

Graßhoff, Gunther

Bildung oder Agency - Fluchtpunkte sozialpädagogischer Forschung in der Jugendhilfe?

Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 3, S. 428-445



Quellenangabe/ Reference:

Graßhoff, Gunther: Bildung oder Agency - Fluchtpunkte sozialpädagogischer Forschung in der Jugendhilfe? - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 3, S. 428-445 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146656 - DOI: 10.25656/01:14665

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-146656>

<https://doi.org/10.25656/01:14665>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2014

■ *Themenbereiche*

**Erziehungswissenschaftliche Bedeutung
literarischer Texte**

Schule im öffentlichen Diskurs

■ *Allgemeiner Teil*

Die Pädagogisierung des Rechts

Bildung oder Agency – Fluchtpunkte sozialpädagogischer
Forschung in der Jugendhilfe?

Führt Schulinspektion zu besseren Schülerleistungen?

Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung

Inhaltsverzeichnis

Erziehungswissenschaftliche Bedeutung literarischer Texte

Hans-Christoph Koller

Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial
literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft 333

Markus Rieger-Ladich

Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte
als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion 350

Schule im öffentlichen Diskurs

Frederick de Moll/Markus Riefling/Stefan Zenkel

„Bin ich wohl etwas naiv gewesen.“ – Zur Rezeption empirischer
Bildungsforschung in der Öffentlichkeit – Das Beispiel ELEMENT 368

Jens Oliver Krüger

Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten
im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl 390

Allgemeiner Teil

Ulrich Binder

Die Pädagogisierung des Rechts. Staatliche Erziehungsaspirationen
durch die Gesetzgebung und deren Folgestrategien 409

Gunther Graßhoff

Bildung oder Agency – Fluchtpunkte sozialpädagogischer Forschung
in der Jugendhilfe? 428

Marcus Pietsch/Nike Janke/Ingola Mohr
Führt Schulinspektion zu besseren Schülerleistungen?
Difference-in-Differences-Studien zu Effekten
der Schulinspektion Hamburg auf Lernzuwächse und Leistungstrends 446

Marc Kleinknecht/Nina Poschinski
Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung.
Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen
beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen 471

Besprechungen

Franziska Felder
Cristina Allemann-Ghionda: Bildung für alle,
Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven 491

Sabine Seichter
Reinhard Marx/Klaus Zierer: Glaube und Bildung.
Ein Dialog zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft 493

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 496

Impressum U3

Table of Contents

The Significance of Literary Texts for Educational Science

Hans-Christoph Koller

Education as Text Affairs – On the knowledge potential
of literary texts for educational science 333

Markus Rieger-Ladich

Sources of Knowledge Sui Generis? – Literary texts as incentives
for educational-scientific reflection 350

School in Public Discourse

Frederick de Moll/Markus Riefling/Stefan Zenkel

“I must have been somewhat naïve.” – On the public reception
of empirical research on education – The example of ELEMENT 368

Jens Oliver Krüger

By Hearsay – The significance of rumors in parental discourse
on the choice of elementary school 390

Contributions

Ulrich Binder

The Pedagogization of Law – Educational aspirations
of the state as established in legislation and the resulting strategies 409

Gunther Graßhoff

Education or Agency – Vanishing points
of socio-pedagogical research in youth welfare? 428

Marcus Pietsch/Nike Janke/Ingola Mohr

Does School Inspection Lead to Better Student Performance? –
Difference-in-differences studies on the effects
of the school inspectorate Hamburg on growth
of knowledge and performance trends 446

Marc Kleinknecht/Nina Poschinski

Personal and Third-Party Videos in Further Teacher Training –
A case study on cognitive and emotional processes

in viewing two different types of videos 471

Book Reviews 491

New Books 496

Impressum U3

Bildung oder Agency – Fluchtpunkte sozialpädagogischer Forschung in der Jugendhilfe?

Zusammenfassung: In der sozialpädagogischen Diskussion lässt sich ein stärker werdendes Interesse an einer dezidiert akteursbezogenen Forschung nachweisen. Im Feld der Kinder- und Jugendhilfe rücken damit die biografischen Veränderungsprozesse von jungen Menschen im Hilfesystem ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Kategorial werden diese transformatorischen Prozesse unterschiedlich bestimmt: Der Bildungs- und der Agencydiskurs bilden die zentralen Fluchtpunkte der Forschung. In diesem Beitrag werden zentrale Prämissen dieser unterschiedlichen Diskurse herausgearbeitet und im Stile einer reflexiven Analyse kritisch in den pädagogischen Diskurs eingebettet.

Schlagnworte: Bildungsforschung, Agency, Jugendhilfeforschung, Jugendarbeit, informelle Bildung

1. Jugendarbeit, Bildung oder Agency, ein Fallbeispiel

In einer Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit beobachtet eine Forscherin¹ folgende Situation. Die Szene wird in einem Jugendhaus in einer Großstadt des Rhein-Main-Gebietes dokumentiert. Ort der Handlung ist die Werkstatt des Jugendhauses, in der vor allem ein erfahrener Sozialpädagoge (Horst) als Ansprechpartner für die Jugendlichen fungiert. Horst ist schon lange in dem Jugendhaus tätig und formuliert für sich explizit den Anspruch, die jungen Menschen in der Einrichtung auch politisch zu informieren und zu bilden. Deshalb sind zum Beispiel im Werkzeugschrank der Einrichtung aktuelle Bilder aus Zeitungen angebracht, mit denen dann die jungen Menschen zwangsläufig nebenbei beim Werkzeugholen konfrontiert werden und manchmal mit Horst darüber ins Gespräch kommen.

Dann kommt Tina über die Wendeltreppe aus der Beratungsstelle, um uns zu begrüßen. Sie erklärt, sie wolle mal nach uns sehen, da sie ja wisse, dass wir heute hier seien. Dann fügt sie hinzu: „Außerdem möchte ich mal sehen, was mein Mitbewohner so macht.“ (Tina ist auch Mitarbeiterin im Jugendhaus und wohnt seit vielen Jahren in einer WG mit Horst.) Da im Cafëbereich der Einrichtung momentan nicht viel los ist,

1 Die empirischen Analysen gehen auf die gemeinsame Arbeit in dem von der DFG geförderten Projekt „AdressatInnen der Jugendhilfe“ (Universität Mainz) zurück, welches der Autor dieses Beitrages gemeinsam mit Prof.'in Dr. Cornelia Schewpe leitet und von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Laura Paul und Stéphanie-Aline Yeshurun durchgeführt wird.

schließe ich mich Tina an und gehe gemeinsam mit ihr zu Horst in die Werkstatt. Dieser steht alleine mit einem jungen Mann (Faris) in der Mitte der Werkstatt. Ich rufe ihm ein Hallo entgegen und Tina wiederholt, dass sie mal sehen wolle, was ihr Mitbewohner so tue. Dabei bleibt sie auf dem Treppenabsatz stehen. Ich bleibe hinter Tina stehen. Horst erklärt, dass sie gerade über die Situation in Syrien gesprochen hätten. Dann fragt er Tina: „Hast du schon gehört, dass der junge Herr hier keine Krankenversicherung hat?“

