

Werner Lindner

Was ist sozialpädagogische Bildung? Kontroverse und Kritik

Theoriedebatten haben ihren nicht immer ganz selbstverständlichen Ort in der Kinder- und Jugendarbeit (und gewiss auch in dieser Zeitschrift), weil sie von vielen Praktikerinnen und Praktikern verständlicherweise auf „Praxisrelevanz“ hin abgeklopft und überall dort, wo sich diese nicht unmittelbar erschließt, als sperrig und untauglich eingeschätzt werden (Thole/Küster-Schapfl 1997, aktuell: Thole/Pothmann 2021). Anzumerken ist, dass einige Argumentationen der sich nun um den Begriff der „sozialpädagogischen Bildung“ in die Kinder- und Jugendarbeit auftuenden Kontroverse schon seit geraumer Zeit auch auf anderen Theorie-Gebieten strapaziert werden und sich dort auf komplexen, ambitionierten und philosophischen Höhenflügen ausbreiten (Welsch 1995, Moebius/Reckwitz 2008, Reckwitz/Rosa 2021, Pelluchon 2021, Zorn 2022), welche die Kinder- und Jugendarbeit nicht unbesehen adaptieren kann. Insofern gleicht die hier geführte Debatte dem vielzitierten „Kampf von Zwergen auf den Schultern von Riesen“, der sich auf der kleinen Diskursinsel der Kinder- und Jugendarbeit abspielt.

Um aber eine Theorie-Praxis-Blockade möglichst abzuwenden, unternimmt der nachfolgende Text den Versuch, 1. eine vielleicht einsetzende Debatte zur „sozialpädagogischen Bildung“ mit Blick auf diese Praxisebene, 2. unter Verarbeitung der kritischen Anmerkungen von Sturzenhecker/Scherr (2022) mit 3. einer konzeptionellen Weiterführung in Richtung einer „Neuen Theorie“ der Kinder- und Jugendarbeit zu kombinieren (Letztere wird in einem gesonderten Beitrag in dieser Zeitschrift erscheinen).

Ein Disput über „Sozialpädagogische Bildung“ in der Jugendarbeit

Auch wenn ein Zeitschriftenbeitrag unmöglich alle Argumente in hinreichender Differenzierung entfalten kann, soll gleichwohl versucht werden, zunächst wesentliche Elemente der Kritik wie auch der darauf bezogenen Antworten und Weiterentwicklungen zu skizzieren und dies unter ausdrücklicher Einladung auch an Praktiker/innen, denen damit mehr zugetraut und zugemutet wird, als einer solchen ‚Theorie-Battle‘ als nurmehr verständnislose Zaungäste zuzusehen.

Vor diesem Hintergrund ist zunächst festzustellen, dass die nun vorliegende Kritik von Sturzenhecker/Scherr an der Einführung des Begriffs der „Sozialpädagogischen Bildung“ (Lindner 2021) ihren Gegenstand gleichermaßen unterläuft und verfehlt, wenn dieser in hilfloser Denunziation als „Marketing-Begriff“ etikettiert wird und damit ignoriert (und zugleich widerstrebend bestätigt), „dass mit ‚sozialpädagogischer Bildung‘ keineswegs eine nur harmlos-kreative Begriffs(neu)schöpfung erfolgt, sondern auch eine Definition inklusive einer Grenzziehung, die ihren Gegenstand nicht nur beschreibt [...], sondern diesen auch erst *hervorbringt*“ und

damit „andere Bildungsverständnisse unumgänglich in Geltungs-Konkurrenzen und in den *Kampf um diskursive Vorherrschaft*“ hineinzieht“ (ebd. 2021, S. 532, kursiv WL).¹

Den unfreiwilligen Beweis für die Triftigkeit dieser These liefern Sturzenhecker/Scherr im Weiteren, indem sie alle neueren Debatten zu Sozialpädagogik und Bildung kurzerhand mit dem Begriff der sozialpädagogischen Bildung kontrastieren und sich damit selbst ein Phantom konstruieren, auf das nunmehr nach Belieben eingedroschen werden kann. Die damit gleichermaßen unterstellte Unwissenheit um den bisherigen Diskurs von Bildung und Sozialpädagogik ist nachgerade bizarr, zumal in dem kritisierten Artikel selbst nachzulesen ist, dass die „Auseinandersetzung um ein genuin sozialpädagogisches Bildungsverständnis (selbstverständlich) nicht neu (ist) und bislang von etlichen Autor/innen und einer unüberschaubaren Menge von Texten, Artikeln, Aufsätzen dokumentiert, analysiert und interpretiert“ (Lindner 2021, S. 532) und hierfür etliche Literaturnachweise präsentiert wurden.

