

# Bachelorarbeit

– Sommersemester 2017 –  
an der Hochschule Hannover  
Fakultät V  
Abteilung Soziale Arbeit

## **Selbstbestimmung als Fixstern<sup>1</sup> moderner und kritischer Sozialer Arbeit?**

Eine kulturreflexive Konfrontation und Standortbestimmung  
von Fabian Kessls Theorieansatz der Gouvernamentalität  
Sozialer Arbeit mit den Erkenntnissen aus Heidi Kellers  
Analysen von Alltagskulturen.

Eingereicht von: Bettina Paschner

Matrikelnummer: 1328756

Erstprüfender: Prof. Dr. Dieter Weber

Zweitprüfende: Prof. Dr. Cordula von Denkowski

---

<sup>1</sup> Der Titel der vorliegenden Arbeit verweist auf ein Buch, das aktuell große Beachtung findet: „Kinderrechte als Fixstern moderner Pädagogik?“ (vgl. Harwig/Mennen/Schraper 2016). Kinderrechte beanspruchen eine universelle Gültigkeit. Allerdings weisen auch Bezüge auf die UN-Kinderrechtskonvention meist eine kulturelle Einseitigkeit auf und fokussieren *ein* ganz bestimmtes Konzept von Kindheit (vgl. Keller 2015, S. 17; Keller 2011a, S. 117; Kessl 2009a, S. 265). Die kulturelle Bedingtheit von Selbstbestimmung in der sozialpädagogischen Interaktion soll mit der vorliegenden Arbeit hinterfragt und reflektiert werden.

# Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Einleitung</b> .....  | <b>2</b>  |
| <b>2. Theorie der Gouvernamentalität Sozialer Arbeit – Fabian Kessl</b> .....   | <b>7</b>  |
| 2.1. Erkenntnistheoretische Annahme.....  | 8         |
| <b>2.2. Das wohlfahrtsstaatliche Arrangement</b> .....  | <b>9</b>  |
| <b>2.3. Machtanalytische Perspektive Sozialer Arbeit</b> .....  | <b>10</b> |
| 2.3.1. Machtverständnis.....  | 12        |
| 2.3.2. Subjektverständnis .....   | 14        |
| 2.3.3. Das doppelte Mandat.....   | 14        |
| <b>2.4. Gouvernamentalität Sozialer Arbeit</b> .....  | <b>15</b> |
| 2.4.1. Transformation des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements.....   | 16        |
| 2.4.2. Individuelle Responsibilisierung.....  | 17        |
| 2.4.3. Radikale Reflexivität .....  | 19        |
| <b>2.5. Zwischenergebnis</b> .....  | <b>20</b> |
| <b>3. Wissenschaft von Alltagskultur – Heidi Keller</b> .....   | <b>22</b> |
| <b>3.1. (Alltags-)Kultur und Kontext</b> .....  | <b>22</b> |
| <b>3.2. Transgenerationale Weitergabe</b> .....   | <b>24</b> |
| <b>3.3. Sozialisationsstrategien</b> .....  | <b>25</b> |
| 3.3.1. Autonomie.....   | 26        |
| 3.3.2. Verbundenheit .....  | 29        |
| <b>3.4. Entwicklungskonsequenzen</b> .....  | <b>32</b> |
| 3.4.1. Selbstführung und Individualisierung.....  | 32        |
| 3.4.2. Fremdführung und Vergemeinschaftung .....  | 34        |
| <b>3.5. Zwischenergebnis</b> .....  | <b>36</b> |
| <b>4. Machtanalytische kultursensitive Soziale Arbeit</b> .....   | <b>39</b> |
| <b>4.1. Sozialisationsstrategien im (post)wohlfahrtsstaatlichen Arrangement</b> .....   | <b>39</b> |
| <b>4.2. Sozialisationsstrategien im Kontext sozialpädagogischer Praxis</b> .....  | <b>42</b> |
| 4.2.1. Sozialisation als Aufgabe von Sozialer Arbeit .....  | 43        |
| 4.2.2. Konstitutive Sozialisation im sozialpädagogischen Prozess.....   | 45        |
| <b>5. Zusammenfassung und Fazit: von einer machtanalytischen-<br/>kultursensitiven Sozialen Arbeit im Kontext der Transformation des<br/>Wohlfahrtsstaatlichen Arrangements</b> ..... | <b>47</b> |
| <b>6. Literaturverzeichnis</b> .....  | <b>52</b> |
| <b>7. Schlussredaktion</b> .....  | <b>59</b> |

## 1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Zielen sozialpädagogischer Intervention und Prävention im Spannungsfeld zwischen Individualität und sozialer Verbundenheit. Die Zielsetzung einer Intervention der Sozialen Arbeit basiert entscheidend auf ihrem theoretischen Verständnis, das auf sehr unterschiedlichen Ansätzen beruht. Je nach theoretischem Verständnis, wird der Auftrag bzw. werden die Aufträge formuliert und damit die Zielsetzung bestimmt.

Während Paul Natorp zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Aufgabe der Sozialpädagogik in der Erziehung zur Gemeinschaft sieht (vgl. Natorp 1907 zit. nach Engelke/Borrmann/Spatscheck 2014, S. 163f) und Herman Nohl für die am individuellen Subjekt ausgerichtete Sozialpädagogik als Gestaltung der sozialen Verbundenheit plädiert (vgl. Nohl 1965), formuliert Hans Thiersch ab Mitte des 20. Jahrhunderts widersprüchliche Aufgaben von Sozialer Arbeit: einerseits das sozial(staatlich)e System zu stabilisieren und andererseits für die Lebensrechte derer einzutreten, die sich selbst nicht stark genug vertreten können (vgl. Thiersch 1986). Silvia Staub-Bernasconi sieht die Aufgabe Sozialer Arbeit in der Ermöglichung der individuellen und sozialen Bedürfnisbefriedigung durch einen professionellen Abbau von verhindernden Praktiken und Strukturen (vgl. Staub-Bernasconi 1995) und Holger Ziegler formuliert anschließend an Martha Nussbaum als Leitorientierung für Soziale Arbeit das Konzept des Wohlergehens, welches mit Entscheidungsfreiheit und Selbstbestimmung verbunden wird (vgl. Sting 2013, S. 20).

Der Fokus der Theoriebildung Sozialer Arbeit hat sich – wenn er an dieser Stelle auch nur knapp benannt werden kann – seit der Entstehung des Wohlfahrtsstaates im ausgehenden 19. Jahrhundert vom stark auf die „Erziehung zur Gemeinschaft“ orientierten Verständnis hin zu vorwiegend an individueller Autonomie ausgerichteten Ansätzen verändert (vgl. Kessl 2013a; Beck 1986 und 1994).

Mit der Aufgabe bzw. den Aufgaben gehen – und das ist zentral für Soziale Arbeit – Dilemmata einher zwischen der Gestaltung der gesellschaftlichen Dimension sozialer Verbundenheit und der Ermöglichung von individueller Selbstbestimmung.

Mit der Zielsetzung der sozialpädagogischen Interaktion wird nach dem gesucht, was einen Eingriff (Intervention oder Prävention) in die Lebensführung eines Individuums oder einer Gruppe durch Soziale Arbeit legitimiert. Darüberhinaus gibt die Zielsetzung dem sozialpädagogischen Handeln eine Richtung. Die Entscheidung, an welcher Stelle eingegriffen wird und wo nicht, setzt eine Unterscheidung voraus, die die individuelle Lebensführung in Bezug auf eine Gemeinschaft bzw. Gesellschaft bewertet (vgl. Kessl/Otto 2003, S. 67). Und diese Bewertung ist etwas Normatives und keine objektive universelle Selbstverständlichkeit (ganz gleich wie unbestreitbar sie scheinen mag) und wird historisch-spezifisch verhandelt.

Deshalb hat der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. (DBSH)<sup>1</sup> 2014 ethische Prinzipien als einen allgemeinen Orientierungspunkt für den Abwägungsprozess widerstreitender Aufträge und zur Kontrolle der durch die Aufträge an Soziale Arbeit erteilten Macht formuliert (DBSH 2014 S. 2). Eine Berufsethik als allgemeingültige Orientierung setzt einen Aushandlungsprozess darüber voraus, was als „gute Lebensführung“ und als „gute sozialpädagogische Intervention“ betrachtet wird. „[Dies] gibt den Professionellen in der Sozialen Arbeit einen Orientierungsrahmen über konkrete Handlungen hinaus auf Grundlage von allgemeinen moralischen Normen und stärkt das professionelle Handeln“ (DBSH 2014, S. 7). In Folge dessen erklärt der DBSH, an die humanistische Tradition anknüpfend, die Gleichheit eines jeden Menschen durch die Achtung einer möglichst weitgehenden freien Entfaltung der Persönlichkeit zu einem der obersten Prinzipien von Sozialer Arbeit. Gleichzeitig wird aber auch die gesellschaftliche Angewiesenheit auf Solidarität und das Recht auf soziale Teilhabe als weiteres Prinzip genannt (vgl. DBSH 2014, S. 25f).

Bereits hier steht die Soziale Arbeit vor einem Spannungsverhältnis zwischen dem Ermöglichen von freier Entfaltung der Persönlichkeit (Achtung der Autonomie und Selbstbestimmung) auf der einen und der Gestaltung der gesellschaftlichen Bedingungen sozialer Teilhabe durch fremdführende sozialpädagogische Intervention auf der anderen Seite (vgl. DBSH 2014, S. 27).

Aus diesem Grund soll in der vorliegenden Arbeit die Zielsetzung sozialpädagogischer Intervention in dem Spannungsverhältnis von individueller Selbstbestimmung und sozialer Verbundenheit analysiert und diskutiert werden.

Diese Auseinandersetzung soll durch die Konfrontation von Fabian Kessls Theorieansatz der Gouvernamentalität Sozialer Arbeit und den kultursensitiven Erkenntnissen aus den Analysen von Alltagskulturen der Erziehung von Heidi Keller vollzogen werden.

Das Potenzial von Kessls Theorie der Gouvernamentalität liegt in der Verbindung zwischen systematischen Analysen abstrakter politischer Rationalitäten und Führungsformen und den individuellen Alltags- und Selbstpraktiken (vgl. Lemke 2008, S.59ff), sowie der radikal (selbst-)kritischen Haltung und der unermüdlichen Herangehensweise, die Legitimationstraditionen sozialpädagogischer Interaktion zu analysieren und zu reflektieren. Die Arbeiten Kessls werden aber in (alltags-)kultureller Hinsicht nicht explizit genug reflektiert und bleiben daher im Spektrum westlicher (stark auf Kognition zentrierter) Autonomieorientierungen, in der Tradition der Aufklärung.

---

<sup>1</sup> Der DBSH ist die prominenteste Vertretung der Profession Sozialer Arbeit und sein *Code of Ethics* soll als Richtschnur dienen für die Gestaltung der Praxis und zwischen den unterschiedlichen theoretischen Verständnissen der Disziplin vermitteln.

Durch die Konfrontation mit Kellers Modellen kultureller Alltagsstrategien, wird deutlich, wie weit das gesamte Spektrum möglicherweise ist und welche Anteile bisher wenig Beachtung gefunden hat. Dabei ist dies für Soziale Arbeit nicht nur interessant in Hinblick auf Migrationsbewegungen. Interessant ist vor allem die Tatsache der Abhängigkeit vom formalen Bildungsniveau und dem sozioökonomischen Standard, die die Modelle der hierarchischen Verbundenheit und der psychologischen Autonomie für Soziale Arbeit im wohlfahrtsstaatlichen Arrangements beachtenswert macht. Allerdings fehlen in den Arbeiten von Keller die machtanalytischen Reflexionen, wodurch sich der Bogen zu Kessl wieder schließen lässt; nun auf einer (alltags-)kulturell erweiterten Ebene.

Die Konfrontation der beiden Ansätze knüpft an Analogien an, die sich in den Polen von Selbstbestimmung und sozialem Verwobensein widerspiegeln und in den Analysen der gesellschaftlichen Veränderungsphase seit den 1970er Jahren. Während Kessl das theoretisch-philosophische Fundament für das hier eingenommene Verständnis von Sozialer Arbeit bereitstellt, veranschaulichen Kellers Erkenntnisse die kulturelle Bedingtheit der von Kessl benannten dominierenden Denk-, Deutungs- und Handlungsweisen von Sozialer Arbeit im Bereich der Erziehung und Subjektwerdungsprozesse. Mit den Erkenntnissen aus der Konfrontation der beiden Ansätze soll die machtanalytische Perspektive Sozialer Arbeit kultursensitiv erweitert werden und die Arbeiten von Heidi Keller für die Soziale Arbeit (machtanalytisch) fruchtbar gemacht werden.

Fabian Kessl hat mit seinem Theorieansatz die poststrukturalistischen Arbeiten des französischen Philosophen Michel Foucault auf den Kontext Soziale Arbeit übertragen.<sup>2</sup> Daher ist es notwendig, immer wieder auf die Arbeiten von Foucault zurückzugreifen. Die Analyse von Macht spielt eine zentrale Rolle und stellt das Fundament für das Verständnis von Subjekt und Gesellschaft dar. Das Potenzial von Kessls Ansatz liegt in der radikal (selbst)kritischen Herangehensweise. Sein Anliegen ist es, die sich historisch an einem spezifischen Ort entwickelnden dominanten Denk-, Deutungs- und Handlungsweisen der Sozialen Arbeit auf ihre Macht hin zu hinterfragen. Damit sollen bisher nicht bzw. wenig berücksichtigte alternative Denk- und Handlungsweisen zur Diskussion gestellt werden.

Sein Verständnis soll als Grundlage für die Auseinandersetzung über Selbstbestimmung als Zielsetzung der Sozialen Arbeit zunächst vorgestellt werden.