Tina antwortet, dass das gar nicht gut sei. Sie erklärt Faris, dass es in Deutschland eine Pflicht gebe, sich zu versichern, und dass er sich dringend darum kümmern solle, da er ansonsten mit einem Berg Schulden rechnen müsse. Der junge Mann erklärt seine Situation: „Mit 23 fliegt man aus der Familienversicherung der Eltern heraus. Die sagen, dass mein Vater jetzt die Krankenversicherung für mich bezahlen muss. Aber ich seh' das nicht ein, dass der das für mich bezahlt.“ Tina fragt Faris nach seinem Alter. Er antwortet: „Ich bin 23.“ Tina erklärt Faris die Situation, in der er sich befindet: „In der Spanne zwischen 23 und 25 gibt es so ein blödes Loch.“ Wenn sich Jugendliche nicht mehr in der Ausbildung befinden, müssten sie sich selbst um ihre Krankenversicherung kümmern. Das sei ja auch kein Problem, wenn man im Beruf sei. Wenn Jugendliche in dieser Altersspanne jedoch arbeitslos seien und im Haushalt der Eltern lebten, würden die Kosten nicht vom Amt übernommen werden. Diese würden lediglich in Verbindung mit Hartz IV getragen. Da unter 25 kein Hartz IV beantragt werden könne (solange der Jugendliche im Haushalt der Eltern lebe), müssten eigentlich Faris' Eltern für die Versicherungspflicht des jungen Mannes aufkommen. Faris ist erregt. Er ruft laut, dass er nicht wolle, dass sein Vater die Versicherung für ihn zahle. Tina sagt, dass sie das sehr gut verstehen könne. Faris beschwert sich weiter über die „unsoziale“ Art der Versicherungen. „Da zahlt man die ganze Zeit und wenn man dann mal etwas braucht, dann verarschen die einen.“ Tina versucht Faris zu erklären, wie das Versicherungssystem funktioniert: Die Krankenkassen seien eine Solidargemeinschaft. Jeder zahle ein, egal, ob er krank sei oder nicht. Faris sagt: „Weißt du, Tina, ich bin ein Mensch, ich halte mich an Regeln. Aber wenn ich das Gefühl habe, dass ich verarscht werde, dann halte ich mich auch nicht mehr daran. Die legen mir ständig so Steine in den Weg.“ Tina wiederholt, dass diese „Versorgungslücke“ zwischen 23 und 25 sehr blöd sei, und versucht Faris zu beruhigen, indem sie erklärt, dass man ihn nicht verarschen wolle, dass sie jedoch das Gefühl habe, dass bei der Gesetzgebung über diese Fälle nicht ausreichend nachgedacht worden sei, und dass sie hoffe, dass sich hier bald etwas ändern werde. Tina fährt fort und erläutert Faris zwei Möglichkeiten, sein Versicherungsproblem zu lösen. Faris solle zum „Penneramt“ (Amt für Wohnungslose) gehen, um sich dort als wohnungslos zu melden. Dann würde er einen Anspruch auf Hartz-IV-Leistungen und somit auch auf die Krankenkasse erhalten. Als alternative Lösung schlägt Tina vor, noch einmal eine Joboffensive zu starten. Sie fragt Faris: „Du bist doch auch verheiratet, oder?“ Faris bejaht und erklärt, dass seine Frau jedoch momentan noch in Marokko lebe. Tina erklärt, dass eine Familienzusammenführung nur dann möglich sei, wenn einer der Partner finanziell dazu in der Lage sei, eine Familie zu ernähren. Daher sei es sinnvoller, eine „Bewerbungsaktion“ zu starten. Tina sagt zu Faris, er solle doch in der

Beratungsstelle vorbeikommen, sodass sie das gemeinsam in Angriff nehmen könnten. Faris nickt. Dann dreht sich Tina um, um den Raum zu verlassen. Horst werkelt weiter und ruft ihr zu, dass Faris noch eine Menge Post zuhause habe. Tina bleibt stehen und fragt, um welche Post es sich handele. Faris erklärt, dass es sich um Forderungen seines alten Vermieters handeln würde. Tina wiederholt, dass Faris doch bei ihr vorbeikommen solle und am besten seine Post gleich mitbringe. Dann könnten sie sich gleich auch darum kümmern. Faris stimmt Tina zu, die sich daraufhin von ihm verabschiedet.

Die Interpretation der Szene soll in diesem Beitrag nicht im Vordergrund stehen, sondern lediglich illustrativen Zwecken dienen. Beim Lesen des Beobachtungsprotokolls schlägt, so würde man zumindest vermuten, das Pädagogenherz höher: In der Situation dokumentiert sich das, was konzeptionell und programmatisch als Anspruch mit der Initiierung von „informellen Bildungsprozessen in der Jugendarbeit“ formuliert wird (Sturzenhecker, 2004; Scherr, 2006; Müller, 2006).

Explizit wird in dieser Einrichtung politische Bildung betrieben und diese sehr beiläufig in den Alltag im Jugendzentrum eingebaut. Im klassischen Sinne ist die pädagogische Arbeit darauf ausgerichtet, junge Menschen für die Teilnahme und Auseinandersetzung am demokratischen Prozess der Willensbildung zu interessieren. Aber die Sequenz ist darüber hinaus komplexer. Neben dem Gespräch über die politische Situation in Syrien findet auch eine klassische sozialpädagogische Beratung statt. Beiläufig erfährt Horst in dem Gespräch mit Faris über dessen Problem mit der Krankenversicherung. Dieses Problem wird gemeinsam mit Tina aufgegriffen und Lösungsoptionen werden aufgezeigt. Könnte man nicht auch behaupten, dass Faris nach dieser Situation insgesamt handlungsmächtiger geworden ist, und damit anknüpfen an die Diskussion um Agency (vgl. zusammenfassend Homfeldt, Schröer & Schweppe, 2008; Raitelhuber, 2011; Bethmann, Helfferich, Hoffmann & Niermann, 2012)?

Die Beobachtung macht deutlich, dass eine Forschung, die explizit die AdressatInnen der Sozialen Arbeit in den Blick nimmt, also auf die Subjekte selbst gerichtet ist, vor dem Anspruch steht, die im Subjekt verorteten und unsichtbar ablaufenden Prozesse zu benennen. Sozialpädagogische Forschung steht vor einem Problem, welches auch die Bildungsforschung insgesamt beschäftigt: die Frage, wie man Prozesse von Bildung aufseiten des Subjektes rekonstruieren und analytisch trennscharf von anderen Prozessen der „Veränderung“ unterscheiden kann. Im Gegensatz zu der schulisch ausgerichteten Bildungsforschung steht eine sozialpädagogische Bildungsforschung jedoch vor einem gesteigerten Problem: Entgegen der schulischen Bildung ist die sozialpädagogische noch nicht einmal institutionell klar zu verorten, sondern „non-formal“ oder gar „informell“. Während man in der Bildungsforschung selbstverständlich davon ausgeht, dass Bildung im Unterricht zu beobachten ist, scheint die Lokalisierung relevanter Orte von Bildung in der Jugendhilfe uneindeutig. Dass auch die selbstverständliche Gleichsetzung von „Unterricht“ und „Bildung“ eine Verkürzung ist, sei hier nur am Rande angemerkt (Gruschka & Pollmanns, 2013; Combe, 1992).

Es ist deutlich geworden, dass die Deutung der Situation insgesamt unter einem sozialpädagogischen Blick klar zu sein scheint. Versucht man aber, die Prozesse selbst

klar zu benennen, wird es schwieriger. Blickt man auf Bildungsprozesse, auf Beratung, auf Unterstützung, auf Erziehung oder Agency? Gegenstand der Untersuchungen sind immer Prozesse der Veränderung, der Transformation, der Aneignung oder der Nutzung von Subjekten und Subjektivität im Kontext sozialpädagogischer Dienstleistungen. Welche Kategorien beschreiben das Beobachtete analytisch am klarsten? Was sind überhaupt die Unterschiede in der Interpretation oder Rekonstruktion der Szene in der einen oder anderen Variante? Oder ist die Frage gar unwichtig und lediglich eine Frage, mit welcher „Brille“ ich auf die Situation schaue?

