sie auf ein Tripelmandat, das aus dem Dreieck Adressierte, Gesellschaft/Trägerschaft und Profession bestehe (S. 116). Durch das Tripelmandat werden – im Vergleich zum Doppelmandat – der Status der Adressierten und derjenige der Profession aufgewertet. Das dritte Mandat bringt die Autorin auf die Kurzformel „nach bestem *Wissen* und *Gewissen*“ (S. 114). Zum einen bestehe die Notwendigkeit darin, Handeln möglichst wissenschaftlich abzustützen, um wirksame Lösungen für soziale Probleme erzielen zu können. Zum anderen gelte es, das Handeln ethisch zu legitimieren. Folglich weist das dritte Mandat mit expliziter Bezugnahme auf den Ethikkodex drei Vorzüge auf. Erstens ermögliche es der Sozialen Arbeit, eine „*relative* Autonomie“ (S. 116) durchzusetzen und somit eine Indienstnahme durch menschenverachtende Ideologien und politisch-ökonomische Ansprüche abzuwehren. Zweitens erlaube es, Aufträge seitens der Adressierten und der Trägerschaft anhand wissenschaftlich-ethischer Kriterien kritisch zu beurteilen und sie gegebenenfalls zurückzuweisen oder abzulehnen (S. 117–118). Drittens lasse es verschiedene Formen der „Selbstmandatierung“ (S. 118.) zu, damit Professionelle in Zusammenarbeit mit den Betroffenen soziale Probleme lösen können (S. 119). Ein explizit politisches Mandat, wie es einige Vertretende der Arbeitskreise zur kritische Soziale Arbeit fordern, lehnt die Autorin indes ab. Einerseits müssten die Selbstkritik und die Kritik an der Gesellschaft – unabhängig von Politisierungsphasen der Sozialen Arbeit – möglich sein (S. 122). Andererseits fehle es den Professionellen an Wissen über das dritte Mandat, denn dieses allein ermögliche bereits, gegen illegitime Machtstrukturen vorzugehen (S. 123).

Die konkrete Umsetzung des Tripelmandats beginnt laut Staub-Bernasconi mit einer differenzierten Diagnose (S. 259). Diagnose bedeutet für sie generell die Beobachtung, Beschreibung, Erklärung und Bewertung eines problematischen Sachverhaltes (S. 260). Eine professionelle diagnostische Praxis ist laut der Autorin durch mehrere zentralen Kriterien gekennzeichnet. Erstens müsse sie stets der theoretischen und empirischen Falsifizierbarkeit und Verbesserbarkeit zugänglich bleiben sowie einer ethisch fundierten Kritik und Revision gegenüber offenstehen (ebd.). Zweitens gelte es, den Adressierten die Möglichkeit einzuräumen, ihre bisherigen schmerzlichen Erfahrungen bei der Problemlösung einbringen zu können (S. 263). Drittens gehe es darum, das Macht- und Sanktionsgefälle zwischen den Professionellen und den Adressierten transparent zu halten, indem die Adressierten über ihre demokratischen Rechte aufgeklärt werden. Diese räumten ihnen Widerspruchs-, Rekurs-, Beschwerdemöglichkeiten gegenüber verfügten Maßnahmen ein (S. 266). Viertens müssten die Diagnose und der daraus abgeleitete Hilfsprozess sowohl das erlittene Unrecht und Leid anerkennen als auch die veräußerbare

Würde der Adressierten wertschätzen (S. 268–269). Letztlich dienen die Diagnose und der damit verbundene Hilfeprozess dazu, dass die Adressierten die Expertise über sich selbst, ihr Leben und sogar über ihre soziale Umwelt (wieder) zu erlangen vermögen (S. 264).

2.6 Transformativer Dreischritt und spezielle Handlungstheorien

An der konflikthaftern Schnittstelle zwischen Gesellschaft und Individuum nimmt die Profession der Sozialen Arbeit die Aufgabe wahr, soziale Probleme als Bedürfnisverletzungen zu bewerten, um geeignete Problemlösungsstrategien einzuleiten. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, verfügen Professionen über eine generelle Allgemeine Normative Handlungstheorie (ANHT). In der Sozialen Arbeit spiegle sich die diese im „transformativen Dreischritt“ wider (S. 234). Jener erlaube, die vielfältigen Wissensformen miteinander zu relationieren (S. 285), und biete daher die Lösung für das „Theorie-Ethik-Praxis-Problem“ (S. 288). Gemäß Staub-Bernasconi besteht der transformative Dreischritt aus drei Phasen. Beim ersten Schritt gehe es darum, das soziale Probleme zu beschreiben und zu erklären, um die damit verbundenen Was- und Warum-Fragen zu beantworten (S. 292). Daraus resultierten Aussagen beziehungsweise Hypothesen zum sozialen Problem (ebd.). Der zweite Schritt ziele darauf ab, das beschriebene und erklärte soziale Problem mit der Wer-Frage zu verbinden und somit mit den Erfahrungen der problem betroffenen Personen zu verknüpfen (ebd.). Dadurch könnten Ursachen und Lösungen aus Sicht der Betroffenen eruiert werden. Daran anknüpfend erfolge ein normativer Zwischenschritt, der dazu diene, die Frage der Werte- und Zielsetzungen ethisch zu beurteilen respektive die anstehenden Entscheide ethisch zu reflektieren (ebd.). Beim dritten Schritt gehe es darum, die bisherigen Antworten zu der „Was-, Warum- und Wer-Frage mit Aussagen zu den Wert-, Wie- und Womit-Fragen“ (ebd.) zu verbinden. Dadurch ließen sich konkrete Handlungsleitlinien gewinnen, sogenannte „Imperative“ (ebd.), was zu tun sei, um die problematische Situation lösen zu können (ebd.). Schließlich würden die dafür notwendigen Arbeitsweisen und Methoden bestimmt, die geeignet seien, „um die Handlungsleitlinien praktisch umzusetzen“ (ebd.). Aus Sicht Staub-Bernasconi sind die Vorzüge des transformativen Dreischritts offensichtlich, denn er erlaube, verschiedene Wissensinhalte aufeinander abzustimmen, die damit verbundenen Denkprozesse transparent auszuweisen sowie intersubjektiv nachvollziehbare Problemlösestrategien zu entwickeln (S. 289).

Die eingeführte ANHT bedarf, um sie für die Soziale Arbeit nutzbar machen zu können, spezieller Handlungstheorien, das heißt „problembezogener Arbeitsweisen“ (S. 271). Diese müssen sich „sinnvoll in den dargestellten Theorierahmen sowie den ‘transformativen Dreischritt’ integrieren lassen“ (ebd.). Unter Arbeitsweisen versteht sie die kompetente Anwendung verschiedener

zusammengehöriger Methoden, die sich anhand eines gemeinsam mit den Adressierten diskutierten, ausgehandelten und festgelegten fachlich-ethischen Vorgehens legitimieren (S. 272). Aus ihrer Sicht bieten spezielle Handlungstheorien beziehungsweise problembezogene Arbeitsweisen den Vorteil, konkreter und spezifischer als allgemeine Handlungsleitlinien wie beispielsweise diejenige des gelingenderen Alltags zu sein (ebd.). Insgesamt erläutert Staub-Bernasconi in ihrem Werk sieben für die Soziale Arbeit wegweisende Spezielle Handlungstheorien beziehungsweise problembezogene Arbeitsweisen. Detailliert behandelt sie – gemessen an der Anzahl in ihrem Werk eingesetzten Seiten – die drei Arbeitsweisen Bewusstseinsbildung, Identitäts- und Kulturveränderung und vor allem den Umgang mit Machtquellen und -strukturen (ebd.). Die weitere Rekapitulation beschränkt sich daher – korrespondierend zur impliziten Schwerpunktsetzung der Autorin – auf die drei benannten Arbeitsweisen.

2.6.1 Bewusstseinsbildung

Menschen haben laut Staub-Bernasconi das Bedürfnis nach „wahrnehmungsgerechter, sensorischer Stimulation, nach assimilierbarer, orientierungs- und handlungsrelevanter Information (...)“ (S. 330). Die Befriedigung dieses Bedürfnisses kann durch behindernde soziale Strukturen erschwert beziehungsweise verunmöglicht werden. Sofern soziale Probleme menschliche Erkenntnis- und Lernprozesse beeinträchtigen, gehören sie in das Bearbeitungsspektrum der Sozialen Arbeit (ebd.). Exemplarisch führt sie die dafür notwendige Arbeitsweise, die Bewusstseinsbildung, am Wirken des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire aus. Bei der Beschreibung des sozialen Problems hält sie fest, dass Freire den weitverbreiteten Analphabetismus der sozioökonomisch Unterprivilegierten und die damit verbundene soziale Ächtung der Betroffenen durch die sozioökonomisch Privilegierten problematisiert habe (S. 331–332). Bei den „ungebildeten“ Betroffenen habe sich daher aufgrund der fehlenden Schulbildung und infolge der gesellschaftlichen Stigmatisierung entweder ein „magisches“ (S. 332) oder ein „naives Bewusstsein“ (ebd.) herausgebildet. Beide Bewusstseinszustände verhinderten, dass Menschen ihre eigene Lebenssituation adäquat einzuschätzen und ihr erfahrenes Leid angemessen zu artikulieren vermögen (ebd.). Die Betroffenen sind mit anderen Worten ihrem vermeintlichen Schicksal ausgeliefert. Dieser Sachverhalt habe sich Freire mit der „Kultur des Schweigens“ (ebd.) erklärt, die Staub-Bernasconi anhand einer wissenschaftlichen Recherche nachweisen kann (S. 335–339). Das beschriebene und erklärte soziale Problem habe Freire einer normativen Bewertung anhand des Maßstabes der universellen Würde und Vernunft des Menschen unterzogen, deren Zielsetzung ein „kritisches Bewusstsein“ (S. 341) sei. Freire habe sodann für die

Umsetzung seiner Bildungskonzeption auf die Unterstützung seiner Studierenden und Freiwilliger zurückgegriffen, um mittels generativer Bilder und Codes die gesellschaftlich Marginalisierten bilden zu können (S. 341–343). Einige Jahre später habe Freire anlässlich einer Konferenz empfohlen, seine Methode stets neu zu erfinden, um sie dem jeweiligen sozialkulturellen Kontext anzupassen (S. 345). Aus diesem Grund verdeutlicht die Autorin am Beispiel gegenwärtiger „Alphabetisierungs- und Integrationsprogrammen“ (S. 351), wie Freires Methode in den deutschsprachigen Breitengraden eingesetzt werden könnte. Sie schlägt vor, dass Professionelle der Sozialen Arbeit in der Zusammenarbeit mit Geflüchteten generative Bilder und Codes einsetzen könnten, um sich gleichwertig über Werte auszutauschen. In dieser Hinsicht wäre es denkbar, die Allgemeinen Menschenrechte und die verfassungsgebenden Grundrechte bildlich darzustellen, anstatt von den Geflüchteten eine unspezifische Anpassung an die lokalen Werte zu fordern (S. 351–352).

2.6.2 Identitäts- und Kulturveränderung

Aus bewusstseinsbildenden Prozessen resultieren individuelle Ergebnisse. Bei der zweiten Arbeitsweise, der Identität- und Kulturveränderung, geht es laut Staub-Bernasconi darum, die Resultate der individuellen Verarbeitungsprozesse zu verändern, „nämlich Bilder, Codes, Werte, Normen und Pläne (...)“ (S. 352). Die benannten Elemente sind laut der Autorin Bestandteil sowohl individueller als auch kollektiver kultureller Muster (ebd.). Klaffen zwischen dem Individuum und dem Kollektiv die kulturellen Muster auseinander, können sich soziale Probleme abzeichnen, vor allem dann, wenn kulturelle Differenzen strukturell begründet werden (ebd.). Bevor die Autorin praktische Beispiele für die Umsetzung dieser Arbeitsweise erläutert, nähert sie sich den Begriffen Kultur und Identität an. Zur Eingrenzung des Kulturbegriffs greift sie auf Texte von Terry Eagleton, Werner Obrecht und Hilke Thoda-Adora zurück und hält stichwortartig verschiedene Aspekte fest. Erstens versteht sie unter Kultur in Abgrenzung zur Natur den „Übergang der Menschheit von der ländlichen zur urbanen Existenz, (...), von der Bodenbearbeitung zur Atomspaltung“ (S. 353). Zweitens unterscheidet sie zwischen Gesellschaft und Kultur. Eine Gesellschaft zeichne sich durch eine bestimmte Sozialstruktur mit den dazugehörigen sozialen Regeln aus (ebd.). Kultur hingegen versteht sie als eine vielfältige „Verteilung von Begriffs-, Bedeutungssystemen oder Wissensinhalten irgendwelcher Art unter den Mitgliedern von (Teil-)Systemen“ (ebd.). In einer bestimmten Sozialstruktur gibt es anders formuliert eine Vielzahl individueller und kollektiver kultureller Muster. Schließlich wehrt sie sich gegen eine holistisch-deterministische Festlegung des Kulturbegriffs, denn dadurch würden individuelle Lernprozesse verleugnet und die an dieser Stelle verhandelte Arbeitsweise werde obsolet (S.

356). Im Gegensatz zum Kulturbegriff legt Staub-Bernasconi den Identitätsbegriff prägnant fest. Erstens konstituiere sich die Identität aus Selbst- und Fremdzuschreibungen. Zweitens enthalte die Identität als Selbst- und Fremdbild individuelle, soziokulturelle und universalistische Selbstkategorisierungen (ebd.). Drittens sei Identität eine stabile Kategorie, die sich aber verändern lasse, beispielsweise bei der Übernahme von Rollen in Zusammenhang mit neuen sozialen Mitgliedschaften (ebd.). Zur Darstellung der an dieser Stelle verhandelten Arbeitsweise richtet die Autorin ihre Aufmerksamkeit auf Kulturkonflikte. Diese zeugen von zwischenmenschlichen Differenzen in Bezug auf das „Festhalten an Überzeugungen, Werten, Zielen, Normen und Verhaltensweisen (...)“ (S. 357). Am Beispiel von interkulturellen Konflikten bei interethnischen/binationalen Ehepaaren führt sie aus, wie die an dieser Stelle verhandelte Arbeitsweise von Professionellen der Sozialen Arbeit eingesetzt werden könnte, um wirksame Veränderungen zu erzielen. Bei der Beschreibung des sozialen Problems weist sie – unter Einbezug der Untersuchung von Hilke Thoda-Adora – darauf hin, dass interethische/binationale einer gesellschaftlichen Stigmatisierung ausgesetzt seien, sofern vor Heiraten gewarnt werde sowie Scheidungen mit interkulturellen Konflikten begründet würden (S. 358–359). Aus diesem Grund beschreibt Staub-Bernasconi forschungsgestützt Faktoren, die ein Gelingen beziehungsweise ein Mislingen binationaler Ehen erklären (S. 360–368). Der normative Zwischenschritt bestehe sodann darin, ausgehend vom konkreten Fall verschiedene Formen der Konfliktlösung herauszuarbeiten, die sich bedürfnistheoretisch und menschenrechtlich legitimieren lassen (S. 369). Schließlich schlägt sie beim letzten methodischen Schritt vor, verschiedene Gesprächsführungen einzusetzen, die dazu dienen, den Eheleuten neue Verhaltensformen nahezu legen, um ihre kulturellen Konflikte entschärfen zu können (S. 372–373).

2.6.3 Umgang mit Machtquellen und -Strukturen

Zuletzt stellt Staub-Bernasconi die Arbeitsweise des professionellen Umgangs mit Machtquellen und Machtstrukturen vor. Den Ausgangspunkt dieses Unterkapitels bildet der Autorin zufolge die Frage, ob eine Kritische Soziale Arbeit ausschließlich über Herrschaftskritik möglich sei, wie einige Vertretende diesbezüglicher Arbeitskreise proklamieren (S. 405). Um diese Frage klären zu können, geht sie zweistufig vor. Erstens verschafft sie sich einen Überblick über verschiedene soziologische Machttheorien. Zweitens stellt sie den Umgang mit Machtquellen und -Strukturen als Arbeitsweise der Sozialen Arbeit vor (ebd.). Laut Staub-Bernasconi gibt es in der soziologischen Literatur eine Vielzahl unterschiedlicher Machttheorien (S. 407), wie sie beispielsweise von Karl Marx, Max Weber, Michel Foucault oder von Johan Galtung entworfen

worden seien (S. 407–411). Trotz der inhaltlichen Unterschiede hebt die Autorin zwei Übereinstimmungen hervor. Einerseits bestehe das Gemeinsame darin, „dass Macht als Oberbegriff für alle kurz- und langfristigen sozialen Ungleichheitsordnungen zwischen Menschen eingeführt wird“ (S. 407). Andererseits legten die verschiedenen Theorien nahe, Macht aufgrund ihrer negativen Folgen für die Ohnmächtigen, Beherrschten oder Unterworfenen ausschließlich als etwas „Böses“ (S. 411) zu problematisieren. Menschengerechte Machtstrukturen würden daher in das Reich der Utopie verlagert, beispielsweise die klassenlose Gesellschaft bei Marx oder der herrschaftsfreie Diskurs bei Habermas (ebd.). Demgegenüber vertritt Staub-Bernasconi die These, dass – mit Ausnahme totalitärer Systeme – jede Gesellschaft über menschenverachtende und menschengerechte Machtstrukturen verfüge (ebd.). Letztere würden in der Regel „als Schutz, Garantie von physischer und sozialer Sicherheit, Lebensperspektiven, Öffnung von Handlungsspielräumen oder gar als Ermöglichung von Befreiungsprozessen erfahren“ (ebd.). Aus diesem Grund schlägt sie ein alternatives Verständnis von Macht vor. Dazu unterscheidet sie zwischen zwei Formen von sozialen Regeln. Die einen bezeichnet sie als illegitim, „das heisst menschenverachtend (...)“ (S. 414). Sie korrespondieren ihrer Meinung nach mit einer behindernden Machtverteilung, der „*Behinderungsmacht*“ (ebd.). Die anderen sozialen Regeln sind aus ihrer Sicht legitim „und entsprechend menschengerecht (...)“ (ebd.) und somit Ausdruck einer begrenzenden Machtverteilung, der „*Begrenzungsmacht*“ (ebd.). Gemäß Staub-Bernasconi führt eine behindernde Machtverteilung mit behindernden sozialen Regeln dazu, dass gesellschaftliche Ressourcen ungebremst an die gesellschaftliche Spitze fließen. Gegen unten wirkten sie hingegen beschränkend und disziplinierend, sodass sie mit einer Zunahme von Herrschaft einhergehen (ebd.). Demgegenüber haben soziale Begrenzungsregeln die Funktion, „den grenzenlosen Machtauf- und -ausbau zu begrenzen und den Ausgleich von Macht – Ressourcenteilhabe, Befehls-, Steuerungs- und Durchsetzungschancen auch für Machtlose zu ermöglichen“ (S. 418). Die sozialen Begrenzungsregeln sind anders formuliert demokratisch legitimiert und erlauben, dass möglichst alle Menschen ihre Bedürfnisse – und je nach Ressourcenlage sogar ihre Wünsche – befriedigen können (S. 421). Daraus zieht sie die Konsequenz, dass es in der Realität Mischformen von begrenzenden und behindernden Machtstrukturen mit den dazugehörigen sozialen Regeln gebe, ohne aber Rückschlüsse auf das „gute Leben“ ziehen zu können. Dadurch grenzt sie sich explizit von Adornos Aussage, dass es kein richtiges Leben im falschen gebe, ab (S. 424). Für die Soziale Arbeit bedeute dies, dass sie ihrer Aufgabe entsprechend soziale Behinderungsregeln abzubauen und zugleich die Adressierten bei ihrem selbstdefinierten „guten Leben“ zu begleiten habe (ebd.).