Auch indem Sturzenhecker/Scherr bemüht sind, Widersprüchlichkeiten zur ‚Einführung in die Kinder- und Jugendarbeit als ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung‘ (Thole/Pothmann/Lindner 2021) zu markieren, scheint ihnen zu entgehen, dass der inkriminierte Text und die darin skizzierten Gedanken verfasst wurden in der Intention, das bisherige Bildungs- und Subjektverständnis der Kinder- und Jugendarbeit *weiterzuentwickeln*. Die Entscheidung der Autoren, den Begriff der „sozialpädagogischen Bildung“ dabei als zentral für die Kinder- und Jugendarbeit zu setzen, erfolgte absichtsvoll und durchaus im Bewusstsein, dass es sich dabei um einen bisherige Traditionen aufnehmenden, jedoch ebenso weitere Perspektiven eröffnenden und damit unumgänglich riskanten Terminus handelt, dessen Theorie-, Diskurs- und Reflexionspotenziale künftig noch weiter auszubuchstabieren wären.

Eine solche Haltung geht unumgänglich mit der prüfenden Revision bisheriger Positionen einher, die in dem Einführungsband zwar an verschiedenen Stellen aufblitzen², aber (noch) nicht weiter entfaltet werden konnten. Nichts anderes besagt der dort nachzulesende Satz: „Der Band ist (...) selbst Teil wie Produzent eines Diskurses *inmitten sich beständig bewegender Komplexitäten*“ (ebd. S. 15, kursiv WL). Dieses Statement ist unschwer zu erkennen als Umschreibung eines Befundes aus einem Zentralwerk poststrukturalistischen Denkens, welches den untauglichen Kritik-Versuch von Sturzenhecker/Scherr nachgerade frappierend zu erhellen scheint: „Jedweder Diskurs konstituiert sich als (unmöglicher, WL) Versuch, das Feld der Diskursivität zu beherrschen, das Fließen der Differenzen aufzuhalten, ein Zentrum zu konstruieren“ (Laclau/Mouffe 1991, S. 164) – den man selbstverständlich auch herabwürdigen (und damit erneut verkennen) kann in der Behauptung, diese Erkenntnis sei seit Heraklits „panta rhei“ (Alles fließt) ja nun auch nichts wirklich Neues. Die von Sturzenhecker/Scherr präsentierte Mischung aus Polemik, Verkennung und Nostrifizierung³ eröffnet jedenfalls ein ergiebiges Feld der Debatte, die jedoch in der erforderlichen Präzision das Format eines Zeitschriftenbeitrages überlastet und in künftigen Diskursen zu leisten wäre. Antworten müssen daher notwendig verkürzt, selektiv und exemplarisch erfolgen.

Indem Sturzenhecker/Scherr auf ihre bisherigen und vielfach publizierten Positionen des Subjektbegriffs verweisen, unterlaufen sie die entscheidende Herausforderung, die sich nicht jenseits, sondern *innerhalb* des Subjektverständnisses eröffnet, da auch sie beide lediglich eine bestimmte *Interpretation* favorisieren:

„Je öfter ein Begriff kommentiert wird, desto größer die Gefahr, dass er sich allen Definitionsversuchen endgültig entzieht. *Subjekt* ist ein solcher Begriff, dessen schillernde Vagheit zunächst auf die wissenschaftliche Arbeitsteilung zurückzuführen ist, die be-

wirkt, dass der vieldeutige Signifikant in jeder Disziplin etwas anderes bedeutet: grammatisches Subjekt, Rechtssubjekt, Protagonist im literarischen Sinn oder gar Subjekt der Geschichte. Schon beim ersten Blick fällt auf, dass hier verschiedene Ebenen (Sprache, Recht, Dichtung, Geschichte als Weltgeschehen) im Spiel sind, deren Einheit keineswegs vorausgesetzt werden kann“ (Zima 2017, S. 1).

Unterhalb der bis auf Weiteres fortbestehenden wissenschaftlichen Windungen und Wendungen des Subjektbegriffs (Meißner 2010, Froebus 2019, Geimer/Amling/Bosančić 2019, Reckwitz 2020, Bettinger 2022 u.v.m.) werden Pauschalbegriffe wie ‚Subjektorientierung‘ wie auch der Terminus ‚subjektorientierte Bildung‘ unscharf und verkommen zu Tautologien, wie z. B. ‚kritische Bildung‘ (Bildung in einem gegenstandsangemessenen Verständnis ist immer kritisch), ‚transformatorische Bildung‘ (Bildung zielt notwendig auf Transformationen im Sinne von Bereicherungen, Erweiterungen, Veränderungen) oder auch ‚politische Bildung‘ (Bildung ist unausweichlich politisch), die dann einmünden in den zweifelnden Befund: Subjektorientierung ist die Antwort – aber was war eigentlich die Frage?