In dem Beitrag wird theoretisch die Frage problematisiert, welche Fluchtpunkte eine sozialpädagogische Forschung, welche ihren Ausgangspunkt von den AdressatInnen und NutzerInnen nimmt, haben kann (vgl. zusammenfassend Graßhoff, 2013).

Es wird die These entwickelt, dass im Diskurs der sozialpädagogischen Forschung sich unterschiedliche „Sprechweisen“ des Gegenstandsbereichs etabliert haben, und insofern angeknüpft an diskurstheoretische Positionen innerhalb der Sozialen Arbeit (vgl. Winkler, 1988; Dollinger, 2008). Sowohl der Bildungs- wie auch der Agencydiskurs werden im Hinblick auf ihre theoretischen Implikationen untersucht. Anschließend werden die diskursiven Gemeinsamkeiten und Differenzen von Bildung und Agency herausgearbeitet und die theoretischen Herausforderungen im Hinblick auf sozialpädagogische Forschung skizziert.

2. Sozialpädagogische Forschung und die Stimme der AdressatInnen

Soziale Arbeit ist mittlerweile unzweifelhaft eine forschende Disziplin (vgl. Thole & Schweppe, 2005). Während die Forschungsaktivitäten zunächst mehr professions- bzw. organisationsbezogene Schwerpunkte auswiesen (vgl. Lüders & Rauschenbach, 2001), lässt sich aktuell eine steigende Anzahl solcher Forschungen beobachten, in denen dezidiert die Adressatinnen und Adressaten bzw. die Nutzerinnen und Nutzer der Sozialen Arbeit als AkteurInnen im Zentrum stehen (vgl. im Überblick Graßhoff, 2013; Bitzan, Bolay & Thiersch, 2006; Oelerich & Schaarschuch, 2005). Die Klage, dass die Stimme der Adressatinnen und Adressaten nur sehr leise zu hören ist, kann so laut wie noch vor einigen Jahren nicht mehr erhoben werden.

3. Jugendhilfeforschung als Bildungsforschung

Sozialpädagogik zählt die (soziale) Bildung von Subjekten schon seit ihren Ursprüngen zu ihren zentralen Aufgaben (vgl. Thiersch, 2004). Bildung als Lebensbildung beschreibt einen zentralen Modus sozialpädagogischer Interventionen und formiert ein breiteres Bildungsverständnis als ein auf Schule und Unterricht enggeführtes Verständnis von Bildung. Im Selbstverständnis der Sozialen Arbeit, zumindest in ihrer pädagogischen Variante (vgl. Thole, 2002), haben bildungstheoretische Bezüge somit eine Tradition.

Auf eine ganz andere Ebene aber gelangt die Diskussion um Bildung in der Sozialen Arbeit im Zuge der eher bildungs- bzw. sozialpolitisch angestoßenen Debatte, die ihren Ausgangspunkt in den Ergebnissen verschiedener Leistungsvergleichsstudien hat (vgl. z. B. Baumert et al., 2001). Der PISA-Schock führt zu einer massiven Verunsicherung bei der Einschätzung der Qualität des Bildungssystems und zu einer Welle von Reformbestrebungen. Vor allem im Hinblick auf die kompensatorische Funktion des außerschulischen Bildungsbereichs rückt jetzt auch die Jugendhilfe verstärkt in das Interesse der Bildungspolitik (vgl. zusammenfassend Otto & Rauschenbach, 2004). Der erste Höhepunkt der Debatte ist dann mit dem 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung erreicht, in dem die theoretische Differenzierung von formaler, non-formaler und informeller Bildung, von unterschiedlichen Bildungsmodalitäten und „entlang des Lebenslaufs“ konzeptionell beschritten wird (vgl. BMFSFJ, 2005). Bildung wird damit nicht mehr zu einem institutionell verorteten Prozess, sondern zu einem Vorgang im Subjekt, der mehr oder weniger „informell“ organisiert ist und in mehr oder weniger formalen Settings stattfindet (vgl. Otto & Rauschenbach, 2004).

Es soll nun an dieser Stelle nicht die Frage gestellt werden, mit welchen Motiven die Diskussion um die „andere Seite der Bildung“ geführt wird. Das Spektrum der Einschätzungen reicht von eher „niederen“ Beweggründen (vgl. Winkler, 2004, 2006), die vor allem machththeoretische Argumente anführen und das Problem formulieren, dass die Sozialpädagogik vor allem auch ein Stück von dem Kuchen abhaben möchte, der infolge des Megathemas Bildung zu verteilen ist. Bildungstheoretische Argumente wären demnach weniger konzeptionell als „professionspolitisch“ motiviert. Andere Positionen sehen in der Welle des Bildungsbooms die Möglichkeit, sozialpädagogische Kernideen neu zu beleben und vergessene Traditionen, wenn auch nicht Zusammenhänge (vgl. Mollenhauer, 1983), wiederzubeleben (vgl. z. B. Deinet & Reutlinger, 2004).

Die theoretisch-konzeptionelle Diskussion impliziert Folgen für die Weiterentwicklung von unterschiedlichen Handlungsfeldern der Jugendhilfe. Die Jugendarbeit ist schon immer in ihren unterschiedlichen Varianten Bildungsarbeit gewesen (vgl. Scherr, 1997; Sturzenhecker, 2004) und kann diskursiv somit direkt an den Bildungsbegriff anschließen (vgl. Müller, Schmidt & Schulz, 2005). Auch die Erziehungshilfen sind Orte von Bildung, in den Begründungen wird jedoch deutlich, dass der Legitimationsdruck dort höher zu sein scheint und die Argumente mehr legitimierende oder normative Funktion einnehmen: Zum einen geht es darum, die pädagogischen Prozesse in den Handlungsfeldern, z. B. der Heimerziehung, als komplex zu beschreiben. „Die Möglichkeiten der Formen von Heimerziehung Gewissheiten im Alltag von Kindern und Jugendlichen zu schaffen, um auf Ungewissheiten vorzubereiten, gehen weit über Wissensaneignung hinaus“ (Hast et al., 2009, S. 8). Es geht aber auch darum, die Klientel der Erziehungshilfen insofern zu entstigmatisieren, dass die AdressatInnen der Erziehungshilfen als „bildungsfähig“ und eben nicht nur als „hilfsbedürftig“ erscheinen (vgl. Zeller, 2012). Der Rekurs auf die Bildungsterminologie ist damit, so die These, aus kategorial unterschiedlichen Argumenten gespeist.

Hinzu kommt, dass Bildung in dieser Logik potenziell zu einem überall und jederzeit stattfindenden Vorgang, dessen empirische Identifizierung schwierig zu sein scheint,

wird. Zumindest wenn man versucht, Bildungsprozesse klar von „Nicht-Bildungsprozessen“ zu unterscheiden.² Mit der Lösung des Bildungsbegriffs von spezifischen Bildungsorten entstehen neue Herausforderungen, die vorher zwar analytisch durchaus fragwürdig, aber empirisch klar vorgenommen wurden: dass zum Beispiel Unterricht ein Ort ist, an dem Bildungsprozesse stattfinden.

4. Exkurs: Bildung und Bewältigung

In der sozialpädagogischen Diskussion wird der Zusammenhang von Bildung und Bewältigung schon länger problematisiert. Obwohl die Begriffe zunächst unterschiedlichen Ursprung haben, wird vor allem die gegenseitige Verwiesenheit von Bildung und Bewältigung hervorgehoben (vgl. Mack, 1999).