Handlungstheoretisch bringt Staub-Bernasconi den Umgang mit Machtproblematiken mit dem Ausdruck „Empowerment“ auf den Begriff. Dabei handele es sich um die Befähigung „zum legitimen Machtaufbau gegenüber Machträgern, die legitime Forderungen abblocken (...)“ (S. 435). Aus Sicht der Autorin verfügen alle Menschen über verschiedene Machtquellen, die dazu eingesetzt werden können, legitime Forderungen durchzusetzen. Dazu gehöre – unter Berücksichtigung von Saul Alinsky – beispielsweise die Macht des Körpers, um Sit-ins durchzuführen, oder die Artikulationsmacht, um den Verstummten öffentlich wirksam Gehör zu verschaffen (S. 435–436). Auf die Beschreibung und Erklärung von Machtstrukturen und -verhältnissen folgt der normative Bewertungsschritt. Aus ihrer Sicht müssen, je nach Machtproblematik unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe beigezogen werden. Dazu gehören beispielsweise die „Bedürfnisgerechtigkeit, Leistungsgerechtigkeit (...), Freiheit, Partizipation und Demokratie (...), Gleichheit vor dem Gesetz (...), körperliche Unversehrtheit (...)“ (S. 440). Beim letzten Schritt, der methodischen Umsetzung, nennt Staub-Bernasconi ein konkretes Beispiel für ein gelungenes Empowerment im asiatischen Raum. Obwohl es in China seit den 1958er Jahren griffige Gesetze zum Schutz der Arbeitnehmenden gebe, seien diese durch transnationale Technologiekonzerne unterlaufen worden (S. 450). Eine rigide Führungskultur, eintönige Arbeitsschritte und lange Dienstzeiten hätten dazu geführt, dass sich verhältnismäßig viele chinesische Fabrikmitarbeitende das Leben genommen haben (ebd.). Daraufhin haben sich laut Staub-Bernasconi aktivistisch ausgebildete Fachkräfte der Sozialen Arbeit eingemischt, indem sie die Arbeitenden über ihre Sozialrechte aufgeklärt und in ihrem Verhandlungsgeschick geschult haben. Infolgedessen sei es zu öffentlichkeitswirksamen Protesten gekommen (S. 452). Gemäß Staub-Bernasconi verdeutlicht dieses Beispiel, dass Professionelle durch ihr drittes Mandat in der Lage seien, sich selbst einen Auftrag zu geben, um gemeinsam mit den ermächtigten Adressierten soziale Probleme lösen zu können (S. 453). In Bezug auf ihre Ausgangsfrage, ob Kritische Soziale Arbeit lediglich herrschaftskritisch möglich sei, hält die Autorin schließlich zwei Befunde fest. Erstens müsse Soziale Arbeit selbstkritisch verfahren, um die im Sozialwesen und in den sozialen Organisationen vorherrschenden sozialen Behinderungsregeln aufzuheben. Als Beispiel dafür könne auf die bis in die 1970er Jahre domminierende autoritäre, disziplinierende und kontrollierende Erziehung im Heimwesen verwiesen werden (S. 119–120). Ihr stellt sie die inzwischen vermehrt demokratischen, bedürfnisgerechten Erziehungspraktiken gegenüber (S. 277). Zweitens kann Kritik von sozialen Organisationen ausgehen beziehungsweise sieht sie im Sozialwesen selbst „wirksame Instrumente des sozialen Wandels in den Händen der Zivilgesellschaft und der Professionellen Sozialer Arbeit“ (S. 454).

2.7 Neoliberalismus

Die Deregulierung der Wirtschaft, wie sie über das neoliberale Programm durchgesetzt wird, muss als global wirksame behindernde Machtstruktur benannt werden. Das neoliberale Wirtschaftsmodell hielt laut Staub-Bernasconi ab Ende der 1980er Jahre Einzug (S. 455). Der Autorin zufolge hoben zur damaligen Zeit einflussreiche Schlüsselfiguren aus der Wirtschaft und Politik den Stellenwert des ökonomischen Wachstums hervor. Dieses sollte zur Schaffung neuer Arbeitsplätze führen, den gesellschaftlichen Reichtum erhöhen sowie die demokratischen Werte nachhaltig festigen (S. 455). Befürwortende des Neoliberalismus proklamierten mit anderen Worten die Sozialverträglichkeit des von ihnen forcierten Wirtschaftsmodells. Da diese Proklamation aus Sicht von Staub-Bernasconi den wachsenden sozioökonomischen Ungleichheiten und der damit verbundenen Ausbeutung natürlicher Ressourcen widerspricht, skizziert sie zentrale Richtlinien für wirtschaftliche Organisationen mit lokalem, regionalem oder globalem Marktzugang (S. 459). Organisationen müssen der Autorin zufolge dafür Sorge tragen, ihre internen und externen sozialen Kosten bei der Herstellung und der Distribution ihrer Produkte transparent zu halten und sie zugleich reduzieren (S. 460). Eine sozialverträgliche Wirtschaft agiere aus bedürfnistheoretischer Perspektive, „für das Wohlbefinden der Menschen“ (ebd.). Demgegenüber sei das neoliberale Wirtschaftsmodell auf die Gewinnmaximierung, die Wettbewerbsorientierung sowie auf eine weitgehende Deregulierung des Marktes ausgerichtet (ebd.). Diesen Imperativen entsprechend sei es naheliegend, dass die „Mainstream-Ökonomie“ (S. 484) für mehr Effizienz im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitswesen plädiere. Diese Effizienzsteigerung gelte es über die Marktkonformität und über die Konkurrenz der öffentlichen Dienstleistungen zu erzielen (ebd.). Der dadurch ausgelöste Kostendruck und die damit verbundene Unterfinanzierung von öffentlichen Organisationen sind für Staub-Bernasconi allerdings unverständlich. Aus ihrer Sicht wäre genügend Geld vorhanden, um eine ausreichende Finanzierung im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitswesen sicherzustellen (S. 486–487). Dazu müsste allerdings eine von ihr befürwortete politische Initiative umgesetzt werden. Diese ziele darauf ab, den gesamten täglichen elektronischen Zahlungsverkehr mit einem Satz von 0.2 % zu besteuern. Aus Sicht des Initiativkomitees wären dadurch viele Staaten in der Lage, ihre altgedienten Steuersysteme zu ersetzen und zudem mehr Geld für die Versorgung des Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereichs bereitzustellen (S. 487–488). Zwar gesteht Staub-Bernasconi ein, dass dieser Vorschlag – im Vergleich zur Überwindung des Kapitalismus – bescheiden daherkomme. Trotzdem hält sie an diesem Versuch fest, anstatt – wie in der Sozialen Arbeit üblich – die Unveränderbarkeit der aktuellen Situation weiterhin zu beklagen (S. 488). In diesem Sinne schließt sich für die Autorin der Kreis, denn der Ausgangspunkt der Sozialen Arbeit

bestehe darin, das von Menschen verursachte und zugleich erlittene Leid lokal, national und global mittels Empörung und Kritik aufzuheben (ebd.).

2.8 Einwände

Der von Staub-Bernasconi entworfenen Theorie der Sozialen Arbeit wurden verschiedene Einwände entgegengebracht, wie sie bei Anhorn et al. (2012) exemplarisch nachzulesen sind. Die Autorin greift diese Kritik in ihrem Werk an unterschiedlichen Stellen auf, um auf die verschiedenen Einwände einzugehen. Inwiefern ihr dieses Vorhaben gelingt, soll an dieser Stelle offenbleiben, da es den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit verfehlt. Stattdessen wird die Kritik immanent aus dem zuvor rekapitulierten Werk gewonnen. Die im Fachdiskurs beklagte Unschärfe des Gegenstandes Sozialer Arbeit begegnet Staub-Bernasconi mit einer schlüssigen Theorie. Sie bietet ein wissenschaftlich fundiertes, umfassend begründetes und konsistent ausformuliertes Programm an, um soziale Probleme als Gegenstand der Sozialen Arbeit zu legitimieren. Gleichzeitig irritiert ihr Plädoyer für den besagten Gegenstand, denn es vernachlässigt das Berufsfeld der Soziokulturellen Animation gänzlich. Mögen Soziale Probleme den Zuständigkeitsbereich für die Sozialarbeit und Sozialpädagogik begründen, so überzeugt der Gegenstand für das Berufsfeld der Soziokulturellen Animation kaum. In der vom Schweizerischen Berufsverband für Soziale Arbeit (AvenirSocial) publizierten Charta fehlt das Stichwort „soziale Probleme“. Stattdessen wird die Aufgabe der Soziokulturellen Animation dahingehend definiert, den „gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern, der auf den Grundwerten eines friedlichen, toleranten und solidarischen Handelns gründet“ (AvenirSocial, 2017). Diese Charta belegt mit anderen Worten, dass soziale Probleme den Gegenstand der Soziokulturellen Animation verfehlen. Ein zweiter Einwand erschließt sich aus der Perspektive der Sozialpädagogik. Zwar wird der Erziehungsbegriff innerhalb des Werkes an unterschiedlichen Passagen stichwortartig ausgeführt. Zugleich fehlt jedoch eine systematische Auseinandersetzung mit dem Begriff. Während die Bewusstseinsbildung eine eigenständige spezielle Handlungstheorie darstellt, wird auf eine problembezogene Arbeitsweise im Sinne der Erziehung von Kindern und Jugendlichen verzichtet. Sozialpädagogische Fachkräfte, die einen gesetzlich legitimierten Erziehungsauftrag wahrnehmen, werden daher nicht mit einer explizit auf ihr Handlungsfeld ausgerichteten Arbeitsweise bedient. Der letzte Einwand bezieht sich auf die Praktikabilität des transformativen Dreischrittes. Zwar ermöglicht er, verschiedene Wissensformen systematisch, aufeinander abgestimmt und transparent zusammenzubringen, um das Theorie-Praxis-Problem zu lösen. Gleichzeitig handelt es sich um ein zeitintensives Verfahren, denn das zur Beschreibung und Erklärung von Sozialen Problemen notwendige inter- und transdiszipli-

näre Wissen muss aus verschiedenen Bezugsdisziplinen zusammengetragen werden. Staub-Bernasconi benötigt beispielsweise knapp zehn Seiten zur Darlegung von gelingenden und hinderlichen Faktoren für den Zusammenhalt binationaler Ehen (vgl. S. 358–367). Gemäß dem systemistischen Paradigma müssen Professionelle verschiedene wissenschaftliche Befunde für ein bestimmtes soziales Problem recherchieren, inhaltlich sichten und vorbereitend für die Gewinnung konkreter Handlungsimperative auswerten. Dieser Aufwand ist unter Berücksichtigung des hohen Zeitdrucks in der Praxis illusorisch. Der transformative Dreischritt trägt mit anderen Worten dem realen Zeitdruck der Praxis kaum Rechnung.

2.9 Konklusionen

Der Titel des von Staub-Bernasconi veröffentlichten Werkes *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität* enthält bereits das Adjektiv „kritisch“. Dieser Sachverhalt lässt vermuten, dass der **Kritik**begriff eine bedeutende Rolle innerhalb der Theorie einnimmt. Die Bestätigung der These liefert die im Werk rekonstruierbare Erkenntnis- und Gesellschaftskritik. Die *Erkenntniskritik* zielt zum einen auf die allgemeine Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie und zum anderen auf die Theoriebildung der Sozialen Arbeit selbst. Der wissenschaftliche Realismus bildet das erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Gerüst, um die Spaltung zwischen der geisteswissenschaftlich-literarischen und der naturwissenschaftlich-technischen Wissenschaftskultur aufzuheben. Aus der Verknüpfung der beiden Kulturen folgt, dass sich vielfältige Sachverhalte wissenschaftlich bearbeiten lassen, solange sie in evidente Aussagen oder Hypothesen überführt werden. Die ausgewiesene Verpflichtung zur Bildung und Prüfung von wissenschaftlichen Hypothesen legt das zentrale Kriterium fest, um sich erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch von anderen Konzepten der Sozialen Arbeit abzugrenzen. Zu Letzteren zählen naheliegend die eher geisteswissenschaftlich-literarisch fundierte lebensweltorientierte Soziale Arbeit von Hans Thiersch sowie die naturwissenschaftlich-technisch ausgerichtete evidenzbasierte Praxis Sozialer Arbeit. Ferner bietet der wissenschaftliche Realismus die Grundlage für die Bestimmung des Gegenstands der Sozialen Arbeit sowie für die Ausformulierung der universellen Bedürfnisse. Aufgrund der Problem- und Bedürfnisorientierung steht die systemistische Soziale Arbeit in kritischer Distanz zu gesellschaftstheoretischen Funktionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Aus systemistischer Perspektive werden soziale Probleme und Bedürfnisverletzungen am konkreten Individuum ausgewiesen. Demgegenüber verharren funktionstheoretische Ansätze pointiert ausgedrückt bei der Funktionsbestimmung der Sozialen Arbeit. Ferner führt der Gegenstand der sozialen Probleme zur *Gesellschaftskritik* der untersuchten Theorie. Um die innerhalb des Werkes vorgeschlagene Terminologie ernst zu nehmen, muss allerdings eher von Machtkritik als Kritik an

der (inter-)nationalen Sozialstruktur gesprochen werden. Die beschriebene Machtkritik setzt voraus, soziale Probleme als solche der Machtstruktur zu bestimmen. Dieser Definition folgend sind zwei Aspekte relevant. Erstens schlagen sich soziale Probleme als Probleme der Machtstruktur über soziale Regeln bei den sozialen Austauschverhältnissen (soziale Mesoebene) und bei den individuellen Ausstattungsverhältnissen (soziale Mikroebene) nieder. Zweitens manifestieren sich soziale Probleme als Problem der Machtstruktur auf globaler, nationaler oder lokaler Ebene. Das neoliberale Wirtschaftsmodell erfüllt beide Bedingungen. Erstens geht der Neoliberalismus mit einer Deregulierung von Märkten einher. Der Abbau von sozialen Begrenzungsregeln lässt am Finanzmarkt Spekulationen auf Grundnahrungsmitteln zu. Dieser Sachverhalt führt zu diametral entgegengesetzten Konsequenzen. Zum einen können (inter-)nationale Spekulierende – vor allem Marktplayer des Globalen Nordens – ihre Gewinne durch das Wetten auf die künftige Preisentwicklung von Grundnahrungsmitteln erhöhen. Davon profitieren beispielsweise Großkonzerne. Zum anderen treiben die Spekulationen die Preise für Grundnahrungsmitteln in die Höhe. Entsprechend fehlt vielen Menschen im Globalen Süden von einem Tag auf den anderen das Geld für den Erwerb lebensnotwendiger Güter. Sie leiden infolge des Abbaus sozialer Begrenzungsregeln an individuellen Ausstattungsproblemen, konkret an einer Mangelernährung, oder sie erleiden einen Hungertod. Weiterhin lautet das oberste Credo der deregulierten Wirtschaft Wachstum. Das stetige Wachstum erfordert unter anderem einen steigenden Konsum. Der zunehmende Konsum geht mit der Ausbeutung von natürlichen und sozialen Ressourcen einher. Dadurch werden zum einen mehr Treibhausgase freigesetzt, die zur Erwärmung der Erde führen. Zum anderen steigt das internationale Armutsgefälle rasant an, denn die Gewinnung der Rohstoffe erfolgt unter prekären Arbeitsbedingungen im Globalen Süden, während die Wertschöpfung dem Globalen Norden zufällt. Die einen leiden an Bedürfnisverletzungen, die anderen können ihre Bedürfnisse befriedigen oder sich sogar ihre Wünsche erfüllen. Das global etablierte neoliberale Wirtschaftsmodell führt mit anderen Worten zu einem Abbau (inter-)nationaler sozialer Begrenzungsregeln, einer Zunahme von menschlichen Bedürfnisverletzungen und schließlich zur Aushöhlung der sozialen Gerechtigkeit und der Allgemeinen Menschenrechte. An die rekapitulierte Erkenntnis- und Gesellschaftskritik schließt sich eine *Ideologiekritik* an, obwohl im untersuchten Werk ein systematischer Begriff von „Ideologie“ fehlt. Aus erkenntnistheoretischer Perspektive gelten Theorien, die die gesellschaftshistorische Entwicklung beschreiben und erklären, ohne empirische Belege dafür zu liefern, als ideologisch. Aus einem gesellschaftstheoretischen Blickwinkel ist es naheliegend, das neoliberale Programm als ideologisch zu entlarven. Die platte Behauptung, deregulierte Märkte begünsti-

gen den gesellschaftlichen Fortschritt, steht im Widerspruch zu den realen Tatsachen. Gleichzeitig distanziert sich die Theorie von einer vermeintlichen Determination der (inter-)nationalen Sozialstruktur durch das neoliberale Wirtschaftsmodell. Die Soziale Arbeit, das Sozialwesen und politische Initiativen vermögen soziale Behinderungsregeln zu negieren und diese dadurch in soziale Begrenzungsregeln zu transformieren.

Das **Theorie-Praxis-Verhältnis** spiegelt sich im Theorie-Ethik-Praxis-Verhältnis wider. Zu dieser Erweiterung kommt es, weil dem dritten Mandat, der Wissenschaftlichkeit und speziell der Berufsethik, eine überaus hohe Bedeutung zugesprochen wird. Die damit verbundenen Aufträge und Zielsetzungen der Sozialen Arbeit bestehen zum einen darin, Adressierte zur Erschließung von soziokulturellen Ressourcen zu befähigen, damit sie ihre Bedürfnisse befriedigen können. Zum anderen geht es darum, im Umfeld der Adressierten soziale Behinderungsregeln in soziale Begrenzungsregeln zu transformieren, unter anderem mit der professionellen Einflussnahme auf (sozial-)politische Gesetzesbildungsprozesse. Die Einlösung dieses Vorhabens soll der transformative Dreischritt sicherstellen. Er bietet die Antwort, um inter- und transdisziplinäre, alltäglich-erfahrungsgebundene, ethische und problembezogene Wissensformen systematisch zu verknüpfen, transparent darzustellen und letztlich in ein professionell wirksames Handeln zu überführen.

Der Begriff der **Wissenschaft** entspricht in der systemistischen Sozialen Arbeit dem Begriff der „Realwissenschaft“ und fundiert die gesamte Theorie. Zum einen dient sie dazu, soziale Probleme bearbeiten zu können. Zum anderen trägt sie dazu bei, die soziale Arbeit als Handlungswissenschaft zu legitimieren. Die Realwissenschaft trägt zudem der Sozialgeschichte Rechnung, denn sie bekennt sich zum gesellschaftlichen Einfluss auf die Wissenschaft.

Der Begriff der **Aufklärung** spielt innerhalb der untersuchten Theorie eine untergeordnete Rolle. Der Gang der gesellschaftshistorischen und fachlichen Entwicklung muss daher interpretativ erschlossen werden. Der wissenschaftliche Realismus erfordert eine empirisch gestützte Geschichtsschreibung. Auf gesellschaftlicher Ebene stellt die von 50 Ländern ausgearbeitete Allgemeine Deklaration der Menschenrechte eine globale Errungenschaft dar. Sie erkennt Menschen in ihrer veräußerbaren Würde und in ihren legitimen Bedürfnissen an. Demgegenüber markiert die sich seit den seit 1980er Jahren zunehmend etablierende Marktwirtschaft einen Rückschritt. Sie führt zu Bedürfnisverletzungen, zur ökologischen Katastrophe, und untergräbt daher die soziale Gerechtigkeit und die Allgemeinen Menschenrechte. Dieselbe

Ambivalenz durchzieht die fachliche Entwicklung der Sozialen Arbeit. Auf Ebene der Theoriebildung wurden die anfänglichen Fortschritte der Pionierinnen durch regressive funktionalistische Theorien ausgebremst. Indes bietet sich die systemistische Soziale Arbeit an, diesen Rückschritt über die produktive Anknüpfung an den Leistungen der Pionierinnen wieder wettzumachen. Im Hinblick auf die Entwicklung der Praxis der Sozialen Arbeit konnte im Verlauf des letzten Jahrhunderts ein höherer Professionalisierungsgrad erreicht werden, wie das Beispiel des Heimerziehungswesens belegt. Allerdings unterwandert das neoliberale Wirtschaftsmodell die Professionalität, indem die wirtschaftliche Logik den sozialen Organisationen diktiert wird.