Die Festlegung auf ein bestimmtes, lediglich auf die eigene Logik reduziertes Subjektverständnis unterschlägt notwendigerweise andere Subjektumschreibungen⁴, deren innovative Gehalte der Einfachheit halber als ‚Marketing‘ abqualifiziert werden – das erspart die gründliche Auseinandersetzung damit. Dummerweise ist dieses ‚Marketing‘ je nachdem, wo das Zählen beginnt (etwa bei M. Foucault) nun schon über 50 Jahre alt; und so werden mit dem Text von Sturzenhecker/Scherr altvertraute Muster aus der Diskussion über den Poststrukturalismus reproduziert, wenn etwa P. Zima bereits 1994 feststellt, dass dieser Denkrichtung das Schicksal einer „kommerzialiserten Modeerscheinung“ beschieden wird (1994/2016, S. X). Adjektive wie „irritierend“, „kurios“ „als neu verkauft“ in Sturzenhecker/Scherrs Replik dokumentieren über den krampfhaften Ironieversuch vielmehr den Geist des Ressentiments, der sich als Kritik kostümiert (Müller 2022, S. 73), und bezeugen damit die wohlbekanntere Erfahrung, dass „die subjektkritischen Thesen in hohem Maße polarisieren und Debatten zwischen ihren Anhängern und Gegnern stets mit großer Polemik geführt werden“ (Ode 2020, S. 678).

Wenn etwa Moebius/Reckwitz (2008b, S. 7) – selbstverständlich bestreitbar – konstatieren: „Der Poststrukturalismus ist in den deutschen Sozialwissenschaften angekommen“, dann gilt dies wohl für etliche Bereiche der Pädagogik (vgl. Ricken/Rieger-Ladich 2004; Ricken/Balzer 2012, Koller 2018, Wimmer 2019 u.v.m.), aber anscheinend nicht für Sturzenhecker/Scherr⁵, obwohl etliche zentrale Themen und Konzepte in der Kinder- und Jugendarbeit mittlerweile ohne poststrukturalistische Positionen und Theorien schlichtweg überhaupt nicht mehr vorstellbar sind.

Hätten sich Sturzenhecker/Scherr nicht nur segmentiert-fragmentarisch, sondern tiefergehender mit poststrukturalistischem Denken befasst, hätten sie die Struktur ihrer eigenen Entgegnung unschwer über die Figur des „konstitutiven Außen“ erkennen können. Diese besagt, dass jede Position, jeder Diskurs „sich von einem Anderen, einem Außen [abgrenzt], auf den oder das er jedoch angewiesen ist, um sich (begrenzend) zu schließen und um existieren zu können [...], damit die symbolische Ordnung sich ihrer eigenen oder ‚inneren Reinheit‘ versichern kann“ (Moebius/Reckwitz 2008b, S. 16). Selbst in der Ablehnung/Negation ist das Abgelehnte also noch wirksam. Und Moebius/Reckwitz führen weiter aus, dass es geradezu typisch für poststrukturalistische Positionen ist, die Paradoxie derartiger Ausschlussmechanismen zu untersuchen, die „freilich von ihrem Außen in

unberechenbarer Weise immer wieder ‚heimgesucht‘ werden“ (ebd.). Die weitergehende Diskussion, inwiefern Sturzenhecker/Scherr hier zudem dem Muster einer hegemonialen Formation folgen, die „sich durch die Verwerfung eines Anderen zu stabilisieren und Universalität zu beanspruchen“ sucht (Moebius 2008, S. 167), kann hier aus Kapazitätsgründen nur angedeutet werden.

Kritik am tradierten Subjektverständnis und poststrukturalistische Positionen

Dass überhaupt und durchaus Kritik am tradierten Subjektverständnis existiert, wird zumindest dort ersichtlich, wo A. Scherr immerhin zugesteht:

„Der [...] programmatische Kern Kritischer Bildungstheorien nimmt Prämissen in Anspruch, *die hoch umstritten sind (!)*. Dies gilt insbesondere für das zugrunde liegende Subjektmodell, dessen theoretische Tragfähigkeit wiederkehrend in Frage gestellt worden ist – insbesondere durch den (Post-)Strukturalismus sowie die Systemtheorien“ (Scherr 2020, S. 247; Hervorh. WL).