Bewältigung bzw. das Paradigma der Lebensbewältigung hat seinen Ausgangspunkt zunächst in der sozialpolitischen Diskussion um die Strukturtransformation des Sozialstaats. Entgrenzung, Entbettung und Freisetzung sind die Merkmale spätkapitalistischer Gesellschaften und indizieren eine gesteigerte Bewältigungsleistung des Subjektes zur Gestaltung des Lebenslaufs (vgl. Schefold & Böhnisch, 1985). Diese sozialpolitische Dimension der „Lebenslage“ stellt gewissermaßen den äußeren Kreis von Bewältigungshandeln dar; im inneren Kreis wird die personale Dimension von Bewältigung beschrieben (vgl. Schröer, 2012). Bewältigung beschreibt dort „das Streben von Subjekten in kritischen Lebensereignissen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – Selbstwertgefühl und soziale Anerkennung – gefährdet ist, wieder handlungsfähig“ zu werden (Böhnisch, 2002, S. 202). Auf der Ebene des Subjektes wird damit in Anlehnung an die Resilienz- und Copingforschung triebtheoretisch argumentiert. Das Paradigma der Lebensbewältigung ist in der Sozialen Arbeit vor allem deshalb so anschlussfähig, da gesellschaftliche und individuelle Dimension aufeinander beziehbar sind und alternative Deutungen und Diagnosen von Handlungsweisen von Subjekten in schwierigen Lebenslagen möglich werden (z.B. im Kontext von abweichendem Verhalten: Böhnisch, 2001).

Sind nun Bildungs- und Bewältigungsdimensionen im pädagogischen Diskurs historisch und institutionell getrennt (Schule auf der einen Seite und Jugendhilfe auf der anderen Seite, vgl. Mack, 1999), so gehen sie im Kontext des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft „zunehmend ineinander über“ (Böhnisch, 2002, S. 204). In der gesellschaftlichen Situation einer reflexiven Modernisierung (Beck, Giddens & Lash, 1996) wird der biografische Übergang bzw. Umbruch zu einem lebenslangen Prozess und damit Lebensbewältigung zu einer „Schlüsselkompetenz“. Man kann das so verstehen, dass Bewältigung gewissermaßen Bildung vorausgeht bzw. eine Grundvoraussetzung

2 Die Phase der sozialpädagogischen Renaissance des Bildungsbegriffs kommt sowieso insgesamt zu einem Zeitpunkt, in dem in allgemeinpädagogischer Perspektive die Produktivität des Bildungsbegriffs problematisiert wird, gerade weil er als Containerbegriff analytisch kaum mehr zu fassen ist (vgl. Tenorth, 1997; Lenzen, 1997).

für diese ist (und auch umgekehrt). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Mack (1999) in seinen Überlegungen, die jedoch im Vergleich zu Böhnisch ganz anders begründet werden. Bildung und Bewältigung sind zunächst ganz unterschiedliche Modi der Vergesellschaftung und stehen sich gegenüber. Dialektisch lassen sich die Begriffe jedoch mit Bezug auf „Kultur“ vermitteln. „Bildung repräsentiert einen universalistischen Anspruch, der jedoch reflektiert werden muss in der konkreten kulturellen Praxis, die in den kollektiven und individuellen Lebenslagen gegeben ist. Bewältigung repräsentiert einen relativistischen Anspruch, der rückbezogen werden muss auf universalisierbare Prinzipien“ (Mack, 1999, S. 278).

Obwohl diese theoretische Vergewisserung sehr einleuchtend ist, stellt sie für eine empirische Operationalisierung eine große Herausforderung dar. Es scheint fast unmöglich, empirisch Prozesse der Bewältigung von denen der Bildung trennscharf zu unterscheiden. Die Differenzierung von Bildung und Bewältigung ist nicht nur aus Gründen der Trennschärfe problematisch, sondern scheint der Bewältigungsbegriff grundsätzlich mit dem Problem verbunden zu sein, strukturell uferlos zu sein. In der Beck'schen Variante einer reflexiven Modernisierungstheorie und in der daran anschließenden sozialpädagogischen Adaption von Böhnisch und anderen (vgl. z.B. Böhnisch, Schröer & Thiersch, 2005) wird der Lebenslauf zu einer einzigen Bewältigungsfalle.³ Es gibt theoretisch fast nichts, was nicht zu einem Bewältigungsproblem werden kann.

Nähert man sich also dem sozialpädagogischen Bildungsbegriff vonseiten der Forschung, dann, so die These, zerrinnen homogene Verwendungsweisen und Zugänge fast völlig (vgl. Hamburger, 2006). In klassischen Feldern der außerschulischen Jugendbildung werden Prozesse von Beratung, Unterstützung, Betreuung oder Begleitung empirisch beobachtet, ohne dass auch nur punktuell der Bildungsbegriff auftaucht. Umgekehrt werden in dem klassisch sozialpädagogisch kodierten Feld der Erziehungshilfen in Forschungsarbeiten sehr überzeugend „Bildungsprozesse“ rekonstruiert (vgl. Zeller, 2012; Kaiser, 2011).

Es lässt sich aus dieser Perspektive begründet die These entwickeln, dass die Bildungssemantik im Kontext sozialpädagogischer Forschung keine in erster Linie „empirische“ Bedeutung hat, sondern diskursiv einen bestimmten Forschungszugang erzeugt: einen Zugang, in dem Bewältigungsprozesse von Heranwachsenden nicht nur sozialisationstheoretisch interpretiert werden, sondern außerdem reflexiv als Transformation von „Selbst- und Weltbezug“ gedeutet werden.

Weder Bildung noch Bewältigung, so die These, eignen sich somit im Hinblick auf sozialpädagogische Forschung für einen eindeutigen analytischen Zugang zum Gegen-

3 Diese These schließt an die Überlegungen von Dollinger (2008) an und bezieht seine reflexive Analyse der sozialpädagogischen Adaption von soziologischen Theorien ein. Kurz gesagt geht es bei ihm darum, dass mit dieser Rezeption von Modernisierungstheorie ein soziales Krisenszenario diskursiv erzeugt wird, auf das Soziale Arbeit gewissermaßen eine pädagogische Antwort liefert. Die Arbeiten von ihm sind nicht als Kritik an diesen Ansätzen zu betrachten, sondern stellen eine zentrale Quelle dar, welche die reflexive Vergegenwärtigung der Identität von Sozialer Arbeit ermöglicht.

standsbereich. Die Funktion des Rekurses auf Bildung in der sozialpädagogischen Erforschung ihrer adressierten Subjekte ist also weniger gegenstandsorientiert als vielmehr normativ begründet. Wenn von Bildung gesprochen wird, dann hat dies vor allem eine normative Bedeutung und signalisiert eine Positionierung, innerhalb derer vor allem die Bildsamkeit von Subjekten, auch in schwierigen und schwierigsten Lebenslagen, im Zentrum steht. Für den Bildungsbegriff ist diese These bereits anschaulich z. B. durch Neumann und Sandermann (2009) bearbeitet worden.

Das Besondere an dieser sozialpädagogischen Rezeption und der Übersetzung der Aneignungsidee in den sozialpädagogischen Fachdiskurs ist die normative Anreicherung und direkte Verknüpfung von Seins- und Sollensaussagen mithilfe eines traditionell kontextuierten Bildungsbegriffs. Unseres Erachtens kann die von uns in diesem Zusammenhang nachverfolgte argumentative Vorgehensweise über die gebrachten Textbelege hinaus als geradezu exemplarisch für die sozialpädagogische Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens unter Einbringung des Bildungsgedankens angesehen werden. (Neumann & Sandermann, 2009, S. 149)

Obwohl der Diskurs um Agency in der sozialpädagogischen Forschung ganz andere theoretische Wurzeln hat, lassen sich dennoch Parallelen aufzeigen. Diese gilt es nun herauszuarbeiten.