In Abgrenzung zur Natur steht **Kultur** für die Arbeit der Menschen an ihrer sozialkulturellen Umwelt. Staub-Bernasconi hält konsequent an einem deskriptiven Kulturbegriff fest. In der Kultur spiegeln sich sprachliche Codes und kulturelle Muster, das heißt Bilder, Werte, Normen und Pläne, wider. Bei homogenen sozialen Gruppen wie beispielsweise bei Familien sind die kulturellen Differenzen zwischen dem Individuum und dem Kollektiv gering, während die Unterschiede im Falle einer grenzüberschreitenden Migration zunehmen. Problematisch wird dieser Sachverhalt, sobald Probleme der Sozialstruktur als solche kultureller Differenzen angesehen werden, wie das Beispiel der strukturellen Stigmatisierung von Sinti und Roma in Osteuropa belegt, die als individuelle Verfehlungen ausgewiesen werden. Der vorgeschlagene deskriptive Kulturbegriff hat zur Folge, dass aus der Kultur selbst keine „falschen“ beziehungsweise „richtigen“ Bedürfnisse abzuleiten sind. Vielmehr gibt der Begriff der Kultur an, wie sich das sozialkulturelle Umfeld zusammensetzt, in dem individuelle Bedürfnisse befriedigt werden können. Ferner sperrt sich die systemistische Soziale Arbeit dagegen, über die Kultur Rückschlüsse auf das Individuum zu ziehen. Aus diesem Grund werden Individuen ausschließlich bedürfnistheoretisch bestimmt und somit mit den Adjektiven interessiert, tätig, bildsam und sozial beschrieben. Sie sind sowohl fähig, ihre sozialkulturelle Umwelt aufzubauen und umzugestalten, als auch in der Lage, sie zu zerstören. Wird der Kulturbegriff inhaltlich – entgegen Staub-Bernasconis begründeter Engführung – erweitert, dann könnte von einer „Kultur des Sozialwesens“ gesprochen werden. Diese wird maßgebend vom neoliberalen Wirtschaftsmodell geprägt. Das Streben nach mehr Effizienz zeigt sich anhand der betriebswirtschaftlichen Steuerung und des privatwirtschaftlichen Managements sozialer Organisationen. Sie führen zur Standardisierung und Nivellierung von Dienstleistungen und Angeboten, um sie dem Kriterium der Wettbewerbsfähigkeit zu unterwerfen und somit dem Preiskampf auszusetzen.

Menschen verfügen über **Vernunft**. Sie ermöglicht ihnen, logisch konsistente und intersubjektiv nachvollziehbare Gedankengänge zu artikulieren. Der wissenschaftliche Realismus legt darüber hinaus zwei weitere Aspekte von Vernunft fest. Erstens muss sie als Produkt biochemischer Prozesse des Gehirns verstanden werden. Aus diesem Grund gehören Soma und Psyche zusammen. Eine „reine“ Vernunft gibt es daher nicht, denn Idee und Materie interagieren miteinander. Zweitens existiert keine „Instrumentalisierung“ der Vernunft, denn die These einer zunehmend subjektivierten, instrumentalisierten Vernunft lässt sich empirisch nicht erhärten.

Der Ausdruck **Leben** bildet sich im systemischen Menschen- und Gesellschaftsbild ab. Das systemische Menschenbild bestimmt das menschliche Leben durch die Existenz universeller Bedürfnisse, die auf ihre Befriedigung drängen. Das systemische Gesellschaftsbild bringt den Nachweis, dass individuelle Bedürfnisse in sozialen Interaktions- und Austauschverhältnissen befriedigt werden müssen. Aus sozialen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen resultieren den jeweiligen sozialen Regeln entsprechend soziale Probleme für Menschen. Davon zeugt das neoliberale Wirtschaftsmodell. Gleichzeitig wird auf eine normative Bestimmung des Lebens im Sinne eines „guten“ oder „falschen“ Lebens – verzichtet. Trotzdem würde Staub-Bernasconi vermutlich bejahen, dass eine „gute“ Lebensführung dafür Sorge trägt, die Bedürfnisse anderer Menschen zu respektieren.

Die systemistische Soziale Arbeit enthält einen deskriptiven **Erfahrungsbegriff**. Zum einen gibt es Sozialstrukturen mit vielen schützenden sozialen Begrenzungsregeln, in denen zwar soziale Probleme vorkommen, jedoch nicht alle Mitglieder gleichermaßen zu betreffen. In prosperierenden, funktionierenden und demokratischen Rechtsstaaten existieren in der Regel gut ausgebaute Bildungssysteme, die die strukturellen Voraussetzungen zum Besuch einer tertiären Bildung bereitstellen, um der jeweiligen Mehrheitsgesellschaft einen tertiären Abschluss zu ermöglichen. Die besagten Gesellschaftsmitglieder vermögen sich beispielsweise das Bedürfnis nach psychischer Stimulation zu befriedigen und machen daher die Erfahrung eines bedürfnisgerechten Bildungssystems. Zugleich leben in denselben Rechtsstaaten Minderheiten, die in Bezug auf den Zugang zu einem tertiären Bildungsgang mit sozialen Behinderungsregeln konfrontiert sind. Dazu gehören beispielsweise Geflüchtete, die zwar in ihrem Herkunftsland die Hochschulreife erlangt haben, aber aufgrund fehlender sprachlicher Kompetenzen vom Studium im Ankunftsland ausgeschlossen bleiben. Die Betroffenen vermögen ihr legitimes Bedürfnis nach psychischer Stimulation nicht zu befriedigen. Sie erfahren das Bildungssystem beziehungsweise die geltenden sozialen Regeln als Bedürfnisverletzungen, an denen sie leiden. Anhand dieses Beispiels wird ersichtlich, dass die systemistische Soziale Arbeit davon absieht,

pauschalisierende Aussagen über den Einfluss von (inter-)nationalen Sozialstrukturen auf die Erfahrungen von Mitgliedern eines (Teil-) Systems zu treffen. Fest steht indes zum einen, dass aus sozialen Problemen mit den dazugehörigen Bedürfnisverletzungen Erfahrungen wie Not, Schmerz und Leid resultieren. Zum anderen können Menschen in demokratischen Rechtsstaaten unter Bedürfnisverletzungen leiden, wenn auch in einem geringeren Maß als Menschen, die in totalitären Systemen leben.

Die systemistische Soziale Arbeit enthält explizit den Begriff der **Bildung**. Grundsätzlich setzt Bildung eine entsprechende sozioökonomische Ausstattung voraus, das heißt, dass Ressourcen für den Besuch (höherer) Bildungsgänge erforderlich sind. Ferner stellt Bildung als Bewusstseinsbildung eine eigenständige Arbeitsweise dar. Bildungsprozesse dienen der Informationsverarbeitung, die Menschen dazu befähigt, eine realistische Einsicht über sich selbst, ihre soziokulturelle Umwelt und das Wechselverhältnis zwischen den beiden Polen zu erlangen. Durch bewusstseinsbildende Prozesse lernen sie wie bei Freire, ihre eigene Problemsituation in Abhängigkeit von ihrer soziokulturellen Umwelt kritisch zu reflektieren und mögliche Strategien zur Lösung von Problemen zu entwickeln. Die zwei innerhalb des letzten Kapitels rekapitulierten Arbeitsweisen, die Identitäts- und Kulturveränderung sowie der Umgang mit Machtquellen und Machtstrukturen, lassen sich entgegen Staub-Bernasconi ebenfalls unter den Begriff der Bildung fassen. Bei der ersten der beiden Arbeitsweise geht es darum, den Adressierten neue kulturell relevante Informationen zu vermitteln, um ihren intellektuellen Horizont gezielt zu erweitern. Eingeschliffene, tradierte, individuelle kulturelle Muster werden dadurch aufgebrochen und die soziale Kohäsion nimmt folglich zu. Bildungsprozesse als Identitäts- und Kulturveränderung dienen anders formuliert dem prosozialen Verhalten der Adressierten. Bei der Arbeitsweise, Umgang mit Machtquellen und -Strukturen, bedeutet Empowerment Bildung. Das Empowern befähigt Menschen dahingehend, sich gegenüber illegitimen Machtträgern und/oder illegitimen Machtstrukturen zu wehren und somit für die Befriedigung ihrer legitimen Bedürfnisse und für die Durchsetzung der ihnen zugestanden Rechte einzustehen. Die Voraussetzung dafür sind Bildungsprozesse als Befähigung zur Selbsthilfe, um illegitime Machtstrukturen negieren zu können.

Der Begriff der **Erziehung** findet sich punktuell innerhalb des rekonstruierten Werkes. Offenkundig werden in der systemistischen Sozialen Arbeit rigide, kontrollierende, autoritäre und disziplinierende Erziehungspraktiken abgelehnt, wie sie beispielsweise kennzeichnend für die Heimerziehung bis in die späten 1970er Jahre waren. Demgegenüber zeichnet sich eine legitime Erziehung durch bedürfnis- und menschengerechte Praktiken aus, denn diese ermöglichen, dass

Heranwachsende in ihren bio-psycho-sozial-kulturellen Bedürfnissen ernst genommen und in ihren unveräußerbaren Rechten als Menschen respektiert werden.

3. Beantwortung der zweiten Fragestellung

Mithilfe der drei Konklusionen aus dem Kapitel II (Unterkapitel 1.9) und dem Kapitel III (Unterkapitel 1.9 und 2.9) lässt sich die zweite Fragestellung *Inwiefern unterscheidet sich die Kritische Theorie in Bezug auf textimmanente Begriffe von den durch Thiersch und Staub-Bernasconi vorgelegten Theorien der Sozialen Arbeit?* der vorliegenden Dissertationsschrift beantworten. Unterschiedlich häufig finden sich die Ausdrücke „Kritik“ und „kritisch“ in den Titeln der für die Erörterung der Frage relevanten Werke. Bei den Publikationen von Horkheimer/Adorno sind die zwei Termini bei zwei von sieben Titeln auszumachen. Die Veröffentlichung von Staub-Bernasconi enthält das Adjektiv „kritisch“ explizit im Titel des Werkes, während bei der Überschrift der von Thiersch publizierten Monografie beide Begriffe fehlen. Obwohl die Termini „Kritik“ und „kritisch“ nur sporadisch verwendet werden, verstehen sich alle drei rekonstruierten Theorieströmungen als der **Kritik** verpflichtet. Ferner belegen die drei Konklusionen, dass sich die Kritikbegriffe der Frankfurter Schule, der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit und der systemistischen Sozialen Arbeit in eine Gesellschafts- und Erkenntniskritik gliedern lassen. Übereinstimmend zielt die *Gesellschaftskritik* der drei Theorien auf den Kapitalismus (Horkheimer/Adorno) beziehungsweise auf dessen Weiterentwicklung, die deregulierte Marktwirtschaft (Thiersch/Staub-Bernasconi). Aus diesem Grund teilen sich die drei Positionen eine gesellschaftskritische Grundfigur mit drei zusammenhängenden Brennpunkten. Erstens basiert die (inter-)nationale Wirtschaft auf einer kontinuierlichen Wachstums- und Gewinnmaximierung. Dieses wird maßgebend durch die stetige Erhöhung des Konsums von Waren und Dienstleistungen erzielt. Zweitens bedarf der zunehmende Konsum einer exzessiven Ausbeutung von ökologischen Ressourcen mit entsprechender Zerstörung der Lebensgrundlagen. Drittens vollzieht sich der Abbau der ökologischen Ressourcen unter prekären Arbeitsbedingungen im Globalen Süden, während die Weiterverarbeitung und die damit verbundene Wertschöpfung im Globalen Nordens erfolgen. Aus diesem Grund nimmt die Ungleichverteilung von Reichtum in der Welt zu. Sehr wenige Menschen verfügen über sehr viele sozioökonomische Ressourcen, während sehr viele Menschen um ihren täglichen Lebensunterhalt kämpfen müssen. An der besagten Ausbeutung der ökologischen und sozialen Ressourcen leiden die Menschen im Allgemeinen, speziell aber die soziale Unterschicht (des Globalen Südens). Trotz dieses gemeinsamen, gesellschaftskritischen Fundaments unterscheiden sich die drei Kritikbegriffe in ihrer jeweiligen Zielsetzung. Die Kritische Theorie versteht ihre Kritik als Herrschaftskritik. Jene besagt, dass sich der Herrschaftsmechanismus aufgrund der anwachsenden, sich wechselseitig begünstigenden Ausbeutung individueller, sozialer und ökologischer Ressourcen manifestiert und sich zugleich stetig intensiviert, solange das Ganze weiterhin existiert. Aus diesem Grund

gilt es, die Gesellschaftskritik konsequent und vehement im Bewusstsein um die Utopie einer von Leid befreiten Gesellschaft fortzusetzen. Im Unterschied zur Frankfurter Schule verstehen sich die Gesellschaftskritik der lebensweltorientierten (Thiersch) beziehungsweise die Machtkritik (Staub-Bernasconi) der systemistischen Sozialen Arbeit nicht als Herrschaftskritiken. Diese sowie jene verorten in den gegebenen sozialen Strukturen – trotz ihrer negativen Auswirkungen auf den „Alltag und die Alltäglichkeit“ (Thiersch) oder auf die „menschliche Bedürfnisbefriedigung“ (Staub-Bernasconi) – ein veritables Potenzial zur Durchsetzung von sozialen und ökologischen Interessen. Davon zeugen die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit und die konkrete Utopie der allgemeinen Menschenrechte (Thiersch) sowie zusätzlich die internationale Etablierung des Ethikkodexes und der Definition der Sozialen Arbeit (Staub-Bernasconi). Aufgrund der benannten Differenz würden Horkheimer/Adorno gegenüber der Gesellschaftskritik von Thiersch und Staub-Bernasconi geltend machen, die eigentliche Ursache der Ausbeutung sozialer und ökologischer Ressourcen zu verkennen beziehungsweise das Potenzial der gesellschaftlichen Errungenschaften deutlich zu überschätzen. Dagegen könnten Thiersch und Staub-Bernasconi an der Frankfurter Schule bemängeln, dass sich die Gesellschaftskritik als Herrschaftskritik in ihre eigene Negativität verstrickt, ohne die Allgemeinen Menschenrechte als reale Errungenschaft ernst zu nehmen. Ähnliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden sich bei den drei Theorien in Bezug auf die *Erkenntniskritik*. Die Kritische Theorie gewinnt ihre Erkenntniskritik über eine Selbstkritik an der traditionellen Philosophie. Diese führt zur Einsicht, dass sich bisherige philosophische Systeme wie der deutsche Idealismus lediglich als ein begriffliches Abbild der realen sozialen Herrschaft präsentieren. Das kapitalistische System spiegelt sich mit anderen Worten in traditionellen philosophischen Systemen wider. Wenn jedoch Philosophie mehr als die Nachkonstruktion des Bestehenden sein soll, dann muss sie dafür Sorge tragen, Leid konsequent zum Ausdruck zu bringen. Die ausgewiesene Erkenntniskritik ist anders formuliert eine philosophische Selbstkritik und zugleich eine Kritik an der Herrschaft begrifflicher Systeme. Die in der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit und in der systemistischen Sozialen Arbeit rekonstruierte Erkenntniskritik enthält ebenso eine Selbstkritik, die auf verschiedene Theorien der Sozialen Arbeit zielt. Beide Positionen können dahingehend ausgelegt werden, dass gesellschaftlich verursachtes Leid bislang wissenschaftlich zu wenig präzise erfasst wurde (Staub-Bernasconi) oder die zur Linderung erforderlichen Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen zu wenig vom Subjekt aus konzipiert wurden (Thiersch). Obwohl sich alle drei Theorien der Negation von Leid verschreiben, enthalten sie unterschiedliche Argumentationsfiguren. Die Frankfurter Schule verdeutlicht, dass traditionelle philosophische und wissenschaftliche Systeme durch die begriffliche Herrschaft dem Erkenntnisgegenstand selbst Gewalt

antun. Die Überstülpung des Begriffs auf Tatsachen führt anders formuliert zur qualitativen Reduktion des zu Erkennenden. Entsprechend könnte Adorno an der lebensweltorientierten und systemistischen Sozialen Arbeit kritisieren, dass sie zwar Leid sprachlich zum Ausdruck bringen, gleichzeitig aber den Mechanismus der begrifflichen Herrschaft ignorieren. Die reale Umsetzung des Begriffs der Allgemeinen Menschenrechte geht analog zur Verwirklichung der „klassenlosen Gesellschaft“ zwangsläufig mit einer Verletzung des Einzelnen und Besonderen einher. Demgegenüber könnten Thiersch und Staub-Bernasconi argumentieren, in ihren Theorien probate Wege aufzuzeigen, wie Leid – unter Einbezug der sozialen Gerechtigkeit und der Allgemeinen Menschenrechte – konkret negierbar wird. Ferner verfügen alle drei Theorien über eine *Ideologiekritik*. Die Frankfurter Schule versteht sich explizit ideologiekritisch, während sich in der lebensweltorientierten und in der systemistischen Sozialen Arbeit die Ideologiekritik eher implizit erschließen lässt. Übereinstimmend entlarven die untersuchten Positionen die Ideologie des kapitalistischen beziehungsweise des neoliberalen Wirtschaftsmodells und machen diesbezüglich drei Aspekte geltend. Erstens suggeriert die Ideologie, dass wirtschaftliches Wachstum mit sozialökologischen Entwicklungen einhergeht, die allen Menschen zugutekommen. Zweitens legt die Ideologie nahe, dass ökonomische Maximen wie beispielsweise Effizienz, Wettbewerb und Selbstverantwortung naturgegeben sind und somit das Menschsein ausmachen. Drittens erweckt sie den Eindruck, dass Menschen kaum dazu in der Lage sind, objektive Strukturen zu verändern, und somit den objektiven Bedingungen ausgesetzt sind. An der letztbenannten Gemeinsamkeit zeigt sich indes der zentrale Unterschied in den drei untersuchten Theorien. Horkheimer/Adorno sind skeptisch, denn die Ideologie hat das menschliche Denken fest im Griff, sodass die Utopie zu verschwinden droht. Demgegenüber benennen Thiersch und Staub-Bernasconi mit der sozialen Gerechtigkeit und den Allgemeinen Menschenrechten konkrete Errungenschaften, die die Voraussetzungen bieten, die neoliberale Ideologie den realen Sachverhalten gegenüberzustellen, um objektive Verhältnisse (Thiersch) verändern beziehungsweise soziale Behinderungsregeln (Staub-Bernasconi) abbauen zu können. Aufgrund dieser Differenzen würden Horkheimer/Adorno die Theorien von Thiersch und Staub-Bernasconi selbst der Ideologie bezichtigen, denn Letztere wären im Hinblick auf die Veränderbarkeit des gesellschaftlichen Ganzen zu idealistisch. Umgekehrt würden Thiersch und Staub-Bernasconi die Frankfurter Schule der Ideologie bezichtigen, da sich diese zu resignativ zeigt.

Im Hinblick auf das **Theorie-Praxis-Verhältnis** ist den drei untersuchten Theorieströmungen gemeinsam, zwischen Theorie und Praxis zu unterscheiden und beiden je eigenständige Aufgaben zuzuweisen. Ferner sind sich alle dahingehend einig, dass Theorie und Praxis wechselseitig aufeinander Bezug nehmen. Dabei leistet die Theorie einen zentralen Beitrag zur Gestaltung der Praxis. Allerdings werden in Bezug auf den letzten Punkt erhebliche Differenzen sichtbar. Bei der Frankfurter Schule ist die Theoriearbeit selbst Ausdruck einer emanzipatorischen Praxis mit dem Ziel, die von Leid durchdrungene gesellschaftliche Praxis kritisieren zu können. Das Mittel dazu bilden primär die Ideologiekritik und sekundär die öffentliche Empörung, ohne aber einen politischen Aktivismus darunter verstehen zu wollen. Im Vergleich dazu dient die Theorie der lebensweltorientierten und systemistischen Sozialen Arbeit einerseits dazu, der Sozialen Arbeit ein wissenschaftliches Fundament zu geben, um sie als Handlungswissenschaft legitimieren zu können. Andererseits besteht die Notwendigkeit der Theorie darin, das Handeln der Professionellen auf Wissenschaftlichkeit und Wirksamkeit im Hinblick auf das erfolgreiche Lösen des Theorie-Praxis-Problems auszurichten. Dabei setzt Thiersch auf den Einsatz der moralischen Kasuistik verbunden mit der strukturierten Offenheit, während Staub-Bernasconi den transformativen Dreischritt mit dazugehörigen speziellen Handlungstheorien geltend macht. Verfolgt die Frankfurter Schule das Ziel, über die Ideologiekritik die Utopie einer von Leid befreiten Gesellschaft zuzuarbeiten, zielen die lebensweltorientierte und die systemistische Soziale Arbeit auf eine wissenschaftlich fundierte, praxiswirksame „Destruktion des bornierten Alltags“ (Thiersch) beziehungsweise auf das „Lösen sozialer Probleme“ (Staub-Bernasconi). Beschränkt sich die Kritische Theorie weitgehend auf das Mittel der Theoriearbeit zur Gestaltung der Praxis, insistieren die lebensweltorientierte und systemistische Soziale Arbeit auf der Einmischung der Professionellen in die (sozial-)politischen Debatten und Gesetzesbildungsprozesse. Aufgrund dieser erheblichen Differenzen müssten sich die lebensweltorientierte und die systemistische Soziale Arbeit seitens der Frankfurter Schule die Kritik gefallen lassen, selbst Teil des kapitalistischen Ganzen zu sein, vor allem aufgrund des Strebens nach Wissenschaftlichkeit und Wirksamkeit. Demgegenüber könnte die Frankfurter Schule mit dem Vorwurf konfrontiert werden, sich im Elfenbeinturm zurückzuziehen, ohne einen konkreten Mehrwert für die Praxis bieten zu können.