Gleichwohl verzichtet er aber darauf, sich mit den dort erwähnten Kritikpositionen überhaupt auseinanderzusetzen, so als ob der ganze Aufwand sich ohnehin nicht lohne. Dadurch aber werden Potenziale der kritischen Weiterentwicklung verschenkt (von denen einige später noch skizziert werden); und insofern ist immerhin begrüßenswert, dass dies nunmehr, begrenzt auf das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit, ansatzweise angegangen werden kann. Hierbei werden bisherige Positionen der Kinder- und Jugendarbeit – poststrukturalistisch konsequent – einer fortwährenden Befragung unterzogen, in der Absicht, „die Skepsis so weit wie möglich zu treiben, um dann zu sehen, worauf man sich eigentlich (noch WL) verlassen kann“ (Zorn 2022, S. 67).

Wo nämlich Sturzenhecker/Scherr gedanklich aufhören, setzen die Anfragen und Vorschläge poststrukturalistischer Positionen gewissermaßen erst ein und sind so in der Lage, durch ihre besonderen Fragestellungen und ihre vergleichsweise größere Präzision wichtige Reflexions- und in der Folge auch: Handlungsgewinne zur Verfügung zu stellen, die sich für die weitere Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendarbeit als förderlich herausstellen können.

Selbstverständlich unterliegen auch poststrukturalistische Positionen der Kritik, wo ihnen etwa eine bloße „Hermeneutik des Verdachts“ attestiert oder ihnen mitunter ein „parasitärer“ Status vorgeworfen wird (da angeblich immer nur Kritik des Vorgefunden erfolgte); und auch deren Grundaxiom der Kontingenz (alles ist immer auch anders möglich) kann spitzfindig dahingehend hinterfragt werden, inwiefern denn der Kontingenzbegriff am Ende nicht selbst auch kontingent sei. Unter Berücksichtigung dieser Kritiken müssen jedoch ebenso die Erkenntnispotenziale und Reflexionsgewinne poststrukturalistischer Theorien wahrgenommen werden, denn hierbei handelt es sich um ein „Denken in der Gegenstromanlage“ (Zorn 2022, S. 340 ff.), dessen zentrale Operation „Dekonstruktion“ lautet (dass auch dies wiederum kritikwürdige und heterogene Vorgehensweisen beinhaltet, erläutert Zima 2016, S. 203 ff.). Damit gemeint ist die Hinterfragung von oft impliziten Wertentscheidungen, die vielen Normalitätsannahmen zugrundeliegen; es geht um die Aufdeckung von latenten Normen und die Reflexion von Grenzen der Veränderung, die sich verbinden mit der ausgeprägten Sensibilität

für Machtanalytik und Machtkritik, der besonderen Funktion von Sprache (deren alltägliche Effekte sich in mittlerweile üblichen gendergerechten Sprachverwendungen zeigen) und der Wendung gegen jegliche Festschreibungen, sog. „Essenzialisierungen“ (vgl. Koerrenz 2022, S. 148).

Wenn vor diesem Hintergrund der Kontingenzbefund nicht nur als poststrukturalistische Marotte, sondern als umfassende gesellschaftliche Signatur (allerspätstens seit Luhmann, vgl. Schuldt 2021) gelesen werden darf, stehen Sturzenhecker/Scherr vor der Herausforderung, darzulegen, warum dies ausgerechnet im Fall ihrer Version von subjektorientierter Bildung *nicht* der Fall sein sollte. Wenn aber ‚Kontingenz‘ als Theoriebegriff und gesellschaftsdiagnostischer Befund ernstgenommen wird, dann ist auch ‚subjektorientierte Bildung‘ selbstverständlich „auch anders möglich“ – genau dies intendiert der Begriff der ‚sozialpädagogischen Bildung‘. Allein deshalb ist die frei erfundene – im kritisierten Text auch nirgendwo belegbare – Unterstellung, „ein alternativer Subjektdiskurs [...] sei *exklusiv* in poststrukturalistischen Positionen zu finden“ (Sturzenhecker/Scherr 2022, S. 336, kursiv WL), absurd genug; für solch ein selbsterzeugtes Trugbild muss man schon sehr verbissen an dem expliziten Hinweis vorbeilesen, dass die „vorgetragenen Theorieansätze keineswegs sakrosankt [sind], sondern selbst umstritten“ (Lindner 2021, S. 538).