5. Agency als Paradigma sozialpädagogischer Forschung

Im Gegensatz zu Bildung ist Agency kein genuin pädagogischer Begriff. Zumindest die neuere Diskussion um Agency in der Sozialpädagogik rekurriert vor allem auf internationale sozialwissenschaftliche Publikationen (vgl. zusammenfassend Scherr, 2012; Bethmann et al., 2012). Der sozialwissenschaftliche Diskurs um Agency ist kaum zu überblicken und an dieser Stelle nicht umfassend rekonstruierbar. Interaktionistische und strukturorientierte Konzepte müssen von sozialpolitischen unterschieden werden (vgl. Homfeldt et al., 2008, S. 9). Wenige systematische Rekonstruktionen für die erziehungswissenschaftliche Diskussion liegen vor (vgl. für das Lebenslaufkonzept z. B. Raithelhuber, 2011; für die Unterstützungsforschung Homfeldt, Schröer & Schweppe, 2006), ansonsten herrscht ein kaum zu durchschauendes Nebeneinander von sehr selektiven Bezügen auf die Agencytheoretiker (vgl. zur Kritik Scherr, 2013). Agency als Containerbegriff ist jedoch kein sozialpädagogisches Phänomen, sondern muss bereits für die soziologische Rezeption festgehalten werden.

At the center of the debate, the term agency itself has maintained an elusive, albeit resonant, vagueness; it has all to seldom inspired systematic analysis, despite the long list of terms with which it has been associated: selfhood, motivation, will, purposiveness, intentionality, choice, initiative, freedom, and creativity. (Emirbayer & Mische, 1998, S. 962)

Dennoch, so die These, ist die Auseinandersetzung mit der Agencytheorie auch für die pädagogische Diskussion produktiv.

Das Interessante an dem Agencykonzept besteht unbestritten vor allem in der internationalen Anschlussfähigkeit des Begriffs.⁴ In Anbetracht der doch immer noch sehr geschlossenen und deutschsprachigen Diskussion der Erziehungswissenschaft und der Sozialpädagogik sollte dieses Argument nicht unterschätzt werden. Schon schwieriger wird es, wenn versucht wird, Prozesse von Agency zu übersetzen: Agency wird dann vor allem mit einer „Stärkung von Handlungsmächtigkeit“ bzw. „Handlungsfähigkeit“ von Menschen übersetzt.

Eine Rezeption eines solchen umfassenden Ansatzes wie des Agencykonzeptes ist somit fast zwangsläufig selektiv. Die interessante Frage ist aber, wie und zu welchem Zweck jeweils auf Agency Bezug genommen wird. Hierbei lassen sich für das Feld der Sozialen Arbeit einige Gemeinsamkeiten analysieren. Die „selektive“ Rezeption von Agencykonzepten scheint nicht „zufällig“, sondern weist strukturelle Gemeinsamkeiten und Konsistenzen auf. Im Folgenden kommen zwei Linien der Agencydiskussion zum Tragen, die in sich inkommensurabel sind: Die verschiedenen Verwendungsweisen von Agency lassen sich kaum aufeinander beziehen, sondern erklären differente Sachverhalte. Agency bezieht sich dabei sowohl auf professionelle wie auf disziplinäre Perspektiven.

In einer professionsbezogenen Variante kann eine „Soziale Arbeit der Ermöglichung“ anschließen an solche Ideen, die bislang vielleicht als Empowerment, Ressourcenorientierung oder Hilfe zur Selbsthilfe bezeichnet wurden:

Innerhalb einer Sozialen Arbeit der Ermöglichung gilt es zunächst, vielfältige Möglichkeiten der Gestaltung von Lebensformen zu erkennen, und sie entsprechend der jeweiligen Persönlichkeit betreuter Akteure/-innen einerseits und den jeweils strukturell vorgegebenen Bedingungen andererseits je nach Lebenssituation möglichst optimal zu nutzen. (Glöckler, 2011, S. 17)⁵

Soziale Arbeit der Ermöglichung ist eine normative Begründung von Sozialer Arbeit, die nicht die Begrenzungen von Handlungsoptionen der Menschen im Blick hat, son-

4 Das klingt an dieser Stelle vielleicht instrumenteller, als es in der Tat ist. Der internationale Diskurs wird in englischer Sprache geführt und die Begriffe müssen in dieser Sprache anschlussfähig sein. Der Bildungsbegriff ist in dieser Hinsicht per se nur umständlich rezipierbar (vgl. hierzu auch die neuere Diskussion um „transformative learning“ (Mezirow & Taylor, 2012).

5 Es sei hier nur kurz darauf verwiesen, dass in der schönen Formulierung des „betreuten Akteurs“ bzw. der „betreuten Akteurin“ bereits die gesamte Dialektik der Diskussion vereint ist. Während mit dem Akteursbegriff die Autonomie und Aktivität der Person unterstrichen wird, impliziert eine „Betreuung“ Passivität und Hilfsbedürftigkeit. In der Verknüpfung dieser beiden Begriffe werden damit nicht untypische sozialpädagogische Versuche deutlich, fehlende Bestimmungen von Hilfsbedürftigkeit in der Sozialen Arbeit zu ersetzen (vgl. Brumlik & Keckeisen, 1976).

dern deren reale oder potenzielle Gestaltungsoptionen (vgl. auch Reutlinger, 2008). Entgegen anderen Konzepten bietet Agency jedoch eine besondere Komponente: Agency ist keine auf das Individuum beschränkte Perspektive, sondern sozialpolitisch bzw. gesellschaftlich geerdet. In dem Konzept der Lebensbewältigung ist Agency in ähnlicher Weise strukturell verankert (vgl. Böhnisch, 2008, 2001). Agency wird hier im Kontext von Bewältigung gefasst und als sozialpolitische und pädagogische Herausforderung ausdifferenziert, Handlungsmächtigkeit von Menschen im Kontext unterschiedlicher Lebenslagen zu bearbeiten (vgl. Böhnisch & Schröer, 1997). Der Agencydiskurs ist für die Soziale Arbeit, die sich einmischt in die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft (vgl. Hamburger, 2003), deshalb hoch anschlussfähig, da eine Pädagogisierung und Individualisierung von sozialen Problemen verhindert werden kann. Agency hält die strukturelle Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Subjekt und Struktur aufrecht, ohne diese nach einer Seite aufzulösen. Die Hintergründe einer professionsbezogenen Rezeption sind nachvollziehbar, die Frage, ob die mit diesem Konzept verbundenen Ansprüche auch einzulösen sind, bleibt (vgl. zusammenfassend Thiersch, 2013). Diskursiv wird mit einer Sozialen Arbeit der Ermöglichung jedoch eine solche Wirklichkeit herzustellen versucht.