---

<sup>2</sup> Die Arbeiten von Foucault finden aktuell auch in vielen Bereichen der Geisteswissenschaften und vor allem in der soziologischen Theoriediskussion große Beachtung (vgl. Farzin 2014, S. 208f).

Dafür soll zu Beginn die Theorie der Gouvernamentalität Sozialer Arbeit und ihre erkenntnistheoretischen Annahmen erläutert werden (Kapitel 2. und 2.1.). Daran anschließend wird der historisch-spezifische Kontext benannt, in dem Soziale Arbeit sich entwickelt hat: der deutsche Wohlfahrtsstaat (Kapitel 2.2.). Um die in diesem Kontext stattfindenden Denk- und Handlungsweisen von Sozialer Arbeit und deren Veränderungsprozesse analysieren zu können, wird dargelegt, welches Verständnis von Macht (Kapitel 2.3.1.) und Subjekt (Kapitel 2.3.2.) vorausgesetzt wird und die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden in einem Transfer auf das doppelte Mandat Sozialer Arbeit konkretisiert (Kapitel 2.3.3.). Das ist der „Werkzeugkasten“ für die Analysen der aktuellen Strukturen der Macht im wohlfahrtsstaatlichen Arrangement (Kapitel 2.4.1.), den Prozessen der Subjektivierung (Kapitel 2.4.2.) und dem Umgang mit Wissen (Kapitel 2.4.3.).

Mit den Arbeiten von Heidi Keller zu Sozialisationsstrategien soll anschließend konkret untersucht werden, wie und mit welchem Ziel der Prozess der Subjektivierung in der Kindheit gestaltet wird. Dies findet in einem bestimmten historisch-spezifischen Kontext statt, der die Zielsetzung entscheidend beeinflusst (Kapitel 3.1.).

Die Kindheit und der Prozess der Sozialisation ist bedeutend und soll an dieser Stelle genau betrachtet werden, weil er im Unterbewussten verankert ist und somit ein Leben lang wirkmächtig bleibt (vgl. Keller 2011a, S. 4f; Demuth 2011, S. 750). In den (parentalen) Ethnotheorien zu Sozialisation treten die aktuell dominierenden Denk-, Deutungs- und Handlungsweisen besonders deutlich hervor und machen die Elemente von Autonomie- und Verbundenheitsorientierung sichtbar. Die hinter dem Prozess der Sozialisation stehenden alltagskulturellen Ethnotheorien beeinflussen auch die (sozial)pädagogischen Denk-, Deutungs- und Handlungsweisen (vgl. Keller 2011a, S. 24). Soziale Arbeit ist zudem mit Sozialisation in der Kinder- und Jugendhilfe beauftragt und hat den staatlichen Auftrag, über die Erziehung zu wachen (Art. 6 GG/ §1 SGB XIII). Aber auch in anderen Kontexten kann ihr ein kultursensibles Wissen zu Sozialisation im Allgemeinen als Verständnisgrundlage für Lebensgestaltung und Selbstverständnis der AdressatInnen dienen.

Heidi Keller hat in ihren kulturvergleichenden Analysen verschiedene Erziehungsmodelle erarbeitet. Mit diesen sollen die im wohlfahrtsstaatlichen Arrangement vorherrschenden Sozialisationsideale erkannt und in Relation gesetzt werden zum gesamten Spektrum möglicher Sozialisationsmodelle. Dabei haben sich zwei Idealtypen herauskristallisiert, die sich an zwei grundsätzlichen menschlichen Bedürfnissen orientieren: Autonomie und Verbundenheit (Kapitel 3.3.); dazwischen gibt es unzählige Mischformen.

Auch in den ethischen Prinzipien des DBSH finden sich diese beiden Dimensionen als Achtung der Autonomie und der Ermöglichung von sozialer Teilhabe wieder (vgl. DBSH 2014, S. 27).

Die individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen der unterschiedlichen Sozialisationsstrategien lassen erkennen, welche tatsächlichen Folgen verschiedene Erziehungsmodelle haben (Kapitel 3.4.).

Im 4. Kapitel soll zunächst die historisch-spezifische Entwicklung von Sozialisationsstrategien im Wohlfahrtsstaat bis in die Phase der Transformation hinein dargestellt werden (Kapitel 4.1.), um die sich veränderten Strategien einordnen zu können.

Daran schließt sich eine Auseinandersetzung mit den aktuellen Sozialisationsprozessen durch Soziale Arbeit in der direkten Aufgabe wie bspw. in (teil-)stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen (Kapitel 4.2.1.) und der indirekten Aufgabe, mit konstitutiver Sozialisation umzugehen, an (Kapitel 4.2.2.).

Abschließend soll „Selbstbestimmung“ als Zielsetzung eines modernen und kritischen sozialpädagogischen Prozesses aus machtanalytischer (Kessl) und kultursensitiver (Keller) Sicht eingeordnet und auf der disziplinär-systematischen, der politisch-programmatischen und der konzeptionell-handlungsbezogenen Ebene von Sozialer Arbeit im (post-)wohlfahrtsstaatlichen Arrangement reflektiert werden.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Nachfolgend wird für das Adjektiv Sozialer Arbeit „sozialpädagogisch“ verwendet, womit die Fusion von Sozialarbeit - welche sich im Begriff Soziale Arbeit stark wiederfindet - und Sozialpädagogik unterstrichen wird.

## 2. Theorie der Gouvernamentalität Sozialer Arbeit – Fabian Kessl

Die Theorie der Gouvernamentalität Sozialer Arbeit von Fabian Kessl baut auf den Arbeiten des französischen Philosophen Michel Foucault auf.

Zunächst beschreibt Gouvernamentalität eine Form der Machtausübung. Darüberhinaus ist die Art und Weise gemeint, wie Menschen in einem staatsförmigen Gesellschaftsgefüge geführt werden (vgl. Farzin 2014, S. 207). Dieses realisiert sich im ausgehenden 18. Jahrhundert als moderner Verwaltungsstaat, der in immer umfassenderer Weise auf die gesamte Bevölkerung einwirkt (vgl. Karl 2008, S. 65). Das Soziale wird damit zu einem Bereich der Regierung (der soziale Sektor/Sozial-Politik). Soziale Arbeit, die sich am Ende des 19. Jahrhunderts zu entwickeln beginnt, wird in diesem Zusammenhang beauftragt, im Sinne der Regierung auf das Soziale einzuwirken. Damit ist Soziale Arbeit Teil des Regierungshandelns (vgl. Karl 2008, S. 66).

Gouvernamentalität in einem weiten Begriffsverständnis meint auch die *Analyse* von Regierungs- bzw. Führungshandeln. Im Zusammenhang dieser Arbeit wird für den weiten Gouvernamentalitätsbegriff nachfolgend von der machtanalytischen Perspektive oder von Gouvernamentalitätsstudien gesprochen (vgl. Kessl 2007, S. 207f).

Die Theorie der Gouvernamentalität Sozialer Arbeit beschäftigt sich demnach mit den Regierungsweisen bzw. den wirkmächtigen Deutungs- und Handlungsweisen in der Theorie und der Praxis von Sozialer Arbeit (vgl. Kessl 2006, S. 63). Dabei fokussiert sich die vorliegende Arbeit auf den Aspekt, wie auf das Subjekt in der sozialpädagogischen Intervention Einfluss genommen wird. Es geht um die theoretische Zielsetzung Sozialer Arbeit, die auf die Handlungsweisen in der konkreten Praxis Einfluss nimmt.

Studien der Gouvernamentalität Sozialer Arbeit analysieren die wirkmächtigen und dominierenden Handlungs- und Deutungsmuster. Sie machen deutlich, dass es sich um ganz bestimmte Deutungs- und Handlungsmuster handelt, mit denen automatisch andere ausgeschlossen werden. Es geht zentral darum, die Motive für die vorherrschenden Deutungs- und Handlungsmuster aufzudecken und mögliche alternative Herangehensweisen zur Diskussion zu stellen (vgl. Kessl 2006a, S. 73).

Die Denkweisen und Deutungsmuster sind die Grundlage für die Handlungsweisen. In der vorliegenden Arbeit sind dies die Denkweisen und Deutungsmuster von Führung und Regierung des Sozialen.

Handlungsweisen lassen sich verstehen, indem die dahinter stehenden Denkweisen analysiert werden (vgl. Kessl 2007, S. 207; Kessl 2011b, S. 32). Diese erkenntnistheoretische Annahme, dass sich die „Wirklichkeit“ durch das gestaltet, was gedacht und auf welche Weise es gedeutet wird - wobei diese Rationalitäten wieder auf die Weise des Denkens und Deutens einwirken - soll folgend näher betrachtet werden.



## 2.1. Erkenntnistheoretische Annahme

Studien der Gouvernementalität bzw. machtanalytische Perspektiven haben zum Ziel, die jeweiligen Denkweisen und Konzeptionen zu analysieren und aufzuzeigen „wie kulturelle, soziale und ökonomische Zusammenhänge gestaltet und reguliert werden (sollen)“ (Kessl 2011b, S.34). Die darauf aufbauenden Handlungsweisen bzw. die konkreten Erscheinungsformen werden durch die diskursanalytische Vorgehensweise analysiert (vgl. Kessl 2011b, S. 34f).

Diskursanalysen beziehen sich nicht ausschließlich auf Text und Sprache. Sie gehen von der konstruktivistischen Annahme aus, dass Text und Sprache untrennbar mit der „Wirklichkeit“ verwoben sind bzw. diese erst konstruieren. Eine weitere methodische Vorgehensweise der Gouvernementalitätsstudien ist die Programmanalyse, die sich mit programmatischen Texten auseinandersetzt. Sie nimmt Programmschriften in den Fokus, in denen Probleme definiert und Ziele formuliert werden, mit welchen die Relevanz von Gegenstandsbereichen festgelegt und eine Richtung aufgezeigt wird, wie die Realität verändert werden soll (vgl. Kessl/Krasmann 2005, S. 230-233).

Für die Soziale Arbeit heißt das konkret, dass sich machtanalytische Perspektiven mit dem auseinandersetzen, was zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt gedacht, gedeutet und gesagt wird und auf welche Weise Differenzierungen oder Homogenisierungen vorgenommen werden. Damit soll gleichzeitig explizit gemacht werden, was nicht gedacht wird und ungesagt bleibt, um die darin enthaltenen Motivationen erkennen zu können (vgl. Kessl 2011b, S. 36, 39).

Es soll historisch-spezifisch analysiert werden, wie die konkrete Gestaltung des Verhältnisses von Fremd- und Selbstführung im nationalpolitischen Kontext gedacht und damit gestaltet wird (vgl. Kessl 2011b, S. 34). Vorausgesetzt ist die Annahme einer historischen Entwicklung der Ereignisse. Damit werden überhistorische Kategorien und Theorien abgelehnt (vgl. Kessl 2007, S. 210). Um dies methodisch umzusetzen, schlägt Kessl eine historisch-spezifische Kontextualisierung vor: eine Genealogie des jeweiligen sozialpädagogischen Untersuchungsgegenstandes auf der disziplinär-systematischen Ebene (Wissen(schaft)), der politisch-programmatischen Ebene (Macht) und der konzeptionell-handlungsbezogenen Ebene (Subjektivierung) im historisch-spezifischen Raum (vgl. Kessl 2011b, S. 38-40).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Kessl hat zahlreiche solcher genealogischen Vergewisserungen zum Thema Sozialraumorientierung vorgelegt (vgl. Kessl/Reutlinger 2008; Kessl/Reutlinger 2007 u.a.). Die Dimension (Sozial)Raum muss im Rahmen der vorliegenden Arbeit zugunsten der Dimension Subjekt vernachlässigt werden.

## **2.2. Das wohlfahrtsstaatliche Arrangement**

Um Soziale Arbeit in ihren aktuellen Handlungs- und Wirkungsweisen zu verstehen, hat Kessl eine Genealogie der Sozialen Arbeit im deutschen Wohlfahrtsstaat erarbeitet. Dies meint die explizite Auseinandersetzung mit der Entstehung und Entwicklung der Sozialen Arbeit im historisch-spezifischen Kontext.

Der Ausgangspunkt ist die staatliche Implementierung des sozialen Sektors in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit Versicherungs- und Versorgungs- bzw. Unterstützungsstrukturen (vgl. Kessl 2013a, S. 21f).

Diesem vorangegangen war eine zunehmende öffentliche Thematisierung der „sozialen Frage“: im Zuge der fortschreitenden Industrialisierung war es – vor allem in den Städten – zur Verelendung großer Bevölkerungsteile gekommen. Diese ließ sich nicht mehr als göttliche Fügung oder durch individuelles Versagen erklären, sondern war eine Folge der Arbeits- und Lebensbedingungen (vgl. Kessl/Krasmann 2005, S. 228). Risiken wie Krankheit, Unfälle und Arbeitslosigkeit wurden zur öffentlichen Aufgabe erklärt (vgl. Kessl 2007, S. 204).

Bis zu diesem Zeitpunkt waren vor allem disziplinierende Maßnahmen in der Form von Zucht- und Arbeitshäusern die gängige Antwort auf gesellschaftliche Problemlagen, die vor allem von individuellem Versagen ausgingen.

Nun rückte die Gesellschaft als Gesamtkörper in den Mittelpunkt des Interesses, deren Risiken sich statistisch messen und vorhersagen ließen. Die statistische Erfassung von bspw. Sterbe-, Krankheits- und Geburtsraten bildete die Grundlage für die Organisation der Versicherungs- und Unterstützungsstrukturen (vgl. Kessl 2006b, S. 38). Damit entstand das wohlfahrtsstaatliche Arrangement mit seinen Sicherungssystemen: den Sozialversicherungen und den Versorgungs- und Fürsorgeinstanzen. Doch dadurch ist auch eine staatliche Steuerungs- und Kontrollfunktion des gesamten Gesellschaftskörpers etabliert worden (vgl. Kessl/Otto 2007, S. 7; Kessl 2006a, S. 63f).

