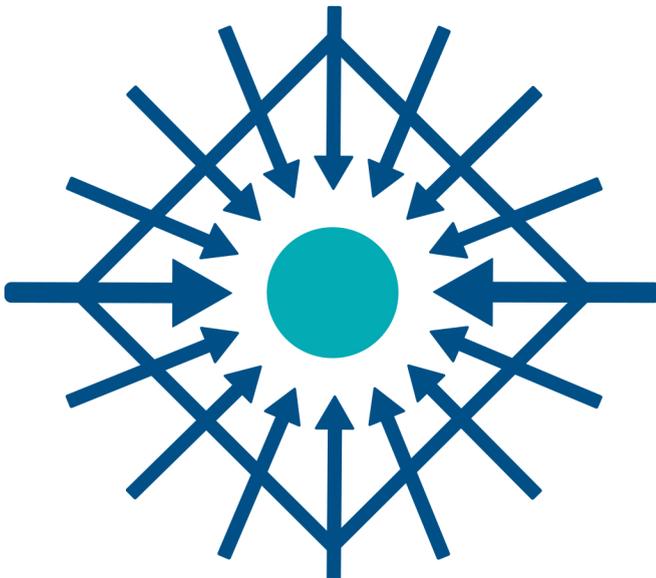


Simon Sohre

## Die Macht der Kritik

Diskurs um Kritik nach Foucault  
in Sozialpädagogik  
und Erziehungswissenschaft



Simon Sohre

## Die Macht der Kritik

# ERZIEHUNG SCHULE GESELLSCHAFT

Herausgegeben

von

Winfried Böhm, Wilhelm Brinkmann,  
Johanna Hopfner, Jürgen Oelkers, Roland Reichenbach,  
Sabine Seichter, Michel Soëtard, Michael Winkler

BAND 81

Die Macht der Kritik

---

ERGON VERLAG

Simon Sohre

# Die Macht der Kritik

Diskurs um Kritik nach Foucault  
in Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft

---

ERGON VERLAG

Zugl.: Dissertation, Leuphana Universität Lüneburg, 2016

Umschlagabbildung: Sarah Garbers, [www.illusine.de](http://www.illusine.de)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind  
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Ergon – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb des Urheberrechtsgesetzes bedarf der Zustimmung des Verlages.

Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen jeder Art, Übersetzungen, Mikroverfilmungen  
und für Einspeicherungen in elektronische Systeme.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Umschlaggestaltung: Jan von Hugo

Satz: Ergon-Verlag GmbH

[www.ergon-verlag.de](http://www.ergon-verlag.de)

ISBN 978-3-95650-258-3

ISSN 1432-0258

# Vorwort

Das Soziale und die kritische Überprüfung ihrer Gestaltungsprinzipien hat ihre Geschichte. Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik haben ihren zentralen Platz in einer reflexiven Vergewisserung und Begründung sozialer Gestaltungspraxis. Innerhalb ihrer disziplinären Diskurse stellt angesichts verschärfter Herausforderungen der aktuellen Transformationen des Sozialen Kritik ein wichtiger Bezugspunkt dar. Weniger im Zentrum stehen Akzeptabilitätsbedingungen von Kritik, im Sinne von Foucault die Bedingungen der Möglichkeit, einen kritischen Diskurs zu führen. Das Aufzeigen einer selbstreflexiven Perspektive auf die eigenen Bedingungen innerhalb von Theoriebildungsdiskursen, wie das Sprechen und Verhandeln von Kritik in Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft geordnet und akzeptiert wird, ist das zentrale Motiv dieser Studie. Sie versteht sich als eine Möglichkeit, eine diskursanalytische Perspektive auf erziehungswissenschaftliche, und vor allem, sozialpädagogische Theoriebildung anzulegen und nach dem Sagbaren und Nicht-Sagbaren zu fragen, wenn auf Kritik als Referenz Bezug genommen wird.

Die vorliegende Studie reichte ich im Oktober 2015 an der Leuphana Universität Lüneburg als Dissertation ein. Ohne die Unterstützung hilfsbereiter Wegbegleiter hätte ich die Dissertation sicher nicht erfolgreich abschließen können.

Besonders bei meinem Doktorvater Prof. (em.) Dr. Herbert E. Colla bei Prof. Dr. Michael Winkler und bei Prof. Dr. Waldemar Stange, die die schriftliche Begutachtung meiner Arbeit vorgenommen haben, möchte ich mich herzlich bedanken. Prof. (em.) Dr. Herbert E. Colla hatte mir in zahlreichen Kolloquien und Treffen stets durch seine weitsichtigen und oft provokanten Anmerkungen geholfen, auf Kurs zu bleiben. Dabei war mir seine uneingeschränkte Hilfsbereitschaft immer sicher.

Des Weiteren möchte ich mich herzlich, gerade in der Anfangsphase meiner Dissertation, bei der Leuphana Universität Lüneburg für die Gewährung eines Promotionsstipendiums bedanken. Ohne die großzügige und unkomplizierte finanzielle Förderung wäre die Promotion wahrscheinlich in den Kinderschuhen stecken geblieben.

Zentral für das Entstehen meiner Arbeit war der Austausch mit zahlreichen Kolleginnen und Kollegen. Ich danke herzlich Prof. Dr. Birgit Hein von der Dualen Hochschule Stuttgart für ihre bemerkenswerte Fähigkeit, immer wieder den Fokus auf zentrale und weiterführende Schritte zu lenken, um sich nicht in zahlreichen interessanten Spuren zu verlieren. Für die kontinuierliche Erörterung von theoretischen und methodischen Fragen

danke ich vor allem Tanja Corleis, Frederike von Natzmer und Madlen Gardow. Für zahlreiche anregende und freundschaftliche Gespräche, die mir stets neue Impulse gegeben haben, danke ich Prof. Dr. Martin Graf, Prof. Dr. Christian Vogel und Prof. Dr. Olaf Maass von der Berner Fachhochschule.

Während der Erstellung der Arbeit haben mir Freunde durch konstruktive Kommentierung von Texten, durch Rat und aufmunternde Worte stets zur Seite gestanden, wofür ich mich vor allem herzlich bei Linus Preuß, Sascha Bartels, Julia Müller und Dr. Alfred Kriesten bedanken möchte. Meinen Eltern danke ich für ihre großelterlichen Dienste.

Nicht zuletzt aber gab mir meine Familie die nötige Kraft, Vertrauen, Stabilität und positive Ablenkung, ohne die diese Arbeit wohl kein glückliches Ende gefunden hätte. Meiner Ehefrau Annika und meinen beiden Söhne Luis und Matis gebührt tiefste Dankbarkeit!

Simon Sohre

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	11
1.1 Problemaufriss und Erkenntnisinteresse.....	11
1.2 Stand der Forschung und methodische Verortung.....	25
1.3 Gang der Darstellung .....	30
Teil I – Kritik und Foucault	
2. Kritik in der sozialphilosophischen und sozialpädagogischen Diskussion .....	35
2.1 Einleitung zur Kritik .....	36
2.2 Kritische Philosophie und Theorie .....	40
2.3 Formale Bedingungen von Kritik .....	44
2.4 Soziale Bedingungen von Kritik.....	51
2.5 Aktuelle Problematisierungen von Kritik – eine Übersicht .....	57
2.6 Kritische Sozialpädagogik / Soziale Arbeit – Überblick über aktuelle Themen kritischer Sozialer Arbeit .....	67
3. Foucaults Herleitung von Kritik .....	71
3.1 Der maskierte Philosoph – Foucaults wissenschafts- theoretische Implikationen.....	76
3.2 Analytische Perspektiven in Bezug auf Kritik und Macht .....	88
3.2.1 Die Ordnung des Wissens – Archäologie des Wissens.....	94
3.2.2 Macht als Gegenstand von Sozialwissenschaft – Genealogie der Macht.....	96
3.2.3 Machtanalytik als Topografie des Sozialen – Genealogie der Macht.....	105
3.2.4 Das gesellschaftliche Dispositiv der Biopolitik.....	122
3.2.5 Kritik an Foucaults Erkenntnisweisen .....	128
3.3 Kritische Ontologie der Gegenwart – Foucaults Entwurf einer aufklärerischen Kritik.....	134

3.3.1 Kritik als Haltung – kritische Ontologie der Gegenwart: Entwicklung eines Kritikverständnisses bei Foucault in Differenz zu Kant .....	137
3.3.2 Kritische Ontologie der Gegenwart und ihre Unterschiede zur Kritischen Theorie nach Horkheimer/Adorno.....	151
3.3.3 Rückfragen zu Foucaults Kritikverständnis.....	158
3.4 Bezüge auf Foucault in den Sozialwissenschaften .....	160
3.5 Zusammenfassung Foucaults Konzept von Kritik .....	164
 Teil II – Foucault im Diskurs von Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit	
4. Diskursanalyse – methodologische Grundannahmen und analytischer Rahmen .....	175
4.1 Diskursforschung heute – Positionen und Differenzen.....	176
4.2 Foucaults Verständnis und Analyse von Diskursen .....	183
4.3 Analytischer Rahmen für die Diskursanalyse.....	188
4.4 Diskursanalytisches Vorgehen.....	191
5. Durchführung der Diskursanalyse .....	203
5.1 Zentrale Aspekte einer „diskursiven Formation“ .....	205
5.2 Themencluster – Textvignetten.....	206
5.2.1 Themencluster I: Auseinandersetzungen mit Foucaults Konzepten.....	206
5.2.2 Themencluster II: Gouvernamentalität.....	217
5.2.3 Themencluster III: Foucault in der Sozialen Arbeit.....	232
5.2.4 Themencluster IV: Foucault in der Erziehungswissenschaft/Pädagogik.....	241
5.2.5 Themencluster V: Einzelbeiträge .....	249
5.3 Untersuchung der Diskursstränge von Kritik und Gouvernamentalität .....	252
5.3.1 Analyse von „Gouvernamentalität“ im Diskurs .....	253
5.3.2 Analyse von „Kritik“ im Diskurs.....	259
5.4 Diskursive Formation – Kritik im Diskurs Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft.....	296