In Bezug auf den Begriff der **Wissenschaft** sind erhebliche Unterschiede auszumachen. Im Rahmen der Kritischen Theorie ist die Wissenschaft in den Herrschaftszusammenhang verflochten. Sie gibt sich neutral, dient herrschaftlichen Interessen und verschleiert ihre gesell-

schaftshistorische Verortung. Aus diesem Grund vermag sie die Wahrheit als Leid nicht auszuweisen. Von dieser Bestimmung am weitesten entfernt ist der Wissenschaftsbegriff der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Das lebensweltliche Wissenschaftsverständnis vermag aus eigener Perspektive empirisch belastbare, intersubjektiv nachvollziehbare, wahre Aussagen zu treffen, ohne dass die herrschaftlich-gesellschaftshistorische Verflechtung der Wissenschaft selbst reflektiert wird. Zwischen der Kritischen Theorie und der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ist die systemistische Soziale Arbeit einzureihen. Der darin vorgeschlagene wissenschaftliche Realismus teilt mit der Frankfurter Schule die Einschätzung, dass die Sozialgeschichte die Wissenschaft ausformt und dadurch gesellschaftlichen Interessen unterworfen werden kann. Mit der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit besteht insofern Einigkeit, dass Wissenschaft eine Annäherung an Wahrheit zu leisten vermag. Aufgrund dieser erheblichen Differenzen würden Horkheimer/Adorno vor allem das Wissenschaftsverständnis von Thiersch als herrschaftlich bezeichnen, während Thiersch seinerseits die Verengung von Wissenschaft auf Herrschaft im Rahmen der Frankfurter Schule geltend machen könnte.

In der Kritischen Theorie wird unter **Aufklärung** eine gesellschaftshistorische Entwicklung verstanden, die zunehmend in Zerstörung mündet und letztlich in der Barbarei ihren vorläufigen Höhepunkt gefunden hat. Als Ursache dieser Regression machen Horkheimer/Adorno den Herrschaftszusammenhang aus, der einerseits zunehmend ausgeprägt wird und andererseits von der traditionellen Philosophie unerkannt bleibt. In diesem Sinne treten Horkheimer/Adorno selbst als philosophische Aufklärer auf, die den Versuch unternehmen, über die negative Entwicklung der Gesellschaft und der Philosophie aufzuklären. Davon unterscheidet sich die in der lebensweltorientierten und systemistische Sozialen Arbeit rekonstruierte Geschichtsschreibung. Thiersch und Staub-Bernasconi orientieren sich an der Realgeschichte, um sowohl risiko- als auch chancenreiche Entwicklungstendenzen auszuweisen. Beide verdeutlichen, dass die weitverbreitete Deregulierung von Märkten mit gravierenden Folgen für die „Alltäglichkeit“ (Thiersch) oder für die „Bedürfnisbefriedigung“ (Staub-Bernasconi) einhergeht. Beide sehen in der sozialen Gerechtigkeit und in den Allgemeinen Menschenrechten Chancen für einen „gelingenderen Alltag“ (Thiersch) oder für eine adäquate „Bedürfnisgerechtigkeit“ (Staub-Bernasconi). Wie Horkheimer/Adorno könnten auch Thiersch und Staub-Bernasconi als Aufklärende bezeichnet werden, denen es aus ihrer Sicht gelingt, aufgeklärtere Theorien der Sozialen Arbeit zu präsentieren. Allerdings sähen sich Thiersch und Staub-Bernasconi seitens Horkheimer/Adorno mit dem Vorwurf konfrontiert, den Gang der Geschichte wissenschaftlich darzustellen und

somit den Herrschaftszusammenhang zu missachten. Die Frankfurter Schule müsste sich hingegen von Thiersch und Staub-Bernasconi die Kritik gefallen lassen, positive realgeschichtliche Errungenschaften zu ignorieren und stattdessen die Geschichte gleichsam apokalyptisch darzustellen.

Der **Kultur**begriff ist innerhalb der Kritischen Theorie – mit Ausnahme der authentischen Kunstwerke – negativ besetzt. Unter der Vorherrschaft des kapitalistischen Systems realisiert sich eine inhumane, „verdorbene“ Kultur. Einerseits werden die Menschen in ihren Bedürfnissen manipuliert, sodass sie sich dem Konsum von kulturellen Gütern hingeben, die sie ablenken und bespaßen und somit stärker an das kapitalistische System binden. Die Konsumgüter befördern die Ohnmacht und Resignation und nicht das kritische Denken und Handeln. Andererseits wirkt die bürgerliche Kultur – über verschiedenen Institutionen – repressiv und disziplinierend, sodass selbst professionelle Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen lediglich der Integration der Menschen in den Arbeitsmarkt dienen. Das Individuum muss sich daher selbst erhaltende, gewinnorientierte, gleichgültige und konkurrierende Denk- und Verhaltensmuster aneignen, um in der Gesellschaft überleben zu können. Von diesem Kulturverständnis weicht dasjenige der systemistischen Sozialen Arbeit am weitesten ab, denn Kultur steht bei Staub-Bernasconi lediglich für individuelle und kollektive kulturelle Muster, das heißt für unterschiedliche Werte, Normen, Bilder und Pläne zwischen Kollektiv und Einzelnen. Demzufolge verfügen Individuen und Kollektive über vielfältige kulturelle Muster, die sie im günstigen Fall weitgehend teilen. Im ungünstigen Fall äußern sich Probleme der Sozialstruktur als kulturelle Probleme und somit als eine mangelnde Passung zwischen Minder- und Mehrheiten. Folglich spricht die systemistische Soziale Arbeit nicht von „der“ Kultur, sondern legt fest, dass in einer Sozialstruktur eine Vielzahl von unterschiedlichen Kulturen existiert. In diesen findet – entgegen der Frankfurter Schule – keine Manipulation von Bedürfnissen statt, denn sie stellen lediglich den sozialkulturellen Raum dar, indem Bedürfnisse mehr oder weniger befriedigt werden. Ferner hat die Kultur keinen Einfluss auf die Bedürfnisse selbst, denn diese werden anhand der bio-psycho-sozial-kulturellen Beschaffenheit des menschlichen Organismus festgesetzt. Falls dennoch von einer „Kultur des Sozialwesens“ gesprochen werden würde, dann ließen sich über die Stichworte „Disziplinierung“, „Standardisierung“ und „Wettbewerbsorientierung“ marginale Anknüpfungspunkte zur Kritischen Theorie nachweisen. Zwischen dem Kulturverständnis der Kritischen Theorie und demjenigen der systemistischen Sozialen Arbeit befindet sich dasjenige der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Mit Horkheimer/Adorno teilt Thiersch einerseits die

Einschätzung, dass die kulturelle Entwicklung wie beispielsweise die Technologisierung problematisch ist. Zugleich lehnt er aber – im Gegensatz zu den kritischen Theoretikern – eine ausschließlich kulturpessimistische Sicht der kulturellen Entwicklung ab. Andererseits lassen sich über die Kritik an der institutionalisierten Sozialen Arbeit punktuelle Überschneidungen zur Frankfurter Schule nachweisen. Dazu gehört die Tendenz zur Bürokratisierung, Disziplinierung, Wettbewerbsorientierung bei Angeboten und Dienstleistungen, selbst wenn Thiersch soziale Hilfe und Unterstützung weit weniger anpassend und repressiv als die kritischen Theoretiker einschätzt. Mit Staub-Bernasconi teilt Thiersch hingegen den Anspruch, das Individuum deskriptiv zu bestimmen, obwohl er dazu nicht auf das bio-psycho-sozial-kulturelle Modell zurückgreift. Mit Horkheimer/Adorno geht er indes einig, dass sich bestimmte marktwirtschaftliche Prinzipien wie der Eigennutz und die Wettbewerbsorientierung bei den Menschen niederschlagen und somit eine Entsolidarisierung herbeiführen. Schließlich würden Horkheimer/Adorno insbesondere gegenüber der systemistischen Sozialen Arbeit den Einwand erheben, selbst Teil der bürgerlichen Kultur zu sein, da deren Einfluss unerkant bleibt. Staub-Bernasconi könnte wiederum gegenüber der Frankfurter Schule das Argument geltend machen, ein holistisch-deterministisches Kulturverständnis zu vertreten, das dem Individuum die Fähigkeit abspricht, kulturelle Muster verändern zu können.

Die Kritische Theorie argumentiert für die Tendenz einer Subjektivierung und Instrumentalisierung der **Vernunft** aufgrund der zunehmend durchkapitalisierten Welt. Die Leistung des (intellektuellen) Geistes beschränkt sich anders formuliert tendenziell auf die mathematische Theoriebildung. Im Gegensatz zur Frankfurter Schule hält die systemistische Soziale Arbeit daran fest, Vernunft empirisch als biochemischen Prozess zu verstehen, ohne darin ein (geschichtsphilosophisches) Prinzip ausmachen zu wollen. Aufgrund der erheblichen Differenzen zwischen den zwei Positionen würden Horkheimer/Adorno die systemistische Soziale Arbeit als Zeugnis einer bereits weit vorangeschrittenen subjektiv-instrumentalisierten Vernunft lesen. Demgegenüber könnte Staub-Bernasconi gegenüber der Frankfurter Schule einwenden, sich in Metaphysik zu verstricken, da sich ihre Aussagen empirisch kaum erhärten lassen.

In der Kritischen Theorie wird das **Leben** der Menschen durch den Kapitalismus tiefgreifend beschädigt. Ein halbwegs vertretbares „richtiges“ Leben setzt zweierlei voraus: zum einen den Rückzug in das Private, in dem sich die Solidarität entgegen der Verwertungslogik formieren kann. Zum anderen bedarf es einer kritisch-widerständigen (philosophischen) Haltung, die sich darin verdeutlicht, Leid dezidiert zu negieren. Zwar weisen die lebensweltorientierte Soziale Arbeit und die systemistische Soziale Arbeit darauf hin, dass sich die Deregulation von Märkten

ebenso schädigend auf die „Alltäglichkeit“ (Thiersch) oder die „Bedürfnisbefriedigung“ (Staub-Bernasconi) auswirkt. Gleichzeitig wehren sich die letztgenannten Positionen explizit dagegen, das Leben an sich als beschädigt oder als falsch darzustellen, obwohl Thiersch – ähnlich wie die Frankfurter Schule – den Schutz der Privatsphäre als persönlichen Rückzugsort verstanden haben will. Aus Sicht von Horkheimer/Adorno ließe sich deshalb der Vorwurf erheben, dass die lebensweltorientierte und die systemistische Soziale Arbeit weder die Intensivierung des Herrschaftszusammenhangs berücksichtigen noch die Barbarei des Zweiten Weltkriegs ernst nehmen. Thiersch und Staub-Bernasconi könnten dagegenhalten, dass die Frankfurter Schule selbst herrschaftsförmig verfährt, indem sie für sich in Anspruch nimmt, generelle Aussagen über das menschliche Leben treffen zu können.

Ähnlich wie bei dem Begriff der Vernunft argumentiert die Kritische Theorie dafür, dass sich die philosophische **Erfahrung** zunehmend auf Rationalität verkürzt. Dadurch wird gesellschaftliches Leid unerkennlich gemacht, anstatt es kritisch durchdringen zu können. Dieser philosophisch ausgelegte Erfahrungsbegriff unterscheidet sich maßgebend von den Erfahrungsbegriffen der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit und der systemistischen Sozialen Arbeit. Letztere verstehen Erfahrung psychologisch konnotiert im Sinne einer Kumulation von Erlebnissen, die Menschen in der Auseinandersetzung mit ihrer sozialkulturellen Umwelt gewinnen. Zwar könnte in Bezug auf die schädigende Wirkung der Marktwirtschaft noch eine Überschneidung mit der Frankfurter Schule geltend gemacht werden. Allerdings werden schmerzlichen Erfahrungen lediglich unter den Aspekten der „Alltäglichkeit“ (Thiersch) oder der „Bedürfnisverletzung“ (Staub-Bernasconi) diskutiert, ohne dass – im Gegensatz zur Kritischen Theorie – alle Menschen gleichermaßen davon betroffen wären. Entsprechend könnten Horkheimer/Adorno gegenüber der lebensweltorientierten und der systemistischen Sozialen Arbeit einwenden, selbst über keine philosophische Erfahrung mehr zu verfügen. Demgegenüber wäre es aus Sicht von Thiersch und Staub-Bernasconi zulässig, dass sich der durch die Frankfurter Schule behauptete Erfahrungsverlust empirisch kaum halten lässt.

Beim Begriff der **Bildung** lassen sich in den drei untersuchten Theorieströmungen zwei Gemeinsamkeiten ausmachen. Erstens wird der Bildung eine zentrale Bedeutung zugesprochen, denn sie stellt die Voraussetzung dar, damit Menschen ihr Bewusstsein formen können. Zweitens decken die drei Positionen auf, dass der Besuch von (höheren) Bildungsinstitutionen von sozioökonomischen Ressourcen abhängig ist. Bei weiteren Vergleichen kommen indes offenkundige Unterschiede zum Vorschein. Bei der Kritischen Theorie hat sich Bildung ihrem Be-

griff nach nie verwirklicht, denn als bürgerliche Selbstbildung beziehungsweise als ihre Nachfolgerin, der Halbbildung, vermag sie kein emanzipatorisches Potenzial zu entfalten. Im Gegenteil bindet Letztere die Menschen an das kapitalistische System, ohne über das damit verbundene gesellschaftliche Unrecht aufzuklären. Sie dient anders formuliert der Sozialintegration. Davon unterscheiden sich die Bildungsverständnisse der lebensweltorientierten und der systemistischen Sozialen Arbeit erheblich, denn Bildungsprozesse befähigen Adressierte zu einem „gelingenderen Alltag“ (Thiersch) oder zum „Lösen von Problemen“ (Staub-Bernasconi) sowie zur Wahrung und Durchsetzung demokratischer Rechte (Thiersch und Staub-Bernasconi). Die aufgezeigten Differenzen lassen den Schluss zu, dass Adorno den Bildungsbegriff der lebensweltorientierten und der systemistischen Sozialen Arbeit als Indiz für Halbbildung lesen würde. Demgegenüber sähe er sich seitens Thiersch und Staub-Bernasconi mit der Kritik konfrontiert, der Bildung ihr emanzipatorisches Potenzial abzusprechen.

Übereinstimmend wird in allen drei Theorien das in **Erziehung** enthaltene Machtgefälle zwischen Erziehenden und Zöglingen hervorgehoben. Ferner werden autoritäre, disziplinierende und repressive Erziehungspraktiken entschieden abgelehnt. Trotz der besagten Gemeinsamkeiten unterscheidet sich das Erziehungsverständnis der Kritischen Theorie deutlich von den Erziehungsverständnissen der lebensweltorientierten und der systemistischen Sozialen Arbeit. Erstere macht in der Erziehung den Fluchtpunkt aus, um eine Wiederholung von Auschwitz künftig verhindern zu können und zugleich Heranwachsende zu autonomen und widerstandsfähigen Menschen zu erziehen. Erziehung soll ihr ideologiekritisches Denken schärfen, sie zur Negation von Leid und Unrecht befähigen und sie daher in ihrer Entwicklung eines politischen Bewusstseins unterstützen. Die vorgeschlagene Erziehung zur Mündigkeit vollzieht sich anders formuliert als Erziehung zur Negation der in der Gesellschaft angelegten Unmündigkeit. Demgegenüber sind in der lebensweltorientierten und in der systemistischen Sozialen Arbeit systematische Auseinandersetzungen mit dem Erziehungsbegriff nicht auszumachen beziehungsweise schlägt Thiersch sogar vor, auf den Begriff zu verzichten. Aus diesem Grund könnte Adorno gegenüber der lebensweltorientierten und der systemistischen Sozialen Arbeit geltend machen, die Relevanz von Erziehung in ihren Theorien sträflich vernachlässigt zu haben. Dagegen wäre aus der Perspektive von Thiersch und Staub-Bernasconi der Einwand nachvollziehbar, dass Adorno das Potenzial von Erziehung zur Befähigung von Heranwachsenden überschätzt.

Der kleinste gemeinsame Nenner der in diesem Kapitel untersuchten Theorien besteht darin, dass die (Welt-)Gesellschaft besser sein könnte, als sie es zum jeweils gegebenen Zeitpunkt ist. Die Differenz zwischen Ist und Soll wird über eine dezidierte Kritik ausgewiesen, die dazu dient, die Diskrepanz zwischen Tatsächlichem und Erhofftem darzustellen. Der Fluchtpunkt der drei Theorien besteht darin, Leid negieren zu wollen, damit ein „emanzipiertes“ (Horkheimer/Adorno), ein „gelingenderes“ (Thiersch), oder ein „bedürfnisgerechteres“ (Staub-Bernasconi) Leben möglich wird. Deutliche Unterschiede gibt es in Bezug auf den für die Kritik notwendigen Maßstab. Der Kritikbegriff der Kritischen Theorie orientiert sich an der Utopie einer von Leid befreiten Gesellschaft, deren Realisierung zwar denkbar wäre, jedoch nicht im falschen Ganzen, dem kapitalistischen System. Die Kritikbegriffe der lebensweltorientierten und der systemistischen Sozialen Arbeit hingegen beziehen sich auf die soziale Gerechtigkeit und die Allgemeinen Menschenrechte, deren Verwirklichung partiell bereits erreicht wurden und die daher die gegenwärtige ökonomische Struktur nicht gänzlich infrage stellen müssen. Thiersch und Staub-Bernasconi bleiben deshalb eine Antwort schuldig, wie sich die soziale Gerechtigkeit und die allgemeinen Menschenrechte global materialisieren lassen, wenn die deregulierte Wirtschaft das Gewünschte immer stärker ins Gegenteil verkehrt.