Es kam Ende des 19. Jahrhunderts zu Zusammenschlüssen der Arbeiter in Gewerkschaften und Genossenschaften, die sich gegen die Ausbeutung und Verelendung wehrten. Denn eine soziale und wirtschaftliche Sicherung für nicht arbeitende bzw. nicht (mehr) arbeitsfähige Menschen gab es nicht. Da die Arbeiter zwei Drittel der Bevölkerung ausmachten, stellten ihre organisierten Zusammenschlüsse für das Deutsche Kaiserreich eine Bedrohung von innen heraus dar. Um eine drohende Revolution abzuwenden und die Arbeiterbewegung kontrollieren und steuern zu können, verbot Reichskanzler Otto von Bismarck die Arbeiterzusammenschlüsse (Sozialistengesetze) und setzte die Verabschiedung der Kranken-, Unfall-, Invaliditäts- und Arbeitsversicherung durch. Dadurch konnte das Elend abgefangen und den Zusammenschlüssen sprichwörtlich der Wind aus den Segeln genommen werden. Soziale Arbeit in ihrer Kopplung mit den Sozialversicherungen und der Sozialpolitik entstand also vor dem

Hintergrund von machstabilisierenden Motivationen und diente auch der Steuerung und Kontrolle der Bevölkerung (vgl. Klundt 2017, S. 76f; Engleke/Borrmann/Spatscheck 2014, S. 141-152).

Die Inanspruchnahme der Sicherungs- und Versorgungsleistungen wurde an die Prüfung der Bedürftigkeit geknüpft. Damit einher ging die Forderung an eine bestimmte Lebensführung des einzelnen Menschen (vgl. Kessl/Krasmann 2005, S. 229). Das bedeutete, dass mit der sozial(staatlichen) Sicherung eine pädagogische Normalisierung der abweichenden Gesellschaftsmitglieder einherging (vgl. Maurer/Schröer 2011, S. 542).

Es wurde in Bezug auf die Gesamtbevölkerung mittels Statistik festgelegt, was als normaler Lebensführungsstandard angesehen werden muss (vgl. Kessl/Otto 2007, S. 8). Anders als es bei vorwiegend disziplinierenden Strategien der Fall war, „in deren Rahmen eine Norm gesetzt wird und das Normale das ist, was sich dieser Norm fügt [...], wird im wohlfahrtsstaatlichen Arrangement die statistische Größe der Gesamtbevölkerung zu dem Normalen“ (Karl 2008, S. 65; vgl. Foucault 2004, S. 88ff).

In Kontext der Implementierung des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements wurde Soziale Arbeit unter dem Begriff der Fürsorge und Wohlfahrtspflege mit der Normalisierung beauftragt. „Soziale Arbeit ist somit nicht nur auf das Vorhandensein menschlicher Notlagen zurückzuführen, denn diese kennzeichnen menschliche Gesellschaften nicht erst seit Beginn der Industrialisierung“ (Kessl 2013a, S. 26 in Abgrenzung zu Mollenhauer 1959, S. 127ff). Die Gestaltung und gezielte Führung des Sozialen wurde zentraler Bestandteil der Regierung (vgl. Kessl 2007, S.204f), also die (staatliche) Führung der (individuellen) Lebensführung in Bezug auf die Gesamtheit (vgl. Kessl 2007, S. 208; Kessl 2009b, S. 188f).

Sie war durch diesen Zusammenhang eine ganz bestimmte Form der Führung von Menschen bzw. *eine* ganz spezifische Antwort auf eine historisch-spezifische soziale Situation (vgl. Kessl 2013, S. 26f).

### **2.3. Machtanalytische Perspektive Sozialer Arbeit**

Das im vorangegangenen Abschnitt beschriebene wohlfahrtsstaatliche Arrangement befindet sich in einem Veränderungs- bzw. Transformationsprozess. Um die sich verändernden Denk- und Handlungsweisen Sozialer Arbeit im Kontext des deutschen Wohlfahrtsstaates analysieren und verstehen zu können, soll im Folgenden Kessls theoretisch-philosophisches Fundament – auch auf Michel Foucaults Arbeiten aufbauend - vorgestellt werden.

Kessl grenzt sich mit dem machtanalytischen Ansatz klar von machttheoretischen Ansätzen ab. Die machttheoretische Annahme geht davon aus, dass ein mächtiges Ein-

wirken von außen, z. B. durch sozialpädagogische Intervention, überwunden werden kann.

Im Gegensatz dazu geht die machtanalytische Position davon aus, dass Macht allgegenwärtig ist und zu jeder Zeit gleichzeitig einwirkt und ausgeübt wird. Die Analyse von Macht rückt in das Zentrum des Erkenntnisprozesses von Gesellschaft und Sozialer Arbeit.

In der sozialpädagogischen Intervention geht es folglich um eine Verschiebung der Machtverhältnisse *im* Gefüge von Macht. Die pädagogisch-machttheoretische Hoffnung auf eine Überwindung von Macht und gänzliche Befreiung der Subjekte muss vor diesem Hintergrund als illusorisch verabschiedet werden (vgl. Kessl 2006a, S. 68). Kessl geht von einer Machtfiguration aus, einem komplexen Geflecht von wechselseitigen und asymmetrischen Beziehungen. Es stehen sowohl Personen und Gruppen wie auch Institutionen permanent in solchen Beziehungen (vgl. Kessl 2011a, S. 31).

Macht ist also keine von außen auf Personen, Gruppen oder Institutionen einwirkende Kraft mit einer handlungstheoretischen oder strukturfunktionalen Quelle. „Macht wohnt vielmehr der Wirklichkeit inne, die sie gleichzeitig hervorbringt“ (Berger 2009, S.13). Sie ist also allgegenwärtig und somit ist auch Soziale Arbeit Teil der Macht (re)produzierenden Handlungen und von wechselseitigen Beziehungen, die in irgendeiner Weise von Macht geprägt sind (vgl. Kneer 2012, S. 268; Kessl 2011a, S. 37; Kessl 2013a, S. 74). Oder mit anderen Worten: „Macht durchdringt all unser Handeln und all unser Handeln reproduziert Machtverhältnisse. Macht wird damit nicht (mehr) als substanzielles Gegenüber von Unterdrückung oder Ohnmacht gefasst, wie es machttheoretische Annahmen (noch) unterstellen“ (Kessl 2006a, S. 68). Macht ist also ein „neutrales“ und produktives Moment, dessen ambivalente Gleichzeitigkeit Gegensätze wie Macht und Unterwerfung in einem unteilbaren Ganzen vereint. Man spricht auch von einem relationalen Machtverständnis.

Für Kessl ist die Suche nach der ursprünglichen Wesenheit von Macht nicht von Bedeutung, sondern vielmehr die Machtprozesse bzw. die Machtpraktiken (vgl. Kessl 2007, S. 210).

Um auf Machtbeziehungen gezielt einwirken zu können, ist es Voraussetzung, diese zu erkennen und deren Entstehungsweisen zu betrachten. Dafür sind nach Kessl genealogische Vergewisserungen und Studien zu den historisch-spezifischen Zusammenhängen von Sozialer Arbeit sinnvoll (vgl. Kessl 2013a, S.76).

*Ein* bestimmter und sehr wirkungsmächtiger historisch-spezifisch gewachsener Zusammenhang ist für Soziale Arbeit das wohlfahrtsstaatliche Arrangement, dessen Machtstrukturen bis heute konstitutiv sind. Es kann daher in der Sozialen Arbeit nicht darum gehen, einen machtfreien Raum zu erschaffen. Es geht vielmehr darum, die gegenwärtigen Machtstrukturen sichtbar zu machen, die Soziale Arbeit als Teil des

Regierungshandelns im wohlfahrtsstaatlichen Arrangement permanent (re)produziert (vgl. Kessl 2006a, S. 73). Durch das Sichtbarmachen der Machtstrukturen wird die Möglichkeit der Veränderung der Machtverhältnisse in Interaktionssituationen begünstigt.

### **2.3.1. Machtverständnis**

Für das Verständnis und die Einordnung von Machtstrukturen ist es notwendig noch einmal auf die machtanalytische Perspektive von Foucaults Gouvernementalitätsstudien zurückzugreifen, an welche Kessl explizit mit seinen Analysen anschließt. Macht wird – wie oben bereits dargelegt – „als produktives und strategisches Kräfteverhältnis“ verstanden (Karl 2008, S. 68; vgl. Foucault 1977; S. 50ff). Es lassen sich drei Formen von Macht unterscheiden:

*Machtverhältnisse* beinhalten grundsätzlich auch Freiheitsspielräume und damit Widerstandsmöglichkeiten. Sie sind immer veränderbar und umkehrbar. Das bedeutet, dass Macht kein Verhältnis an sich ist, sondern an eine Handlung bzw. an die Voraussetzung eines handlungsfähigen Subjekts gebunden ist (vgl. Karl 2008, S. 68). „Es gibt also nicht etwas wie *die* Macht oder einen Stoff der Macht [...]; es gibt Macht nur als von den ´einen` auf die ´anderen` ausgeübte. [...] stets handelt es sich um eine Weise des Einwirkens auf ein oder mehrere handelnde Subjekte, und dies, sofern sie handeln oder zum Handeln fähig sind. Ein Handeln auf Handlungen“ (Foucault 1994, S. 254f). Daraus folgt, dass es eine Gesellschaft ohne Machtverhältnisse nicht geben kann. Und auch staatliche Macht ist keine Struktur, die der Gesellschaft gegenüber steht. Allerdings sind Machtverhältnisse immer Bedingung für die Möglichkeit von Gesellschaft (vgl. Lemke 1999, S. 427; Kessl 2007, S. 208). Die historisch-spezifischen Analysen von Macht- aber auch Widerstandspraktiken dienen dazu, Machtverhältnisse gezielt zu verändern bzw. Herrschafts- und Gewaltverhältnisse aufzulockern (vgl. Lemke 2008, S. 58ff).

*Herrschaftsverhältnisse* sind klar von Machtverhältnissen zu unterscheiden. Die Grundannahme einer Immanenz und Prozesshaftigkeit von Macht darf nicht zu dem Fehlschluss führen, dass Machtverhältnisse nicht erstarren können (vgl. Kessl 2013a, S. 72). Solche erstarrten Machtverhältnisse sind dann als Herrschaftsverhältnisse zu bezeichnen, weil diese nur noch schwer veränderbar sind (vgl. Foucault 1985, S. 11ff; Karl 2008, S. 69). Somit können sich aus Machtverhältnissen Herrschaftsverhältnisse entwickeln. Auch in Institutionen Sozialer Arbeit können sich Herrschaftsverhältnisse etablieren, wenn bspw. auf Seiten der AdressatInnen keine Freiheitsspielräume und Widerstandsmöglichkeiten mehr zugelassen werden.

Unter *Gewaltverhältnissen* sind Handlungsbeziehungen zu verstehen, deren Grundlage Gewalt ist; die also zwingen, beugen, brechen und zerstören. Die Möglichkeit der Veränderung ist, anders als in Macht- oder Herrschaftsverhältnissen, ausgeschlossen. Gewalt kann zwar durchaus in Machtverhältnissen vorkommen, dort bildet Gewalt aber nicht die Grundlage, sondern wird als Instrument gebraucht (vgl. Foucault 1987, S. 254).

Durch die Begriffe der *Führung und Regierung* soll das oben angenommene Machtverständnis nun konkretisiert werden. Der Begriff der Führung meint die Gleichzeitigkeit des Führens (von anderen) und die Weise des Sich-Verhaltens (Selbstführung). Die Weise des Sich-Verhaltens beinhaltet verschiedene Möglichkeiten der Selbstführung im Feld der wirkenden Fremdführungen. Dabei ist der Einzelne immer zugleich Produzent und Empfänger von Führung.

Daran schließt der Begriff des Regierens an, der nach Foucault bedeutet „das Feld eventuellen Handelns der anderen zu strukturieren“ (Foucault 1994, S. 255). Regieren meint in diesem Zusammenhang „die Führung, Lenkung, Leitung und Kontrolle von Menschen und zwar in der Verknüpfung mit ihrer Selbstführung“ (Karl 2008, S. 69). Also die gezielte Einflussnahme (Regierung/Gouvernementalität) auf die Selbstführung der Individuen, sodass diese sich selbst so führen, wie es aus ökonomischen und sozialpolitischen Gründen erwünscht ist.

Das Verständnis von Regierung bezieht sich also nicht nur auf institutionalisierte oder staatspolitische Akteure, sondern umfasst die Menschen allgemein als handelnde Subjekte (vgl. Kessl 2005a, S. 139; Kessl 2007, S. 207).

In diesem Sinne wird noch einmal deutlich, dass Soziale Arbeit im wohlfahrtsstaatlichen Arrangement eine Regierungsform ist. Denn sozialpädagogische Intervention wirkt mittels gezielter Einflussnahme (Fremdführung bzw. -regierung) darauf hin, dass das Individuum sich in einer bestimmten Art und Weise selbst führen will (vgl. Kessl/Otto 2009, S.11; Kessl 2005a, S. 129, 132-134).

Fremdführung ist nicht das Gegenteil von Freiheit, wie es eine dualistische Position annimmt, in welcher Fremd- und Selbstführung als unabhängig voneinander veränderbare Pole angenommen werden. Es kann auch keine Vor- und Nachrangigkeit geben. Es geht um ein relationales Verhältnis, um eine ambivalente Gleichzeitigkeit. Demnach ist dann die Frage, *in welcher Weise und mit welcher Motivation* in der sozialpädagogischen Intervention Selbst- und Fremdführung realisiert werden, von Interesse (vgl. Kessl 2005a, S. 138).