5.4.1 Formation der Gegenstände .....	297
5.4.2 Formation der Begriffe .....	299
5.4.3 Formation der Strategie .....	300
5.4.4 Formation der Äußerungsmodalitäten.....	302
Teil III – Anregungen und Probleme eines kritischen Projektes Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft	
6. Ergebnisse in Bezug auf die zentrale erkenntnisleitende Fragestellung und die aufgestellten Thesen.....	311
7. Probleme und Anregungen für ein kritisches Projekt Sozialer Arbeit.....	323
7.1 Diskursanalytische Perspektiven und das Arrangement des Sozialen.....	323
7.2 Die „rhetorische Nähe“ in der Formulierung einer kritischen Haltung und neoliberalen Denkweise.....	326
7.3 Die „Verschwiegenheit“ des erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Diskurses gegenüber anderen Diskursen um Kritik .....	328
Literatur .....	333



# 1. Einleitung

## 1.1 Problemaufriss und Erkenntnisinteresse

Wovon soll in der Philosophie die Rede sein? Im Gegensatz zu allen anderen Wissenschaften, in denen man zuerst weiß, worüber geredet werden soll, und dann allmählich klärt, wie solches Reden stattfinden soll, welcher Mittel man sich bedienen wird und in welchen Grenzen Erkenntnis gewonnen werden kann, entscheidet sich für die Philosophie, wovon in ihr die Rede sein soll, schon als eine Sache der Philosophie (Blumberg 2006, S. 9).

Was Blumberg in seinem Buch *Beschreibung des Menschen* im Jahr 2006 für die Philosophie aufzeigt, das kann auch für eine disziplinäre Sozialpädagogik gelten. Wovon eine Sozialpädagogik als ihren Gegenstand spricht und schreibt, ist immer wieder Gegenstand theoretischer Perspektiven. So einfach, wie sich diese Feststellung treffen lässt, so schwierig ist es, zu bestimmen, wie eine theoretische Betrachtung von Sozialpädagogik möglich ist, wenn keine einheitliche Gegenstandskonvention festgelegt wird – worauf schon Winkler in seinem Buch *Eine Theorie der Sozialpädagogik* im Jahr 1988 hingewiesen hat. Es ist, wenn der Ausdruck möglich ist, ein performatives Theoretisieren (vgl. Dungs 2011, S. 49).

Foucaults Beschäftigung mit Diskursen ist da, ganz im Sinne Blumenbergs, philosophisch. In seinem Buch *Archäologie des Wissens* erklärt er, dass Diskurse nicht nur Zeichensysteme darstellen, sondern als „Praktiken“ zu verstehen sind, die „systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981, S. 74). Demnach ist Theorie<sup>1</sup> als Diskurs in der Sozialen Arbeit<sup>2</sup> eine Praktik, die systematisch die Gegenstände bildet, von denen sie spricht.

Nach Foucault unterliegt auch Wissenschaft als ein ganz spezifischer „Macht/Wissen-Komplex“ einer „Wahrheitspolitik“. Unter politischer Ökonomie der Wahrheit (Foucault 1978, S. 51 f.) versteht Foucault die Tatsache, dass Wissenschaft nicht per se Inhaberin eines legitimen Wahrheitsbegriffes ist, sondern in ihr, wie in der Politik, Strategien, Gedanken über Reichweite

---

<sup>1</sup> Die Definition von Theorie, der hier gefolgt wird, wird bei Zima entlehnt, der konstatiert: „Theorie ist ein interessen geleiteter Diskurs, dessen semantisch-narrative Struktur von einem Aussagesubjekt im gesellschaftlichen Kontext selbstkritisch reflektiert und weiterentwickelt wird“ (Zima 2004, S. 20).

<sup>2</sup> Soziale Arbeit wird hier als Oberbegriff für eine professionelle und disziplinäre Sozialarbeit und Sozialpädagogik verwendet. Wird von Sozialpädagogik gesprochen, so wird auf eine disziplinäre Ausrichtung im Sinne von Theoriebildung von Sozialer Arbeit abgezielt, die als Subdisziplin von Erziehungswissenschaft verstanden wird.

und Bündnisse zu finden sind, die reglementieren, was als Gegenstand mit einem Wahrheitsanspruch verbunden wird.

In Bezug auf eine disziplinäre Bestimmung von Sozialpädagogik finden sich Texte, in denen die Frage nach dem Gegenstand von Sozialpädagogik zur Disposition gestellt wird. So beginnen etliche Einführungsbücher, die in den letzten zehn Jahren im Fachdiskurs als einführende Literatur Sozialer Arbeit gekennzeichnet wurden, oft mit der gleichen Feststellung: Es gibt keine einheitliche und abgeschlossene Definition, was unter Sozialpädagogik oder Sozialer Arbeit verstanden werden kann. So führt May in seinem Buch *Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit* an: „Nicht einmal die Benennung des Gegenstandsbereiches, ob nun als soziale Arbeit (klein geschrieben) oder Soziale Arbeit (groß geschrieben) oder doch Sozialpädagogik, gibt es Einigkeit“ (May 2008, S. 9). Ebenso Hamburger, der in seiner *Einführung in die Sozialpädagogik* konstatiert: „Die Sozialpädagogik hat es schwer mit sich selbst und kann die Frage, was sie sei, nicht beantworten. Sie existiert als schriftlich fixiertes Gedankengebäude oder als gesellschaftliche Realität in vielfältigen Formen, doch scheint es unmöglich, sie als ganze von innen her darzustellen oder von außen her zu beschreiben“ (Hamburger 2003, S. 11). Niemeyer formuliert in seinem Buch *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, dass „die Klagen [vielfältig und andauernd sind], die Sozialpädagogik habe ihre „disziplinäre Heimat [...]“ verloren (Niemeyer 1999, S. 9) und führt in seinem Buch *Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession* weiter aus, dass die Disziplin „zwar reich an Lehrbüchern und Lexika [ist], vergleichsweise arm allerdings an forschungsorientierten Beiträgen, die der Entwicklung der kognitiven Identität des Faches als Wissenschaft und Profession hilfreich sind“ (Niemeyer 2003, S. 5). Und Thole resümiert in seinem Einführungstext zum Handbuch *Grundriss Soziale Arbeit*: „Dem sozialpädagogischen Projekt fehlt es an einem einheitlichen, von allen akzeptierten Begriff“ (Thole 2005, S. 15). Etwas sanfter deklariert Dollinger an Sozialpädagogik, dass die Arbeit der Selbstvergewisserung „nach wie vor großer Anstrengungen“ bedarf (Dollinger 2008, S. 12). Mührel und Birgmeier stellen fest, „dass ein solcher „Gegenstand“ wie die Theorien der Sozialpädagogik ein überaus heterogenes, beinahe unüberschaubares Feld impliziert, das [...] nur durch ein ebenso vielfältiges und differenziertes Betrachten aus unterschiedlichen Perspektiven einigermaßen geschlossen werden kann“ (Mührel/Birgmeier 2009, S. 10). Für einen differenzierenden Blick stehen Thiersch/Schröer/Böhnisch, wenn sie ihr Buch *Sozialpädagogisches Denken* mit dem Satz beginnen lassen: „Beobachtet man gegenwärtig sozialpädagogische Diskussionen, so fällt eine ambivalente bis paradoxe Grundstimmung auf“ (Böhnisch/Schröer et al. 2005, S. 9). Die paradoxe Grundstimmung pendelt zwischen einem Pol, der basierend auf Zeitdiagnosen sozialpädagogische Herausforderungen in das Grenzenlose steigen sieht, und ei-

nem anderen Pol, der anwendungsbezogen und realistisch erkennt, dass Angebote abgebaut und „Entwicklungsdynamiken“ gebremst werden. Thole bilanziert in der vierten Auflage des Buches *Grundriss Soziale Arbeit*: „Die Soziale Arbeit hat sich in dem zurückliegenden Jahrhundert zu einem ausgedehnten und vielschichtigen Praxis- und Theoriefeld entwickelt“ (Thole 2010b, S. 5 f.) – ohne den Anspruch zu erheben, dass diese Entwicklung abgeschlossen ist. Diese wird dann in Bezug auf inhaltliche Ordnung von Sozialer Arbeit aber gleich wieder relativiert, indem Thole herausstreicht, dass „die Soziale Arbeit [...] ein ebenso komplexer wie unübersichtlicher Gegenstand [ist]“ (Thole 2010a, S. 19).