In dem disziplinären Diskurs werden mit Agencytheorien vor allem neue Forschungsperspektiven begründet (vgl. zusammenfassend Homfeldt et al., 2008; Graßhoff, 2013). Agencytheorien in unterschiedlichen Lesarten bieten neue Möglichkeiten für eine sozialpädagogische Forschung, die dezidiert an den AdressatInnen ausgerichtet ist. Im Gegensatz zu dem professionsbezogenen Diskurs, in dem Empowerment betont wird, geht es disziplinär vor allem um eine stärkere Betonung der Eigenständigkeit und der Artikulationsmöglichkeiten, also der „Stimme der Adressatinnen und Adressaten“ in Forschungskonzepten der Sozialen Arbeit.⁶ Auch in dem Kontext der Forschung wird sich sehr breit auf unterschiedliche Agencytheorien bezogen (vgl. kritisch Scherr, 2013). Interessant aber ist, dass dieser theoretisch hoch ambitionierte Versuch einer Vermittlung von „Struktur und Handlung“ in dieser Variante der sozialpädagogischen Diskussion dann zu der eher einfachen Prämisse wird, Prozesse von Agency jenseits einer „institutionalisierten Struktur“ oder aus einer Perspektive von institutionalisierten Formen sozialer Unterstützung, in denen die AkteurInnen fast ausschließlich aus der Sicht der Sozialen Dienste definiert werden (vgl. Thole, Höblich & Ahmed, 2007), zu beschreiben. Einfach gesagt geht es darum, den „Drang einer Zielgruppendefinition“ (vgl. Homfeldt et al., 2008, S. 7) der Sozialen Arbeit zu transformieren und kritisch zu bewerten. Agency wird damit nicht zwingend auf Institutionen des Unterstützungssystems bezogen, sondern zunächst losgelöst von diesem. Ein relationales Verständnis von Agency (vgl. Raitelhuber, 2012; Scherr, 2012) ist jenseits von dualistischen Konstruktionen wie Struktur und Subjekt zu deuten.⁷

6 Beide Diskurse hängen natürlich miteinander zusammen.

7 Es kann an dieser Stelle nur kurz darauf hingewiesen werden, dass die relationale Perspektive im Kontext von Adressatenforschung (vgl. Bitzan & Bolay, 2011) schon lange eingenommen wird. Dies geschieht, ohne auch nur einmal auf Agency zu verweisen, allerdings mit einer

Die eine Variante der Rezeption (vgl. z. B. Glöckler, 2011) ist dabei eher konzeptionell-programmatisch ausgerichtet und die andere Variante eher disziplinär und forschungsbezogen (vgl. Schröer & Schweppe, 2013). Interessanter ist aber die Frage, welche Möglichkeiten durch eine sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Agency für sozialpädagogische Forschungsarbeiten entstehen.

6. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildungs- und Agencydiskurs

Sowohl Bildung als auch Agency sind in der Sozialen Arbeit „Sprechweisen“, die in ähnlicher Weise Subjekte konstituieren. Nicht die Einschränkung von Subjektivität rückt analytisch in den Blick, sondern „Potenziale“ und „Ressourcen“ von Akteuren. Sozialpädagogik entfernt sich weiter von ihrem historischen Ballast, vor allem mit „schwierigen“ Jugendlichen in belasteten Lebenslagen zu tun zu haben, und will zu einer „normalen“ Sozialisationsinstanz eines jeden Lebenslaufs werden. Bildung und Agency sind in diesem Prozess geeignete analytische Kategorien und gerade aufgrund ihrer Unbestimmtheit eigentlich kaum kritisierbar. Die Position, dass Sozialpädagogik nicht den Auftrag von Bildung oder Agency innehat, scheint kaum „sagbar“. Bildung und Agency haben beschwörenden Charakter (vgl. Winkler, 2013): Ihr emanzipatorisches Potenzial kann von keinem humanistisch denkenden Menschen infrage gestellt werden.

Während der Bildungsdiskurs jedoch untrennbar mit einer erziehungswissenschaftlichen Tradition verbunden ist, ist Agency eine sozialwissenschaftliche Kategorie. Dies führt dazu, dass in unserer Disziplin die Reaktionen im Kontext von Bildung affektiv hoch aufgeladen sind, weil die Legitimation der ganzen Disziplin auf dem Programm steht, während Agency nüchterner besprochen wird.

7. Bildung oder Agency – Was bleibt?

Man kann nun noch einmal zurück zu dem eingangs illustrierten Beispiel aus dem Feld der Jugendarbeit gehen. Lässt sich die Frage, welche unterschiedlichen Aspekte mit der Brille von Bildung auf der einen Seite oder Agency auf der anderen Seite zu entdecken sind, beantworten? Die Einschätzung wäre auch am Ende des Beitrages skeptisch. Vielmehr lassen sich unterschiedliche Verwendungsweisen von Bildung oder Agency im sozialpädagogischen Diskurs festhalten, die aber weniger gegenstandsbezogen als vielmehr *normativ* zu verorten sind. Die These lautet demnach, dass Bildung oder Agency im Diskurs der Sozialen Arbeit nur aufgrund ihrer Funktion im Diskurs bedeutsam und damit auch bestimmbar werden. Bildung oder Agency sind hingegen aber keine Kategorien, die, auf das Subjekt bezogen, klar bestimmbare Prozesse beschreiben. Bildung

ähnlichen Absicht, nämlich in der normativen Haltung, Lebenswelten von Menschen in der Dialektik von Subjekt und Struktur zu erforschen (vgl. Graßhoff, 2012).

und Agency werden zu so etwas wie einem Label, das nur so lange plausibel bleibt, wie diese Plausibilität nicht sprachlich ausgeführt werden muss.

Bildung und Agency werden somit auf dem Weg ihrer sozialpädagogischen Interpretation in ihrer Bedeutung verändert. Sie beschreiben die Bildungsfähigkeit und die Handlungsmächtigkeit von Menschen (auch) in schwierigen Lebenslagen. Es geht darum, ein bestimmtes „Adressatenbild“ zu erzeugen, in dem die Dialektik von Hilfsbedürftigkeit, Heteronomie, Abhängigkeit und Autonomie bzw. Unabhängigkeit aufrechterhalten wird. Es geht damit um die alte Frage von Subjektivität: „Der Subjektbegriff steht jedoch vor der widersprüchlichen Ausgangslage, das Subjekt noch in seiner Krise als Subjekt begreifen zu müssen“ (Winkler, 1988, S. 272). Es geht um die Frage, ob Menschen als Marionetten struktureller Bedingungen bewusstlos ausgeliefert sind oder als handelnde AkteurInnen sich dem widersetzen und auflehnen können. Eine Frage also, die Soziale Arbeit in ihrer Grundbestimmung trifft und tangiert.

In der aktuellen Entwicklungslinie „vom Adressaten zum Akteur“ liegt aber auch eine gewisse Gefahr (vgl. zusammenfassend Ziegler, 2008). Es wäre naiv zu glauben, Soziale Arbeit arbeite diskursiv ausschließlich an einer immer weiteren „Emanzipation“ ihrer konzeptionellen Grundlagen. Vielmehr geht es in der Identifizierung von Bildung und auch Agency in der Sozialen Arbeit vor allem um Leistungen, die Soziale Arbeit instande ist zu arrangieren und anzubieten. Letztlich geht es darum, sich in pluralisierten, freigesetzten und entbetteten Gesellschaften als Profession zu legitimieren. Der Diskurs verlangt gewissermaßen immer neuere Formationen, um sozialpädagogische Dienstleistungen am Subjekt zu begründen. Plakativ gesagt geht es darum, genau die gesellschaftlichen Diagnosen zu erarbeiten, auf die man dann gleich eine (pädagogische) Antwort hat (vgl. Dollinger, 2008). Ohne dass dies zwangsläufig so sein muss, kann diese Betonung von Agency dann aber sehr anschlussfähig an Diskurse werden, die eben Handlungsmächtigkeit als „Aktivierungspolitik“ des Individuums beschreiben.

Unabhängig von diesen normativen Implikationen müssen aber einige Fragen die empirische Forschung betreffend dringend bearbeitet werden. In drei Punkten sollen diese offenen Fragen skizziert werden.