### **2.3.2. Subjektverständnis**

An dieser Stelle soll nun untersucht werden, welches Subjektverständnis Kessls Arbeiten zu Grunde liegt und damit, welche Möglichkeiten dem Subjekt zugesprochen werden, auf Machtverhältnisse einzuwirken bzw. wie auf sie Macht ausgeübt werden kann. An Foucault anschließend vertritt Kessler die konstruktivistische Ansicht, dass das Subjekt weder als autonome Handlungseinheit zu betrachten noch von sozialen Strukturen determiniert ist (vgl. Karl 2008, S. 60). Es geht zentral um den Prozess des Zusammenspiels von Handeln und Struktur. Also um „die ambivalente Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Subjektwerden“ (Kessler 2007, S. 210; Kessler 2011b, S. 39).

Kessler beschäftigt sich in seinem Subjektverständnis nicht mit der Suche nach einem Wesenskern des Subjekts, sondern nimmt den Prozess des Verhältnisses zu sich selbst in den Blick, durch den sich das Subjekt konstituiert und erkennt (vgl. Kessler 2006a, S. 65). Kessler vertritt im Anschluss an Waldenfels „die Annahme, dass man das ‚Subjekt nicht als schlechthin Erstes ansetzen‘ kann, denn es ‚gehört vielleicht einem Subjektprinzip, ist aber keines‘“ (Waldenfels 1987, S. 115 zit. nach Kessler 2013a, S. 92).

Das darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass das Subjekt als nicht existent erklärt wird, weil die Position abgelehnt wird, dass das Subjekt eine autonome Einheit sei. Wichtig ist Kessler eine Dezentrierung des Subjekts. Er begreift das Subjekt nicht als etwas Statisches, sondern als einen immerwährenden Prozess der Subjektivierung. Und diese Subjektivierung geschieht in einem historisch-spezifischen Gefüge von Machtverhältnissen der Selbst- und Fremdführung bzw. -regierung (vgl. Kessler 2013a, S. 252f).

In Bezug auf die Soziale Arbeit bedeutet dies, dass sie sich systematisch damit auseinandersetzen muss, wie sie als (Regierungs-)Instanz historisch-spezifische Subjektivierungsweisen mit (re)produziert. Damit muss die (sozial)pädagogische Intention korrigiert werden, die darauf abzielt, das Subjekt zu befreien, damit es gänzlich über sich selbst verfügen kann (Selbst-Bestimmung). Stattdessen geht es nach dem hier dargelegten Verständnis dann um eine Bearbeitung der Grenzlinien zwischen Fremd- und Selbstführung, hin zu einem möglichst umfangreichen Maß an Selbstführungsmöglichkeiten im Gefüge der Machtverhältnisse (vgl. Kessler 2013a, S. 81f, 92).

### **2.3.3. Das doppelte Mandat**

Die Erkenntnisse des letzten Abschnittes sollen anhand einer Auseinandersetzung in Bezug auf das doppelte Mandat Sozialer Arbeit noch einmal verdeutlicht werden.

Mit dem doppelten Mandat werden die widerstreitenden Aufträge in der sozialpädagogischen Interaktion beschrieben: zum einen sei Soziale Arbeit den Bedürfnissen, Rechten und Interessen der AdressatInnen verpflichtet, zum anderen habe Soziale Arbeit

den Auftrag, im (sozial)staatlichen Interesse Kontrolle und Einflussnahme auszuüben (vgl. Böhnisch/Lösch 1973, S. 28). Diese Position sieht jenseits der sozialpädagogischen Interventionsprozesse ein „Reich der Selbstführung“, also einen Raum völliger Freiheit. Gerade das kann es aber aus machtanalytischer Sicht nicht geben, weil Gesellschaft sich grundsätzlich aus Machtverhältnissen bildet und die subjektiven Möglichkeiten der Selbstführung im sozialen Gefüge notwendigerweise schon durch die subjektiven Möglichkeiten der Selbstführung des anderen begrenzt sind.<sup>5</sup>

Schlagworte der Theorie des doppelten Mandates sind die Begriffe „Hilfe“ und „Kontrolle“, die im Falle einer gelingenden sozialpädagogischen Intervention ins Gleichgewicht gebracht werden sollten. „Das polare Begriffsmodell könnte einsichtig machen, dass Subjektivierungsweisen immer eine Ambivalenz von Unterwerfung und Subjektwerden beschreiben“ (Kessl 2005b, S. 63). Doch dieses theoretische Modell zieht einen anderen Schluss: „Kontrolle“ wird mit Fremdführung und „Hilfe“ mit Selbstführung gleichgesetzt (vgl. Kessl 2005b, S. 60). Genau betrachtet stellen jedoch beide Begriffe Momente der Fremdführung da. Die beiden Begriffe werden als unabhängig voneinander veränderbare Pole betrachtet und das jeweilige Subjekt soll in ein Jenseits der Fremdführung geführt werden (vgl. Kessl 2006, S. 69). Die Anerkennung der machtanalytischen grundsätzlichen Gleichzeitigkeit von Selbst- und Fremdführung führt nicht zu dem Schluss, dass Veränderung ausgeschlossen ist und Soziale Arbeit sich dieser Notwendigkeit passiv fügen muss: „Veränderungen und Verschiebungen – auch radikaler Art – sind möglich, allerdings im ‚Diesseits‘ von Fremd- und Selbstregierung des Sozialen, nicht als Revolution, die in irgendein selbstbestimmtes nahräumliches ‚Jenseits‘ des Sozialen führen soll“ (Kessl 2005a, S. 142).

Sozialer Arbeit kommt somit die Aufgabe zu, die historisch-spezifische Grenzziehung zwischen Selbst- und Fremdführung durch die Auseinandersetzung mit der dominierenden Thematisierung des Sozialen aufzudecken und damit diese Grenzziehungen zu bearbeiten bzw. aufzubrechen. Dies geschieht in dem Wissen, der Relationalität von Selbst- und Fremdführung nicht entkommen zu können und dem Bewusstsein, Teil der wohlfahrtsstaatlichen Regierung des Sozialen zu sein. In diesem Sinne spricht Kessl von Sozialer Arbeit als Grenzbearbeitung (vgl. Kessl/Maurer 2005, S. 123).

#### **2.4. Gouvernamentalität Sozialer Arbeit**

Die Perspektive auf Gouvernamentalität in der Sozialen Arbeit bedeutet zunächst vor allem eine (macht)analytische Auseinandersetzung, die darauf abzielt, handlungstheoretische Grundannahmen und konkrete Praktiken im Hinblick auf Regierungspraktiken und Subjektivierungsweisen in der Sozialen Arbeit zu reflektieren (vgl. Karl 2008, S.

---

<sup>5</sup> Und so ist nach Kessl dieser konstitutiven mächtigen Gleichzeitigkeit von Selbst- und Fremdführung auch nicht durch ein drittes Mandat zu entkommen.



59). Die Analyse dieser Prozesse vollzieht Kessl an drei „Ankerpunkten“: Macht, Subjekt und Kritik (vgl. Kessl 2013a, S. 67). Wolfgang Detel nennt bezugnehmend auf Foucault in diesem Zusammenhang die drei Aspekte: Macht, Subjekt und Wissen (vgl. Detel 2015, S. 15).<sup>6</sup>

Im Folgenden sollen nun diese drei Aspekte in ihrer historisch-spezifischen Weise näher betrachtet werden. Zuerst wird Macht in Form der konkreten Regierungsweisen von Selbst- und Fremdführung im sich verändernden wohlfahrtsstaatlichen Arrangement dargelegt. Daran schließt die Analyse der aktuellen Weisen der Subjektivierung an. Abschließend wird der Komplex Wissen bzw. Kritik betrachtet.

#### **2.4.1. Transformation des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements**

Mit dem Begriff der Transformation soll verdeutlicht werden, dass das wohlfahrtsstaatliche Arrangement in der Form seiner Implementierung nicht mehr besteht. Es befindet sich vielmehr in einem fortschreitenden Umformungsprozess, der das bisherige Modell jedoch nicht gänzlich ablöst bzw. ersetzt, sondern an dessen Substanz anknüpft (vgl. Kessl/Otto 2009, S.10). Der Transformation vorangegangen ist eine historisch-spezifische Problematisierung von bisherigen Handlungs- und Legitimationsmustern. Wird diese Problematisierung und Veränderungsaufforderung sehr einflussreich, entsteht ein Prozess der sich neu formierenden Handlungs- und Legitimationsweisen.

Das eingangs dargestellte wohlfahrtsstaatliche Arrangement im deutschen Kontext ist selbst Produkt eines solchen Transformationsprozesses gewesen (Sozialgesetze unter Bismarck). Seither diagnostiziert Kessl zwei weitere Transformationsphasen: die bildungs- und sozialreformerische Bewegung der 1960er Jahre und seit den 1990er Jahren die grundlegende Transformation des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements.<sup>7</sup> Letz-

---

<sup>6</sup> Die theoretisch-philosophische Grundlage für Macht, Subjekt und Wissen wurde bereits im *Kapitel 2.3. Machtanalytische Perspektive Sozialer Arbeit* dargelegt. Nicht berücksichtigt wird in dieser Arbeit die Dimension Raum, obwohl dies sehr interessant für eine genaue Positionsbestimmung Sozialer Arbeit wäre. Die vorliegende Arbeit nimmt aber die Subjektivierungsweisen in der sozialpädagogischen Interaktion – in der der Aspekt der Macht nicht unberücksichtigt bleiben kann - in den Blick, nicht Soziale Arbeit im Ganzen. Alle vier Aspekte umfassend zu berücksichtigen, würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Trotzdem sei an dieser Stelle erwähnt, dass eine analoge Konfrontation zu Kessl und Keller von Kessls Gouvernementalität der Sozialen Arbeit mit Robert D. Putnams Arbeiten zum „Sozialkapital“ und Netzwerkqualitäten das Bild vervollständigen würde (vgl. Kessl 2002, S.185; Helmbrecht 2005, S. 21f).

<sup>7</sup> Kessl spricht teilweise statt von Transformation auch von neo-sozialer Neuprogrammierung. Dieser Begriff ist etwas missverständlich, da er eine vollständige Neuprogrammierung der Deutungs- und Regierungsweisen des Sozialen vermuten lässt. Kessl betont aber immer wieder, dass es sich bei dem Veränderungsprozess seit der 1970er/1990er Jahre um eine umfassende

tere wird vielfach in unterschiedlichen Zusammenhängen, bspw. unter dem simplifizierenden Stichwort der „Ökonomisierung“, auch im Kontext von Sozialer Arbeit diskutiert (vgl. Kessl 2013b, S. 8-11).

Während der Gegenstand der Problematisierungen nach 1968 vor allem die Institutionalisierungsformen sozialpädagogischer Felder war, konzentrieren sich die Veränderungsaufforderungen danach, zunehmend seit den 1990er Jahren, auf einen Abbau und eine ökonomische Umstrukturierung (wohlfahrts)staatlicher Sicherungs- und Unterstützungsstrukturen. Daher spricht Kessl im Zusammenhang mit dem gegenwärtigen Transformationsprozess auch von Post-Wohlfahrtsstaatlichkeit.

Für das wohlfahrtsstaatliche Arrangement konnte die Aufgabe der Sozialen Arbeit formuliert werden als „bewusste Beeinflussung und geplante Unterstützung subjektiver Lebensführungsweisen [...], in dem diese Lebensführungsweisen als sozial problematisch bzw. abweichend kategorisiert [wurden]“ (Kessl/Otto 2009, S. 11).

Der wohlfahrtsstaatliche Rahmen mit seinem Normalisierungsanspruch (männliche Normalerwerbsarbeitsbiografie und weibliche Reproduktionsarbeitsbiografie) enthielt das Versprechen einer Integration. Wie lässt sich nun im post-wohlfahrtsstaatlichen Kontext die Aufgabe von Sozialer Arbeit beschreiben? Dem soll im Folgenden nachgegangen werden.

#### **2.4.2. Individuelle Responsibilisierung**

Den Forderungen der letzten und andauernden Transformationsphase liegt die Diagnose zugrunde, dass sich eine wachsende „Unterschicht“ als Produkt der wohlfahrtsstaatlichen Sicherungs- und Unterstützungsstrukturen bildet. Den Mitgliedern dieser Unterschicht fehle es an Motivation und Initiative sich durch Erwerbsarbeit selbst zu versorgen. Daher müsse Soziale Arbeit aktivierend und motivierend intervenieren (vgl. Kessl 2009b, S. 185). Damit soll erreicht werden, dass der oder die Einzelne seine/ihre Eigenverantwortung erkennt und unter Beweis stellt. Erst durch einen Nachweis des Scheiterns trotz Eigeninitiative sei die Inanspruchnahme öffentlicher Sicherungsleistungen gerechtfertigt: „Statt einer kollektiven Risikovorsorge und Risikoabsicherung zielen post-wohlfahrtsstaatliche Maßnahmen auf die Aktivierung von Eigenverantwortung und die Risikokalkulation der einzelnen Akteure, deren präventives Verhalten also“ (Kessl/Otto 2009, S. 13).