Ein nächstes Beispiel für die offensichtliche argumentative Überforderung und Verengung von ‚sozialpädagogischer Bildung‘ auf den lediglich eigenen Verständnishorizont liegt in der Behauptung, „die Darstellung von OKJA als unbestimmtes, offenes bzw. kontingentes Setting [sei] ebenfalls schon lange in die Debatte eingeführt, [...] durch den Begriff der ‚organisierten Anarchie‘“ (Sturzenhecker/Scherr 2022, S. 338). Wenn „an-archie“ aber einen Zustand der *Abwesenheit von Herrschaft* bezeichnet, so gehen poststrukturalistische Theorien geradezu vom Gegenteil aus, nämlich davon, *dass sämtliche sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse von (wie auch immer subtilen) Machtverhältnissen unausweichlich durchdrungen sind:*

„Macht existiert nur in actu, auch wenn sie sich, um sich in ein zerstreutes Möglichkeitsfeld einzuschreiben, auf permanente Strukturen stützt. [...] Sie ist ein Ensemble von Handlungen in Hinsicht auf mögliche Handlungen; sie operiert auf dem Möglichkeitsfeld, in das sich das Verhalten der handelnden Subjekte eingeschrieben hat: sie stachelt an, gibt ein, lenkt an, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich“ (Foucault 1994, S. 254).

Selbstverständlich sind hier auch Widerstände, Gegenmacht und Unterbrechungen, z. B. bei J. Butler, mitgedacht, die aber völlig anderen theoretischen Begründungen unterliegen als ‚Anarchie‘. In der unsinnigen Unterstellung, kontingente Performativität sei lediglich ein Imitat oder Epigone von ‚organisierter Anarchie‘ aber werden statt Reflexionen leider nur Reflexe aufgeboten.

Und vollends aus dem Ruder läuft der Entlarvungseifer von Sturzenhecker/Scherr, wo sie die Verwendung des Wortes „befähigen“ aufspießen und demgegenüber betonen, „dass Bildung [...] nicht von außen hergestellt werden“ könne, da es doch vielmehr um Bildung als „Selbsttätigkeit des Subjekts“ gehe (Sturzenhecker/Scherr 2021, S. 336). Abgesehen davon, dass sie mit dem in diesem Kontext verwendeten Begriff der ‚sozialpädagogischen Hilfe‘ (in der Kinder- und Jugendarbeit?) eher neue Verwirrung stiften, wären die nachfolgenden Zitate dann aber nur noch mit Erstaunen zur Kenntnis zu nehmen:

- „Kinder und Jugendliche sollen zu *Selbstbestimmung befähigt* werden und sie sollen zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement angeregt werden“ (Sturzenhecker 2021, S. 1003, kursiv WL).
- „Jugendarbeit als Praxis der Subjektbildung [...] hat sich zweifellos an einer Haltung des Respekts und der Anerkennung im Verhältnis zu kulturellen, insbesondere zu religiösen und ethnischen Unterschieden zu orientieren. Sie hat aber zugleich den Auftrag, Jugendliche zu *befähigen*, bewusste, begründete und reflektierte Entscheidungen in Bezug auf kulturelle Vorgaben zu treffen“ (Scherr 2021, S. 730, kursiv WL).⁶

Indem Sturzenhecker/Scherr poststrukturalistische Positionen – auf die sich „sozialpädagogische Bildung“ wesentlich, aber nicht ausschließlich (!), bezieht – abwehren, ignorieren sie ganz offensichtlich, in welchem Ausmaß derartige Positionen bereits jetzt schon in etlichen Konzeptionen der Kinder- und Jugendarbeit, mehr oder weniger explizit, Fuß gefasst und dort fundamental verwurzelt sind. Insofern besteht die bislang unerledigte – und damit von beiden gleichfalls verkannte – Anforderung und Aufgabe darin, 1.) diese Konzeptionen zu sichten, 2.) bei Bedarf explizit poststrukturalistisch, d. h. im „Gegenstromdenken“ zu prüfen, zu diskutieren und dadurch zu öffnen und 3.) mit den bildungskonzeptionellen Ansätzen „sozialpädagogischer Bildung“ zu relationieren und damit neu auszurichten. Denn die Weiterentwicklung des Bildungsverständnisses (in) der Kinder- und Jugendarbeit folgt der Annahme, dass nicht etwa der

„konsensorientierte Diskurs, sondern vielmehr der gescheiterte oder teilweise gescheiterte Diskurs, an dessen Ende die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in wesentlichen Fragen im Dissens verbleiben [...], pädagogisch produktiv ist. Es geht pädagogischer Theorie wie pädagogischer Praxis in dieser Sichtweise um ‚Dissenstauglichkeit‘“ (Bittner/Wischmann 2022, S. 95).