- 1) Sowohl im Bildungs- wie auch im Agencybegriff wird jeweils eine Auflösung traditionell institutionengebundener Thematisierung von subjektbezogenen Transformationsprozessen deutlich. Während diese Tendenz im Bildungsdiskurs von einer zunächst schulbezogenen Thematisierung hin zu einer immer weiteren „Informalisierung“ sehr klar zu beschreiben ist (vgl. Otto & Rauschenbach, 2004), ist auch Agency mit einer Transformation eines institutionellen Blickes auf die Subjekte verbunden (vgl. Homfeldt et al., 2006). Soziale Unterstützung wird nicht länger aus der Perspektive von Sozialen Diensten gesehen, Bildung als Selbstbildung ist im Subjekt verortet. Diese Entgrenzung des Pädagogischen führt aber zu der Herausforderung, Prozesse von Lernen, Erziehung und Bildung auch jenseits dieser „Orte“ identifizieren zu müssen. Blick man zurück auf das eingangs skizzierte Fallbeispiel, wird diese Schwierigkeit deutlich. Der Sozialen Arbeit kann so jedoch leicht ihr (institutioneller) Rahmen abhanden kommen. Man stelle sich einen Menschen vor, der an-

geregt durch die Rezeption von „Peter Zwega“ sein Konsumverhalten überdenkt und vielleicht gar verändert. Wäre der Fernsehsessel damit ein sozialpädagogischer Ort und die Transformation des „Adressaten“ eine sozialpädagogisch relevante?

- 2) In der Rekonstruktion von Bildungsprozessen und von Agency stellt sich die Frage, wie sich die „Entstehung von Neuem“ theoretisch erklären lässt. Aktuell wird diese Diskussion noch zu wenig geführt. Überlegungen zu einer Theorie transformatorischer Bildung sind hierbei hoch anschlussfähig (vgl. Koller, 2012). Ähnlich elaborierte Konzepte sind für das Agencykonzept noch nicht zu sehen. Im Kontext der „qualitativen Sozialforschung“ diskutiert Helfferich (2012) zwar das Potenzial von Agencyanalysen. „Der Begriff ‚Agency‘ ist in sehr grundsätzlicher Weise mit den elementaren Fragen der Sozialwissenschaften verbunden, wer mit wem was in welcher Weise macht/machen kann, wessen Wirkung wem (dem Individuum, der Gesellschaft, anonymen Mächten etc.) zugerechnet werden kann und was in der Macht des Einzelnen steht (faktisch oder als Vorstellung)“ (Helfferich, 2012, S. 10). Helfferich betont vor allem die innovative Kraft von Agencyanalysen. Qualitative Analysen, also die Entdeckung von „Neuem“: „die unendliche Vielfalt von Formen, die Agency annehmen kann“ (S. 14). In dieser Auseinandersetzung mit Agency geht es somit mehr darum, subjektive Ausdrucksgestalten von Menschen im Kontext ihrer Lebensbedingungen systematisch danach zu befragen, wie neue Deutungen und Handlungsoptionen gefunden und gestärkt werden können. Die Positionierung von Agency im Kontext rekonstruktiver Forschung wird sehr deutlich, offen bleibt jedoch die Frage, welche tatsächlich neuen Antworten Agency liefern kann. Antworten also, die dann zum Beispiel über die in der rekonstruktiven Logik verbreiteten Theorie von Oevermann (2009) hinausgehen.

Wichtig wäre die Klärung dieser Frage nicht nur aus analytischen Gründen, sondern vor allem zur Klärung der Aufgaben und Leistungen der Sozialen Arbeit. Es verwundert an vielen Stellen nahezu, wie naiv auch Kostenträger sich durch die Bildungs- und Agencysemantik in der Bedeutung (man könnte auch sagen „Wirkung“) der Sozialen Arbeit überzeugen lassen. Man stelle sich mal vor, der Grundkonsens, dass Soziale Arbeit „wirkt“, wird plötzlich nicht mehr geteilt; gäbe es dann konkrete Argumente, was genau die Leistungen der Sozialen Arbeit „am Subjekt“ sind (und was nicht)?

- 3) Zu wenig wird im pädagogischen Diskurs von Agency deutlich, dass gerade die Entstehung von Handlungsmächtigkeit als Prozess zu betrachten wäre. Agencyanalysen können nicht statisch betrachtet werden. Eine interessante sozialisationstheoretische Variante von Agency ist im Kontext von ungleichheitstheoretischen Überlegungen entstanden (vgl. Bittlingmayer, Dravenau, Edelstein & Grundmann, 2006; Grundmann, 2008). Eine milieuspezifische Handlungsbefähigung beleuchtet vor allem die Entstehung von „Strategien von Akteuren, zwischen den lebensweltlich verfügbaren Möglichkeiten und kulturell normierten Ansprüchen zu vermitteln“ (Bittlingmayer et al., 2006, S. 59). Handlungstheoretische Überlegungen von Sewell (1992) und Emirbayer und Mische (1998) werden mit Forschungen zu „Wirksamkeitserfahrungen“ verbunden. Handlungsbefähigungen sind damit „verdichtete Beziehungser-

fahrungen (in und durch sozialisatorische Interaktionen und Sozialisationspraxen)“ (Emirbayer & Mische, 1998, S. 61). Wie wenige andere Konzepte von Agency sind die Überlegungen hoch anschlussfähig an pädagogische Diskurse, weil sie die Entstehung und Genese von Handlungsmächtigkeit (z. B. in Familie und Schule) erklären. Handlungsmächtigkeit wird damit sowohl in ihrer personalen Dimension wie auch im Kontext von milieuspezifischen Rahmungen erklärbar. Prozesse empirisch zu rekonstruieren ist jedoch bislang eine weitgehend ungeklärte Frage.

Jenseits der Frage nach Bildung oder Agency scheinen diese Fragen, und wahrscheinlich auch noch einige andere, künftig weiter zu klären zu sein. Die hier aufgezeigte Diskussion von Bildung und Agency war von der Anlage her nicht konstruktiv ausgerichtet. Die herausgearbeiteten Muster des Diskurses (sozusagen zweiter Ordnung) ließen sich noch viel ausführlicher in ihren Konsequenzen diskutieren. Man käme dann sehr nah an solche Überlegungen, wie sie vor allem Michael Winkler im Kontext des Bildungsdiskurses vorgelegt hat. Dann wird „Bildung zu einem Grundbegriff der politischen Ordnungsbildung. Alles soziale und kulturelle Leben wird zusammengeführt, einem Diktat unterworfen, das sich selbst darin verbirgt, dass seine Maßstäbe sich ständig verändern“ (Winkler, 2013, S. 24). Diese Diskussion steht jedoch noch aus.

Literatur

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bethmann, S., Helfferich, C., Hoffmann, H., & Niermann, D. (Hrsg.) (2012). *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bittlingmayer, U., Dravenau, D., Edelstein, W., & Grundmann, M. (2006). *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Münster: LIT.
- Bitzan, M., & Bolay, E. (2011). Adressatin und Adressat. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (2., völlig überarb. Aufl., S. 18–24). Neuwied: Luchterhand.
- Bitzan, M., Bolay, E., & Thiersch, H. (Hrsg.) (2006). *Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe*. Weinheim/München: Juventa.
- BMFSFJ (2005) = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). *12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Böhnisch, L. (2001). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung* (2. korrig. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Böhnisch, L. (2002). Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 199–213). Opladen: Leske + Budrich.