Es geht zunehmend mehr um eine individuelle Aufforderung an eine präventiv-kalkulierende Lebensgestaltungsverantwortung: eine individuelle Responsibilisierung. Dem liegt das Versprechen zugrunde, den und die Einzelne aus dem wohlfahrtstaatli-

---

Umformung des Bestehenden handele, die aber an das Vorherige anknüpfe und sie nicht gänzlich ersetze (vgl. Kessl 2009a, S. 262).

chen Normalisierungsanspruch zu befreien und individuelle Lebensgestaltung zu ermöglichen (vgl. Kessl/Krasmann 2005, S. 234; Kessl 2006b, S. 42). Dies steht allerdings unter dem Vorbehalt, die Folgen der individuellen Lebensgestaltung kalkuliert zu haben und daher auch selbst tragen zu müssen. Damit werden soziale Problemlagen auf individuelles Versagen in der eigenverantwortlichen Lebensgestaltung zurückgeführt. Das Versprechen von „Freiheit“ zur individuellen Lebensgestaltung ist also mit individueller Verantwortung für die Lebensführung verbunden. Foucault prägt in diesem Zusammenhang den Begriff des Selbstunternehmertums (vgl. Kessl/Otto 2009, S. 15 und Karl 2008, S. 67): „Der/die Einzelne soll sich nun möglichst individuell präsentieren können und doch zugleich sein/ihr Tun marktförmig, also in Konkurrenz zu anderen Selbstunternehmer/innen kalkulieren“ (Kessl/Otto 2009, S. 16).

Wohlfahrtsstaatliche Sicherungs- und Unterstützungsleistungen sind damit an eine Prüfung der Eigenverantwortlichkeit und gegebenenfalls auch Sanktionierung der Lebensführungsweisen gebunden. Die Frage nach einem „guten“ Leben bzw. einer „guten“ Lebensführung rückt mit der individuellen Responsibilisierung wieder in dem Mittelpunkt sozialpädagogischer Debatten und Interventionen, wie es in der wohlfahrtsstaatlichen Zeit üblich gewesen ist.

Das Versprechen des Wohlfahrtsstaats, das Individuum in die Gesamtbevölkerung zu integrieren, wird demnach abgelöst von einer Inklusionsaufforderung: der und die Einzelne ist aufgefordert, sich so (präventiv und selbstopimierend) zu verhalten, dass er inkludiert werden kann. Zugespitzt ließe sich sagen: das Integrationsversprechen in Form von Teilhabe und Sicherungs- und Unterstützungsleistung mit der Forderung sich der Normallebensführung anzupassen, wird abgelöst durch eine Aufforderung zur Selbstinklusion im sozialen Nahraum. Denn die Unterstützungs- und Sicherungsleistungen stehen nur bei entsprechender Lebensführung sozialraumnah zur Verfügung (vgl. Kessl 2009b, S.186, 191). Damit werden menschliche Notlagen nicht mehr sozialisiert, sondern wieder privatisiert (vgl. Kessl/Krasmann 2005, S. 234f).<sup>8</sup>

Die Aufgabe der Sozialen Arbeit im post-wohlfahrtsstaatlichen Kontext könnte unter diesen Bedingungen als staatlich legitimierte Aktivierungsinstanz einer responsabilisierenden und damit kalkulierend-präventiven Selbstführung beschrieben werden (vgl. Kessl/Krasmann 2005, S. 239). Doch mit dem Versprechen von mehr Selbstführungsmöglichkeiten bzw. Befreiung aus der wohlfahrtsstaatlichen Fremdführung sollen mittels Aktivierung (auch Fremdführung) nicht einfach allgemein mehr Selbstführungs-

---

<sup>8</sup> Neben den reponsibilisierenden Strategien werden nach Kessl auch territorialisierende Strategien in der Sozialpolitik und der Sozialen Arbeit immer einflussreicher. Die Verschiebung des Bezugsraums vom bundesdeutschen auf kleinräumliche Einheiten ist mit den responsabilisierenden Strategien verwoben und ermöglicht sie entscheidend mit. Daher wäre eine detaillierte Analyse dieser Kopplung sehr interessant, würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

möglichkeiten erzeugt werden, sondern eine ganz bestimmte Art der Selbstführung bewirkt werden (vgl. Kessl/Otto 2003, S. 64).

### **2.4.3. Radikale Reflexivität**

Im Folgenden soll nun der Aspekt Kritik und Wissen(schaft) näher betrachtet werden, da diese die sozialpädagogische Zielsetzung entscheidend mitgestalten. Auf der Verständnisgrundlage einer Gouvernamentalität sind es die Denk- und Deutungsweisen, durch die die Handlungsweisen zu verstehen sind.

Kritik – so definieren es Kessl und Maurer – bedeute zum einen das Vermögen der Unterscheidungsfähigkeiten und zum anderen die Einnahme einer (Gegen)Position (Kessl/Maurer 2012, S. 47).

Unterscheidungsfähigkeit ist die Analyse von (vor)herrschenden Deutungs- und Handlungsweisen hinsichtlich ihrer Macht und Intentionen (vgl. Kessl 2013, S. 107). Mit dieser Perspektive lässt sich für das Subjekt konkretisieren, dass durch Unterscheidungsfähigkeit die Möglichkeit der (Gegen)Positionierung erst entsteht und die Freiheit des Subjekts darin besteht, sich freiwillig zu unterwerfen oder widerständig im Gefüge der Macht zu agieren.<sup>9</sup> Dabei bleibt Kritik (Unterscheidungsfähigkeit und (Gegen)Positionierung) immer *im* historisch-spezifischen Machtgefüge; Kritik ist also immer den allgegenwärtigen Machtverhältnissen immanent (vgl. Volz 2011, S. 11).

Wenn nun im Prozess der Transformation der bisherigen Form der Regierung des Sozialen mit den responsabilisierenden Strategien die Frage nach einer guten Lebensführung wieder verstärkt in den Blick kommt, so ist Soziale Arbeit aufgerufen, sich damit explizit, kritisch und immer auch (sozial)politisch auseinanderzusetzen (vgl. Kessl 2009a, S. 265-268).

Mit der Annahme, dass Macht allgegenwärtig ist, gibt es auch kein Wissen außerhalb von Macht: „Die Ausübung von Macht benutzt und generiert Wissen, und umgekehrt geht Wissen mit bestimmten Machtwirkungen einher“ (Kneer 2012, S. 269). Das Wissen von und über Soziale Arbeit ist dementsprechend auch immer machtimmanent und muss ebenfalls unaufhörlich auf seine machtsstrukturierende Motivation hin hinterfragt werden.

Die Aufgabe einer kritischen Wissenschaft Sozialer Arbeit ist demnach die Aufklärung der (vor)herrschenden Interessensstrukturen (vgl. Kessl/Maurer 2012). Umsetzbar ist dies nur, indem die sozialpolitischen und sozialpädagogischen Widerstände gegen und gleichzeitige die (Re)Produktion von (vor)herrschenden Deutungs- und Handlungswei-

---

<sup>9</sup> Damit stellt sich Kessl einerseits in die Tradition der Aufklärung, nimmt aber andererseits eine Gegenposition zu Kants Freiheitsbegriff der freiwilligen Unterwerfung ein, indem er die Widerständigkeit des Subjekts betont.

sen in der Transformation analysiert werden. Es geht also um ein unabschließbares explizites Ringen von notwendiger (Gegen)Positionierung und (Selbst)Reflektion der Handlungsweisen *im* Machtgefüge. Und in dem Anspruch, sich der Macht widersetzen zu können und zu wollen, bei gleichzeitigem Wissen, dass damit das Machtgefüge „nur“ verschoben werden kann, liegt schon das Fundament für eine explizite Auseinandersetzung mit einer normativen Positionierung bzw. Widerständigkeit der Sozialen Arbeit gegenüber der Sozialpolitik. Das bezieht sich auch auf das Verhältnis zwischen AdressatInnen und Sozialer Arbeit (vgl. Kessl/Maurer 2012, S. 43).

Erkenntnis (Wissen) und Kritik durch Machtanalyse werden zum Motor im immerwährenden Prozess einer bestmöglichen (Gegen)Positionierung im und Justierung des Verhältnisses von Fremd- und Selbstführung im sozialpädagogischen Prozess. Dafür plädiert Kessl für ein solidarisches Streiten in kollektiven Streiträumen von disziplinärer und professioneller Sozialer Arbeit und sozialen Bewegungen (vgl. Kessl 2012, S. 201-203; Kessl/Stövesand 2014, S. 17).

## **2.5. Zwischenergebnis**

(Sozial)Pädagogisches Handeln will paradoxerweise das Erreichen und Erweitern von Selbstführungsmöglichkeiten durch den Einsatz von Fremdführung bzw. -regierung erzielen (vgl. Kessl 2005, S. 129). Dies geschieht immer in historisch-spezifischen Prozessen von Selbst- und Fremdführung (Macht- und Herrschaftsverhältnisse). Soziale Arbeit ist im historisch-spezifischen Arrangement des (sich transformierenden) Wohlfahrtsstaates eine institutionalisierte Form der Regierung des Sozialen. Definition der Aufgabe Sozialer Arbeit im Sinne von Kessl ist im Anschluss an das oben dargelegte Subjektverständnis die geplante Unterstützung und Beeinflussung der individuellen Selbstführung (Subjektivierungsweise) (vgl. Kessl/Günneweig 2011, S. 141). Soziale Arbeit gestaltet somit die Subjektivierungsweisen im wohlfahrtsstaatlichen Arrangement entscheidend mit. Der spezifische Prozess der Selbst- und Fremdführung des und der Einzelnen kann auch als Lebensführungsweise benannt werden.

Aktuell lässt sich erkennen, dass Subjekte zunehmend mit der responsabilisierenden Aufforderung und durch Sanktionierungen damit (wie z. B. auch bei ALG II Leistungen) konfrontiert sind, soziale Problemlagen durch eigenverantwortliches Handeln selbst zu substituieren (responsibilisierende Strategien). Diese Aufforderung geht mit dem Versprechen einher, dass, bei entsprechendem Verhalten, uneingeschränkte „Freiheit“ im Sinne von individuell gestaltbaren Lebensläufen möglich sei. Der und die Einzelne wird freigesetzt aus den normalisierenden Strukturen des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements. Damit werden soziale Problemlagen privatisiert.

Soziale Arbeit soll also für die Freisetzung das Subjekt aktivieren, seine Problemlagen selbst zu substituieren. Die Gemeinschaft wird – mit dem Verweis auf behindernde

bzw. normalisierende Strukturen – aus der Verantwortung entlassen und das Individuum für die „Freiheit“ selbst in die Pflicht genommen. Dieser Denk- und Deutungsweise von sozialen Problemlagen liegt die – aus machtanalytischer Sichtweise nicht zu haltende – Hoffnung zu Grunde, das Individuum gänzlich aus der Fremdführung zu entlassen.

Aktuell ist in der Sozialen Arbeit eine Kultur der Regierung der Selbstführung festzustellen, denn die Deutungs- und Handlungsweisen fokussieren sich zunehmend auf die Gestaltung von Selbstführung: Fremdführung wird als beengend, normalisierend, begrenzend, verhindernd beschrieben – also nahezu ausschließlich negativ konnotiert. Es wird vergessen, zwischen Macht und Herrschaft bzw. Gewalt zu differenzieren und die Hoffnung auf eine Überwindung von Fremdführung suggeriert. Selbstführung ist nur im Zusammenspiel mit Fremdführung möglich und Macht ist in der hier vertretenden Position eine produktive, ambivalente und allgegenwärtige Kraft. Machtverhältnisse beinhalten somit Selbst- und Fremdführung gleichermaßen. Dagegen sind Herrschaftsverhältnissen durch derart starre Fremdführungsweisen charakterisiert, dass keine produktiven Aushandlungsprozesse mit Selbstführungsweisen mehr stattfinden. Diese sind tatsächlich als „verhindernd“ zu bezeichnen und sollten wieder in Machtverhältnisse zurück gewandelt werden. Es kann aber notwendiger Weise „nur“ um ein ausgewogenes Verhältnis von Selbst- *und* Fremdführungsweisen gehen.

Das Zusammenspiel dieser beiden Kräfte soll im Folgenden mit den Arbeiten von Heidi Keller zu Sozialisationsstrategien konkreter erfassbar gemacht werden.

Es soll - ganz im machtanalytischen Sinne - untersucht werden, was gemeint ist, wenn von Selbstbestimmung (umfassender Selbstführungsmöglichkeiten) die Rede ist.

Das Konzept von Heidi Keller zu frühkindlichen Subjektivierungsweisen soll auf der Basis von Kessls Theorie der Gouvernamentalität auf die Soziale Arbeit übertragen werden. Die frühkindlichen Subjektivierungsweisen orientieren sich idealtypisch an möglichst großer Selbstführung oder möglichst umfassender Fremdführung. Beide Idealtypen stellen Konzepte einer „guten“ Sozialisation dar und ihre Gegenüberstellung soll zur Reflektion der im wohlfahrtsstaatlichen Arrangement dominierenden Vorstellung dienen.

Sozialisation ist dabei der Prozess der frühkindlichen Subjektivierungsweisen. Sozialisationsstrategien stellen die gezielte Einflussnahme (Fremdführung bzw. Regierung) auf die Subjektivierung im Kindesalter dar.

### **3. Wissenschaft von Alltagskultur – Heidi Keller**

Die Konfrontation der Arbeiten Heidi Kellers zu Sozialisationsstrategien mit dem Ansatz der Gouvernementalität Sozialer Arbeit von Fabian Kessl soll dazu dienen, den Raum der Möglichkeiten von sozialpädagogischen Deutungs- und Handlungsmustern von Subjektivierungsweisen zu diskutieren.

Die (entwicklungs)psychologischen Arbeiten von Keller beschäftigen sich mit frühen Sozialisationsmustern und deren Entwicklungskonsequenzen im Kulturvergleich, den Veränderungen von Erziehungsideologien und elterlichem/pädagogischem Erziehungsverhalten (vgl. Universität Osnabrück 2017). „Um die Diversität menschlicher Lebensläufe mit den damit verbundenen Wertvorstellungen und Normorientierungen verstehen zu können, müssen wir sprichwörtlich vorne anfangen, d.h. im Säuglingsalter“ (Keller 2011a, S. 4). Was in den ersten 10 Lebensjahren über die (soziale) Umwelt erfahren wird, bildet das Fundament für unsere Persönlichkeit bzw. unsere Subjekt-konstruktion (vgl. Keller 2011b, S. 155).