3.1 Synopse

Theorie

Nr.	Begriff	Kritische Theorie	Lebensweltorientierte Soziale Arbeit	Systemistische Soziale Arbeit
1	Kritik	Herrschaftskritik – Verknüpfung von Gesellschafts-/Erkenntniskritik	Keine Herrschaftskritik vorhanden	Keine Herrschaftskritik vorhanden
1.1	... Gesellschaft	Negation des Kapitalismus - Utopie einer von Leid befreiten (Welt-)Gesellschaft	Kritik an der deregulierten Marktwirtschaft – konkrete Utopie der Allgemeinen Menschenrechte	Kritik an der deregulierten Marktwirtschaft – Legitimation durch Allgemeine Menschenrechte/Berufskodex
1.2	... Erkenntnis	Negation der bürgerlichen Philosophie – Utopie der nicht reduzierten Erfahrung	Kritik an bisheriger sozialpädagogischer Theorie und Praxis – konkrete Utopie der Allg. Menschenrechte	Kritik an der bisherigen Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit – keine Utopie vorhanden
1.3	... Ideologie	Negation der kapitalistischen Ideologie – Rettung der untergehenden Utopie	Kritik an der neoliberalen Ideologie – Legitimation mit sozialer Gerechtigkeit/Allgemeinen Menschenrechten	Kritik an der neoliberalen Ideologie – Legitimation mit Allgemeinen Menschenrechten/Berufskodex
2	Theorie/Praxis	Theoriearbeit als Aufklärung der Praxis – keine praktisch-politischen Implikationen	Theoriearbeit zur Legitimation der Handlungswissenschaft – Destruktion des bornierten Alltags durch (politische) Soziale Arbeit	Theoriearbeit zur Legitimation der Handlungswissenschaft – Lösen Sozialer Probleme durch (politische) Soziale Arbeit
3	Wissenschaft	Negation der Wissenschaft – korrumpiert, herrschaftlich, ideologisch durchdrungen	Wissenschaftliche Gütekriterien – Fundament der Theorie, Indifferenz gegenüber Sozialgeschichte	Wissenschaftlicher Realismus – Fundament der Theorie, Sensibilität gegenüber Sozialgeschichte
4	Aufklärung	Negation des technischen Fortschrittes – herrschaftlich, zerstörend, vernichtend	Bezug zur Realgeschichte – Beschreibung von positiven und negativen Entwicklungen	Bezug zur Realgeschichte – Beschreibung von positiven und negativen Entwicklungen
5	Kultur	Negation der kapitalistischen Kultur – herrschaftlich, disziplinierend, ideologisch	Ambivalenz – Beschreibung von positiven und negativen Entwicklungen	Verortung in Sozialstruktur – soziale Probleme der Kultur als Probleme der Sozialstruktur
6	Vernunft	Subjektivierungs- und Instrumentalisierungstendenz - Zerfall	Fehlt innerhalb des Textes. These: Anlehnung an Habermas kommunikative Rationalität	Empirisches Konstrukt – Grundlage sind biochemische Prozesse

7	Leben	Falsch durch den Kapitalismus – Tendenz der Zerstörung von Leben	Schädigung durch deregulierte Marktwirtschaft – maßgebend abhängig von individuellen Lebenslagen	Schädigung durch deregulierte Marktwirtschaft – maßgebend abhängig von jeweiliger Sozialstruktur
8	Erfahrung	Tendenz des Erfahrungsverlustes – Leid wird unerkenntlich	Aneignung von Erfahrungen - durch das Durchleben verschiedener Alltagswelten	Aneignung von Erfahrungen – durch die Interaktion mit sozialkultureller Umwelt
9	Erziehung	Verhinderung des Schlimmsten – Stärkung des widerständigen Subjektes	Verzicht auf den Begriff – Ablösung durch Unterstützung/Hilfe	Keine systematische Auseinandersetzung vorhanden
10	Bildung	Tendenz der Halbbildung – privilegierend, sozialintegrativ, ideologisch, inhaltsentleert	Bildungsprozesse – Ermöglichung eines gelingenderen Alltags/Beitrag zu Allgemeinen Menschenrechten	Bildungsprozesse – Ermöglichung der Lösung sozialer Probleme/Beitrag zu Allgemeinen Menschenrechten

Tabelle 2 Synopse: Kritische Theorie, lebensweltorientierte Soziale Arbeit, systemistische Soziale Arbeit (eigene Darstellung)

IV. Resümee

Laut dem einschlägigen Wörterbuch der deutschen Sprache, Duden (2022a) ist das Substantiv „kritiké“, deutsch „Kritik“, griechischen Ursprungs. Übersetzt steht der Begriff für eine „[fachmännisch] prüfende Beurteilung und deren Äußerung in entsprechenden Worten“ (...) (ebd.). Das griechische Adjektiv „kritikós“ korrespondiert mit den deutschen Synonymen „beurteilend, prüfend, unterscheidend; (bildungssprachlich) differenziert“ (Duden, 2022b). Die zwei Definitionen bildeten den Ausgangspunkt für einen differenzierten Blick in den gegenwärtigen Fachdiskurs der Erziehungswissenschaft und der Sozialen Arbeit. In diesem konnten zwei „kritische“ Fachdiskurse nachgewiesen werden. Der zeitlich „ältere“ war prägend für die sich formierende Erziehungswissenschaft in den 1964er bis 1974er Jahren. Er stand unter erheblichem Einfluss der Kritischen Theorie (Horkheimer/Adorno), der kritischen Erziehungswissenschaft (Mollenhauer) und der kritischen Bildungstheorie (Heydorn). Der zeitlich „jüngere“ Fachdiskurs, unter dem Etikett „Kritische Soziale Arbeit“ bekannt, setzte um das Jahr 2010 ein und dauert bis in die Gegenwart an, wie die im vorangegangenen Kapitel genannten Veröffentlichungen belegen. Ferner ließen sich im „jüngeren“ Bereich zwei sich konkurrierende wissenschaftliche Communitys ausmachen. Die einen Fachvertretenden plädieren dafür, den Kritikbegriff der Sozialen Arbeit explizit über die Frankfurter Schule (Anhorn et al. 2012a) und ergänzend über den Poststrukturalismus (Hartmann & Hünersdorf, 2013a) zu konturieren. Die anderen hingegen argumentieren, den Kritikbegriff über die eigene Theorietradition, das heißt über die von Thiersch entwickelte lebensweltorientierte Soziale Arbeit und über die von Staub-Bernasconi konzipierte systemistische Soziale Arbeit, zu gewinnen (Stender & Kröger, 2013a). Demnach ist das Ringen um die Deutungshoheit des für die Soziale Arbeit angemessenen Kritikbegriffs ein prägendes Merkmal des „jüngeren“ kritischen Fachdiskurses. Den zwei Lagern wurde indes Neumanns (2013) Position entgegengehalten. Diese stellt klar, dass beide Communitys den Kritikbegriff für sich in Anspruch nehmen dürfen, zumal sie eher an unterschiedliche kritische – deutsche oder französische – Theorietraditionen anknüpfen (S. 141–142).

Beide kritische Fachdiskurse, der „ältere“ und der „jüngere“, weisen schmerzliche Erkenntnislücken auf. Beim ersten Diskurs herrscht ein Manko an wissenschaftlichen Arbeiten vor, in denen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Kritischen Theorie, der kritischen Erziehungswissenschaft und der kritischen Bildungstheorie systematisch aufgedeckt werden, obwohl alle drei Theorieprogramme das Adjektiv „kritisch“ tragen. Beim zweiten Diskurs fehlt es an wissenschaftliche Auseinandersetzungen, in denen die Gemeinsamkeiten und Unter-

schiede zwischen der Kritischen Theorie einerseits und der lebensweltorientierten und systemistischen Sozialen Arbeit andererseits zur Geltung gelangen. Die nachgewiesenen Leerstellen waren ausschlaggebend, zwei erkenntnisleitende Fragestellungen zu formulieren, um die aufgedeckten Lücken schließen zu können. Die erste zielte auf einen Vergleich zwischen der Kritischen Theorie, der kritischen Erziehungswissenschaft und der kritischen Bildungstheorie. Die zweite rückte einen Vergleich zwischen der Kritischen Theorie einerseits und der lebensweltorientierten und systemistischen Sozialen Arbeit andererseits in das Zentrum der Erörterung. Dementsprechend fand die Abhandlung der ersten erkenntnisleitenden in Kapitel II statt, während die zweite in Kapitel III beantwortet wurde. Folglich bildete eine Gegenüberstellung von unterschiedlichen Theorietraditionen mit der Zielsetzung, die beiden Fragestellungen über Begriffsvergleiche beantworten zu können, der Kern der vorliegenden Untersuchung. Dazu waren vorbereitende Maßnahmen notwendig. Der erste Schritt bestand in einer belastbaren Auswahl der Hauptvertretenden und ihrer Schlüsselwerke. Die doppelte Eingrenzung – Person und Schrift – gelang. Einerseits konnten die Hauptvertretenden der jeweiligen Theorie anhand einschlägiger aktueller Lexika und Wörterbüchern intersubjektiv nachvollziehbar bestimmt werden. Andererseits konnte die Auswahl der Schlüsselwerke mithilfe der beigezogenen Sekundärliteratur legitimiert werden. Der zweite Schritt bestand darin, ein theoretisches Gerüst zu entwickeln, um die gewünschten Theorievergleiche durchführen zu können. Die dafür notwendige Grundlagetheorie bildete die Kritische Theorie, da sie zeitlich den weiteren für diese Arbeit relevanten Theorien voranging und inhaltlich mehr oder minder Einfluss auf die theoretischen Folgeprogramme ausübte. Zu den rekonstruierten Leitbegriffen der Frankfurter Schule gehören die Termini Kritik, Theorie/Praxis, Wissenschaft, Aufklärung, Kultur, Vernunft, Leben, Erfahrung, Erziehung und Bildung. Eine Beliebigkeit kann bei den aufgelisteten Leitbegriffen ausgeschlossen werden. Entweder finden sie sich in den Titeln der von den Autoren selbst veröffentlichten Schriften wieder wie beispielsweise „Aufklärung, Kultur, Vernunft, Leben, Erziehung, Bildung“ oder sie sind zentraler Gegenstand der konsultierten Sekundärliteratur im ersten Kapitel wie beispielsweise der Begriff der „Erfahrung“⁹. Die gewonnene Konklusion, bestehend aus den systematisch rekonstruierten Leitbegriffen, erwies sich im doppelten Sinne als gewinnbringend für die gesamte Untersuchung. Zum einen schärften sie den inhaltlichen Fokus bei der Rekapitulation der ausgewählten Texte der kritischen Erziehungswissenschaft (Mollenhauer) und kritischen Bildungstheorie (Heydorn) im ersten Kapitel sowie bei der lebenswelt-

⁹ Vgl. konsultierte Dissertationsschrift von Anke Thyen über Adornos Erfahrungsbegriff in der Negativen Dialektik

orientierten Sozialen Arbeit (Thiersch) und der systemistischen Sozialen Arbeit (Staub-Bernasconi) im zweiten Kapitel. Zum anderen ermöglichten sie, eine systematisch-begriffliche Gegenüberstellung der Theorien durchführen und somit die zwei Fragestellungen beantworten zu können. Ausgehend vom Terminus Kritik, dem untersuchungsleitenden Begriff der vorliegenden Promotionsschrift, werden die gewonnenen Erkenntnisse an dieser Stelle pointiert festgehalten.

Für die erste Fragestellung *Inwiefern unterscheiden sich die Kritische Theorie, die kritische Erziehungswissenschaft und die kritische Bildungstheorie in Bezug auf textimmanente Begriffe voneinander?* sind drei Befunde von zentraler Bedeutung.

Erstens entfalten die Kritische Theorie und die kritische Bildungstheorie eigenständige Herrschaftskritiken. In der Frankfurter Schule wird die Herrschaft im System, in der kapitalistisch organisierten Gesellschaft sowie im identifizierenden Denken selbst, der gedanklichen Einverleibung des zu erkennenden Objekts, verortet. Die rekapitulierte Herrschaftskritik gelangt durch ein wechselseitiges Zusammenspiel zwischen Gesellschafts- und Erkenntniskritik zum Ausdruck. Übereinstimmend und zugleich unterschiedlich präsentiert sich die in der kritischen Bildungstheorie rekonstruierte Herrschaftskritik. Letzterer fehlt eine theoretische Reflexion über die Herrschaft des begrifflichen Denkens. Die durchgeführte Analyse konzentriert sich auf die schwindende (emanzipatorische) Erkenntnisleistung der Bildungstheorie, vor allem seit der Industrialisierung. In Übereinkunft mit der Kritischen Theorie wird der Kapitalismus als gesellschaftliches Ordnungssystem beschrieben, aus dem eklatante Ausbeutungsverhältnisse resultieren, an denen Menschen leiden. In beiden Theorien wird eine immense Zunahme der lebensfeindlichen Bedingungen mit dem Aufkommen der Industrialisierung und des damit verbundenen allumgreifenden ökonomischen Wachstumszwangs begründet. In der Kritischen Theorie führt die besagte gesellschaftliche Entwicklung zur Katastrophe, tendenziell in den menschlichen Abgrund, wie die rekapitulierten Schriften verdeutlichen. In der kritischen Bildungstheorie spiegeln sich die Auswirkungen des Produktionszwanges in der Verdrängung des klassisch-humanistischen Bildungsbegriffs sowie in der Funktionalisierung der Schule als Disziplinierungsagentur für junge Menschen wider. Obwohl die Negation des Kapitalismus in beiden Theorien deutlich zum Vorschein kommt, unterscheiden sie sich im Hinblick auf die den Menschen unterstellte Möglichkeit der eigenen Emanzipation. Für Horkheimer und Adorno ist der Kapitalismus eigentlich unüberwindbar geworden, zumal er sich tiefgreifend in das menschliche Dasein eingebrannt hat. Umso mehr insistieren sie auf eine dezidierte kritische Theoriearbeit,

deren Ziel darin besteht, Subjekt und Objekt zu emanzipieren. Davon unterscheidet sich Heydorns Einschätzung. Seine Theorie gibt Hoffnung, denn die fortgeschrittene materielle Entwicklung in Verbindung mit seiner eigens vorgeschlagenen Neufassung des Bildungsbegriffs weist den Weg in Richtung der Sprengung des Systems. Zur Verwirklichung seiner Vision adressiert er die Lehrperson. Sie erhält die verantwortungsvolle Aufgabe, mithilfe ihres (revolutionären) politisch-pädagogischen Handelns auf die Mündigwerdung von Individuum und Kollektiv hinzuwirken.

Zweitens fehlt bei der kritischen Erziehungswissenschaft – im Vergleich zur Kritischen Theorie und zu der kritischen Bildungstheorie – eine Herrschaftskritik. Die darin ausgemachte Erkenntniskritik richtet sich auf die theoretischen Schwächen der zur damaligen Zeit prominenten pädagogischen Strömungen, der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik und der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft. Die in der kritischen Erziehungswissenschaft ausformulierte Gesellschaftskritik legt diejenigen gesellschaftlichen Bedingungen offen, die die Herausbildung der kommunikativen Rationalität bei den Heranwachsenden unterdrücken und somit die Mündigwerdung behindern. Die inhaltliche Anknüpfung an Habermas und der theoretische Bruch mit Horkheimer/Adorno kommen an dieser Stelle deutlich zum Vorschein. Im Gegensatz zur Kritischen Theorie und zu der kritischen Bildungstheorie fehlen indes eine fundierte Kritik am Ganzen, am Kapitalismus, und somit die Negation des gesellschaftlichen Systems. Viel eher schimmert ein (sozial-)pädagogisches Programm durch, deren Zielsetzung darin besteht, das Beste aus dem Gegebenen herauszuholen. Dazu werden (sozial-)pädagogische Fachpersonen adressiert, die dazu beitragen sollen, ihr Handlungsfeld zu emanzipieren. In dieser Hinsicht zeigt sich eine punktuelle Überschneidung mit der kritischen Bildungstheorie. Die (sozial-)pädagogisch Tätigen erhalten die wegweisende Aufgabe, die Mündigwerden der Heranwachsenden voranzubringen. Allerdings steht bei Mollenhauer ein korrigierendes Eingreifen in das (sozial-)pädagogische Feld im Vordergrund, während Heydorn eine tiefgreifende Änderung des Systems vorschwebt.

Drittens muss – vom Standpunkt der Kritischen Theorie und der kritischen Bildungstheorie aus – der kritischen Erziehungswissenschaft eine deutlich erkennbare Herrschaftskonformität unterstellt werden. Durch den Verzicht, das kapitalistische System zu negieren, hält die kritische Erziehungswissenschaft der Herrschaft die Treue, arrangiert sich mit ihr und kommt folglich ohne Utopie der Befreiung aus. Die von Mollenhauer konzipierte Theorie und Praxis entfaltet sich anders formuliert auf der Basis des „falschen“ Ganzen. Aus der Perspektive der kritischen

Erziehungswissenschaft ist umgekehrt der Einwand an die Adresse der Kritischen Theorie zulässig, ein Theoriekonstrukt des Elfenbeinturms vorgelegt zu haben. Die Veränderung der gesellschaftlichen Praxis durch eine kritische Theoriearbeit dürfte von Mollenhauers Perspektive aus betrachtet nur begrenzte Erfolgsaussichten gehabt haben.

Im Hinblick auf die zweite Fragestellung *Inwiefern unterscheidet sich die Kritische Theorie von den durch Thiersch und Staub-Bernasconi vorgelegten Theorien der Sozialen Arbeit in Bezug auf textimmanente Begriffe?* gilt es, an dieser Stelle drei zentrale Erkenntnisse festzuhalten.

Erstens ist bei der Kritischen Theorie ein Kritikbegriff als Herrschaftskritik vorzufinden, die eine wechselseitige Erkenntnis- und Gesellschaftskritik enthält und somit beides in den Blick nimmt. Davon unterscheidet sich der Kritikbegriff der lebensweltorientierten und der systemistischen Sozialen Arbeit erheblich. Bei Letzteren ist keine Herrschaftskritik auszumachen, ebenso beschränkt sich deren Erkenntniskritik auf die Kritik verschiedener Theorieprogramme des Fachdiskurses der Sozialen Arbeit. Die Frankfurter Schule unterzieht folglich die Herrschaft des begrifflichen Denkens einer Kritik, während die lebensweltorientierte und die systemistische Soziale Arbeit die inhaltlichen Schwachstellen konkurrierender sozialarbeiterisch-sozialpädagogischer Theorien hervorheben. Hinsichtlich der ausformulierten Gesellschaftskritik lässt sich bei den drei untersuchten Theorien eine gemeinsame Stoßrichtung ausmachen. Kritisiert werden der Kapitalismus beziehungsweise dessen Weiterentwicklung, die deregulierte Marktwirtschaft. Die Gesellschaftskritik intendiert, auf eine potenziell bessere respektive humanere Gesellschaft hinzuwirken. Im Hinblick auf die Adressierten und die Zielsetzung der Gesellschaftskritik besteht indes ein fundamentaler Unterschied. Die Kritische Theorie wendet sich aufgrund ihres theoretischen Anspruchs naheliegend an Intellektuelle, die an einer kritischen Theoriearbeit festhalten, solange das falsche Ganze (der Kapitalismus) voranschreitet. Sie hält an der Utopie einer von Leid befreiten Gesellschaft fest. Demgegenüber nehmen die lebensweltorientierte sowie die systemistische Soziale Arbeit die Fachkräfte der Sozialen Arbeit in die Pflicht. Diesen wird aufgetragen, über ihre fachlich-politische Aktivität in die sozialarbeiterisch-sozialpädagogische Praxis einzugreifen, um somit gestaltend Einfluss zu nehmen. Durch diese Einmischung sollen sie – mit Blick auf die soziale Gerechtigkeit und die Allgemeinen Menschenrechte – die Hinterbühne (Thiersch) beziehungsweise die sozialen Behinderungsregeln (Staub-Bernasconi) nachhaltig verändern. Allerdings verzichten die Vertretenden der aktuellen kritischen Theorien der Sozialen Arbeit darauf, das marktwirtschaftliche System als das „falsche“ zu bezeichnen oder es gänzlich infrage zu stellen.

Zweitens zielen die Bestrebungen der lebensweltorientierten und der systemistischen Sozialen Arbeit ähnlich wie bei der kritischen Erziehungswissenschaft auf eine Veränderung des Gegebenen zum Besseren. Demnach verfährt die Gesellschaftskritik der Kritischen Theorie in ihrer theoretischen Darstellung deutlich radikaler, dafür erweist sie sich umso zurückhaltender im Hinblick auf ihre praktisch-politischen Implikationen. Die lebensweltorientierte sowie die systemistische Soziale Arbeit schlagen dagegen den umgekehrten Weg ein. Deren Gesellschaftskritik verfährt deutlich weniger radikal, dafür richtet sie die Aufmerksamkeit umso mehr auf die fachlich-politische Einmischung der Professionellen zur Veränderung der objektiven Verhältnisse.

Drittens legt eine Parteinahme für die Kritische Theorie nahe, die lebensweltorientierte und die systemistische Soziale Arbeit einer Herrschaftskonformität zu unterstellen. Thiersch und Staub-Bernasconi liegt es fern, das Ganze als das Falsche zu bezeichnen und es daher überwinden zu wollen. Aus diesem Grund entfalten sich ihre Theorien auf der Basis des „falschen“ Ganzen. Demgegenüber lässt sich vom Standpunkt der lebensweltorientierten und der systemistischen Sozialen Arbeit die Frankfurter Schule als akademische Gedankenspielerei begreifen. Aufgrund ihrer politischen Abstinenz leistet sie keinen praktischen Beitrag, um das von ihr beklagte „falsche“ Ganze durch konkrete Praktiken überwinden zu können. Das Verharren in einer theoretischen Dauerkritik dürfte aus der Sicht von Thiersch und Staub-Bernasconi kein probates Mittel sein.