- Böhnisch, L. (2008). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung* (5., überarb. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Böhnisch, L., & Schefold, W. (1985). *Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, L., & Schröer, W. (1997). Sozialpädagogik unter dem Einfluss der Jugendbewegung. In C. Niemeyer, W. Schröer & L. Böhnisch (Hrsg.), *Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse* (S. 59–70). Weinheim/München: Juventa.
- Böhnisch, L., Schröer, W., & Thiersch, H. (2005). *Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung*. Weinheim/München: Juventa.
- Brumlik, M., & Keckeisen, W. (1976). Etwas fehlt. Zur Kritik und Bestimmung von Hilfsbedürftigkeit für die Sozialpädagogik. *Kriminologisches Journal*, 8, 241–262.
- Combe, A. (1992). *Bilder des Fremden. Romantische Kunst und Erziehungskultur. Zur Genese der Struktureigenschaften künstlerischen und pädagogischen Handelns*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Deinet, U., & Reutlinger, C. (Hrsg.) (2004). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. *Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollinger, B. (2008). *Reflexive Sozialpädagogik. Struktur und Wandel sozialpädagogischen Wissens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 104, 962–1023.
- Glöckler, U. (2011). *Soziale Arbeit der Ermöglichung. „Agency“-Perspektiven und Ressourcen des Gelingens*. Wiesbaden: VS Research.
- Graßhoff, G. (2012). Pädagogische Passungsverhältnisse – reflexive Analysen im Kontext der Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10(1), 140–154.
- Graßhoff, G. (Hrsg.) (2013). *Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, M. (2008). Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 131–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gruschka, A., & Pollmanns, M. (2013). Bildung als empirische anstatt bloß als normative Grundkategorie der Unterrichtsforschung. In K. Müller-Roselius & U. Herriks (Hrsg.), *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 55–83). Opladen: Barbara Budrich.
- Hamburger, F. (2006). Sozialpädagogische Bildungsforschung. In H. Merkens (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* (S. 55–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hast, J., Nüsken, D., Rieken, G., Schlippert, H., Spernau, X., & Zipperle, M. (Hrsg.) (2009). *Heimerziehung und Bildung. Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten* (Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen). Frankfurt a. M.: IGfH-Eigenverlag.
- Helfferrich, C. (2012). Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuch einer Kartierung von Agency-Konzepten. In S. Bethmann, C. Helfferrich, H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 9–39). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Homfeldt, H. G., Schröer, W., & Schweppe, C. (2006). *Transnationalität, soziale Unterstützung, agency*. Nordhausen: Bautz.
- Homfeldt, H. G., Schröer, W., & Schweppe, C. (Hrsg.) (2008). *Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency*. Leverkusen: Budrich.

- Kaiser, Y. (2011). *Jugendhilfe und Bildung. Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 949–968.
- Lüders, C., & Rauschenbach, T. (2001). Forschung: sozialpädagogische. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (2., völlig überarb. Aufl., S. 576–591). Neuwied: Luchterhand.
- Mack, W. (1999). *Bildung und Bewältigung. Vorarbeiten zu einer Pädagogik der Jugendschule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Hrsg.) (2012). *Transformative learning in practice. Insights from community, workplace and higher education*. San Francisco: Jossay-Bass.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Müller, B. (2006). Bildung: (K)ein Thema für die Hilfen zur Erziehung? *Dialog Erziehungshilfe*, 2(1-2), 20–29.
- Müller, B., Schmidt, S., & Schulz, M. (2005). *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Neumann, S., & Sandermann, P. (2009). Turning again? Kritische Bestandsaufnahmen zu einer neuerlichen ‚Wende‘ in der sozialpädagogischen Forschung. In Dies. (Hrsg.), *Kultur und Bildung. Neue Fluchtpunkte für die sozialpädagogische Forschung?* (S. 137–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelerich, G., & Schaarschuch, A. (Hrsg.) (2005). *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 113–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, H.-U., & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raithelhuber, E. (2011). *Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts*. Opladen: Barbara Budrich.
- Raithelhuber, E. (2012). Ein relationales Verständnis von Agency. Sozialtheoretische Überlegungen und Konsequenzen für empirische Analysen. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 122–153). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Reutlinger, C. (2008). Agency und ermöglichende Räume – Auswege aus der Falle der „doppelten Territorialisierung“. In H. G. Homfeldt, W. Schröer & C. Schweppe (Hrsg.), *Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency* (S. 211–232). Leverkusen: Budrich.
- Scherr, A. (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Weinheim/München: Juventa.
- Scherr, A. (2006). Bildung. In B. Dollinger & J. Raithel (Hrsg.), *Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar* (S. 51–64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherr, A. (2012). Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann &

- D. Niermann (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 99–121). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Scherr, A. (2013). Agency – Ein Theorie- und Forschungsprogramm für die Soziale Arbeit? In G. Graßhoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven der Sozialen Arbeit* (S. 229–242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröder, W. (2012). Lebensbewältigung. In S. Ahmed, D. Höblich & W. Thole (Hrsg.), *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit* (S. 182–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schröder, W., & Schweppe, C. (2013). Die Transnationalität sozialer Dienstleistungen – Handlungsfähigkeit (Agency) als Grenzarbeit in transnationalen Alltagswelten. In G. Graßhoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven der Sozialen Arbeit* (S. 243–254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sewell, W. (1992). A Theory of Structure. Duality, Agency, and Transformation. *American Journal of Sociology*, 98, 1–29.
- Sturzenhecker, B. (2004). Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 147–166). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.-E. (1997). „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 969–984.
- Thiersch, H. (2004). Bildung und Soziale Arbeit. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 237–252). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiersch, H. (2013). AdressatInnen der Sozialen Arbeit. In G. Graßhoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven der Sozialen Arbeit* (S. 17–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2002). Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In Ders. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 13–59). Opladen: Leske + Budrich.
- Thole, W., Höblich, D., & Ahmed, S. (2007). Soziale Arbeit in der gespaltenen Konkurrenzgesellschaft. Reflexionen zur empirischen Tragfähigkeit der „Rede von der zweiten Moderne“ und der Entstrukturierung der gesellschaftlichen Sozialstruktur. *Neue Praxis*, 37(2), 159–207.
- Thole, W., & Schweppe, C. (Hrsg.) (2005). *Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie*. Weinheim/München: Juventa.
- Winkler, M. (1988). *Eine Theorie der Sozialpädagogik. Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkler, M. (2004). Aneignung und Sozialpädagogik – einige grundagentheoretische Überlegungen. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte* (S. 71–91). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkler, M. (2006). Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem ist aber Erziehung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 4(2), 182–201.
- Winkler, M. (2013). „Bildung“ als moderne Strategie der Einschließung (Vortragsmanuskript von der Kommissionstagung Sozialpädagogik am 30.05.2013 an der Universität Tübingen, 27 Seiten).
- Zeller, M. (2012). *Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen* (Dissertation). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ziegler, H. (2008). Soziales Kapital und agency. In H. G. Homfeldt, W. Schröder & C. Schweppe (Hrsg.), *Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency* (S. 83–106). Leverkusen: Budrich.

Abstract: The socio-pedagogical debate reveals an increasing interest in decidedly actor-oriented research. In the field of child and youth welfare, the focus has thus been shifted to biographical processes of change among young people within the support system. Categorically these processes of transformation are defined in different ways: the education discourse and the agency discourse constitute the central vanishing points of research. The author identifies the main premises of these differing discourses and embeds them in the pedagogical discourse in the style of a reflexive analysis.

Keywords: Educational Research, Agency, Youth Services Research, Youth Work, Non-Formal Education

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Gunther Graßhoff, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Sozialpädagogik und außerschulische Bildung,
Am Planetarium 4, 07743 Jena, Deutschland
E-Mail: gunther.grasshoff@uni-jena.de