Eine grundlegende Frage, die sich an diese einleitenden Aussagen zur Sozialpädagogik stellt, lautet: Wie kann über Soziale Arbeit und Sozialpädagogik gesprochen werden, wenn anscheinend kein einheitlicher und eindeutiger Sprachgebrauch in Bezug auf den Gegenstand praktiziert wird? Dass von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit gesprochen wird, ist eine empirische Tatsache. Fachliteratur, Konferenzen und Tagungen sind der Beweis einer disziplinären Sozialpädagogik. Berufszweige, Handlungsfelder und Praxiskonzepte von Sozialer Arbeit belegen eine praktische Arbeit. Es ist also nicht die Frage, ob Soziale Arbeit der Realität entspricht, sondern die Art und Weise, wie sie *erklärt*, dass sie Realität selbst (mit-)bestimmt. Es geht in der Frage um die Worte „einheitlich“ und „eindeutig“ und ihrer Bedeutungen für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in eben jenem Bereich, der sich als Sozialpädagogik oder Soziale Arbeit bezeichnet. In Bezug auf Foucaults eingangs aufgezeigte Erkenntnis, dass Diskurse ihren Gegenstand erst herstellen, kann die These aufgestellt werden, dass ein Bestandteil einer Definition des Gegenstandes von Sozialer Arbeit gerade der Verweis auf ihre begriffliche Unschärfe ist. Denn die oben angeführten Zitate und Verweise auf die „Diffusität“ des Gegenstandes sind nicht von außen an Soziale Arbeit hergetragen; sie kommen von innen, aus der Diskussion selbst. Und sie stehen als „Mahnzeichen“, wie auch in dieser Studie, in der Argumentationsdramaturgie immer am Anfang – in Einleitungen oder in Vorworten. Da es zu einer intersubjektiv verfahrenen Wissenschaft gehört, die Gegenstände, von denen gesprochen wird, nicht an subjektive Meinungen und Vorstellungen zu koppeln, sondern sie anhand von Kriterien zu objektivieren, stellt sich die Frage, warum es so schwierig zu sein scheint, einen Gegenstand von Sozialpädagogik zu definieren. Zwei mögliche Ursachen für diese Schwierigkeit können hier angedeutet werden: Die erste Möglichkeit kann darin bestehen, dass ein Gegenstand nicht objektiviert werden muss. Will man sich aber nicht dem Verdacht einer Ideologie, Religion oder eines Spiritualismus aussetzen, jedenfalls in den Sozial- und Geisteswissenschaften, so muss Theoriebildung als ein soziales Kräfteverhältnis verstanden werden, das sich Überprüfungsregeln unterwerfen muss. Die zweite Möglichkeit, die in dieser

Studie verfolgt werden soll, verweist auf die starke Interessengebundenheit eines Gegenstandes, der sich nur durch soziale Interpretationen manifestieren lässt. In diesem Sinn bedeutet Definition eher, ein bestimmtes „Sprachspiel“ zu initiieren, in dem der Gegenstand nur durch die gewählte Perspektive auf ihn gebildet werden kann. Ändert sich die Perspektive, dann ändert sich auch das „Sprachspiel“ und der Gegenstand muss neu begründet werden. Unter Sprachspiel wird nach Winkler ein bestimmtes Verständigungssystem verstanden, welches als „Chiffre für diejenigen“ fungiert, die „am Diskurs teilnehmen“ (Winkler 1988, S. 24). Im weiteren Sinne bedeutet das, dass der Gegenstand nicht nur durch einen Akteur definiert werden kann, sondern durch unterschiedliche Akteure aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft, die sich in einem permanenten „Ringem“ um eine zeitgemäße Beschreibung von sozialen Phänomenen und Problemen befinden. Ein sozialpädagogisches Sprachspiel ist also ein bestimmtes soziales Kräfteverhältnis, in dem die einzelnen Akteure sich gegenseitig beeinflussen und so Dimensionen eines Gegenstandes oft bewusst latent beschreiben, um die jeweiligen Einflussmöglichkeiten für eigene Interpretationen so groß wie möglich zu halten. Latent bedeutet nicht, keine eigene disziplinäre Bestimmung mit einfließen zu lassen, sondern eher Begriffe und Diskursfragmente zu benutzen, die von allen anderen Akteuren erst einmal widerstandsfrei akzeptiert werden können. Ein Beispiel solch eines Diskursfragments ist etwa der Verweis auf eine neoliberale Transformation des Wohlfahrtsstaates – aber auch deren Kritik –, die dann in den einzelnen disziplinären Perspektiven einen Interpretationshorizont aufspannt, um ihn zu analysieren etc., ihn aber gleichzeitig anschlussfähig für andere Interpretationen zu halten. Neoliberalismus rückt dann nahe an den Status eines leeren Signifikaten heran, der als „Identität des Diskurses selbst“ auftaucht und „seine imaginäre Allgemeinheit postuliert“ (Hirsland/Schneider 2006, S. 393).

In einem gewissen Sinn kann diese Möglichkeit einer Gegenstandsbestimmung als Effekt eines postmodernen Denkens bezeichnet werden, das ein wissenschaftlich-rationales Narrativ darstellt, im Sinne von Foucault ein „Archiv“, das Theoriebildung heute mit rahmt. Soziale Tatsachen unterliegen nicht einer Letztbegründetheit, sondern einer permanenten Abgrenzung zwischen unterschiedlichen, als gleichrangig angesehenen Perspektiven, die um Deutungshoheiten ringen. Nach Lyotard besteht der auffallende „Zug des postmodernen wissenschaftlichen Wissens [...] in der Immanenz des Diskurses über die Regeln, die seine Gültigkeit machen“ (Lyotard/Engelmann et al. 2005, S. 159). „Es verfeinert unsere Sensibilität für die Unterschiede und verstärkt unsere Fähigkeit, das Inkommensurable zu ertragen“ (ebd., S. 16).

Winkler hat die Gegenstandsbestimmung von Sozialpädagogik 1997 als Problem skizziert, da Sozialpädagogik immer erst ihre eigene Identität her-

stellen muss, sich dieser Immanenz des empirischen und theoretischen Spezialdiskurses versichern muss. Ihr „gebrochenes Verhältnis zur Theorie“ zeigt sich in zwei Dimensionen: einmal in Bezug auf ihre historische Kontinuität und zum zweiten in ihrer aktuellen Selbstauffassung (vgl. Winkler 1997, S. 54). Anders formuliert kann die sich verfestigte Ermahnung an einen einheitlichen und eindeutigen Sprachgebrauch von Sozialpädagogik bedeuten, dass Soziale Arbeit als Profession und Disziplin noch nicht an ihre Grenzen gestoßen ist, um sie als ein einheitliches Projekt zu kommunizieren. Die Ursachen für die Kommunikation von Sozialer Arbeit als un abgeschlossenes Projekt sind folglich nicht eindeutig zu bestimmen.

So wird auf die kurze Verwissenschaftlichungsgeschichte von Sozialer Arbeit verwiesen, die in Deutschland ihre Expansion zu Beginn der 1970er Jahre erfuhr – obwohl selbstverständlich sozialpädagogisches Denken bis in das 18. Jahrhundert nachgezeichnet werden kann. In Bezug auf die wissenschaftliche Institutionalisierung seit 1970 ist die Trennung zwischen universitären Studiengängen und den Fachhochschulen zu beachten, die unterschiedliche Professions- und Disziplinkulturen entwickelt haben. Erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts, als sich die Bologna-Reform europaweit durchgesetzt hat, wurde diese Trennung aufgeweicht. Die fast flächendeckende Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen und die damit angestrebte Vergleichbarkeit der Qualifikationen und „Kompetenzen“ verlangte tiefgehende Veränderungen der gewachsenen dreißigjährigen Studienkulturen und stellt im Sinne von Foucault einen „Bruch“ im epistemologischen Feld von Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft dar. Die tiefgreifenden Veränderungen in der Bildungslandschaft in Deutschland der letzten fünfzehn Jahre können als Katalysatoren betrachtet werden, aufgrund derer sich Soziale Arbeit auf eine reflexiv orientierte Position im Feld des Sozialen besinnt. Um nicht von der deutlichen Zunahme von gesellschaftlich-politischen Schlagworttrends, wie z. B. Ökonomisierung des Sozialen, Hartz IV-Reformen oder einer Neuen Soziale Frage überformt zu werden, bedarf es einer sicheren Basis, von der sie aus ihren Gegenstand, ihre Aufgabe, Funktion und Legitimität in dem veränderten Feld des Sozialen ausloten kann. Reflexivität und Kritik wird zur sicheren Basis in unsicheren Zeiten, um in der Interessengebundenheit innerhalb von Diskursen theoretische Akzente setzen zu können; es bedeutet aber auch, dass die Sprachspiele um den Gegenstand unübersichtlicher und komplexer werden.