Die Arbeiten von Heidi Keller lassen sich in das weite Gebiet der Kulturpsychologie oder kulturvergleichenden (Entwicklungs-)Psychologie einordnen. Gemein ist den verschiedenen Ansätzen innerhalb der Kulturpsychologie, dass sie nicht von einem universellen autonomen Selbst ausgehen, sondern eine Selbstkonstruktion durch Interaktion mit der kulturell geprägten Umwelt annehmen (vgl. Demuth 2011, S. 750f).

An dieser Stelle lässt sich bereits eine Verbindung zu dem machtanalytischen Ansatz von Fabian Kessl erkennen: der Prozess der Subjektivierung/Subjekt-konstruktion in der ambivalenten Gleichzeitigkeit von Fremdführung und Selbstführung ist bei Heidi Keller im Prozess der Selbstkonstruktion (Selbstführung) im prägenden Kontext inklusive der darin agierenden Subjekte (Fremdführung) wiederzuerkennen.

Über das Verstehen von unterschiedlichen Sozialisationsstrategien soll im Folgenden dargelegt werden, wie Entwicklungsverläufe differenziert eingeordnet werden können.

#### **3.1. (Alltags-)Kultur und Kontext**

Kontext meint in diesem Zusammenhang die Umwelt, die einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der Potenziale des (frühkindlichen) Menschen hat. Die frühkindliche Entwicklung ist eine sehr entscheidende Entwicklungsphase mit einem sehr hohen Entwicklungsumfang und großer Anpassungsfähigkeit und bestimmt alle späteren Denk- und Handlungsweisen entscheidend mit (vgl. Keller 2015, S. 1; Borke/Keller 2014, S. 13f; Keller 2013, S. 104f). Der soziodemografische Kontext lässt sich anhand der ökokulturellen, ökonomischen sowie der sozialen Situation beschreiben, wie z. B. dem sozioökonomischen Standard, dem formalen Bildungsgrad und der Familienorganisation. Dabei besteht weltweit ein Zusammenhang zwischen dem Niveau der formalen Bildung, dem ökonomischen Standard und der Anzahl der Kinder bzw. der Fa-

milienform: Je höher die formale Bildung und der ökonomische Standard, desto geringer die Anzahl der Kinder (vgl. Keller 2011a, S. 8; Keller 2013, S.105; Keller 2015, S. 6f). Das durchaus sehr differente System Familie stellt einen der größten Einflussfaktoren auf frühkindliche Subjektivierungsweisen im sozialisatorischen Kontext da. Dabei ist dieser aber wiederum von anderen Kontextfaktoren (Grad der formalen Bildung und sozioökonomischer Standard) abhängig (vgl. Keller 2011b, S. 156).

Kultur definiert Keller im Anschluss an die Kulturpsychologie als geteilte Deutungsmuster und ähnliche Verhaltensweisen von Menschen (vgl. Kärtner/Keller 2011, S. 304). Diese sind eng an Kontextfaktoren gekoppelt, wie das Niveau der formalen Bildung, die Organisationsform der Familie, Anzahl der Kinder, Erstgeburtsalter und das ökologische Umfeld. Alltagskultur ist das, was die Menschen in einem interaktiven und dynamischen Prozess an Überzeugungen, Werten, Verhaltenskonzepten und Normen teilen, die im alltäglichen Leben von Bedeutung sind. Kultur ist in diesem Sinne auch ein Anpassungsprozess an den Kontext (vgl. Keller 2015, S. 10-14). Sie ist somit nicht mit Religion, Herkunftsland oder ethnischer Gruppenzugehörigkeit gleichzusetzen, sondern wird durch den soziodemografischen Kontext geprägt (vgl. Kärtner/Keller 2011, S. 305). Das Modell der Alltagskultur (*kulturelles Modell*) ist das Verbindungsglied zwischen soziodemografischem Kontext und den Sozialisationsstrategien (Borke/Keller 2014, S. 16).

Sozialisation aus der sozialpädagogischen Perspektive ist an den Diskurs über *Bildung* gekoppelt. Aus der Perspektive der kritischen Bildungstheorie wird Bildung auch als Subjektbildung betrachtet (vgl. Scherr 2008, S. 140). Bildung wird hier als Erweiterung von Selbstverwirklichungsmöglichkeiten im Spannungsverhältnis zu gesellschaftlichen Erwartungen definiert (Sting 2013, S. 15). Andere Ansätze betonen die Kopplung und Bedingtheit von (Selbst)Bildung und sozialer und kultureller Umwelt (vgl. Schäfer 1995, S. 19f). Dann wird von informeller Bildung, Alltagsbildung oder in Bezug auf kindliche Bildungsprozesse von basaler Bildung gesprochen (vgl. Sting 2013, S. 17f). An dieser Stelle sei aber bereits festgehalten, dass auch Bildung, verstanden als Subjektbildung, von Sozialisation nicht zu trennen ist.

Davon abzugrenzen ist der Begriff der Erziehung. Erziehung lässt sich durch die hierarchische intergenerationale Weitergabe von gesellschaftlichen Normen zwischen Erziehenden und den zu Erziehenden beschreiben (vgl. Hörner u. a. 2008, S. 10). Im Gegensatz zum Begriff der Bildung geht Erziehung mit einem geringeren Maß an Selbstbildung einher (vgl. Borke/Keller 2014, S. 60). Wie im Folgenden deutlich werden wird, ist das Konzept der Bildung eher einer Autonomieorientierung zuzuordnen und Erziehung dem Modell der Verbundenheit.



### 3.2. Transgenerationale Weitergabe

„Dieser Begriff bezeichnet das Phänomen, dass eine Generation der anderen ihre Vorstellungen, Verhaltensweisen und auch materiellen Werte weiter gibt“ (Lexikon für Psychologie und Pädagogik (online), 2017). Generation kann einerseits die (vertikale) Abstammungslinie (Großeltern-Eltern-Kinder) sein und andererseits die (horizontale) Alterskohorte, zu denen sich die Großeltern, Eltern oder Kinder jeweils zählen (vgl. Moré 2013, S. 4). *Transgenerational* bedeutet dabei eine Weitergabe auf der vertikalen sowie auf der horizontalen Ebene.<sup>10</sup>

Bleibt der Kontext unverändert, werden parentale und pädagogische Sozialisationsmodelle nahezu unverändert weitergegeben (vgl. Keller 2011b, S. 162). Dabei wird grundsätzlich angenommen, dass einem jeden Subjekt die Fähigkeit zur Selbstführung inne ist, sodass immer individuelle Modifikationen möglich sind (vgl. Keller 2011b, S. 163).

Das kulturelle Modell entsteht durch geteilte Deutungs- und Handlungsweisen von Menschen in ähnlichem Kontext. Das Kind befindet sich demnach in einem spezifischen Kontext und in einem spezifischen kulturellen Modell, welches den Entwicklungsverlauf stark beeinflusst und das Fundament für seine Subjektkonstruktion bildet (vgl. Keller 2011a, S.14).

Dabei geht Keller von einem konstruktivistischen (kindlichen) Entwicklungsmodell aus, in welchem das Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt sich aktiv das kulturelle Modell aneignet und modifiziert (vgl. Keller 2011a, S. 24). Daraus folgt, dass Sozialisation ein aktiver und wechselseitiger Prozess ist, sodass auch die Sozialisationsstrategien durch das kindliche Verhalten und seine Entwicklung verändert werden können (vgl. Keller 2011a, S. 29).

Sozialisationsstrategien werden also von einer Generation an die folgende weitergegeben, wobei es jeweils zu Modifikationen kommen kann bzw. kommt (vgl. Schneewind/Ruppert 1995, S. 145ff). Dies wurde in vielfältigen Studien zur transgenerationalen Weitergabe von Gewalterfahrungen oder Traumatisierungen belegt, wobei Veränderungen im Lebenskontext Veränderungen der Sozialisationsstrategien bewirken können (bspw. die Änderung des § 1631 BGB zur gewaltfreien Erziehung von Kindern) (vgl. Schneewind 2010, S. 204-206).

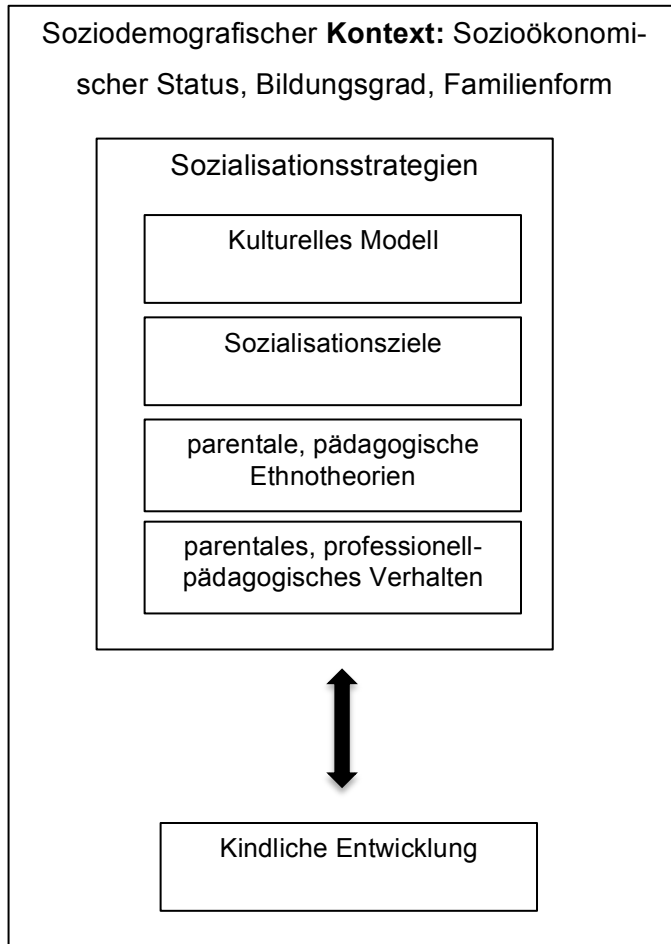
---

<sup>10</sup> Die meisten Arbeiten zu trans- oder intergenerationaler Weitergabe erforschen dies anhand von Schuld, Traumatisierungen und Gewalt. Zu der Weitergabe von Traumatisierungen und familiärer Gewalt auf der vertikalen Ebene (*Intergenerationale Übertragung*) Schneewind 2010, S. 201 oder Mayer/Fuhrer/Uslucan 2005, S. 238-263.

### 3.3. Sozialisationsstrategien

Für die Beschreibung von Sozialisationsstrategien spielen, neben dem kulturellen Modell, Sozialisationsziele eine wichtige Rolle.

*Sozialisationsziele* beinhalten Vorstellungen, welche Entwicklungsziele zu einem bestimmten Alter erreicht sein sollten. Grundlage dafür sind Vorstellungen, was für diese



**Abbildung 1:** Modell von Sozialisationsstrategien

Entwicklungsziele wichtig oder schädlich ist (vgl. Borke/Keller 2014, S. 17). Außerdem lassen sich Vorstellungen davon analysieren, was eine „gute Interaktion“ zwischen Eltern/Pädagogen und Kindern ist oder wie sich frühkindliche Entwicklungsprozesse gestalten sollten. Diese Vorstellungen sind sowohl bewusst als auch unbewusst. Sie setzen sich aus eigenen oft unbewussten Sozialisationserfahrungen und auch durch bewusst dazu gewonnene Vorstellungen und Überzeugungen – bspw. durch pädagogische Konzepte und Ratgeber – zusammen bzw. können ergänzt werden (vgl. Kärnter/Keller 2011, S. 306f). Keller bezeichnet diese Vorstellungen und Überzeugungen als

*Ethnotheorien* (vgl. Keller 2011a, S. 26f). Sozialisationsziele und Ethnotheorien bilden zusammen das Fundament für das konkrete Verhalten von Eltern aber auch von pädagogischen Fachkräften (siehe Abbildung 1; vgl. Bork/Keller 2014, S. 16).

Das konkrete Interaktionsverhalten beinhaltet in unterschiedlicher Ausprägung sechs Aspekte: die primäre Pflege (Nahrung, Schutz), Körperkontakt (Sicherheit, Verbundenheit), Face-to-Face-Situationen (Wichtigkeit, Einmaligkeit), Körperstimulation (motorisches Training), Objektstimulation (Explorationsverhalten, kognitive Entwicklung) und Sprache (vgl. Keller 2011a, S. 36f).

Sozialisationsstrategien entstehen also durch ein spezifisches kulturelles Modell und setzen sich zusammen aus den Sozialisationszielen, den Ethnotheorien und dem kon-

kreten Verhalten. Sie bewirken beim Kind zweckmäßige Anpassungsleistungen an den jeweiligen Kontext (vgl. Borke/Keller 2014, S. 28).

Diese Strategien gestalten sich zwischen zwei zentralen und universellen Bedürfnissen des Menschen: Verbundenheit und Autonomie.<sup>11</sup>

Das Verhältnis dieser zwei Grundbedürfnisse kann sehr unterschiedlich sein und damit variiert auch die jeweilige Bedeutung der beiden Begriffe, welche im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

Durch diese Gegenüberstellung soll die Bandbreite der unterschiedlichen Verständnisse dargestellt werden. Die Sozialisationsstrategien von Verbundenheit oder Autonomie hängen vom soziodemografischen und nicht vom geografischen Kontext ab (vgl. Keller 2011a, S.10). Die zwei Prototypen bilden die beiden (theoretischen) Extrempunkte, Mischformen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Gestaltungen sind jedoch die Regel.<sup>12</sup> Die jeweilige Mischform kann sich verändern, wenn sich der soziodemografische Kontext verändert, wie bspw. der persönliche oder gesamtstaatliche ökonomische Standard oder das formale Bildungsniveau der Eltern oder anderer Betreuungspersonen (vgl. Keller 2013, S. 106). Das ist auch bei Migrationsbewegungen regelmäßig der Fall (vgl. Kärtnner/Keller 2011, S. 305).