Insgesamt gelang es, die in der Einleitung aufgedeckten Erkenntnislücken des Fachdiskurses der Erziehungswissenschaft und der Sozialen Arbeit im Rahmen der letzten zwei Kapitel zu schließen. Die vorliegende Dissertationsschrift vermochte – basierend auf dem Vergleich von Leitbegriffen – zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener „kritischer“ Theorien offenzulegen. Sie reagierte somit auf den inzwischen diffus gewordenen und theoretisch umkämpften Begriff der „Kritik“, indem sie einen belastbaren Beitrag zur Verfügung stellt, um diesem Missstand mit begrifflicher Systematik und inhaltlicher Präzision entgegenzuwirken. Ferner bietet sie sich einem interessierten Publikum an, das eigene Kritikverständnis zu reflektieren und entsprechend konkrete Schlussfolgerungen – je nach eigener Zugehörigkeit zu den jeweiligen Funktionssystemen Wissenschaft, Bildung oder Praxis – zu ziehen. Zugleich schwieg sich die vorliegende Promotionsschrift aber bis zu diesem Punkt über ihre eigene historische Kontextualisierung sowie über die eigenen perspektivischen Grenzen aus. Ein prägnanter Exkurs in den Themenkomplex der „Historiografie“ dient deshalb dazu, die vorliegende Arbeit historisch zu verorten und sie im Anschluss einer Selbstkritik zu unterziehen.

1. Exkurs: Historiografie (Cambridge School/Begriffsgeschichte/Diskursarchäologie)

Gemäß Jürgen Mittelstraß (2005) entstand das Konzept der Ideengeschichte im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Als Begründer der „history of ideas“, einer damals neu aufkommenden historischen Disziplin, nennt er den US-amerikanischen Historiker und Literaturwissenschaftler Arthur Oncken Lovejoy (S. 525). Lovejoys Programm sieht laut Martin Gessmann (2009) vor, den Zusammenhang zwischen Philosophie, Literatur, Kunst, Wissenschaft und sozialen Bewegungen interdisziplinär zu erforschen (S. 338). Zeitgleich vertrat nach Frauke Höntzsch (2018) der deutsche Historiker Friedrich Meinecke einen ähnlichen ideengeschichtlichen Ansatz (S. 9). Das Interesse der beiden Autoren galt, so Grit Straßenberger (2018), „überzeitlichen Fragestellungen“ (S. 4), um Antworten darauf zu finden, wie sich politische Ideen historisch realisieren (ebd.). Eine fundamentale Kritik an den benannten Ansätzen setzte ab den 1970er Jahren ein, denn beide standen für eine „essentialisierende oder ontologisch-normative Ideengeschichte (...)“ (S. 4). Dadurch konnten sich neue historiografische Ansätze etablieren, die bis dato eine gewichtige Rolle für die politische und historische Forschung spielen (ebd.). Straßenberger zufolge wurden sie von den zwei Historikern Quentin Skinner und Reinhart Koselleck sowie vom Sozialphilosophen Micheal Foucault entwickelt (ebd.). Der Engländer Skinner gelte als Begründer und zentraler Vertreter der Cambridge School. Dieser Ansatz fokussiere die literarische Einflussnahme einer intellektuellen Person auf ihren sozialen Kontext. Dabei bilde eine einschlägige Publikation den Untersuchungsgegenstand mit der Zielsetzung, die von der Veröffentlichung ausgehenden Wirkungen auf den sozialkulturellen Kontext aufzuschlüsseln (ebd.). Der zweite diskursanalytische Ansatz, die Begriffsgeschichte, wurde Straßenberger zufolge von Reinhart Koselleck konzipiert. Dieser Ansatz decke den semantischen Bedeutungswandel von politischen Leitbegriffen durch die Analyse des Wechselspiels zwischen begrifflichem Wandel und sozialhistorischem Kontext auf (S. 5). Der letzte diskursanalytische Ansatz, die Diskursarchäologie, sei vom Franzosen Foucault entwickelt worden (ebd.). Zum einen begreife dieser den Diskurs als Medium der Macht. Zum anderen gehe es ihm darum, den Diskurs zu destruieren, das heißt Unbekanntes, Verdrängtes und Ideologisches freizulegen. Aus diesem Grund existiere eine erhebliche Differenz zwischen Foucaults Diskursarchäologie und Kosellecks Begriffsgeschichte. Erstgenannter Ansatz ziele sowohl auf die historische Darstellung des Diskurses, auf die Archäologie, als auch auf die Kritik der damit verbundenen Macht, auf die Genealogie. Zweitgenannter Ansatz, die Begriffsgeschichte, hingegen verfare interpretativ, ohne aber den Anspruch zu verfolgen, eine kritische Gesellschaftstheorie zwecks Aufklärung und Stärkung der Demokratiefähigkeit des Subjekts vorzulegen, wie es bei Foucaults Diskursarchäologie der Fall sei (ebd.).

2. Selbstkritik

Die drei prägnant ausgeführten historiografischen Ansätze bieten sich an, um die vorliegende Promotionsschrift einer Selbstkritik zu unterziehen und die damit verbundenen blinden Flecken sichtbar zu machen. Die durchgeführte Untersuchung trägt weitgehend dem *begriffsgeschichtlichen* Ansatz Rechnung. Mit diesem übereinstimmend gelang es, diverse philosophische und (sozial-)pädagogische Leitbegriffe zu rekonstruieren und die damit einhergehenden semantischen Verschiebungen innerhalb der letzten Jahrzehnte nachzuweisen. Vom begriffsgeschichtlichen Ansatz abweichend wurde der semantische Wandel der Begriffe mithilfe einer theoretisch-systematischen Rekonstruktion anstatt über deren konsequent sozialhistorische Einbettung erschlossen. Demnach stieß das gewählte theoretisch-systematische Vorgehen an seine Grenzen, denn es eignet sich nicht, das Wechselverhältnis zwischen begrifflichem Wandel und sozialkulturellem Kontext differenziert zu analysieren. Das Problem der sozialen Kontextbedingungen, die die semantischen Verschiebungen der Begriffe prägen, bleibt unbearbeitet.

Ein zweiter Kritikpunkt lässt sich ausgehend von der *Cambridge-School* gewinnen. Zum einen gelang es, Horkheimer/Adorno, Mollenhauer, Heydorn, Thiersch und Staub-Bernasconi als die wesentlichen Persönlichkeiten der jeweiligen Theorieprogramme zu legitimieren. Zum anderen geht die Cambridge-School aber deutlich weiter, indem sie ein einschlägiges publiziertes Schriftstück zum Untersuchungsgegenstand macht, um die daraus resultierenden Wirkungen auf den sozialen Kontext nachzuweisen. Punktuell wurde dieser Anspruch bei den Autoren Horkheimer und Adorno eingelöst, indem der nachweisbare Einfluss ihrer Werke auf die Begebenheiten der damaligen Zeit angedeutet wurde. Bei den Schlüsseltexten der kritischen Erziehungswissenschaft und der kritischen Bildungstheorie, vor allem aber bei denjenigen der lebensweltorientierten und systemistischen Sozialen Arbeit, wurden die Wirkungen der Publikationen auf den Kontext kaum ausgeführt. Dieser missliche Umstand ist dem theoretisch-systematischen Vorgehen geschuldet, dessen Ausgangspunkt die Frankfurter Schule bildete, wodurch den Autoren Horkheimer und Adorno und ihren Werken eine überhöhte Priorität zubilligt wurde.

Der letzte Kritikpunkt erschließt sich aus der Perspektive der *Diskursarchäologie*. Zwar gelang es, den Kritikbegriff der Kritischen Theorie zu rekonstruieren. Zugleich fehlten eine Kritik an der historischen Darstellung, der Genealogie, und somit eine kritische Auseinandersetzung mit der Frankfurter Schule selbst. Wie im ersten Kapitel deutlich wurde, übte insbesondere Adorno als Universitätsprofessor und Intellektueller einen erheblichen Einfluss auf seine Zeit aus. Zum einen galt er – aufgrund seiner mit Horkheimer gemeinsam verfassten Theorie – bis Mitte der

1960er Jahre als Mentor für die politisch allmählich erwachenden Studierenden. Zum anderen mischte er sich bis zu seinem Tod mithilfe verschiedener Rundfunkbeiträgen in die öffentlichen Debatten über die Bewältigung der Vergangenheit ein. Die Frankfurter Schule war anders formuliert ein den universitären und öffentlichen Diskurs bestimmendes Programm. Dazu braucht es mindestens zwei sich gegenseitig begünstigende Bedingungen der Empfänglichkeit des Publikums und der Selbstüberzeugung der Autoren. Einerseits musste eine ausreichende Anzahl Menschen aufgeschlossen für die Inhalte der Frankfurter Schule gewesen sein, damit jene auf ein breites Interesse stieß. Andererseits ist davon auszugehen, dass Adorno sein Theorieprogramm selbst beschworen haben musste. Hätte er seine Theorie im Rahmen seiner (akademischen) Veranstaltungen nicht oder lediglich stiefmütterlich behandelt, dann wäre der Anklang im universitären und öffentlichen Diskurs vermutlich weitaus geringer gewesen. Obwohl die Frankfurter Schule ein dezidiertes Kritikverständnis bereitstellt, wurde den gewählten Strategien der Autoren zur Verfestigung und Durchsetzung des von ihnen favorisierten Theorieprogramms in den verschiedenen Diskursen keine Aufmerksamkeit geschenkt.

2.1 Positionierung

Die Wissensaneignung über die verschiedenen historiografischen Ansätze erfolgte am Ende der vorliegenden Promotionsschrift. Aus diesem Grund schied eine inhaltliche Neuausrichtung der Arbeit als realistische Option aus. Am Anfang der Dissertationsschrift stand die Motivation, sich eingehend mit den Schlüsselwerken von Horkheimer und Adorno auseinanderzusetzen. Negativ gesehen schmälerte das initiale Interesse an der Frankfurter Schule die Offenheit für die Erstellung einer empirischen Forschungsarbeit. Das Studium des besagten Theorieprogramms legt die Ausarbeitung einer theoretischen Promotionsschrift nahe. Positiv betrachtet bekräftigt die intensive Auseinandersetzung mit der Kritischen Theorie sowie mit der kritischen Bildungstheorie eine gegenwärtig erhebliche Vernachlässigung der Anstrengung des Begriffs. Diese Feststellung lässt sich anhand der Begriffe der Sozialen Arbeit, Kritik, Erziehung und Bildung untermauern.

Erstens bildete eine prägnante Analyse des Begriffs Soziale Arbeit den Ausgangspunkt der vorliegenden Dissertationsschrift. Diese brachte zum Vorschein, dass in einschlägigen Lexika und Wörterbüchern der Teilbereich der Soziokulturellen Animation meist fehlt, obwohl jene einen eigenen Studiengang und ein eigenes Berufsfeld der Sozialen Arbeit in der Schweiz darstellt. Umso irritierender wirkt es, dass die Soziokulturelle Animation im Rahmen der systemistischen Sozialen Arbeit, die maßgebend von einer Schweizerin (Staub-Bernasconi) entwickelt wurde, eine vernachlässigbare Rolle spielt.

Zweitens impliziert der Kritikbegriff – in Anlehnung an die Schriften von Horkheimer/Adorno und Heydorn – eine tiefgreifende Systemkritik verbunden mit der Utopie einer emanzipierten Gesellschaft. Jene beinhaltet die Hoffnung, dass eine beharrliche und hartnäckige vollzogene Dauerkritik dazu führen könnte, menschliches Leid grundlegend aufzuheben. Thiersch und Staub-Bernasconi streifen das besagte Kritikverständnis in ihren Werken, weisen es aber zugleich entschieden zurück. Die Kritik der untersuchten aktuellen kritischen Theorien zielt – in Anlehnung an die soziale Gerechtigkeit und die Allgemeinen Menschenrechte – auf die Veränderung der Hinterbühne (Thiersch) beziehungsweise der sozialen Behinderungsregeln (Staub-Bernasconi). Allerdings entgeht dem „aktuellen“ Kritikverständnis die nachweisliche Kluft zwischen dem Freiheitsbegriff der allgemeinen Menschenrechte und demjenigen der freien Marktwirtschaft. Im Rahmen der Allgemeinen Menschenrechten bedeutet Freiheit den Schutz des vulnerablen Subjekts, um dessen Überleben zu gewähren. Im Kontext der freien Marktwirtschaft steht Freiheit für den Schutz des resilienten Wirtschaftssubjekts, um dessen ungebremstes Wirtschaftstreiben sicherzustellen. Aus diesem Grund ähnelt der von Thiersch und Staub-Bernasconi konzipierte Kritikbegriff einem sozialarbeiterisch-sozialpädagogischen Reparaturvorhaben. Zwar führen Ausbesserungsarbeiten an der Oberfläche zu nachweislichen Erfolgen. Zugleich vermögen sie den darunterliegenden mensch- und umweltfeindlichen Kern nicht zu durchdringen.

Drittens schlug Adorno vor, den Erziehungsbegriff dialektisch, das heißt in einem spannungsreichen Verhältnis zwischen Anpassung und Widerstand, zu fassen. Dadurch erhoffte er, den Menschen die gegenseitige Gewalt auszutreiben und somit eine Wiederholung von Auschwitz verhindern zu können. In den untersuchten aktuellen kritischen Theorien hat der Erziehungsbegriff nahezu ausgedient. Er ist der Rede von Unterstützung und Hilfe gewichen. Die in Erziehung einst eingeschriebene Dialektik zwischen Anpassung und Widerstand verblasst in den neuen Begrifflichkeiten ebenso wie das ursprüngliche Vorhaben, das Schlimmste künftig zu verhindern. Durch die neuen Begrifflichkeiten erhält das sozialarbeiterisch-sozialpädagogische Handeln einen eher caritativen Anstrich, der die Wohltätigkeit betont, wie es von der Fürsorge bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts bekannt war. Fahrlässig ist daher, sich vom (dialektischen) Erziehungsbegriff zu verabschieden, wenn die Soziale Arbeit mehr bewirken soll, als Unterstützung und Hilfen für die gelingendere Alltagsbewältigung oder die Befriedigung von Bedürfnissen bereitzustellen.

Viertens gilt es, an Heydorns Bildungsbegriff zu erinnern. Durch seine Arbeiten hauchte er der in Bildung angelegten revolutionären Kraft das Leben ein. Er hinterlässt den (sozial-)pädagogisch Tätigen einen Bildungsbegriff, der darauf drängt, den Menschen durch Bildung zu heilen. Heydorns Bildungsverständnis soll dazu befähigen, dass der Mensch sich über die schmerzlichen Widerspruchserfahrungen von seinen eigenen sozialen Ketten mit der Perspektive lösen kann, den Kapitalismus dadurch zerschlagen zu können. In den untersuchten aktuellen kritischen Theorien der Sozialen Arbeit erscheint der Bildungsbegriff entweder als deskriptive Kategorie, um Lernprozesse verschiedenen Lebenswelten zuordnen zu können, oder zeigt sich als Empowerment, um ausgemachte Behinderungsregeln kurzfristig und situativ durchbrechen zu können. Das von Heydorn in Bildung eingeschriebene revolutionäre Potenzial ist inzwischen verblasst.

Die nachgewiesenen semantischen Verschiebungen der vier Begriffe Soziale Arbeit, Kritik, Erziehung und Bildung legen nahe, dass die untersuchten aktuellen kritischen Theorien der Sozialen Arbeit auf die Mühsal der Anstrengung des Begriffs verzichten. Durch die gewählten inhaltlichen Abkürzungen verlieren Begriffe ihre Ecken und Kanten oder werden, wie Horkheimer/Adorno und Heydorn vermutlich bestätigen würden, systemkonform zurechtgerückt. Kritik bedarf aber – sofern die zu Beginn des Kapitels vorgestellte Definition zutrifft – der inhaltlichen Differenzierung. Kritisches Denken verweist auf Tiefgang, drängt auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition und nimmt die Bürde der Anstrengung des Begriffs verbindlich auf sich. Findet kritisches Denken im Horizont der Kritischen Theorie und der kritischen Bildungstheorie statt, dann verweist es auf die Utopie oder wie Adorno (2018a) einst auf den Punkt brachte: „Solches Denken ist solidarisch mit Metaphysik im Augenblick ihres Sturzes“ (S. 400). Auf dieses in die Jahre gekommene radikale kritische Denken blicken die „aktuellen“ kritischen Theorien aus weiter Ferne zurück.

V. Ausblick

Den Auftakt der vorliegenden Promotionsschrift bildet eine prägnante Analyse des Begriffs der Sozialen Arbeit. Dieser beinhaltet die Funktionssysteme Wissenschaft, Bildung und professionelle Praxis. Entlang der besagten Struktur lassen sich an dieser Stelle Implikationen für künftige Forschungsvorhaben herleiten. Die vorgelegte Arbeit ist aufgrund der durchgeführten Untersuchung unbestritten dem Funktionssystem der *Wissenschaft* zu zuordnen. Wie in der Einleitung ausgeführt wurde, findet seit Ende des 20. Jahrhunderts eine markante Zunahme der Pluralisierung und Ausdifferenzierung des Fachdiskurses der Sozialen Arbeit statt (Füssenhäuser & Thiersch, 2015, S. 1749). Philipp Sandermann und Sascha Neumann (2022) präzisieren diese Beobachtung in ihrer aktuellen Veröffentlichung *Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit*. Laut den Autoren dominierten die „Grand Theories“ (S. 210) wie beispielsweise die lebensweltorientierte oder die systemistische Soziale Arbeit den wissenschaftlichen Diskurs bis in die 1990er Jahre. Spätestens seit der Jahrtausendwende zeichnet sich den Autoren zufolge eine zunehmende Erosion bei denselben ab. Kritisiert wird in erster Linie deren „Mehrfachanspruch“ (ebd.), das heißt das ambitionierte Vorhaben, sowohl die Disziplin als auch die Profession der Sozialen Arbeit gleichermaßen umfassend bestimmen zu können. In dieser Kritik verbirgt sich laut den Autoren eine „Aufmerksamkeitsverschiebung im Rahmen sozialwissenschaftlicher Erkenntnisprozesse“ (S. 212). Während sich die wissenschaftliche Tätigkeit bis in die 1990er Jahre maßgeblich auf die „Grand Theories“ fokussierte, zeigt sich diese inzwischen deutlich facettenreicher. Einerseits finden bislang nebenbei verhandelte wissenschaftliche Fragestellungen Anklang und werden „damit expliziter, strukturierter, differenzierter und vor allem reflexiver als noch vor einigen Jahren thematisiert“ (ebd.). Andererseits richtet sich das wissenschaftliche Interesse seit Mitte der 2000er Jahre weitaus stärker auf die Erstellung von empirisch-qualitativen Forschungsarbeiten für einen Erkenntnisgewinn (S. 213). Die vorliegende Promotionschrift verhält sich sowohl konträr als auch konform zu der skizzierten allgemeinen Entwicklung des Fachdiskurses. Im Unterschied zur gegenwärtig hohen Attraktivität von empirischen Forschungsarbeiten wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung einer Theoriearbeit der Vorzug gegeben. In Übereinstimmung mit dem zunehmenden Interesse an bislang marginal beachteten und nebensächlich behandelten Fragestellungen fokussierte die durchgeführte Untersuchung einen spezifischen Gegenstand: den Kritikbegriff in zwei unterscheidbaren kritischen Diskursen. Da die Thematik – auch mit vorliegender Promotionschrift – noch nicht abgearbeitet ist, bieten sich weitere Forschungsarbeiten an. Erstens konnte im Hinblick auf die aktuellen kritischen Theorien der Sozialen Arbeit lediglich eine begrenzte Auswahl an „Grand Theories“ untersucht werden: die lebensweltorientierte und die systemistische Soziale Arbeit.