Es kann der Einwand angeführt werden, dass die Ermahnungen an einen einheitlichen Sprachgebrauch nicht erst in den letzten 15 Jahren, sondern historisch immer wieder im Diskurs um Sozialpädagogik aufgetaucht sind:

Mit dem Ausdruck „Sozialpädagogik“ als einem erziehungswissenschaftlichen Terminus hat es eigene Schwierigkeiten. Obwohl er seit gut 100 Jahren in Gebrauch ist, wechselt seine Bedeutung immer noch von Autor zu Autor, von Interessen-

gruppe zu Interessengruppe. Man tut deshalb gut, keine Übereinkunft vorauszusetzen, sondern zu sagen, wovon zu sprechen man beabsichtigt. (Mollenhauer 1977, S. 134)

Vor 35 Jahren hat Mollenhauer angemahnt, dass der heterogene Gebrauch des Begriffes Sozialpädagogik nicht zur Klärung des Gegenstandes beiträgt. Im Jahr 1966 war er noch deutlicher, als er konstatierte: „Die Vieldeutigkeit des Ausdrucks ‚Sozialpädagogik‘ ist alles andere als fruchtbar; sie ist in hohem Maße lästig und verwirrend, sie fördert nicht eine sinnvolle Diskussion, sondern verhindert sie“ (Mollenhauer zit. nach Iben 1969, S. 387). Fast dreißig Jahre später benutzte Mollenhauer die exakt gleiche Beschreibung, nach der die Theoriediskussion um Sozialpädagogik im ausgehenden 20. Jahrhundert verhartet, nur jetzt mit der resignativ wirkenden Schlussfolgerung, dass es eher „wünschenswert“ wäre, dass der Begriff Sozialpädagogik am besten ganz verschwinden sollte, damit nur noch über die Sache geredet werden kann (vgl. Mollenhauer 1998, S. 429).

Zudem beginnt Mollenhauer seine Einleitung in *Einführung in die Sozialpädagogik* mit den Worten: „Eine Einführung setzt voraus, daß es dasjenige gebe, in das in solchem Falle eingeführt werden soll“ (Mollenhauer 1993, S. 12).

Im Jahr 1993, knapp zwanzig Jahre nach Mollenhauer, schreibt Konrad in seinem Artikel zu begriffsgeschichtlichen Annäherungen an Sozialpädagogik als ersten Satz:

Die allgemeine Unsicherheit in der Beantwortung der Frage nach dem Gegenstand oder dem „Wesen“ der Sozialpädagogik rührt nicht zuletzt [...] aus dem Umstand, daß die Pädagogik, insbesondere aber die Sozialpädagogik, bis heute die systematische Entfaltung des Begriffes der „Sozialpädagogik“ als unerledigte Aufgabe vor sich her schiebt (Konrad 1993, S. 292).

Auch Winkler beginnt seinen Artikel im *Historischen Wörterbuch der Pädagogik* mit dem Hinweis auf einen der „schillerndsten Begriffe der Pädagogik“, dass der Begriff Sozialpädagogik „weder als Terminus noch als theoretisch ausgewiesen, in seinen gegenständlichen Bezügen gesichert“ ist (Winkler 2010, S. 903). Heute kann bilanziert werden, dass die Aussagen von Mollenhauer, Konrad und Winkler in Bezug auf die Theoriebildung von Sozialpädagogik nicht an Aktualität verloren haben; die Diskursivität von Heterogenität nimmt eher zu, die Frage nach Reflexion der fachspezifischen Theoriebildung ebenso.

In Zusammenfassung der gesammelten Aussagen zum „Sprachspiel“ Sozialpädagogik kann gefragt werden: Ist es anscheinend im sozialpädagogischen Theorie-Diskurs um ihren Gegenstand eine soziale Tatsache, dass Sozialpädagogik keinen einheitlichen Gegenstand diskursiv herstellen kann? Oder ist es inzwischen ein bestimmtes Diskurssegment, mit einer bestimmten Funktion, die uneinheitliche Gegenstandsbestimmung von Sozialpädagogik in einleitenden Sätzen zu wiederholen und zu einer kritischen Reflexion auffordert?

In Bezug auf diese Fragen greift z. B. Birgmeier dilemmatische Strukturen von theoretischer Sozialpädagogik auf und gelangt zu folgendem Schluss: Das Missverständnis in Bezug auf ein Theorie-Praxis-Verhältnis „zwingt die Sozialpädagogik in ihrer Funktion, wissenschaftliche Theorien zu entwickeln, dazu, in Zukunft eine klare und eindeutige Position einzunehmen und mit Irreführungen, Missverständnissen und Fehlinterpretationen (wissenschaftsbasierter Grundlegungen) gründlich aufzuräumen“ (Birgmeier 2009, S. 27)<sup>3</sup>.

Eine Antwort auf den Ruf nach Eindeutigkeit und klarer Positionierung wäre, dass dieser in der Gefahr steht, nur mit dem Vergessen unterschiedlicher Theorietraditionen im theoretischen Diskurs einherzugehen. Mindestens die Frage nach Art und Funktion einer Theorie von Sozialpädagogik muss ausdifferenziert werden. Es kann nicht zufriedenstellen, wenn dem Diskurs um Theorien in Sozialer Arbeit eine gewisse Normalisierung und Selbstreferentialität attestiert wird (Theorienpluralismus) und gleichzeitig der Eindruck entsteht, dass die Sprachlosigkeit innerhalb und zwischen den unterschiedlichen Ansätzen eher zunimmt – obwohl dieses Verhältnis gerade ein postmodernes Wissenschaftsverständnis kennzeichnet.

Der Theoriediskurs von Sozialpädagogik der letzten Jahrzehnte zeigt aber auch auf, dass sich unterschiedliche Ansätze herauskristallisiert haben, Sozialpädagogik und Soziale Arbeit in Bezug auf Theoriebildung zu systematisieren. Ein der Sozialpädagogik attestiertes Theorie-Dilemma liegt, folgt man einem systematischen Blick auf Sozialpädagogik, in dem Fluchtpunkt, dass die Vorstellung nicht aufgegeben wird, es muss „die eine“ Theorie von Sozialpädagogik geben, die alle anderen Perspektiven und Ansätze in sich vereinigen kann (vgl. Birgmeier 2009, S. 14). Der Theoriediskurs, der in den letzten Jahren geführt wird, zeichnet sich durch eine Akzeptanz von Ambiguität in Bezug auf unterschiedliche Theorien aus. Aber auch dies ist eine schwerwiegende Behauptung, fragt man nach Ambiguität doch erst, wenn Kategorisierungsversuche gescheitert sind.

Wurden bis jetzt Fragen aufgeworfen, die an Sozialpädagogik als disziplinäres Projekt gestellt werden können, wenden sich die folgenden einleitenden Bemerkungen dem Versuch zu, das Sprachspiel Sozialpädagogik in einer Wissensordnung zu überblicken. Drei Tendenzen sollen kursorisch anhand von einigen Ansätzen benannt werden, Theoriebildung innerhalb von Sozialpädagogik zu rahmen: ein *wissenssoziologisches*, ein *ontologisches* und ein *themenspezifisches* Theorieverständnis. Dass diese allgemeine Systematisierung nur eine Möglichkeit unter vielen ist, zeigt ebenfalls der Blick in

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle ist die Rückfrage legitim, warum und wozu es eine „klare und eindeutige Position“ benötigt? Wem dient es, an wen adressiert sich eine klare Positionierung?

Theoriebücher der Sozialen Arbeit (May 2008, Mührel/Birgmeier 2009; 2011, Thole 2012, S. 36, Oelkers/Richter 2013). Sie folgt nicht den inhaltlichen Systematisierungen, sondern fragt nach den Wissensarten, die sich in Theorien abzeichnen, nach der Rationalität und nach dem Selbstverständnis, Wissen zu positionieren.

Im Jahr 2008 hat Dollinger sein Buch *Reflexive Sozialpädagogik* in den Theoriediskurs eingebracht. Seine grundlegende Annahme, sich mit Sozialpädagogik als „theoretische und wissenschaftliche Identität“ zu beschäftigen, lautet, dass es unsinnig ist anzugeben, „was Sozialpädagogik ‚ist‘“ (Dollinger 2008, S. 7). Zentral ist die Frage zu klären, wie „Sozialpädagogik als Wissensform ‚hergestellt‘ wird“ (ebd.). In diesem Sinn wiederholt Dollinger, was auch Mollenhauer in seinen dreißig Jahren der Beschäftigung mit Sozialpädagogik als Schluss zieht, nämlich nicht mehr über Sozialpädagogik als Sache, sondern über die Regeln der Herstellung von Wissen zu reden, die als Gegenstand Sozialpädagogik hervorbringen. Diese Perspektive ist dadurch gekennzeichnet, den Blick „nach innen“ zu richten, den „Ort des Sprechens“ zu bestimmen, durch den es legitim wird, von einer sozialpädagogischen Perspektive zu reden. Es reicht nicht aus, Sozialpädagogik bezüglich institutioneller Handlungsfelder und politisch-sozialer, aktueller Themen zu reflektieren. Eine theoretische Beschäftigung mit Sozialpädagogik muss „tiefer eindringen in das Labyrinth der Strategien und Positionierungen, von denen aus sozialpädagogisch gesprochen wird“ (Dollinger 2008, S. 11). Dollinger mahnt also eine „reflexive Wende“<sup>4</sup> im Theoriediskurs der Sozialpädagogik an, die sich auf diskursanalytische Prämissen stützt. In dieser reflexiven Wende zeigt sich, dass Dollinger sich nicht allzu weit von Mollenhauers Mahnung entfernt, der eine Klärung von Interessengruppen und Autorenpositionen als Voraussetzung dafür sieht, um Sozialpädagogik zu bestimmen. Dollinger kann in einer Linie mit Winklers *Eine Theorie der Sozialpädagogik* gelesen werden, der sich als Ausgangspunkt seiner theoretischen Bestimmung von Sozialpädagogik die Untersuchung der „Grammatik des Diskurses“ vorgenommen hat.