Nachfolgend sollen nun die beiden idealtypischen Sozialisationsstrategien von Autonomie und Verbundenheit im kultursensiblen Vergleich in ihren Denk-, Deutungs- und Handlungsweisen näher betrachtet werden.

### **3.3.1. Autonomie**

„Als Autonomie ist die Fähigkeit definiert, Kontrolle über das eigene Leben sowie über die eigenen Entscheidungen und Handlungen zu erlangen“ (Borke/Keller 2014, S. 17).

Das Subjekt als Individuum steht im Mittelpunkt und damit die Betonung der Unterschiedlichkeit der einzelnen Menschen. Betont werden dabei die individuellen Wünsche, Vorlieben und Intentionen, die ihren Ausdruck in individuellen Entscheidungen finden (vgl. Keller 2011a, S. 10; Borke/Keller 2014, S. 18). Da hier Autonomie durch das Vorhandensein der Fähigkeit einer kognitiven Unabhängigkeit bestimmt wird, spricht Keller von *psychologischer Autonomie*.

---

<sup>11</sup> Schneewind spricht in seiner Arbeit zu Beziehungssystemen von Wir-Orientierung und Ich-Orientierung als zentrale Dimensionen von Beziehungssystemen (vgl. Schneewind 2010, S. 31-35).

<sup>12</sup> Zur Einschätzung der Einstellung zu Autonomie und Verbundenheit in der Erziehung hat Keller mit ihrer Arbeitsgruppe einen Fragebogen erarbeitet. Dieser kann zur Reflektion der eigenen professionellen Haltung herangezogen werden oder als Grundgerüst für die Einschätzung in einer Familie dienen (vgl. Keller 2011, S. 20f).

Im Kontext eines kulturellen Modells, das sich stärker auf Verbundenheit fokussiert, ist Autonomie an den konkreten Handlungsvollzug gebunden. Autonomie in einem solchen Kontext bedeutet für die kindlichen Entwicklungsziele, dass möglichst früh die Fähigkeit erlernt wird, Handlungen eigenständig und eigenverantwortlich durchzuführen und auf diese Weise einen Beitrag für die Gemeinschaft zu leisten (vgl. Ogunnaike/Houser 2002 zit. nach Borke/Keller 2014, S. 19). Keller bezeichnet dieses Verständnis von Autonomie als *Handlungsautonomie* (vgl. Keller 2013, S. 108).

### *Psychologische Autonomie*

Für das Modell der psychologischen Autonomie sind soziokulturelle Kontextmerkmale idealtypischerweise späte Elternschaft, hohes formales Bildungsniveau (14+ Bildungsjahre) und geringe Kinderanzahl. Elternschaft ist eine eigenständige und geplante Lebens- und Entwicklungsphase. Das Kind und seine Entwicklung stehen im Zentrum dieser Lebensphase. Soziale Beziehungen sind in diesem Modell selbst gewählt und können sehr variabel gestaltet und auch beendet werden. Dieses Modell lässt sich idealtypisch in westlichen Mittelschichtsfamilien wiederfinden.

*Interaktionsmechanismen* werden dominiert von Situationen exklusiver Aufmerksamkeit in zwei-Personen-Settings als zentraler Bestandteil der Eltern-Kind-Beziehung (vgl. Keller/Eckensberger 1998, S. 71). Blickkontakt hat dabei einen höheren Stellenwert als Körperkontakt (vgl. Keller 2011a, S. 50; Keller 2015, S. 10). Eltern reagieren möglichst unmittelbar auf die Äußerungen des Kindes und spiegeln sein Verhalten. Dadurch erlebt sich der Säugling bzw. das Kleinkind als Verursacher von Reaktionen und kann Reaktionen vorhersehen. Diese Form der Beziehungsgestaltung fördert eine möglichst frühe Ausbildung eines Selbst-Bewusstseins beim Kind (vgl. Borke/Keller 2014, S.20f).<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> George H. Mead legt in seiner Philosophie der Sozialität dar, dass der Mensch sein Selbst(bewusstsein) erst in der sozialen Interaktion ausbildet. Dabei unterscheidet er zwei Phasen des Selbst-Bewusstseins: das „Ich“ ist der Zustand der Verhaltensimpulse, das „Mich“ ist die Übernahme der Perspektive des anderen. Dieser andere ist zu Beginn des Lebens in der Regel Mutter/Vater/Familie. Das Kind internalisiert die Perspektive des/der anderen auf sich und die darin enthaltenen „Spiegelungen“ des Kindes und Rollenerwartungen an das Kind. Dies ist erst durch soziale Interaktion (Kommunikation und Kooperation) möglich, in der sich das Kind vom anderen gesehen sieht (vgl. Mead 1969; Schneider 2002, S. 206-220).

Der Face-to-Face-Situation und Sprache kommt dabei eine zentrale Rolle zu, wie es in autonomieorientierten Kontexten dominierend ist.

In verbundenheitsorientierten Kontexten entwickeln die Kinder ihr „Mich“ durch die soziale Kommunikation und Kooperation (Erwartungen und Sanktionierungen) über die expliziten Normen des sozialen Systems. Sogenannte selbstbezogene sekundär Emotionen (Scham und

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Interaktion ist die positive Emotionalität. Das Kind wird so viel wie möglich gelobt und in seinem Verhalten oder Unterlassen durch Äußerungen der positiven Emotionalität bestärkt (vgl. Keller 2011a, S. 52f). Darüber hinaus werden Kinder schon im Säuglingsalter aufgefordert zu lächeln und durch Interaktion zum Lachen animiert. Das Zeigen von positiven Emotionen wird als wichtiger Entwicklungsschritt betrachtet (vgl. Keller 2015, S. 12f; Keller 2011a, S. 78).

Die Erwachsenen lassen sich insgesamt in Interaktionen von den Impulsen des Kindes leiten (vgl. Keller 2011a, S. 55).

*Sprache* hat in der Interaktion einen zentralen Stellenwert. Das Kind wird in der Face-to-Face-Situation angesprochen und ein Pseudogespräch inszeniert, indem der oder die Erwachsene sich vor allem mit Fragen an das Kind wendet (z.B. Soll die Mama dir jetzt was zu essen geben? Darf der Papa dich jetzt baden?). Es soll von Anfang an eine Dialogstruktur aufgebaut werden, in der das Kind als gleichwertiger Gesprächspartner fungiert, auch wenn dieses noch nicht sprechen oder Worte verstehen kann. Dabei werden die nonverbalen Reaktionen des Kindes aufgenommen, verbalisiert und im weiteren Gesprächsverlauf berücksichtigt. Um die Reaktionen aufzunehmen, werden quasi „Antwort“-Pausen eingehalten (vgl. Demuth 2008). Keller bezeichnet dies als *Elaboration*. Dazu gehört, dass neue Gedanken, Meinungen und Vorstellungen in das Gespräch hineingebracht werden, die während des Sprechens entwickelt werden (vgl. Keller 2011a, S. 73). Darüber hinaus wird mit der *Evaluation* das Streben im Kind nach Selbstverwirklichung gefördert, in dem das Kind viel gelobt und damit in seinem Verhalten bestärkt oder, allgemein gesprochen, das kindliche Verhalten bewertet wird (vgl. Borke/Keller 2014, S. 21). Inhalt der „Gespräche“ sind Reflektionen über Handlungen sowie Wünsche, Entscheidungen und Pläne. Dabei geht es inhaltlich mehr um nicht soziales Geschehen (Was ist passiert? Was wollen wir machen?), als um Bezüge zwischen Personen (Wer ist daran beteiligt? Wie stehen diese Personen zu einander?).

*Objektstimulationen* bspw. mit Spielzeug spielen ebenfalls eine wichtige Rolle (vgl. Keller 2015, S. 11). Ziel ist es, durch die Stimulation mit Objekten dem Kind beizubringen, sich mit einer nicht-sozialen Umwelt zu beschäftigen und mit sich selbst zufrieden zu sein. Das Kind soll sich unabhängig von anderen Personen selbst beschäftigen und alleine sein oder auch alleine schlafen können (vgl. Borke/Keller 2014, S. 21; Keller 2011a, S. 54f; Keller/Eckensberger 1998, S. 72). Die Objekte dienen von Beginn an dem kognitiven Training (Förderung) durch Unterscheiden, gezieltes Auswählen und

---

Schuld), die die bewertende Perspektive der anderen zu den eigenen Handlungsimpulsen vermitteln, werden in Kontexten hierarchischer Verbundenheit viel früher erwartet (vgl. Keller 2011a, S. 82).

Einpassen von Formen. Dabei spielt die Erfahrung von Kontingenzen – sich als Verursacher erleben – eine wichtige Rolle. Allerdings ist diese Erfahrung losgelöst von einem sozialen Kontext, sodass sich das Kind als unabhängig wirkmächtig erleben kann (vgl. Keller 2011a, S. 70f).

Körperstimulationen beschränken sich auf leichte Bewegungen mit den Händen, Füßen oder Beinen. Das Trainieren von physischen Fähigkeiten wie Sitzen und Laufen wird als schädlich betrachtet und die unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeit jedes einzelnen Kindes und die Wichtigkeit der kindlichen Eigeninitiative betont (vgl. Keller 2011a, S. 67).

#### *Zusammenfassung: Das Bild des Menschen im Kind*

In Kontexten, in denen die psychologische Autonomie einen großen Stellenwert hat, zielt die Gestaltung der alltäglichen Erfahrung des Kindes darauf, sich als eigenständig und einzigartig – damit auch von anderen unterschiedlich – zu erfahren. Das Kind steht im Zentrum (vgl. Keller 2011a, S. 52). Das Entwickeln von Entscheidungskompetenz, individuellen Interessen, Talenten und Vorlieben steht im Mittelpunkt (vgl. Keller 2013, S. 107). Das Kind wird als unabhängiger, gleichwertiger Kommunikationspartner betrachtet (vgl. Borke/Keller 2014, S. 21f). Einen Beitrag vom Kind zur Erhaltung der sozialen Harmonie zu erwarten oder Unterordnung unter die Bedürfnisse und Wünsche anderer, spielt kaum eine Rolle. Seine kognitiven Fähigkeiten sollen von Beginn an bestmöglich trainiert werden (vgl. Keller 2011a, S.16f), damit sollen Kinder auf eine hochgradig individualisierte komplexe Gesellschaft vorbereitet werden. Das Kind soll sich also von Beginn an als vollwertiger und gleichberechtigter Partner erleben, um so möglichst früh ein Selbstbewusstsein zu entwickeln und seine Lebenserfahrungen selbst (mit)zugestalten (vgl. Kärtner/Keller 2011, S. 304). Die Interaktionen mit dem Kind sind auf seine innere Welt und eine stabile individuelle Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet (vgl. Keller 2011a, S. 78). Die Handlungsautonomie spielt eine sehr geringe bis keine Rolle.

#### **3.3.2. Verbundenheit**

„Als Verbundenheit ist die psychologische und/oder ökonomische Verwobenheit zwischen Personen definiert“ (Borke; Keller 2014, S.17). Hier steht also das Verbundensein der Menschen im sozialen System im Mittelpunkt. Auch Verbundenheit kann unterschiedliche Ausgestaltung und Bedeutung haben.

Als *psychologische Verbundenheit* definiert Keller die Struktur zwischenmenschlicher Beziehungen, die auf individuellen Wünschen und Neigungen basieren. Dies ist in Kontexten psychologischer Autonomie das Verständnis von Verbundenheit.

Beziehungen in einem sozialen System, die auf gegenseitigen Verbindlichkeiten basieren und deren Gestalt durch die hierarchische Organisation des sozialen Systems vorgegeben ist, bezeichnet Keller als *hierarchische Verbundenheit*.

### *Hierarchische Verbundenheit*

Charakteristisch für den soziokulturellen Kontext des Modells der hierarchischen Verbundenheit ist eine hohe Kinderzahl, junge Elternschaft, ein eher niedriges formales Bildungsniveau (7 und weniger Bildungsjahre) und eine eher geringe ökonomische Ausstattung (vgl. Borke/Keller 2014, S. 23). Beispielhaft hat Keller das alltägliche Leben und die Sozialisationsstrategien von Bauernfamilien in Kamerun analysiert. Sie sind idealtypisch für das Modell der hierarchischen Verbundenheit. Diese Analysen treffen aber generell auf Menschen in ländlichen Kontexten der „nicht-westlichen-Welt“ zu. Der Typ der hierarchischen Verbundenheit dürfte daher einen Großteil der Weltbevölkerung repräsentieren (vgl. Keller 2011a, S. 46; Keller/Eckensberger 1998, S. 72).<sup>14</sup>

*Interaktionsmechanismen:* Kinder, die in einem solchen Kontext aufwachsen, haben wenig exklusive Aufmerksamkeit der Eltern, sind aber in nahezu allen alltäglichen Situationen präsent. Dabei ist die Aufmerksamkeit der Betreuungsperson geteilt oder gleichzeitig bei mehreren Dingen, was aber nicht bedeutet, dass auf das Kind nicht feinfühlig und unmittelbar reagiert wird (ko-aktiv) (vgl. Keller/Eckensberger 1998, S. 71). Auch hier kann sich das Kind – vermehrt über körperliche Interaktion – als Verursacher von Reaktionen erleben (vgl. Keller 2011a, S. 42-44). Das Sozialisationsziel, welches hinter diesem Modell steht, will erreichen, dass sich das Kind von Beginn an als Teil der Gemeinschaft erlebt. Die Struktur der Interaktion wird dabei vom Älteren vorgegeben (vgl. Keller 2011a, S. 76). Exklusive Aufmerksamkeit wird sogar als schädlich betrachtet und die Interaktion mit dem Kind geschieht meist mit mehreren Personen und nicht im Face-to-Face-Kontakt von zwei Personen. Säuglinge und Kleinkinder werden aber niemals alleine gelassen (vgl. Keller 2011a, S. 58; Keller 2011b, S. 158; Keller/Eckensberger 1998, S. 7). Daher hat das Kind in der Regel auch mehrere Bezugspersonen und wird auch von Geschwistern (ab 2-5 Jahren) betreut (vgl. Borke/Keller 2014, S. 23f; Keller 2011a, S. 59f).