Kritische Anfragen an den Begriff der Emanzipation

Exemplarisch kann dies anhand des auch für die Kinder- und Jugendarbeit wohl unumstößlichen Begriffs der ‚Emanzipation‘ aufgezeigt werden, denn dieser verbirgt hinter seiner Eindeutigkeit versprechenden Solidität durchaus skeptische bis ambivalente Implikationen:

„[Außer] dem Konsens darüber, dass sich alle emanzipatorische Erkenntnis an Freiheit und Kritik orientieren muss, sind sich die unterschiedlichen Spielarten kritischer Theorie weder in Hinblick auf die Frage einig, aus welchen Verhältnissen man sich emanzipieren, noch über die Art und Weise, wie dies geschehen, und noch viel weniger über das Ziel, auf das eine Gesellschaft ausgerichtet sein sollte“ (Genel 2019, S. 40),

sodass im Gefolge von Antikapitalismus, Antirassismus, Antikolonialismus, Feminismus und Ökologie durchaus angefragt werden kann, ob nicht „gerade heute deshalb so viel über Emanzipation gesprochen wird, weil man nicht genau weiß, was diese unterschiedlichen Inhalte zusammenbringt“ (ebd. S. 41).

Schon die Vorstellung einer Subjektivität, die sich auf „Befreiung“ (wovon auch immer) richtet, zieht aus poststrukturalistischer Sicht Anfragen nach sich, inwiefern sich Emanzipa-

tion als bloßes Emanzipationsversprechen etwa auf problematische bzw. romantische Vorstellungen einer nicht unterdrückten, ursprünglichen bzw. „intakten“ Souveränität gründet.⁷ Damit aber wäre die Frage zu beantworten, „wie [...] sich ein unterdrücktes Subjekt von jenem beherrschenden Anderen emanzipieren [könnte], dem [es] doch immer schon zugehört?“ (Demirović 2019, S. 217). Abgesehen davon, ist auch Emanzipation keineswegs davor geschützt, selbst zur Regierungstechnologie zu mutieren; und so kann durchaus danach gefragt werden,

„was der permanente Anreiz zur Emanzipation selbst noch an Dynamik mit sich bringt und ob er nicht selbst ein zwanghaftes Verhältnis zu sich [...] zur Folge hat – ob nicht gerade das Versprechen auf Freiheit und Emanzipation der Mechanismus ist, der zur Reproduktion von Macht und Herrschaft auf höherem Niveau beiträgt, in dem gerade der Kampf um immer mehr Freiheit die Individuen zu Subjekten ihrer Selbstunterwerfung macht. Es ist also denkbar, dass sich Emanzipation kritisch gegen das Individuum und das Versprechen der Emanzipation wendet, durch die es erst wirklich zu dem werden soll, was es immer schon ist“ (ebd. S. 225).

Mindestens eine weitere Frage zur Emanzipation als sozialpädagogischem Bildungsziel ergäbe sich, sofern nun die Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit womöglich legitimiert wären, Kindern und Jugendlichen (taktvoll, versteht sich) vorzuhalten, „noch nicht ausreichend emanzipiert“ zu sein und inwiefern sich hier eine Asymmetrie zwischen denjenigen eröffnete, die schon emanzipiert wären (Sozialpädagog/innen?), und denen, die noch zu emanzipieren wären (Kinder und Jugendliche?) – sofern Letztere dies partout nicht von allein, d. h. qua „Selbsttätigkeit“ bzw. „Selbstbildung“ hinkriegen und deshalb durch freundliches Nudging bzw. bloße ‚Assistenz‘ dazu angeregt werden müssen. Eine so geführte Debatte hätte auch zu berücksichtigen, dass Emanzipation zwar ein kritischer, aber eben auch paradoxer Begriff ist, „weil er auf Auflösung all jener Verhältnisse zielt, unter denen die Individuen überhaupt gezwungen sind, sich zu emanzipieren“ (ebd. S. 229)⁸ – bzw. sozialpädagogisch unter den Bedingungen von Freiwilligkeit in der Kinder- und Jugendarbeit freundlich dazu animiert werden. Hier hilft auch der Verweis auf die freiwillige, autonome Entscheidung wenig weiter, da den Adressat/innen die Einlösung von Emanzipation notwendig unbestimmt bleiben muss.