Auch Neumann hat mit seinem Buch *Kritik der sozialpädagogischen Vernunft* einen Entwurf vorgelegt, die erkenntnistheoretischen Prämissen einer Theorie der Sozialpädagogik neu zu justieren (vgl. Neumann 2008). Neumanns feldtheoretische Studien berichten von der Abkehr einer sozialpädagogischen Ontologie, die sich in der Suche nach ihrem Gegenstand zur Frage hin zentriert, wie „Sozialpädagogisches“ überhaupt beobachtet werden

---

<sup>4</sup> Dollinger versteht unter Reflexivität den „Anspruch einer analytischen Rekonstruktion grundlegender Kennzeichen sozialpädagogischen Wissens in seiner Eigenart und seinem Wandel“ (Dollinger 2008, S. 7) und setzt das als Ausgangspunkt von theoretischer Beschäftigung von Sozialpädagogik voraus.

kann, ohne hinter die wissenschaftsforschende Aktivität zurückzufallen, dass der Beobachtende sich in der Theoretisierung seines zu beobachtenden Phänomens mit reflektieren muss (vgl. ebd.).

Dieser Strang einer Theoriebildung von Sozialpädagogik kann als *wissenssoziologischer Standpunkt* bezeichnet werden.

Ein zweiter Strang, Theorien zu benennen, die im Diskurs verhandelt werden, könnte als *ontologische* Position angeführt werden, in der der Gegenstand von Sozialpädagogik auf einem (letzten) Grund beruht, von dem aus er seine Erklärungskraft bezieht. So haben z. B. Birgmeier/Mührel in dem von ihnen herausgegebenen Sammelband *Kritik als ein Fundament aller Theoriebildung und -entwicklung in der Sozialen Arbeit* deklariert (vgl. Mührel/Birgmeier 2011). Ziegler antwortet auf wissenssoziologische Perspektiven in seinem Essay *Kleine Verteidigung ontologischer Theorien in der Sozialen Arbeit*, den er in der Zeitschrift *Widersprüche* mit dem Thema *Wie (selbst-)kritisch ist die Theorie Sozialer Arbeit?* veröffentlicht hat, mit den Worten Mackerts, „es geht um die kausale Analyse der ‚Beziehungen zwischen Erfahrungen, tatsächlichen Geschehendem und den zugrunde liegenden Mechanismen, die bestimmte Vorgänge in der sozialen Welt hervorbringen“ (Mackert zit. nach Ziegler 2008, S. 49). Gerade diese Strukturen und Mechanismen bezeichnen den „ontologischen Gegenstand der Sozialwissenschaften“ (ebd.), weil sie als „aufeinander wirkende Kräfte, Beziehungen und Bewegungen – das Produkt sozial relationierter, kontingenter menschlicher Praxis und der durch diese konstituierten, sozialen Strukturen“ sind (ebd.). Die Erklärungskraft seiner Idee baut Ziegler auf einem dreidimensionalen Modell des „Critical Realism“ auf, in dem drei „Domänen“ unterschieden werden: die Domäne des Empirischen, die Domäne des Tatsächlichen und die Domäne des Realen. Diese drei Domänen bilden unterschiedliche Ebenen der sozialen Wirklichkeit ab, wobei sie von der Ebene des absolut Beobachtbaren (Domäne des Empirischen), über die Ebene des „latent noch Wahrnehmbaren“ (Domäne des Tatsächlichen), zur Domäne des Realen zu lesen sind, die als „deep dimensions“ den „unmittelbaren Erfahrungen und Beobachtungen entzogenen Strukturierungen und generativen Mechanismen“ bilden, die aber „die empirischen und tatsächlichen Ereignisse hervorbringen [können]“ (Ziegler 2008, S. 48).

Ein dritter Strang von Theoriebildung kann an eine Erkenntnis der 80er Jahre angeschlossen werden. Henrich hat im Jahr 1982, vor knapp dreißig Jahren, hinsichtlich philosophischer Untersuchungen auf den Verlust der Fähigkeit zu integrierendem Denken hingewiesen, wenn es sich einzelwissenschaftlicher Analyseformen unterwirft (Henrich 1982, S. 7). Er deutet damit an, dass zersetzende Theorieproduktion zunimmt, wenn sie (immer weniger) den Anspruch hat, unterschiedliche Disziplinen und Diskurse zu einem integrativ-kohärenten Fachdiskurs zu vereinen (ebd., S. 43 ff.). Er

schließt damit an ein Denken von Theorie als „kritischer Theorie“ im Sinne Horkheimers an, der schon 1937 darauf aufmerksam gemacht hat: „Die isolierende Betrachtung einzelner Tätigkeiten und Tätigkeitszweige mitsamt ihren Inhalten und Gegenständen bedarf, um wahr zu sein, des konkreten Bewußtseins ihrer eigenen Beschränktheit. Es muß zu einer Konzeption übergegangen werden, in der die Einseitigkeit, welche durch die Abhebung intellektueller Teilvorgänge von der gesamtgesellschaftlichen Praxis notwendig entsteht, wieder aufgehoben werden“ (Horkheimer 1988a, S. 172 f.). Stattdessen wird eher darauf fokussiert, die Produktionseffekte aus Diskursen immer zeitgemäß in eigenen Theorieproduktionsprozessen zu verwalten, ohne sie dem Anspruch einer Integration auszusetzen. Henrich folgt damit der frühen Kritischen Theorie, wie Demirovic sie zitiert: „Vielmehr waren sie [Horkheimer/Adorno] der Ansicht, dass die einzelwissenschaftliche Forschung der philosophischen Impulse bedurfte, denn nur hier finden sich Begriffe, die über einzelwissenschaftliche Beschränkung hinausführen“ (Demirovic 2003a, S. 1). Mit anderen Worten: Die Praxis von Differenzierungen durch einzelwissenschaftliche Perspektiven und damit die realitätsstiftenden Kategorisierungen, Daten, Stereotypen, Zuständigkeiten, etc. nehmen zu, die übergeordneten Versuche, diese einzelwissenschaftlichen Informationen zu begreifen, werden diffuser. Man könnte fast behaupten, dass die zeitlich geordnete „wissenschaftliche Revolution“ (Kuhn 1973, S. 104 ff.), gedacht als ein wissenschaftliches Generationenprojekt, in unzählige, (per-)formative und zeitgleiche „Umstrukturierungen“ und Reformen gewechselt ist, die zu einem gewissen Grad zu einem disziplinären Identitätsverlust führen können.

Anders ausgedrückt: Ein dritter Strang kann als *themenbezogene und an hegemoniale soziale Diskurse anschließende Theoriebildung* bezeichnet werden. Theorien Sozialer Arbeit setzen auf partikulare Themen, anhand derer sie Anknüpfungspunkte und Reichweite von Konzepten für Soziale Arbeit prüfen und in den Diskurs um Soziale Arbeit einbringen. So finden sich z. B. Themen, die an Diskurse aus Politik, Ethik, Ökonomie und Gesellschaft anschließen (vgl. Mührel/Birgmeier 2011, Oelkers/Richter 2013) oder an prozessorientierten Begriffen festgemacht werden, wie z. B. Aneignung, Aktivierung, Inklusion oder Sozialraumorientierung (Deinet/Reutlinger 2004).

Es zeichnet sich ab, angesichts der zwei Strukturmerkmale einer theoretischen Beschäftigung mit Sozialer Arbeit (die konsequente Ermahnung an eine Nicht-Identität von Sozialer Arbeit bei gleichzeitig sich ausdifferenzierender Theorielandschaft), dass sich Soziale Arbeit in ihren Grundlagen in einem paradoxen Zustand befindet. Jeder Ingenieur würde dem Theoriegebäude ein statisch-desolates Gutachten ausstellen mit der Prognose, dass bei zunehmender Etagenbildung das Fundament an Stützkraft einbüßen würde. Daran schließt nun wieder die Frage an, worin das Fundament von Sozialer Arbeit

eigentlich besteht. Es ist wie eine reflexive Schleife – die Frage nach dem Fundament bedingt wieder die Frage nach dem Gegenstand. Vielleicht ist es einfacher, um in der Bildsprache zu bleiben, das Wort Gegenstand als ein Gegen-etwas-Stehen zu verstehen, somit also nach den vertikalen Begrenzungen zu fragen und nicht nach einem ontologischen Grund, auf dem Soziale Arbeit beruht. Infolgedessen wird nach den Begrenzungen gefragt, an die sich gelehnt werden kann; die einem Gerüst Halt geben. Hier besteht wiederum eine ähnliche Gefahr: Nimmt das Volumen innerhalb der Begrenzungen zu schnell zu, dann mag der Eindruck entstehen, dass die begrifflichen Deiche aufzuweichen drohen – auch bei einem „Beschweren“ durch Spundwände oder „diskursive Sandsäcke“ –, und es kann zu einer Verallgemeinerung kommen, in der sich Soziale Arbeit selbst verliert. In jede Richtung, ob vertikal oder horizontal, wurde schon gedacht<sup>5</sup> (Fundamente: Hilfe, Fürsorge, Pädagogik; Deiche: Interdisziplinarität, Handlungsfelder).

Festzuhalten bleibt, dass schon ein Blick in die Einführungen von Sozialarbeit/Sozialpädagogik/Soziale Arbeit verdeutlicht, dass über einen langen Zeitraum hinweg versucht wird, eine systematische Ordnung in die Begriffe zu bringen. Jeder einzelne Begriff unterliegt einer historisch-spezifischen Genese und Struktur, die zunehmend wechselseitig aufeinander bezogen werden, ohne eine normative endgültige Setzung in Bezug auf Präferenzen durchzusetzen.