Die Analyse weiterer „Grand Theories“ steht noch bevor. Dazu gehört exemplarisch die einschlägige Theorie der Lebensbewältigung von Lothar Böhnisch. Die in der vorliegenden Arbeit systematisch-rekonstruierten Begriffe bieten sich daher für künftige Qualifikationsarbeiten an, um weitere Theorievergleiche durchzuführen und damit verbunden den Kritikbegriff der Sozialen Arbeit gezielter zu konturieren. Zweitens weisen Sandermann und Neumann auf eine deutliche Zunahme an empirischen Forschungen seit Mitte der 2000er Jahre im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit hin. Dieser Befund deckt sich mit der in der Einleitung rekonstruierten Geschichte der Sozialen Arbeit. Einen wesentlichen Beitrag für den Anstieg empirisch-qualitativer Forschungsarbeiten leisten die Fachhochschulen für Soziale Arbeit. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass Fachhochschulen – zumindest in der Schweiz – Forschungen mit ausgewiesenem Anwendungs- oder Praxisbezug zur Verfügung stellen müssen. Die auferlegte Verpflichtung stimmt unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der Frankfurter Schule nachdenklich. Anstatt diesem nicht hinterfragten Trend zu folgen und damit das Volumen an empirisch-qualitativ ausgerichteten Projekten weiter zu erhöhen, bieten Theoriearbeiten eine legitime Alternative. Vom Standpunkt der Kritischen Theorie aus betrachtet wäre es insofern interessant, den generierten Output an wissenschaftlichen Arbeiten im Hinblick auf ihre Qualität zu betrachten. In diesem Zusammenhang stellt sich konkret die Frage, inwiefern der Anstrengung des Begriffs bei empirisch-qualitativen Projekten Rechnung getragen wird, bevor es im vorgesehenen Untersuchungsfeld zur Datenerhebung kommt.

Weitere Untersuchungen drängen sich im Funktionssystem der *Bildung* der Sozialen Arbeit auf. Den Faden aus der Einleitung wieder aufgreifend sind die Beobachtungen von Anhorn et al. (2012) und Winkler (2016) für die Herleitung von Implikationen für weitere Forschungsarbeiten ertragreich. Vom Standpunkt eines an Marx/Horkheimer/Adorno angelegten Kritikverständnisses halten Anhorn et al. (2012) fest, dass sich kritische Wissenschaften Ende der 1960er und in den 1970er Jahren lediglich punktuell an den Hochschulen für Soziale Arbeit haben etablieren können (S. 3). Dieses sei inzwischen durch „eine vorrangig an der Produktion von Herrschaftswissen, d. h. der Erzeugung und Vermittlung von Ordnungs-, Optimierungs- und Anwendungswissen interessierten (Hochschul-)Politik wieder sichtbar revidiert“ (ebd.). In eine ähnliche Richtung argumentiert Winkler (2016), indem er bezugnehmend auf Adorno den Anspruch an die Lehre formuliert, den Studierenden die Fähigkeit zur Kritik zu vermitteln: „Hier muss getan werden, was Adorno in ganz unterschiedlichen Formulierungen doch immer wieder aufgetragen hat, nämlich die Erziehung zur Mündigkeit“ (S. 92–93). Der Autor fordert, das dialektische

Denken durch das Aufdecken von Widersprüchen zu schärfen, indem beispielsweise die vermeintlich positiven Begriffe der Integration und Inklusion auf ihre vorhandenen Schattenseiten reflektiert werden (S. 93). Die von Anhorn et al. und Winkler dargelegten Argumente klingen vor dem Hintergrund eines Kritikverständnisses der Frankfurter Schule nachvollziehbar. Zugleich erweisen sie sich als verführerisch, aus wissenschaftlicher Perspektive sogar als unhaltbar, zumal Verweise auf durchgeführte Untersuchungen fehlen, auf die sich die Beobachtungen stützen. Weitergehende Qualifikationsarbeiten schaffen diesbezüglich Abhilfe, indem sie einerseits die Antworten finden, ob die (Hochschul-)Politik, wie Anhorn et al (2012) behaupten, vorrangig Herrschaftswissen produziert. Andererseits können künftige Forschungsvorhaben der Frage nachgehen, ob das dialektische Denken im Rahmen der Lehre sträflich vernachlässigt wird, wie Winkler (2016) meint. In beiden Fällen richtet sich der Fokus auf die institutionellen Voraussetzungen, die es ermöglichen beziehungsweise verunmöglichen, dass Studierende ein kritisches Denken im Sinne der Frankfurter Schule auszubilden vermögen.

Zuletzt gilt es, Forschungsdesiderate aus dem Funktionssystem der professionellen *Praxis* herzuleiten. Dazu bietet die von Schallberger (2011) durchgeführte Studie fruchtbare Anknüpfungspunkte. Sein Untersuchungsfeld umfasste zehn stationäre Einrichtungen für sogenannte „normalbegabt-verhaltensauffällige“ Kinder und Jugendliche in der Schweiz (S. 248). Dabei fokussierte er die Tätigkeit der sozialpädagogischen Fachkräfte, „wenn sie sich ein Bild über die Problem- oder Krisenlage ihres Gegenübers sowie über dessen Unterstützungsbedürftigkeit zu machen versuchen“ (S. 247). Im Zuge der empirischen Rekonstruktion der sozialpädagogischen Praktiken konnte Schallberger fünf Typologien von Heimen bestimmen. Zwei der fünf gebildeten Typen wirken irritierend: „das Heim als (christliche) Ersatzfamilie“ (S. 248) sowie „das Heim als Um- und Nacherziehungseinrichtung“ (S. 260). Durch die empirische Rekonstruktion der sozialpädagogischen Praktiken gelangte er zu dem Befund, dass sich die Professionellen primär entlang des organisationalen Selbstverständnisses anstatt an den eigentlich verfügbaren disziplinär-fachliche Kriterien orientieren (S. 247). Im Hinblick auf autoritäres und repressives Erziehungshandeln sind, wie in der Einleitung dargelegt wurde, ähnliche Feststellungen aus Deutschland bekannt (Kappeler & Hering, 2017, S. 26–27). Ausgehend von den im Rahmen der vorliegenden Arbeit rekonstruierten Kritikverständnissen stimmen die besagten Befunde nachdenklich. Aus diesem Grund besteht eine dringende Notwendigkeit, den Sachverhalt durch weitere Forschungsarbeiten zu ergründen. Die Frage, ob in den von Autorität und

Repression gekennzeichneten stationären Einrichtungen ein Kritikverständnis zur Geltung gelangt und inwiefern sich dieses konturieren lässt, gilt es im Rahmen weiterer Untersuchungen zu beantworten.

Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (2017). Erziehung zur Mündigkeit. In G. Kadelbach (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit* (27. Auflage, S. 1–160). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch 11.
- Adorno, T. W. (2018a). Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Adorno. Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. (11. Auflage, Bd. 4, S. 13–283). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2018b). Theorie der Halbbildung. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Adorno. Soziologische Schriften I* (4. Auflage, Bd. 8, S. 93–121). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2018c). Negative Dialektik. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit* (8. Auflage, Bd. 6, S. 9–400). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Anhorn, R., Bettinger, F., Horlacher, C., & Rathgeb, K. (Hrsg.). (2012a). *Kritik der Sozialen Arbeit—Kritische Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Anhorn, R., Bettinger, F., Horlacher, C., & Rathgeb, K. (2012b). Zur Einführung: Kristallisationspunkte kritischer Sozialer Arbeit. In R. Anhorn, F. Bettinger, C. Horlacher, & K. Rathgeb (Hrsg.), *Kritik der Sozialen Arbeit—Kritische Soziale Arbeit* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (2018). *Gleiche Arbeit, ungleicher Lohn? Zahlen und Fakten zu Entgeltungleichheit in Deutschland und Europa*. Abgerufen von https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Entgelt_UN_Gleichheit/Faktensammlung_Entgeltungleichheit.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Aßmann, A. (2015). *Klaus Mollenhauer: Vordenker der 68er, Begründer der emanzipatorischen Pädagogik: Eine Biografie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Aßmann, A. (2016). Frankfurter Heterotopien: Über Achtundsechzig, die Heimkampagne und die Vorgeschichte der RAF. Ein Essay. In B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.), *Die „68er“ und die Soziale Arbeit: Eine (Wieder-)Begegnung* (S. 7–29). Wiesbaden: Springer VS.
- Barotsch, U., & Maile-Pflughaupt, A. (2017). Studium der Sozialen Arbeit. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (8., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 888–892). Baden-Baden: Nomos.

- Becker-Lenz, R., & Baumgartner, E. (2017). Soziale Arbeit in der Schweiz. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 854–861). Weinheim: Beltz Juventa.
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G., & Müller-Hermann, S. (2012). Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Benner, D. (1999). Reflexive versus affirmative Emanzipation. In C. Dietrich & H.-R. Müller (Hrsg.), *Bildung und Emanzipation: Klaus Mollenhauer weiterdenken* (S. 33–42). Weinheim: Juventa.
- Benner, D., & Brüggem, F. (2010). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (Inhaltsgleiche Studienausgabe 2010 der gebundenen Originalausgabe, S. 174–215). Weinheim: Beltz.
- Bernhard, A. (2012). Kritische Pädagogik – Entwicklungslinien, Korrekturen und Neuakzentuierungen eines erziehungswissenschaftlichen Modells. In R. Anhorn, F. Bettinger, C. Horlacher, & K. Rathgeb (Hrsg.), *Kritik der Sozialen Arbeit—Kritische Soziale Arbeit* (S. 399–416). Wiesbaden: Springer VS.
- Bernhard, A. (2014). *Bewusstseinsbildung: Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bettinger, F. (2012). Bedingungen kritischer Sozialer Arbeit. In R. Anhorn, F. Bettinger, C. Horlacher, & K. Rathgeb (Hrsg.), *Kritik der Sozialen Arbeit—Kritische Soziale Arbeit* (S. 163–190). Wiesbaden: Springer VS.
- Birgmeier, B. (2016). Anmerkungen zur sozialpädagogischen und sozialarbeitswissenschaftlichen Theorieentwicklung im Anschluss an die 68er. In B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.), *Die „68er“ und die Soziale Arbeit: Eine (Wieder-)Begegnung* (S. 257–275). Wiesbaden: Springer VS.
- Birgmeier, B., & Mührel, E. (Hrsg.). (2016a). *Die „68er“ und die Soziale Arbeit: Eine (Wieder-)Begegnung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Birgmeier, B., & Mührel, E. (2016b). Zur Einleitung. Eine (Wieder-)Begegnung mit den "68ern". In B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.), *Die "68er" und die Soziale Arbeit: Eine (Wieder-)Begegnung* (S. 1-6). Wiesbaden: Springer VS.
- Birtsch, V. (2017). Heimerziehung. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 462–465). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bittlingmayer, U. H., Demirović, A., & Freytag, T. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Kritische Theorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bittlingmayer, U. H., & Freytag, T. (2019). Einleitung. In U. H. Bittlingmayer, A. Demirović, & T. Freytag (Hrsg.), *Handbuch Kritische Theorie* (S. 3–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Blankertz, H. (2005). Der Konservative als Revolutionär. *Pädagogische Korrespondenz*, (34), 31–36.
- Blumenthal, S.-F., Lauermann, K., & Sting, S. (2018). Einleitung. In S.-F. Blumenthal, K. Lauermann, & S. Sting (Hrsg.), *Soziale Arbeit und soziale Frage(n)* (S. 9–16). Opladen: Barbara Budrich.
- Böhm, W., & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik* (17., aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Böhnisch, L. (2012). Kritische Theorie. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Aa, Karl von der—Zypern* (Bd. 2, S. 249–250). Stuttgart: UTB.
- Borst, E. (2016). *Theorie der Bildung. Eine Einführung* (4. überarbeitete Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bundesamt für Justiz. (2018). Bundesamt für Justiz. Abgerufen von Fürsorgerische Zwangsmassnahmen: Bundesrätin Sommaruga dankt dem Runden Tisch für sein Engagement website: <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-70806.html>
- Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV). (2019). Geschichte der sozialen Sicherheit in der Schweiz. Abgerufen von Armut website: <https://www.geschichtedersozialensicherheit.ch/risikogeschichte/armut>
- Bundesamt für Statistik. (2018). Bundesamt für Statistik. Abgerufen von Studierende an den Fachhochschulen (ohne PH) nach Jahr, Fachrichtung, Geschlecht und Hochschule, nur Studierende auf Stufen Diplom, Bachelor und Master (ohne Weiterbildung) website:

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen/fachhochschulen.assetdetail.16324913.html>

Bundesamt für Statistik (BFS). (2018). *Analyse der Lohnunterschiede zwischen Frauen und Männern anhand der Schweizerischen Lohnstrukturerhebung (LSE) 2018*. Abgerufen von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.17604124.html>

Bundesanstalt Statistik. (2022, Februar 17). Statistik Austria. Abgerufen von Studierende, belegte Studien website: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende_belegte_studien/index.html

Bundesinstitut für Sozialpädagogik. (2021). Geschichte. In *Die Schule*. Abgerufen von <https://www.bisopbaden.ac.at/bisop/die-schule/geschichte>

Bünger, C., Euler, P., Gruschka, A., & Pongratz, L. A. (Hrsg.). (2009). Vorrede. In *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie* (S. 7–9). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Degen, B. (2013, Januar 8). Sozialstaat. Abgerufen 7. Januar 2022, von Historisches Lexikon der Schweiz (HLS) website: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/009932/2013-01-08/>

Degen, B. (2015, Juli 1). Sozialpolitik. Abgerufen 7. Januar 2022, von Historisches Lexikon der Schweiz (HLS) website: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/016577/2015-07-01/>

Demirović, A. (2016). Die Selbstreflexion des Marxismus. Fünfzig Jahre Negative Dialektik. *PRO-KLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 46(184), 459–476.

Demirović, A. (2019). Kritische Theorie als reflektierter Marxismus. In U. H. Bittlingmayer, A. Demirović, & T. Freytag (Hrsg.), *Handbuch Kritische Theorie* (S. 89–162). Wiesbaden: Springer VS.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.). (2017). *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (8., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Baden-Baden: Nomos.

Dörpinghaus, A. (2012). Bildung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Aa, Karl von der—Zypert* (Bd. 2, S. 154–156). Stuttgart: UTB.

Dubiel, H. (2001). *Kritische Theorie der Gesellschaft: Eine einführende Rekonstruktion von den Anfängen im Horkheimer-Kreis bis Habermas* (3. Auflage). Weinheim: Juventa.

- Dubiel, H. (2017). Theorie, kritische. In J. Ritter, K. Gründer, & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie online* (Bd. 10, S. 1154). Basel: Schwabe. Abgerufen von <http://www.schwabeonline.ch/>
- Duden. (2022a, Oktober 22). Kritik. Abgerufen von Duden Rechtschreibung website: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kritik>
- Duden. (2022b, Oktober 22). Kritisch. Abgerufen von Duden Rechtschreibung website: <https://www.duden.de/rechtschreibung/kritisch>
- Engelke, E., Borrmann, S., & Spatscheck, C. (2018). *Theorien der Sozialen Arbeit: Eine Einführung* (7., überarbeitete und erweiterte Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Euler, P. (2009). Heinz-Joachim Heydorns Bildungstheorie. Zum notwendigen Zusammenhang von Widerspruchsanalyse und Re-Vision in der Bildungstheorie. In C. Bünger, P. Euler, A. Gruschka, & L. A. Pongratz (Hrsg.), *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie* (S. 39–54). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Forster, E. J. (1997). Kritische Erziehungswissenschaft. In H. Hierdeis & T. Hug (Hrsg.), *Taschenbuch der Pädagogik. Band 2. Kommunikation—Wirtschaftspädagogik* (5., korrigierte Aufl., Bd. 4, S. 408–417). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Füssenhäuser, C. (2017a). Sozialarbeitswissenschaft. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (8., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 768–770). Baden-Baden: Nomos.
- Füssenhäuser, C. (2017b). Soziale Arbeit. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (8., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 774–778). Baden-Baden: Nomos.
- Gabriel, T., & Grubenmann, B. (2015). Soziale Arbeit in der Schweiz. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5., erweiterte Auflage, S. 1428–1435). München: Ernst Reinhardt.
- Gessmann, M. (Hrsg.). (2009). *Philosophisches Wörterbuch* (23., vollständig neu bearbeitete Auflage). Stuttgart: Alfred Kröner.
- Gmünder, U. (1985). *Kritische Theorie: Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas*. Stuttgart: Metzler.
- Görtzen, R. (1988). Auswahlbibliographie zu Herbert Marcuse. *Zeitschrift für Literatur*, (98), 97–120.

- Graßhoff, G., Renker, A., & Schröer, W. (Hrsg.). (2018). *Soziale Arbeit: Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4>
- Gredig, D., & Goldberg, D. (2012). Soziale Arbeit in der Schweiz. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 403–423). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2015). Lebensweltorientierung. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5., erweiterte Auflage, S. 934–943). München: Ernst Reinhardt.
- Habermas, J. (1985). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung* (Dritte, durchgesehene Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hafner, U. (2017). Vom Regen in die Traufe—Zur Geschichte der Fremdplatzierung in der Schweiz. *SozialAktuell. Die Fachzeitschrift für Soziale Arbeit*, 1(49), 10–12.
- Hartmann, J. (2013). Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt – pädagogische Ansprüche und queere Einsprüche. In B. Hünersdorf & J. Hartmann (Hrsg.), *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse* (S. 253–278). Wiesbaden: Springer VS.
- Hartmann, J., & Hünersdorf, B. (Hrsg.) (2013a). *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartmann, J., & Hünersdorf, B. (2013b). Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Eine Einführung. In B. Hünersdorf & J. Hartmann (Hrsg.), *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse* (S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Heiner, M. (2010). *Soziale Arbeit als Beruf: Fälle - Felder - Fähigkeiten ; mit 25 Tabellen* (2., durchgesehene Auflage). München: Reinhardt.
- Hering, S., & Münchmeier, R. (2015). Geschichte der Sozialen Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 108–110). Bad Heilbrunn: Julius Klinkardt.
- Heydorn, H.-J. (2004a). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In I. Heydorn, H. Kappner, G. Koneffke, & E. Weick (Hrsg.), *Heinz-Joachim Heydorn. Werke. Band 3. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft 1970* (Studienausgabe). Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Heydorn, H.-J. (2004b). Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs (1972). In I. Heydorn, H. Kappner, G. Koneffke, & E. Weick (Hrsg.), *Heinz-Joachim Heydorn. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. 1971-1974. Werke. Band 4. Studienausgabe* (Studienausgabe, S. 56–145). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hierdeis, H., & Hug, T. (Hrsg.). (1997). *Taschenwörterbuch Pädagogik* (5., korrigierte Aufl., Bd. 4). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Honneth, A. (2006). Traditionelle und kritische Theorie. In A. Honneth (Hrsg.), *Schlüsseltex-te der Kritischen Theorie* (1. Aufl, S. 229–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horkheimer, M. (1985). Begriff der Bildung (1952). In G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Max Horkheimer. Gesammelte Schriften. Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973. 4. Soziologisches. 5. Universität und Studium* (S. 407–419). Frankfurt am Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (2008). Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. In A. Schmidt (Hrsg.), *Max Horkheimer. Gesammelte Schriften. Band 6: >Zur Kritik der instrumentellen Vernunft< und >Notizen 1949-1969<* (2. ungekürzte Auflage, S. 21–186). Frankfurt am Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (2009). Traditionelle und kritische Theorie. In A. Schmidt (Hrsg.), *Max Horkheimer. Gesammelte Schriften. Band 4: Schriften 1936-1941* (2. ungekürzte Auflage, S. 162–216). Frankfurt am Main: Fischer.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2014). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. In G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Max Horkheimer. Gesammelte Schriften. Band 5: >Dialektik der Aufklärung und Schriften< 1940-1950* (4. ungekürzte Auflage, S. 13–238). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Husi, G., & Villiger, S. (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation: Forschungsergebnisse und theoretische Reflexionen zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: Interact.
- Institut für Sozialforschung. (2021, Juli 8). Geschichte. Abgerufen von <http://www.ifs.uni-frankfurt.de/institut/geschichte/>
- Jaeggi, R. (2006). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. In A. Honneth (Hrsg.), *Schlüsseltex-te der Kritischen Theorie* (1. Auflage, S. 249–253). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kappeler, M. (2016). Die Berliner Heimkampagne. Ein Beispiel für die Politisierung von Studierenden und PraktikerInnen der Sozialen Arbeit. In B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.), *Die*

- „68er“ und die Soziale Arbeit: Eine (Wieder-)Begegnung (S. 123–152). Wiesbaden: Springer VS.
- Kappeler, M., & Hering, S. (2017). *Geschichte der Kindheit im Heim* (Fachhochschule Potsdam, Hrsg.). Abgerufen von https://paritaet-rps.org/fileadmin/Resources_rti/Public/Redaktion/Redaktion_Saarbruecken/2017/Kinder_und_Jugendhilfe/Dokumente/Heimerziehung_Geschichte.pdf
- Kessl, F. (2013). Warum und wie Kritik und k/Kritische Soziale Arbeit? Eine Positionierung. In B. Hünersdorf & J. Hartmann (Hrsg.), *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse* (S. 109–126). Wiesbaden: Springer VS.
- Klafki, W. (2006). Erziehungswissenschaft, Kritische. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (2. Auflage, S. 170–175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klimke, D., Lautmann, R., Stäheli, U., Weischer, C., & Wienold, H. (Hrsg.). (2020). Theorie, kritische. In *Lexikon zur Soziologie* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 786). Wiesbaden: Springer VS.
- Knöpfel, C. (2020). Sozialwesen. In J.-M. Bonvin, P. Maeder, C. Knöpfel, V. Hugentobler, & U. Tecklenburg (Hrsg.), *Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik* (S. 500–502). Zürich: Seismo.
- Kocyba, H. (2014). Theorie, kritische. In G. Endruweit, G. Trommsdorff, & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (3., völlig überarbeitete Auflage, S. 557–561). Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH mit UVK/Lucius.
- Köngeter, S. (2017). Professionalität. In F. Kessl, E. Kruse, S. Stövesand, & W. Thole (Hrsg.), *Soziale Arbeit—Kernthemen und Problemfelder* (S. 87–105). Opladen: Barbara Budrich.
- Köppe, S., Starke, P., & Leibfried, S. (2015). Sozialpolitik. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5., erweiterte Auflage, S. 1594–1606). München: Ernst Reinhardt.
- Kreft, D., & Mielenz, I. (Hrsg.). (2017). *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kreiml, P., & Dorninger, C. (1990). Fachakademien/Fachhochschulen in Österreich. *Österreichische Zeitschrift für Berufspädagogik*, 86(4), 9–10.