Jenseits dieser vornehmlich rückantwortenden Anmerkungen wird die mehr innovations-akzentuierende Weiterentwicklung der referierten Positionen in einem demnächst nachfolgenden Beitrag in dieser Zeitschrift angegangen.

Anmerkungen

(1) Andere Autoren mit weniger verkrampftem Blick, wie z. B. Maykus 2021 (S. 157 u. 164) beziehen sich unter Verweis auf Lindner 2006 durchaus zustimmend auf diesen Begriff und merken an, dass dieser insbesondere in der Kooperation mit Schule sein Potenzial erst noch zu entfalten hätte.

(2) Aufmerksamere Leser/innen als Sturzenhecker/Scherr sollte aufgefallen sein, dass hier u. a. Autoren wie J. Butler, U. Bröckling, B. Latour, A. Reckwitz, W. Welsch, M. Rieger-Ladich, R. Gugutzer und deren Theoriebegriffe wie z. B. ‚Hybridität‘, ‚Rhizom‘, ‚Relationalität‘, ‚Transversalität‘, ‚body turn‘ oder ‚Praxistheorie‘ poststrukturalistische Positionen i.w.S. markieren – wenn sie auch nicht zureichend diskutiert werden.

(3) Der Begriff Nostrifizierung entstammt der Ethnologie und meint die Leugnung des ‚Andersheitscharakters‘ der untersuchten Erscheinungen sowie deren Reduktion/Vereinnahmung lediglich auf bzw. für das eigene Verständnissystem.

(4) Diese Vielfalt alternativer Subjektdeutungen ist nachzulesen z. B. bei Alexander/Amling/Bosančić 2019, S.2; dort werden aufgelistet: „Subjektrepräsentationen“ oder „Subjektformen“ (Reckwitz 2008, S. 137; Schmidt 2013, S. 93), von „Subjektideale[n]“ (Koppetsch 2006, S. 667), „diskursive[n] Subjektentwürfe[n]“ (Alkemeyer et al. 2013, S. 14) sowie von „Subjektkulturen und Subjektordnungen“ (ebd., S. 19), „Subjektpositionierungen“ (Bühmann und Schneider 2008, S. 30) oder „Subjektivierungsform[en]“ (Bröckling 2007; Bühmann 2012) bzw. „Subjektformierungen“ (Bühmann 2012, S. 146) wie „Subjektivierungsfigur[en]“ (Bröckling 2012, S. 132) oder „Subjektivierungsregime[n]“ (ebd., S. 134), „Subjektfiguren“ (Geimer 2012, 2013, 2014) oder „Subjektmodell[en]“ (Keller et al. 2012, S. 10) oder der „Subjektkonstruktion“ (Carstensen et al. 2014, S. 13), wobei die Liste noch zu erweitern wäre, bspw. etwa um: „Subjektcodes“, „Subjektivierungsangebote“ (Keller et al. 2012, S. 10).“ Hinzuzufügen wäre das ‚nomadische Subjekt‘ (Butler), das ‚dilettantische Subjekt‘ (Reichenbach) oder das ‚hybride Subjekt‘ (Reckwitz).

(5) Daran ändert auch B. Sturzenheckers flüchtige Befassung mit Rancière nichts, solange z. B. nicht hinreichend geklärt ist, wie für konfliktorientierte Sozialpädagogik plädiert werden kann, wohingegen auf der anderen Seite mit Dewey und Habermas romantische-konsensuelle Harmonie und vorgebliche Herrschaftsfreiheit favorisiert werden (Lindner 2022).

(6) Auf zahlreiche weitere Textnachweise muss aus Kapazitätsgründen verzichtet werden.

(7) Ob die Motive der Emanzipation und Selbstentfaltung angesichts aktueller Entwicklungen nicht ohnehin an Geltungskraft eingebüßt und stattdessen auf adaptive Selbsterhaltung zu setzen wäre, fragt Staab (2022, S. 8 f.) an.

(8) Für weitergehende Fragestellungen vgl. Laclau 2022.

Literatur

Bettinger, P. (2022): Subjekt. In: Kessler, F./Reutlinger, C. (Hrsg.): Sozialraum: Eine elementare Einführung. Wiesbaden, S. 617-628.

Bittner, M./Wischmann, A. (2022) (Hrsg.): Kritik und Post-Kritik: zur deutschsprachigen Rezeption des „Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik“, Bielefeld.

Deinet, U. u. a. (Hrsg.) (2021): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, 5. Aufl., Wiesbaden.

Demirović, A./Lettow, S./Maihofer, A. (2019): Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs, Münster.