Hält man einen Augenblick inne und vergegenwärtigt man sich noch einmal, dass offenbar die Diskussion um einen einheitlichen Gegenstand nicht zur Ruhe kommt, was bei Neueintritten in die sozialpädagogische Zunft vielleicht auch Unbehagen und eine Nicht-Identität hervorruft, bei gleichzeitiger Feststellung, dass die Beschäftigungszahlen im Bereich der Sozialen Arbeit zunehmen; dann liegt hier möglicherweise noch ein Strukturmerkmal vor, das für eine Erfolgsgeschichte von Theoriebildung in Sozialpädagogik spricht. Es ist ein Gewinn, wenn theoretische Perspektiven entwickelt werden und in einen Austausch treten, also ein Diskurs um den oder die Gegenstände Sozialer Arbeit geführt wird, bei gleichzeitiger Ausweitung und Stabilisierung Sozialer Arbeit als Praxis. Wie es Winkler schon 1988 formuliert hat, liegt die Vertiefung von Sozialpädagogik als Theorie eben darin, „die Spannungen und Widersprüche ihres Gegenstandes zu Bewußtsein zu bringen, ohne bloße Affirmation oder Negation“ (Winkler 1988, S. 14).

Einige Autoren, z. B. Uhlendorff, sehen aber auch, dass sich in den letzten Jahren die Bemühungen um einen „gemeinsamen Konsens“ in Hinsicht auf die disziplinäre Verortung der Sozialpädagogik intensiviert haben (vgl.

---

<sup>5</sup> In einer anderen Sprache basiert Füssenhäusers Artikel im Handbuch Soziale Arbeit 2011 genau auf diesen Denkweisen, wenn sie nach der Theoriekonstruktion (Architektur) und nach Positionen (Raumverteilung) fragt (vgl. Füssenhäuser 2011).

Uhlendorff 2009, S. 553). Uhlendorff schlägt folgende Definition von Sozialpädagogik vor:

Im Folgenden ist mit dem Begriff Sozialpädagogik eine Wissenschaftsdisziplin und ein Praxisfeld gemeint, die beide ihre Aufmerksamkeit in erster Linie auf pädagogische Aneignungsprobleme von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen richten, die im Kontext von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen entstanden sind und zu deren Bewältigung spezifische Maßnahmen konzipiert wurden (Uhlendorff 2009, S. 553).

Sozialpädagogik ist eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft – so wird sie in dieser Studie verhandelt –, die es mit einem ganz spezifischen pädagogischen Problem zu tun hat: mit Aneignungsproblemen. Das sozialpädagogische Problem basiert auf gesellschaftlichen Bedingungen, die einen Einfluss darauf ausüben, wie Personen sich zu „einem gesellschaftlich handelnden und auf gesellschaftliche Bedingungen wirkenden Subjekt“ bilden können (Winkler 2004, S. 85). Winkler erkennt einen Zusammenhang zwischen der sich herausgebildeten bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft und der Erzeugung eines sozialpädagogischen Problems. Die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft zeichnet sich durch eine Grundstruktur aus, die aus einem Desinteresse „an den Bedingungen des Zusammenlebens ihrer Mitglieder“ bei einer gleichzeitig „massiven Kontrolle der Gesellschaftsmitglieder“ (Winkler 2006, S. 7) besteht. Das, was Winkler als Generationsproblem deklariert, nämlich die Entfremdung in der modernen Gesellschaft zwischen Vermittlung und Aneignung, erzwingt auf der einen Seite die Notwendigkeit der Erlangung einer Profession von Pädagogik und Sozialpädagogik und ist auf der anderen Seite zugleich Ausdruck davon, dass eine einfache Vermittlung durch eine ältere Generation und einer Aneignung durch eine jüngere Generation nicht mehr möglich ist. Sozialpädagogik erhält hier ihren elementaren Sinn. Nach Winkler muss Sozialpädagogik Sorge für eine Vermittlungstätigkeit tragen, die durch drei Dimensionen gekennzeichnet werden kann:

Sie muß das Subjekt in einer Weise unterstützen, daß ihm Aneignung, Distanzierung und Neuproduktion möglich werden. Man kann dies auf eine Formel bringen: im sozialpädagogischen Problem stellt sich die Aufgabe einer Sicherung, ja Rekonstruktion der Subjektivität dort, wo sie durch die Eigenschaften des nicht-genetischen Erbes gefährdet und beschädigt wird (Winkler 1988, S. 121).

Unter nicht-genetischem Erbe können die kulturellen Errungenschaften einer Gesellschaft verstanden werden, wie spezifische Handlungsweisen, Techniken, Regeln, Kunst, Sprache, kollektive Überzeugungen usw. (vgl. Winkler 2006, S. 75). Wenn sich die moderne Gesellschaft durch ein Desinteresse an der Vermittlungstätigkeit einerseits und durch eine Erhöhung der Kontrolle von Subjekten in der Gesellschaft andererseits auszeichnet, verlagert sich die Sichtbarkeit des sozialpädagogischen Problems einzig und al-

lein in das einzelne Subjekt hinein und wird über gelungene oder misslungene Aneignungsleistungen sichtbar – hier erhält Pädagogik und Sozialpädagogik zunehmend eine ambivalente Stellung. Je mehr Pädagogik und Sozialpädagogik sich institutionalisieren, ihren Modus Vivendi darin finden, zur Selbstbestimmung zu erziehen, umso transparenter werden die Subjekte, denen die Aneignung nicht gelingt, und umso notwendiger wird die Weiterentwicklung von pädagogischen und sozialpädagogischen Konzepten, um die Möglichkeit der Aneignung zu verbessern (vgl. Winkler 2006, S. 105). Sozialpädagogik bearbeitet auf der konzeptionellen Ebene und produziert auf der gesellschaftlich-strukturellen Ebene Aneignungsprobleme gleichzeitig mit. Eine zentrale Aufgabe aktueller Theoriebildung lässt sich daraus ableiten: Wie kann dieses Paradoxon in einer disziplinären Identität von Sozialpädagogik aufgelöst werden, ohne zu Lasten von adressierten Subjekten zu gehen?

Folglich kann konstatiert werden, dass Sozialpädagogik trotz der theoretischen Dilemmata eine empirisch zu beobachtende Praxis darstellt, die immer unter einer Normalisierungsstrategie als gesetzt gelten kann oder, wie Boltanski es formuliert, bestätigt, was der Fall ist (vgl. Boltanski 2008, S. 135). Der Theoriediskurs von Sozialer Arbeit selbst kann diskursanalytisch betrachtet werden, um die Brüche aufzuzeigen, die eine Theorieentwicklung zu verzeichnen hat: im Diskurs Gegenstände als latente Gegenstände zu behandeln. Diese Variante von Theoriebildung ist im Diskurs um Theorien in der Sozialen Arbeit, wie oben angedeutet im Sinne einer kritisch-reflexiven Theoriebildung unter Rückgriff auf Foucault als „Ideengeber“, im Entstehen. Diese Studie versteht sich als Beitrag zu dieser kritisch-reflexiven Theoriebildung. Es geht um einen Ausschnitt: der Verbindung zwischen Kritik nach Foucault und einem interessen geleiteten Diskurs innerhalb von Theoriebildung in Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft.

Das bedeutet, dass auf der empirischen Ebene das sozialpädagogische Problem als ein „reales“ Problem anerkannt wird, jedoch auf der theoretischen Ebene dieses sozialpädagogische Problem nur durch den „reflexiven Rückbezug auf Kategorien und Begriffe identifiziert und spezifiziert“ sichtbar wird, die in einem eigenen Diskurs erst die sozialpädagogische Semantik herstellen (vgl. Winkler 1988, S. 97). Aus diesem Grund wird in dieser Studie auch, wie oben angeführt, ein methodischer Zugang durch eine diskursanalytische Untersuchung eines theoriebildenden Diskurses gewählt.

Winkler hat im Jahr 1988 in seinem Buch *Eine Theorie der Sozialpädagogik* den Begriff des Diskurses in die sozialpädagogische Theoriebildung eingefügt, um darauf aufmerksam zu machen, dass es einen Denk- und Sprechzusammenhang gibt, der es ermöglicht, von Sozialpädagogik zu reden. Theorie der Sozialpädagogik ist die Analyse des Diskurses von Sozialpädagogik als Verschränkung von disziplinären und professionellen Positionen

sowie das Herausarbeiten der einzelnen Sprachspiele, die die Deutung von Sozialpädagogik als spezifischen Zugang zur gesellschaftlichen Wirklichkeit legitimieren.

Worum geht es in diesen bis jetzt angeführten Bemerkungen? Erstens, dass das Sprechen über Sozialpädagogik und die empirische zu leistende Arbeit unterschiedlich zufriedenstellend bearbeitet wird. Zweitens um den Verweis auf sprachlich vermittelte Deutungshoheiten, die versuchen, einen Wissensstand auf Zeit zu konstituieren. In beiden Bemerkungen verbirgt sich die Idee, dass Erkenntnis, Wissen und Theorie mindestens durch zwei Momente mitgerahmt werden: Erstens durch den notwendigen Auftrag, eine eigene Erklärungskraft in Bezug auf Theorie und Praxis von Sozialpädagogik zu bestimmen, und zweitens, die Kontextverhaftung der Regeln, wie über Theorie gesprochen werden kann, in Beziehung zu setzen zu ihrem geschichtlichen Verlauf und ihren Transformationen, die sie kennzeichnen.