- Kruse, E. (2017). Aus- und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit. In F. Kessl, E. Kruse, S. Stövesand, & W. Thole (Hrsg.), *Soziale Arbeit—Kernthemen und Problemfelder* (S. 182–193). Opladen: Barbara Budrich.
- Kuhlmann, C. (2013). *Erziehung und Bildung: Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lambers, H. (2010). *Wie aus Helfen Soziale Arbeit wurde: Die Geschichte der Sozialen Arbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Leiber, S., & Leitner, S. (2017). Sozialpolitik. In F. Kessl, E. Kruse, S. Stövesand, & W. Thole (Hrsg.), *Soziale Arbeit—Kernthemen und Problemfelder* (S. 106–115). Opladen: Barbara Budrich.
- Martin, S. (2019). Kritische Intellektualität. In U. H. Bittlingmayer, A. Demirović, & T. Freytag (Hrsg.), *Handbuch Kritische Theorie* (S. 411–430). Wiesbaden: Springer VS.
- Marzahn, C. (1987). Sozialpädagogik als Pädagogik. Notizen beim Wiederlesen der «Ursprünge». In K. Mollenhauer, *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft: Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Mit einem Vorwort von Klaus Mollenhauer und Notizen von Christian Marzahn* (Reprint der Originalausgabe von 1959, S. IX–XV). Weinheim: Beltz.
- Melinz, G. (2002). *Armutspolitik und Sozialversicherungsstaat: Entwicklungsmuster in Österreich (1860 bis zur Gegenwart)*. Abgerufen von https://www.armutskonferenz.at/media/melinz_armutspolitik_und_svstaat-2003.pdf
- Melinz, G., & Zimmermann, S. (1995). Armenfürsorge, Kinderschutz und Sozialreform in Budapest und Wien 1870-1914. *Geschichte und Gesellschaft. Kommunale Sozialpolitik in vergleichender Perspektive*, 21(3), 338–367.
- Merten, R. (2017). Professionalisierung. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 737–739). Weinheim: Beltz Juventa.
- Messerschmidt, A. (2009). Verdrängte Dialektik. Zum Umgang mit einer widersprüchlichen Bildungskonzeption in globalisierten Verhältnissen. In C. Bünger, P. Euler, A. Gruschka, & L. A. Pongratz (Hrsg.), *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie* (S. 121–136). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Meyer, M. (2008). Apokalypse ohne Ende. Theodor W. Adornos >>Minima Moralia<<. In G. Kohler & S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Wozu Adorno? Beiträge zur Kritik und zum Fortbestand einer Schlüsseltheorie des 20. Jahrhunderts* (Auflage, S. 119–129). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Mittelstraß, J. (2005). Ideengeschichte. In J. Mittelstraß (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie: Bd. 3 G-Inn* (2., neubearbeitete und wesentlich ergänzte Auflage, S. 524–525). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Mollenhauer, K. (1971). *Erziehung und Emanzipation: Polemische Skizzen* (5. Auflage). München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1987). *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft: Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Mit einem Vorwort von Klaus Mollenhauer und Notizen von Christian Marzahn* (Reprint der Originalausgabe von 1959). Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. (2001). *Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe* (10. Unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Müller, W. C. (2001). Nachwort zu einem historischen Dokument. In *Beltz Taschenbuch: Bd. 85. Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe* (10. Unveränderte Auflage, S. 179–187). Weinheim: Beltz.
- Münchmeier, R. (2017). Geschichte der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 401–407). Weinheim: Beltz Juventa.
- Neumann, S. (2013). Unkritisch kritisch. Über die (Un-)möglichkeit einer Theorie Sozialer Arbeit als Kritik. In B. Hünersdorf & J. Hartmann (Hrsg.), *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse* (S. 127–144). Wiesbaden: Springer VS.
- Niemeyer, C. (2010). *Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft* (3., aktualisierte Auflage). Weinheim: Juventa.
- Niemeyer, C. (2015). Hans Thiersch zum 80. Geburtstag. *Soziale Passagen*, 7(1), 123–125. <https://doi.org/10.1007/s12592-015-0197-7>

- Niemeyer, C., & Rautenberg, M. (2012). Klaus Mollenhauer (1928-1998). Pädagogik als vergessener Zusammenhang. In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft* (3., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olk, T. (2017). Sozialstaat. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 948–957). Weinheim: Beltz Juventa.
- Otto, H.-U., & Thiersch, H. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5., erweiterte Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Paffrath, F. H. (1992). *Die Wendung aufs Subjekt. Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Pantuček-Eisenbacher, P. (2017). Soziale Arbeit in Österreich. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 865–871). Weinheim: Beltz Juventa.
- Paulus, S. (2018). Alle gegen Alle. In S.-F. Blumenthal, K. Lauermann, & S. Sting (Hrsg.), *Soziale Arbeit und soziale Frage(n)* (S. 53–64). Opladen: Barbara Budrich.
- Pongratz, L. A. (2009). Heydorn reloaded—Einsprüche gegen die Bildungsreform. In C. Bünger, P. Euler, A. Gruschka, & L. A. Pongratz (Hrsg.), *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie* (S. 99–120). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ramsauer, N. (2018). *Geschichte der Sozialen Arbeit in der Schweiz. Eine Einführung für Studierende an Fachhochschulen Sozialer Arbeit*. Abgerufen von <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/11522?locale=de>
- Rauschenbach, T., & Züchner, I. (2012). Theorie der Sozialen Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 151–174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T., & Züchner, I. (2015). Berufs- und Professionsgeschichte der Sozialen Arbeit. In H.U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5., erweiterte Auflage, S. 175–186). München: Ernst Reinhardt.
- Rieger, G. (2017). Sozialpolitik. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (8., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 841–843). Baden-Baden: Nomos.

- Rieger-Ladich, M. (2020). *Bildungstheorien zur Einführung* (2., ergänzte Auflage). Hamburg: Junius.
- Ruhloff, J. (2010). Emanzipation. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (Inhaltsgleiche Studienausgabe 2010 der gebundenen Originalausgabe, S. 279–287). Weinheim: Beltz.
- Sachße, C., & Tennstedt, F. (2017). Sozialpolitik. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 928–935). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sahmel, K.-H. (1988). Vita Herbert Marcuse. *Zeitschrift für Literatur*, (98), 93–96.
- Sammet, J. (2013). Diskurs und Kritik: Zur Rezeption der Diskurtheorie bei Klaus Mollenhauer. In B. Hünersdorf & J. Hartmann (Hrsg.), *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse* (S. 51–67). Wiesbaden: Springer VS.
- Sandermann, P., & Neumann, S. (2022). *Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit* (2., aktualisierte Auflage, Bd. 4948). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.
- Schäfer, A. (2017). *Theodor W. Adorno: Ein pädagogisches Porträt* (2. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, K. (2015). Sozialstaat, Föderalismus, Soziale Arbeit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5., erweiterte Auflage, S. 1636–1643). München: Ernst Reinhardt.
- Schallberger, P. (2011). Organisationale Selbstverständnisse und Diagnosepraxis in der Heimerziehung. Eine empirische Bestandsaufnahme. *sozialersinn*, 12(2), 247–278.
- Scheipl, J. (2015). Soziale Arbeit in Österreich. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5., erweiterte Auflage, S. 1451–1457). München: Ernst Reinhardt.
- Scheipl, J., & Heimgartner, A. (2004). Ausbildung für Soziale Berufe in Österreich. In F. Hamburger, S. Hirschler, G. Sander, & M. Wöbck (Hrsg.), *Ausbildung für soziale Berufe in Europa* (S. 114–139). Frankfurt am Main: Pontifex.
- Scherr, A. (2014). Gesellschaftliche Krisen und ihre Folgen für die Soziale Arbeit. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 39(4), 263–279. <https://doi.org/10.1007/s11614-014-0147-1>

- Schiller, H.-E. (2019). Die Perspektive des Denkens: Horkheimers Begriff der Vernunft. In U. H. Bittlingmayer, A. Demirović, & T. Freytag (Hrsg.), *Handbuch Kritische Theorie* (S. 329–354). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid Noerr, G. (2014). Nachwort des Herausgebers. In G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Max Horkheimer. Gesammelte Schriften. Band 5: >Dialektik der Aufklärung< und Schriften 1940-1950* (4. Auflage, Bd. 5, S. 423–452). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Schmid Noerr, G., & Ziege, E.-M. (2019). 70 Jahre Dialektik der Aufklärung. In G. Schmid Noerr & E.-M. Ziege (Hrsg.), *Zur Kritik der regressiven Vernunft: Beiträge zur «Dialektik der Aufklärung»* (S. 1–22). Wiesbaden: Springer VS.
- Schnädelbach, H. (2008). Adorno und die Geschichte. In G. Kohler & S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Wozu Adorno? Beiträge zur Kritik und zum Fortbestand einer Schlüsseltheorie des 20. Jahrhunderts* (Auflage, S. 130–154). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schumm, W. (2006). Theorie der Halbbildung. In A. Honneth (Hrsg.), *Schlüsseltexthe der Kritischen Theorie* (1. Auflage, S. 46–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung. Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. (2020, November 6). Berufsberatung.ch. Abgerufen von Soziokulturelle/r Animator/in FH website: <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/1900?id=3013>
- Schweppe, C. (2015). Handlungsfelder der Sozialpädagogik. In W. Thole, D. Höblich, & S. Ahmed (Hrsg.), *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 123–124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkardt.
- Schweppenhäuser, G. (2017). *Theodor W. Adorno zur Einführung* (7., ergänzte Auflage). Hamburg: Junius.
- Schweppenhäuser, G. (2019). Kritische Theorie. In S. Jordan & C. Nimtz (Hrsg.), *Grundbegriffe der Philosophie* (S. 173–176). Ditzingen: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.
- Seel, M. (2006a). Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. In A. Honneth (Hrsg.), *Schlüsseltexthe der Kritischen Theorie* (1. Auflage, S. 34–37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seel, M. (2006b). Negative Dialektik. In A. Honneth (Hrsg.), *Schlüsseltexthe der Kritischen Theorie* (1. Auflage, S. 56–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sommer, M. N. (2016). *Das Konzept einer negativen Dialektik: Adorno und Hegel*. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Spektrum. Verlag der Wissenschaft. (2022). Kritik. Abgerufen von Metzler Lexikon Philosophie website: <https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/kritik/1170>
- Stadt Wien. (2020). Fürsorge. Abgerufen von Wien Geschichte Wiki website: <https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/F%C3%BCrsorge>
- Stadt Wien. (2021). Ilse Arlt. Abgerufen von Wien Geschichte Wiki website: https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Ilse_Arlt
- Statistisches Bundesamt. (2022, Februar 17). Genesis-Online website: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=abrufabelleBearbeiten&levelindex=1&levelid=1645103707441&auswahloperation=abrufabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&code=21311-0003&auswahltext=&werteabruf=Werteabruf#abreadcrumb>
- Staub-Bernasconi, S. (2013). Kritische Soziale Arbeit – ohne auf eine Politisierungsphase Sozialer Arbeit warten zu müssen. In W. Stender & D. Kröger (Hrsg.), *Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft: Beiträge zur (Re-)Politisierung Sozialer Arbeit* (S. 37–79). Hannover: Blumhardt.
- Staub-Bernasconi, S. (2018a). Soziale Probleme—Themen einer systemtheoretischen begründeten Handlungswissenschaft. In G. Graßhoff, A. Renker, & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit: Eine elementare Einführung* (S. 369–386). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4>
- Staub-Bernasconi, S. (2018b). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Ausgabe). Opladen: Barbara Budrich.
- Stender, W. (2013). Modelle kritischer Handlungswissenschaft. Silvia Staub-Bernasconi, Timm Kunstreich und Hans Thiersch im Vergleich. In W. Stender & D. Kröger (Hrsg.), *Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft: Beiträge zur (Re-)Politisierung Sozialer Arbeit* (S. 81–93). Hannover: Blumhardt.
- Stender, W., & Kröger, D. (Hrsg.). (2013a). *Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft: Beiträge zur (Re-)Politisierung Sozialer Arbeit*. Hannover: Blumhardt.
- Stender, W., & Kröger, D. (2013b). Zur Einführung: Soziale Arbeit ist politische. In W. Stender & D. Kröger (Hrsg.), *Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft: Beiträge zur (Re-)Politisierung Sozialer Arbeit* (S. 7-12). Hannover: Blumhardt.

- Straßenberger, G. (2018). 1. Politikwissenschaftlicher Zugang zur Ideengeschichte. In S. Salzborn (Hrsg.), *Handbuch Politische Ideengeschichte. Zugänge—Methoden—Strömungen* (S. 2–8). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Strohmeier Navarro Smith, R. (2020). Sozialstaat (aktivierender). In J.-M. Bonvin, P. Maeder, C. Knöpfel, V. Hugentobler, & U. Tecklenburg (Hrsg.), *Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik* (S. 488–490). Zürich: Seismo.
- Tálos, E. (2001). Sozialstaat Österreich. *WISO. Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*, 24(4), 13–21.
- The European Higher Education Area. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Bologna. Abgerufen von <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>
- Thiersch, H. (2013). Perspektiven einer selbstbestimmten Sozialen Arbeit 1. In W. Stender & D. Kröger (Hrsg.), *Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft: Beiträge zur (Re-)Politisierung Sozialer Arbeit* (S. 15–36). Hannover: Blumhardt.
- Thiersch, H. (2017). Theorie der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1034–1039). Weinheim: Beltz Juventa.
- Thiersch, H. (2020). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit - revisited: Grundlagen und Perspektiven* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Thiersch, H., Grunwald, K., & Köngeter, S. (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 175–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2012a). Die Soziale Arbeit—Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 19–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (Hrsg.). (2012b). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2015). Soziale Arbeit, Sozialarbeit, Sozialpädagogik. In W. Thole, D. Höblich, & S. Ahmed (Hrsg.), *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 280–283). Bad Heilbrunn: Julius Klinkardt.

- Thyen, A. (1989). *Negative Dialektik und Erfahrung: Zur Rationalität des Nichtidentischen bei Adorno* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wendt, W.-R. (2012). Helfertraining und Akademisierung—Grundlinien der Ausbildungsgeschichte. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 1027–1044). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wesche, T. (2018). *Adorno. Eine Einführung*. Ditzingen: Philipp Reclam jun.
- Wettstein, H. (2013). Hinweise zu Geschichte, Definitionen, Funktionen... In B. Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation: Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Auflage, S. 15–62). Luzern: Interact.
- Wiggershaus, R. (2006). Ästhetische Theorie. In A. Honneth (Hrsg.), *Schlüsseltexzte der Kritischen Theorie* (1. Auflage, S. 81–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiggershaus, R. (2010). *Die Frankfurter Schule* (Originalausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Winkler, M. (2002). *Klaus Mollenhauer: Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim: Beltz.
- Winkler, M. (2012). Kritische Erziehungswissenschaft. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Aa, Karl von der—Zypern* (Bd. 2, S. 249). Stuttgart: UTB.
- Winkler, M. (2016). Adorno über Integration – eine Provokation für die Soziale Arbeit. In B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.), *Die „68er“ und die Soziale Arbeit: Eine (Wieder-)Begegnung* (S. 75–96). Wiesbaden: Springer VS.
- Wolff, R. (2016). Vom Kampf zum Dialog. Erinnerungen und Konstruktionen zu Wirkungen und Nebenwirkungen von 1968 auf die Soziale Arbeit. In B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.), *Die „68er“ und die Soziale Arbeit: Eine (Wieder-)Begegnung* (S. 97–122). Wiesbaden: Springer VS.
- Züchner, I. (2017). Personal der Sozialen Arbeit. In F. Kessl, E. Kruse, S. Stövesand, & W. Thole (Hrsg.), *Soziale Arbeit—Kernthemen und Problemfelder* (S. 61–68). Opladen: Barbara Budrich.

Anhang

Repräsentant*in		1.) Grundriss Soziale Arbeit (Thole, 2012, S. 42)	2.) Aktuelle Themen und Theoriediskurse in der Sozialen Arbeit (Oelkers & Richter, 2013)	3.) Soziale Arbeit. Grundlagen für Theorie und Praxis (Deller & Brake, 2014, S. 5-6)	4.) Wörterbuch Soziale Arbeit (Thiersch, 2017, S. 1037)	5.) Fachlexion der Sozialen Arbeit (Füssenhäuser, 2017, S. 777)	6.) Theorien der Sozialen Arbeit (Engelke, Borrmann, Spatscheck, 2018)	7.) Theorien für die Soziale Arbeit (May & Schäfer, 2018, S. 5-6)	8.) Soziale Arbeit. Theorien, Geschichte, Profession (Schilling & Klus, 2018, S. 126-170)	9.) Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit (Sandermann & Neumann, 2018, S. 71-179)	10.) Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich (Lambers, 2018, V-VI)	11.) Handbuch Soziale Arbeit	Total
Hans	Thiersch	1		1	1	1	1		1	1	1	1	9
Silvia	Staub-Bernasconi	1		1	1	1	1	1	1		1	1	9
Lothar	Böhnisch	1		1	1	1	1			1	1	1	8
Hans-Uwe	Otto	1		1	1	1	1			1	1	1	8
Klaus	Mollenhauer				1	1	1		1	1	1	1	7
Michel	Bommes	1				1			1	1	1	1	6
Albert	Scherr	1				1			1	1	1	1	6
Michael	Winkler	1			1	1				1	1	1	6
Bernd	Dewe	1				1	1			1	1	1	6
Wolf Rainer	Wendt	1		1	1	1							4
Heiko	Kleve				1	1					1	1	4

Ausgewiesene Theoretiker:innen der Sozialen Arbeit gemäß Konsultation einschlägiger Lexika/Wörterbücher (Stand August 2020).