Demirović, A. (2019): Zwei Weisen der Emanzipation – oder: Ist Emanzipation noch ein Ziel sozialer Kämpfe? In: Demirović/Lettow/Maihofer 2019, S. 206-230.

Froebus, K. (2019): Das Untote in der Pädagogik. Subjektkritische Einsätze, Graz.

Foucault, M. (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H./Rabinow, P.: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Herrschaft, Weinheim, S. 243-261.

Geimer, A./Amling, S./Bosančić, S. (Hrsg.) (2019): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse, Wiesbaden.

Genel, K. (2019): Die ambivalente Logik der Emanzipation: Spannungsverhältnisse zwischen Frankfurter Schule und Jacques Rancières kritischer Theorie. In: Demirović/Lettow/Maihofer 2019, S. 37-56.

Koerrenz, R. (2022): Bildung. Eine Theorie der Postmoderne, Weinheim.

Koller, H.-C. (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, 2. akt. Aufl., Stuttgart.

Laclau, E./Mouffe, C. (1991): Hegemonie und radikale Demokratie: zur Dekonstruktion des Marxismus, Wien.

Laclau, E. (2022/1996): Emanzipation und Differenz, Wien u. Berlin.

Lindner, W. (2006) (Hrsg.): 1964 – 2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland. Aufbruch, Aufstieg und neue Ungewissheit, Wiesbaden.

Lindner, W. (2021): Was ist „sozialpädagogische Bildung“? Anregungen und Konturierungen für die Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 69. Jg., H. 12, S. 531-540.

Lindner, W. (2022): Demokratieillusionen (in) der Kinder- und Jugendarbeit. In: deutsche jugend, 70. Jg., H. 5, S. 219-228.

- Maykus, S. (2021): Sozialpädagogik als Kooperation, Weinheim u. Basel.
- Meißner, H. (2010): Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx, Bielefeld.
- Moebius, S./Reckwitz, A. (Hrsg.) (2008a): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften, Frankfurt/M.
- Moebius, S./Reckwitz, A. (2008b): Einleitung. Poststrukturalismus und Sozialwissenschaften. Eine Standortbestimmung. In: Dies. 2008a, S. 7-26.
- Moebius, S. (2008): Macht und Hegemonie: Grundzüge einer poststrukturalistischen Analytik der Macht. In: Moebius/Reckwitz 2008, S. 158-174.
- Müller, S. (2022): Verständnisse und Missverständnisse des Kritik-Begriffs. In: erwachsenenbildung.at, 46, S. 73-79.
- Ode, E. (2020): Poststrukturalismus. In: Weiß, G./Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden, S. 677-687.
- Pelluchon, C. (2021): Das Zeitalter des Lebendigen. Eine neue Philosophie der Aufklärung, Darmstadt.
- Reckwitz, A. (2020): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne, Frankfurt/M.
- Reckwitz, A./Rosa, H. (2021): Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?, Frankfurt/M.
- Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden.
- Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.) (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden.
- Scherr, A. (2020): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Bollweg u. a. (2020) (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 243-255.
- Scherr, A. (2021): Interkulturelle und antirassistische Ansätze in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet u. a. 2021, S. 721-734.
- Schuldt, C. (2021): Ausweitung der Kontingenzzone. Beobachtungen der nächsten Gesellschaft, Hamburg.
- Staab, P. (2022): Anpassung. Leitmotiv der nächsten Gesellschaft, Frankfurt/M.
- Sturzenhecker, B. (2021): Förderung gesellschaftlich-demokratischen Engagements in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet u. a. 2021, S. 1001-1015.
- Sturzenhecker, B./Scherr, A. (2022): Bildung, Offene Jugendarbeit, Sozialpädagogik. Eine Replik auf Werner Lindner. In: deutsche jugend, 70. Jg., H. 8, S. 334-341.
- Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von Pädagog/innen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden.
- Thole, W./Pothmann, J. (2021): Fachlichkeit und Professionalität der Mitarbeiter/innen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet u. a. 2021, S. 125-137.
- Thole, W./Pothmann, J./Lindner, W. (2021): Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung, Weinheim u. Basel.
- Welsch, W. (1995): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt/M.
- Wimmer, M. (2019): Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft, Paderborn.
- Zima, P. (1994/2016): Die Dekonstruktion. Einführung und Kritik, 2. üb. Aufl., Tübingen.
- Zima, P. (2017). Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne, 4. durchges. Aufl., Stuttgart.
- Zorn, D.-P. (2022): Die Krise des Absoluten. Was die Postmoderne hätte sein können, Stuttgart.