Beides sind Grundmerkmale, die beachtet werden müssen, lässt man sich auf die Aufgabe ein, Theorieansätze zu bündeln und nach den Merkmalen und Kriterien zu fragen, die das möglich machen. Das Beschreiben dieser Grundmerkmale, die eine Theorie von Sozialer Arbeit/Sozialpädagogik ermöglichen, kann hier als Theoriediskurs in Sinne von Zima bezeichnet werden.

Die vorliegende Arbeit greift einen ganz spezifischen Diskursstrang des Theoriebildungsdiskurses der letzten Jahre auf. Innerhalb der Proklamation von Reflexion und Kritik (vgl. z. B. Krüger/Sünker 1999, Winkler 1999) hat sich in dem Zeitraum zwischen 2004 und 2007 in Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialer Arbeit eine Themenkarriere ereignet. Eine intensive Beschäftigung mit Kritik in Verbindung mit Foucaults Denkweise wurde auf unterschiedlichen Tagungen vorgenommen (z. B. DGfE-Kongress 2006) und hat zu einigen Publikationen geführt, die vor allem die Konzepte der Macht, der Subjektivierung und der Kritik nach Foucault in Bezug auf disziplinäre Themen explizit bearbeiteten. Es kann festgehalten werden, dass die Frage nach Kritik wieder auf der theoriepolitischen Agenda – vor allem von Sozialer Arbeit – steht (vgl. Bettinger 2013, Hünersdorf/Hartmann 2013). Diese Themenkarriere soll in dieser Studie untersucht werden. Aus einer diskursanalytischen Perspektive wird die erkenntnisleitende Fragestellung formuliert: Wie wird Kritik im Sinne von Foucault im Theoriebildungsdiskurs von Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft eingeführt und transferiert und zur Bestimmung eines kritischen Projekts von Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft stabilisiert?

Die Intention, die sich in dieser erkenntnisleitenden Fragestellung ausdrückt, zielt auf eine diskursanalytische Untersuchung eines konkreten fachspezifischen Diskurses ab, indem explizit nach stabilisierenden Regeln eines sozialpädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Sprachspiels gefragt

wird. In Bezug auf die eingangs aufgezeigte „Uneindeutigkeit“ in der Festlegung auf einen Gegenstand innerhalb von Sozialpädagogik wird mit dieser Frage auch zu thematisieren sein, inwiefern die Beschäftigung mit Foucault als Anstoßgeber für ein „kritisches Projekt“ von Sozialer Arbeit einen Beitrag zur Gegenstandsbestimmung innerhalb des Theoriebildungsdiskurses leisten kann. Hinsichtlich der erkenntnisleitende Fragestellung, werden zwei Aspekte in der Vordergrund gestellt, die in dieser Studie hinterfragt werden sollen:

- (I) Foucaults Denkweise mündet nicht in eine ausgearbeitete Theorie einer Gesellschaft oder vom Sozialen. Sie lässt viel Spielraum für unterschiedliche Interpretationen, was nicht unbedingt zu einer Theorie der Kritik mittlerer Reichweite<sup>6</sup> in der Sozialpädagogik führen kann.
- (II) Das Verständnis von Kritik in den Arbeiten von Foucault wird im sozialpädagogischen Diskurs auf sein analytisches Potential verknüpft, was zu einer unzureichenden Auseinandersetzung über die Reichweite seines Kritikverständnisses im Sinne einer kritisch-sozialpädagogischen Theoriebildung führt.

Die vorliegende Studie beabsichtigt, den Beitrag von Michel Foucault zur Diskussion um Kritik in Sozialer Arbeit und kritischer Sozialpädagogik herauszuarbeiten und auf der Basis dieser zwei Thesen zu diskutieren. Damit ist die einleitende Argumentation an dem Punkt angelangt, an der Theorie, Sozialpädagogik/Erziehungswissenschaft und Diskursforschung verknüpft werden können. Dem „Denk- und Sprechzusammenhang“ wird in dieser Studie in Bezug auf Kritik nach Foucault als Gegenstand eines Spezialdiskurses auf ihrer Spur gefolgt.

## *1.2 Stand der Forschung und methodische Verortung*

Wurde im ersten Abschnitt das Problem erfasst und zur erkenntnisleitenden Fragestellung und zum Erkenntnisinteresse hingeleitet, so geht es in diesem Abschnitt darum, den aktuellen Forschungsstand darzulegen, d. h. das durchzuführende Projekt innerhalb des Stands der Forschung einzuordnen, abzugrenzen und damit weiter zu präzisieren und methodisch zu verorten.

Als Diskursanalyse eines spezifischen Diskurses innerhalb von Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft kann die Studie in einer grundlagen-

---

<sup>6</sup> Nach Mertons Theorieheuristik zeichnet Theorien mittlerer Reichweite aus, dass sie „empirische Forschung leiten“ sollen und nur Aspekte einer gesamten Gesellschaft zum Gegenstand nehmen. Sozialpädagogik ist nur ein Aspekt einer gesamten gesellschaftlichen Bildungslandschaft. Eine Theorie der Kritik muss sich auf diesen Aspekt beziehen und geht dabei über Alltagshypothesen hinaus, mündet aber nicht in einer allumfassenden Theorie der Kritik von Gesellschaft (vgl. Zima 2004, S. 13). Sie spezifiziert sich auf den interessen geleiteten Diskurs um Theoriebildung in Sozialpädagogik.

orientierten Diskursforschung zur Theoriebildung von Sozialpädagogik verortet werden.

In den letzten Jahren hat die Diskursforschung, beeinflusst durch Foucault, in den Sozial- und Geisteswissenschaften an Relevanz zugenommen. Zentral sind hier vor allem zwei Argumente, die die Bedeutung der Analyse von Diskursen unterstreichen. Zum einen findet sich in Einführungsbüchern zu Diskursanalysen der Hinweis, dass in der Zeit von „Wissensproduktion“ Expertenwissen immer tiefer und umfangreicher in die kleinsten Winkel des Alltags vordringt. Gleichzeitig kann beobachtet werden, dass die Tatsachen der Eindeutigkeit immer mehr einer Kontingenz an Positionen weichen. Wird der gesellschaftliche Alltag also zunehmend von Expertenwissen „kolonialisiert“ bei gleichzeitiger Mehrdeutigkeit der Wissensbestände, die sich angeeignet werden können, dann erscheint es naheliegend, Diskurse zu untersuchen, die im Sinne von Keller als Versuche der Sinnzuschreibung und -stabilisierung von hoher gesellschaftlicher Bedeutung sind (vgl. Keller 2007b, S. 9). Ähnlich hat es Krüger in seinem Beitrag *Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft* im Jahr 1999 konstatiert, wenn er die Relevanz einer reflexiven Erziehungswissenschaft erläutert. Weil erziehungswissenschaftliches Wissen „in den Alltag abgesackt ist und die Individuen beginnen, sich nunmehr selber in pädagogischen Begrifflichkeiten“ (Krüger 1999, S. 176 f.) zu thematisieren, optiert er für eine „kritisch und interdisziplinär orientierte Erziehungswissenschaft, die sich „nur noch als reflexiver Wissenschaftstypus verstehen, und sich nicht mehr als Handlungswissenschaft begreifen kann“ (ebd.). Er schlägt als Konsequenz vor, „sich auf die empirische bzw. historische Erforschung stattgehabter Erziehung und den ihr korrespondierenden Wissens-elementen sowie auf Fragen der bildungstheoretischen Reflexion“ zu beschränken (ebd.). Diese schon 1999 getroffene Feststellung eröffnet einen Weg, diskursanalytische Perspektiven zu integrieren, denn die Frage nach diskursiven Wissens-elementen hinsichtlich ihrer empirischen Materialität bildet einen Kernbestandteil von Diskursanalyse nach Foucault. In dieser Tradition kann auch der Sammelband von Pongratz et al. aus dem Jahr 2004 angeführt werden. Ganz im Sinne von Foucaults Ausgangsthese an Diskurse, dass sie erst die Gegenstände hervorbringen, die sie untersuchen, haben sich die Autoren dieses Sammelbands der These gewidmet, dass Pädagogik als kritische Disziplin selbst kritisch werden muss, „d. h. sie wird gleichermaßen zum Gegenstand wie zum Medium der Kritik“ (Pongratz/Nieke et al. 2004, S. 7). Pongratz et al. begründen diese These mit der Feststellung, dass aktuelle Erziehungswissenschaft „weniger denn je ihren kritischen Maßstab bereits“ (ebd.) vorfindet. Sie wandelt sich von einer „maßgeblichen zu einer maß-suchenden“ Instanz (ebd.), was darauf hinweist, wie Keller es für die Notwendigkeit einer Diskursforschung herauspräpariert, dass die zunehmende Kontingenz an Wissen

in der (Fach-)Öffentlichkeit einhergeht mit einer schwindenden Eindeutigkeit von sozialen Tatsachen und damit auch mit einer eindeutigen Klassifizierbarkeit von Phänomenen. Zudem wird in der „Wissenschafts- und Technikforschung“ eine Zunahme an „hybriden Phänomenen“ beobachtet und festgestellt, was bedeutet, dass auch soziale Probleme und individuelle Problemlagen oder Erziehung nicht mehr eindeutig der Natur, Gesellschaft oder Technik zurechenbar sind (vgl. Keller 2007b, S. 9). Mit anderen Worten: Ambivalenz und Ambiguität nehmen in Bezug auf die Bestimmung von Gegenständen zu und Diskursanalysen erhalten ihre Relevanz und zunehmende gesellschaftliche Bedeutung, Diskurse als Versuch „der Sinnzuschreibung und -stabilisierung“ zu untersuchen.

In dieser Studie geht es um eine Analyse eines Spezialdiskurses, der sich auf den Gegenstand der Kritik stützt. Diese Arbeit versteht sich nicht darin, eine Ordnung des sozialpädagogischen Theoriediskurses herzustellen, zu begründen oder zu unterstellen. Das Anliegen ist viel niedriger angesetzt, in gewisser Weise aber auch grundlegender zu verstehen. Das zentrale Interesse der Arbeit ist es, Foucaults Denken und Anstöße als Referenz einer Begründung und Positionierung im sozialpädagogischen Theoriediskurs in Verbindung mit seiner Rezeption und Interpretation im sozialpädagogischen Diskurs zu untersuchen. Zwei grundlegende Fragen sind dabei als Ausgangspunkt zu verstehen:

Inwiefern kann Foucault als ein Denker von Kritik verstanden werden (in seinen eigenen Schriften wie aber auch in der Sekundärliteratur von Sozialphilosophie<sup>7</sup>) – (Teil I der Studie)?

Wie wird Foucault als Denker von Kritik in den sozialpädagogischen Theoriediskurs eingeführt, verarbeitet und auch im Diskurs selbst verändert – (Teil II der Studie)?

In einem gewissen Sinne wird Foucault auf sich selbst rückbezogen, denn als Grundsteinleger einer Diskurstheorie wird Foucault selbst zum Thema eines Diskurses erhoben. Seine eigenen Aussagen werden innerhalb einer diskursiven Ordnung in Sozialpädagogik nachgezeichnet. Damit wird auch auf eine Erkenntnis von Koller/Lüders reagiert, die festgestellt haben, dass die „methodischen Verfahren Foucaults [...] in der Erziehungswissenschaft erstaunlich wenig Aufmerksamkeit“ (Koller/Lüders 2004, S. 57) gefunden haben. Die Rezeption der Arbeiten Foucaults, so Koller und Lüders, „ist vielmehr vor allem von dem Versuch geprägt, Foucaults begriffliche Konzepte [...] als Anregung für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zu nutzen [...]“ (ebd.). Diese Studie versteht sich als Beitrag dazu, die von

---

<sup>7</sup> Unter Sozialphilosophie kann die Beschäftigung mit Problemen verstanden werden, „die sich beim Aufeinandertreffen von sozialer oder politischer Ordnung und individuellen Subjekten ergeben“ (Saar 2009a, S. 567).

Foucault entwickelte und in seiner Folge weiterkonzipierte Diskursanalyse als Perspektive innerhalb von Theoriebildungsdiskursen zu erproben.

Das Erkenntnisinteresse dieser Studie besteht somit in der Aufklärung des Zusammenhangs zwischen dem Rückgriff auf Foucaults methodischer und kritischer Denkweise mit einem Paradigmenwechsel in der Art der Theoriebildung im Bereich der Regierung des Sozialen – und Sozialpädagogik kann als eine Regierungsweise des Sozialen betrachtet werden (vgl. Kessler 2005). Diese Arbeit ist damit grundagentheoretisch ausgerichtet – im Sinne von Winkler als „Aufgabe einer kritischen Sozialpädagogik, die sich in ihrer Kritik selbst prüft“ (Winkler 2011, S. 35). Die Studie kann zu einer kritischen Theoriebildung in Sozialer Arbeit beitragen, weil mit diesem Vorgehen grundlegend ein Versuch unternommen wird, Theoriebildung in einer diskursiven Formation zu verstehen, dessen diskursive Struktur die Akzeptabilitätsbedingungen offenbart, wie Aussagen zur Kritik zu einem Begründungszusammenhang zusammengeschlossen werden. Diese konsequent (selbst-)reflexive Perspektive auf die disziplinäre Theoriebildung als Gegenstand von Theoriebildung selbst ist bis jetzt im Diskurs um Theorien Sozialer Arbeit nur marginal in den Fokus gerückt worden. Ähnlich wie bei Coelen, der in seiner Studie *Pädagogik als Geständniswissenschaft?* in den Schriften Foucaults Ansätze zu einer Pädagogik im Sinne von Foucault textimmanent gedacht hat, jedoch unter Aussparung der methodologischen Schriften, geht es hier um ein Aufsuchen von Foucaults Denken um Kritik, quasi um eine ähnliche Stoßrichtung *Sozialpädagogik als kritische Wissenschaft?* weiterzudenken. Dazu ist es aber notwendig, die methodologischen Schriften von Foucault und die Diskussion um diese in den Geistes- und Sozialwissenschaften miteinzubeziehen.

Dabei weist der Titel der Arbeit „Die Macht der Kritik – Diskurs um Kritik nach Foucault in Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft“ darauf hin, dass an ganz bestimmte Denkrichtungen angeschlossen werden kann. Die Prämisse, die dahinter steht, besagt, dass Sozialpädagogik aus der Perspektive einer kritischen Theorie aktuell nicht an ältere Versionen einer Kritischen Theorie ohne Revision anschlussfähig ist (Emanzipation), aber auch Foucaults Kritikverständnis nicht einfach übernommen werden kann. Eine Verbindung zur Kritischen Theorie und kritischen Erziehungswissenschaft als wissenschaftstheoretische Konzepte zu ziehen, ist naheliegend, birgt aber noch nicht aufgedeckte Fallstricke in sich. So ist die Verbindung von Kritischer Theorie erster Generation und Foucault zwar hergestellt, ihre Konnektivität aber noch nicht festgestellt worden. Zu fragen ist also auch, inwiefern sich Foucaults Kritikverständnis von anderen Kritikverständnissen, die in den Disziplinen Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik aufzufinden sind (in erster Linie Kant und die Kritische Theorie der Frankfurter Schule), unterscheidet (siehe Kap. 3).

Wenn nun das oben beschriebene theoretische Paradoxon von Sozialpädagogik mit Foucaults Erkenntnisprämissen verbunden wird, so muss davon ausgegangen werden, dass Foucaults Denkweise nicht per se zu einer Theorie einer Sozialpädagogik beitragen kann. Theoretische Problematisierungen nach Foucault zielen immer auf eine diskontinuierliche Strategie ab, Deutungen und Wissensbestände, die eine gesellschaftliche Relevanz und Institutionalisierung aufzeigen, zu dekonstruieren. Grundlagenwissenschaft nach Foucault bedeutet zunächst immer, Gewissheiten in Frage zu stellen, um dann in einer aufklärerischen Wendung eine mögliche andere Wahrheit aufzuzeigen.

Es ist daher naheliegend, und Foucault hat darauf selbst verwiesen, Foucaults Studien und Arbeiten als eine kritische Ontologie der Gegenwart zu bezeichnen. Der Blick auf die soziale Welt kann nur kritisch sein, sollen die Fundamente von gesellschaftlichen Strukturen aufgeklärt und verändert werden. Foucault hat eine, vor allem in der Philosophie geführte, Neubeschäftigung mit Kritik und Gesellschaftstheorie angestoßen, die zum Ergebnis hatte, Konzepte und Ansätze von Kritik neu zu positionieren. In den Erziehungs- wie auch Gesellschaftswissenschaften ist eine Tendenz in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts zu beobachten, systematische Kritikverständnisse zu artikulieren und zu schärfen. Jaeggi/Wesche analysieren, welche Voraussetzungen eine Praxis der Kritik benötigen und „wie wenig selbstverständlich es ist, dass und wie das kritische Unternehmen funktioniert“ (Jaeggi/Wesche 2009c, S. 8). In der Pädagogik haben Benner/Borrelli/Heyting/Winch 2003 ein Beiheft herausgegeben, in dem Verfasser, basierend auf einem europäischen Forschungsprojekt, herausfinden wollen, „welche unterschiedlichen Bedeutungen dem Phänomen und Sachverhalt des Kritischen“ (Benner/Borelli et al. 2003, S. 8) in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft zukommt und welche Formen des Kritischen hierbei zu unterscheiden sind. In der Sozialen Arbeit ist auf die Arbeiten von Bettinger/Stehr zu verweisen. Der dritte Band ihrer kritischen Reihe beschäftigt sich ausschließlich mit Foucaults Machtanalyse, was die Relevanz seines Ansatzes unterstreicht. In der Fachliteratur von Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik sind seit 2012 mehrere Sammelbände erschienen, die sich mit Kritik beschäftigen. Alle Sammelbände machen in ihren Einleitungen darauf aufmerksam, dass die Reaktualisierung von Kritik in der Sozialen Arbeit schon stattgefunden hat. Sie markieren eine Situation der Aktualisierung von Kritik, die gekennzeichnet ist einerseits durch eine Nicht-Anschlussfähigkeit an ältere Ansätze der Kritischen Theorie in der Sozialen Arbeit und andererseits durch neue Diskussionen in der (Sozial-)Philosophie, die für die Soziale Arbeit ausgewertet werden müssen. Eine zentrale Erkenntnis lautet, dass es vor allem die Philosophie von Foucaults Themen der Macht, des Subjekts und der Kritik sowie Derridas Dekonstruk-