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Interaktion mit Kindern ist in verbundenheitsorientierten Kontexten die emotionale Kontrolle. Die Fähigkeit zum Ausdruck von individuel-

---

<sup>14</sup> Eine kommentarlose Gegenüberstellung von europäischen Mittelschichtsfamilien und kamerunischen Bauernfamilien, würde allzu leicht Gefahr laufen, die von Keller analysierten Sozialisationsmechanismen zu ethnologisieren und den Weg für rassistische Kategorisierungen zu ebnen. Die verschiedenen Typen sollen hier dargestellt werden, weil sie die beiden Extrempositionen sind und sich je nach Kontextfaktoren auf dem ganzen Erdball wieder finden lassen.

len (vor allem positiven) Gefühlslagen wird für nicht wichtig erachtet und daher in der kindlichen Entwicklung nicht forciert. Dagegen werden sogenannte sekundär Emotionen wie Scham und Schuld schon sehr früh erwartet und durch die eindeutig hierarchische Interaktion und die klare Erwartung der Einordnung in das soziale System angestrebt (vgl. Keller 2011a, S. 81-83).

*Körperstimulation:* Während im Modell der psychologischen Autonomie Blickkontakt, Sprache und Mimik sowie Objektstimulationen eine große Rolle spielen, stehen im Modell der hierarchischen Verbundenheit der Körperkontakt und die Körperstimulation im Mittelpunkt (vgl. Keller 2011a, S. 58f). Das Kind wird am Anfang sehr viel am Körper getragen und schläft auch nachts mit anderen zusammen. Die Interaktion mit dem Kind wird mit körperlicher Stimulation von motorischen Fähigkeiten, wie Sitzen und Gehen, durch intensive rhythmische Bewegungen und frühes gezieltes Training gestaltet (vgl. Borke/Keller 2014, S. 24; Keller 2011a, S. 62). Auch in der traditionellen indischen Babymassage kommt bspw. die Wichtigkeit von Körperstimulation zum Ausdruck (vgl. Leboyer 2002).

*Sprache* in Form von dialogartigen Pseudogesprächen spielt in der Eltern-Kind-Interaktion eine geringere Rolle. Stattdessen werden Interaktionen mit rhythmischer Vokalisation und Verbalisierung gestaltet, in denen sich die „Gesprächs-“beiträge überlappen und sich nicht fortlaufend aufeinander beziehen. Wort-, Laut- sowie Satzwiederholungen prägen die Kommunikation. Diese werden meist mit rhythmischen Bewegungen verbunden. Durch die Mischung aus sich überlappenden Vokalisationen und gemeinsamer rhythmischer Bewegung erlebt das Kind die sozial-symbiotische Struktur (vgl. Keller 2011a, S. 63f). An das Kind werden eher Aufforderungen als Fragen gerichtet. Inhalt der Kommunikation sind direkte Handlungen, soziale Regeln und moralische Werte (vgl. Borke/Keller 2014, S. 24).

#### *Zusammenfassung: Das Bild der Gemeinschaft im Kind*

Sozialisationsziele für Eltern, Betreuungsperson und pädagogische Fachkräfte sind, dass das Kind lernt, zu teilen und sich in die hierarchische Organisation des sozialen Systems einzuordnen, durch Respekt und Gehorsam gegenüber Älteren. Das Selbstverständnis bzw. die Subjektkonstruktion ist mit dem sozialen Bezugssystem tief verwoben und beinhaltet die Erfüllung der an das Subjekt gestellten Erwartungen (vgl. Keller 2011a, S. 17; Keller 2013, S. 107). Wichtig ist also die Anpassung und Eingliederung in das soziale System (vgl. Keller 2011a, S. 64).

Sprache dient durch das gemeinsame rhythmische Verbalisieren ebenfalls dazu, dass das Kind sich als Teil der Gemeinschaft erlebt und nicht dazu - wie in der psychologi-



schen Autonomie – sich als eigenständige Person wahrgenommen zu sehen (vgl. Borke/Keller 2014, S. 24). Die Wünsche, Bedürfnisse und Entscheidungen stehen immer in Verbindung mit denen der Gemeinschaft und sind nicht vom Gemeinwohl zu trennen. Beziehungen sind durch die Organisation des sozialen Systems vorgegeben, dienen der Notwendigkeit und erhalten das soziale System. Eine Beziehung zu beenden ist, soweit es keine Strafe aufgrund eines Regelverstoßes ist, nicht vorgesehen. Das Kind ist somit Teil einer Gesamtheit, dessen Rolle bereits vorhanden ist. Individuelle Selbstverwirklichung tritt hinter die Lebenserhaltung der Gemeinschaft zurück. Autonomie ist in der Form von Handlungsautonomie gegeben, da Kindern bereits sehr früh eigenverantwortliche Aufgaben übertragen werden.

Das Kind ist somit ein/eine (von den Älteren) Lernender/Lernende und noch nicht vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft (vgl. Borke/Keller 2014, S. 25). Damit sind die Sozialisationsstrategien der hierarchischen Verbundenheit erwachsenenzentriert. Es wird davon ausgegangen, dass die Erwachsenen wissen, was für ein Kind gut ist. Dafür wird auf Äußerungen des Kindes eingegangen, aber nicht nach Wünschen und evtl. neuen Bedürfnissen im Kind exploriert (vgl. Keller 2011a, S. 64).

### **3.4. Entwicklungskonsequenzen**

Bei den oben dargestellten Typen handelt es sich nicht um eine Bewertungsskala. Bewertungen sind nur innerhalb eines (Misch)Typs adäquat. Trotzdem sind vergleichende Betrachtungen sinnvoll, weil sie die Folgen der unterschiedlichen Sozialisationsstrategien verdeutlichen. Im Folgenden sollen die Konsequenzen in der weiteren Entwicklung von Kindern je nach Typ dargestellt werden. Es wird vorausgesetzt, dass Kinder sich je nach den Erfahrungen, die sie machen, unterschiedlich entwickeln. Dabei gibt es universelle Entwicklungsschritte wie bspw. das Laufen oder Sprechen, die sich aber je nach Kontext zeitlich unterschiedlich entwickeln. Darüber hinaus können auch Entwicklungsmuster und das Entwicklungsergebnis variieren (vgl. Keller 2011a, S. 94).

#### **3.4.1. Selbstführung und Individualisierung**

Individualismus bezeichnet die Betonung individueller Bedürfnisse, Interessen und Ziele. Damit gehen Konkurrenz, Werteunabhängigkeit, Selbstgenügsamkeit und das Denken aus der Ich-Perspektive einher (vgl. Keller/Eckensberger 1998, S. 61). Diese Werte lassen sich alle in dem Modell der psychologischen Autonomie wiederfinden.

In den Interaktionserfahrungen von Kindern in autonomieorientierten Kontexten spielt Sprache eine wichtige Rolle. Darüberhinaus wird mit dem Kind gezielt trainiert, sich äußern zu können. Die Fähigkeit, die individuellen Wünsche und Befindlichkeiten auszudrücken, zu wählen und zu entscheiden, sind wichtige Sozialisationsziele. Daher

können Kinder in einem solchen Kontext sich oft früher detaillierter ausdrücken (durch Sprache, Malen u. a.), als dieses Kinder in verbundenheitsorientierten Kontexten können. Es geht „um die Ausbildung eines frühen psychologischen Selbstkonzeptes“ (Keller 2011a, S. 117).

In den Beziehungen zu Kindern wird die Selbstführung stark in den Vordergrund gerückt und die Fremdführung so gering wie möglich gestaltet. Beziehungen sind bereits ab dem Kindesalter selbst gewählt und werden über den möglichst differenzierten Austausch des inneren Erlebens gestaltet. Bereits ein Kleinkind darf bspw. selbst entscheiden, mit welchen Personen es körperliche Nähe zulässt.

In einem an psychologischer Autonomie orientierten Kontext erlernt das Kind, sich als eigenständige und entscheidungsfähige und entscheidungsbefugte Person wahrzunehmen. Das kann dazu führen, dass Sicherheit und Orientierung fehlen und, dass das Kind mit Entscheidungen überfordert ist (vgl. Keller 2015, S. 31-33). Das gilt auch für in hierarchischer Verbundenheit sozialisierte Menschen, die in einer an psychologischer Autonomie orientierten (sozial)pädagogischen Einrichtung mit Beteiligungsformen bzw. Erwartungen des individuellen Entscheidungs- und Ausdrucksvermögen konfrontiert werden (vgl. Keller 2011a, S. 145; Keller 2013, S. 115; Matthes/Ulbricht 2016, S. 118). Darüber hinaus wird wenig körperlicher Kontakt erlebt. Das kann ängstliches und aggressives Verhalten des Kindes zur Folge haben (vgl. Borke/Keller 2014, S. 28).

Während die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten forciert wird, erhalten Kinder in einem autonomieorientierten Kontext oft bis ins Schulalter hinein Hilfestellungen von Eltern oder pädagogischen Fachkräften bei basalen Fähigkeiten, wie etwa beim Anziehen. Eine Mitarbeit an den notwendigen Verrichtungen der Gemeinschaft (Familie, KiTa, Schule) wird nicht erwartet und daher in einem Verhandlungsprozess (oft immer wieder neu) festgelegt (vgl. Keller 2015, S. 14, 30; Keller 2011a, S. 18f).

Mit der uneingeschränkten Fokussierung auf psychologische Autonomie geht zwangsläufig eine Vernachlässigung der verbundenheitsorientierten Werte einher. Dies sind vor allem soziale Kompetenzen (wie bspw. Kooperation mit und die Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse anderer) und Handlungskompetenzen (das selbstständige Ausführen von Aufgaben) (vgl. Keller 2015, S. 27).

Beispielsweise erlebt sich das Kind in den ersten Lebensjahren als Zentrum des Familienlebens, das in der Differenzierung seiner Wünsche und Intentionen bestärkt wird. Diese umfassende Ich-Zentrierung findet mit ca. zwei Jahren oft ein jähes Ende, wenn die Kinder durch das wachsende Explorationsverhalten auf – auch bei den verständnisvollsten Eltern, die ihr Kind auf beste Weise fördern wollen– unumgängliche Grenzen wie Gefahren stoßen. Das Kind erlebt zum ersten Mal eine Begrenzung seiner Autonomie und reagiert mit Protest. Dieses wird als Trotzphase bezeichnet, die der Ausdruck der kindlichen Realisierung seines eigenen individuellen Willens sein soll und

somit als wichtiger Schritt in der Persönlichkeitsentwicklung betrachtet wird. Eine Trotzphase ist allerdings in vielen Teilen der Erde unbekannt, da hier die Kinder verbundenheitsorientiert sozialisiert werden und von Beginn an, an die soziale Begrenztheit der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit gewöhnt wurden (vgl. Keller 2015, S. 24-26).

Während also die kognitiven Fähigkeiten stark im Zentrum stehen und sich somit sehr früh differenziert entwickeln können, sind die grobmotorischen Kompetenzen und die Kopf- und Körperkontrolle oft nicht so weit entwickelt, wie bei Kindern in verbundenheitsorientierten Kontexten (vgl. Keller 2011a, S: 97). Keller spricht in diesem Zusammenhang auch von Mentalisierung (vgl. Keller 2015, S. 13).

Insgesamt bereiten autonomieorientierte Strategien Kinder auf eine reflexive, rationale und autobiografische Selbstkonstruktion vor, die eine Vergangenheit und eine Zukunft mit einschließt (vgl. Keller 2011a, S. 74).

### **3.4.2. Fremdführung und Vergemeinschaftung**

Vergemeinschaftung oder Kollektivismus bezeichnet Verhaltenssysteme, die an sozialen Normen ausgerichtet sind, um soziale Harmonie zu erhalten und Ressourcen zu teilen (vgl. Kelle/Eckensberger 1998, S. 61). Dies ist in einem an hierarchischer Verbundenheit orientierten Kontext wiederzufinden.

Frühes Sitzen, Stehen, Laufen und insgesamt die Kopf- und Körperkontrolle sind wichtige Sozialisationsziele in Kontexten, die an Verbundenheit orientiert sind. Sie werden durch gezieltes Training geübt, sodass die Kinder diese Fähigkeiten oft früher beherrschen als Kinder aus autonomieorientierten Kontexten (vgl. Keller 2011a, S. 95-98).

Da Objektstimulationen eine geringe Rolle spielen und Spielobjekte höchstens alltägliche Gebrauchsgegenstände sind, ist bei primär verbundenheitsorientierten Kindern die Unterscheidungsleistung an (unbekannten) Objekten und Formen geringer (vgl. Keller 2011a, S. 96). Des Weiteren wird bereits früh mit der Sauberkeitserziehung begonnen, sodass die Kinder in der Regel bereits mit einem Jahr sauber sind (vgl. Keller 2011a, S. 112). Psychologisch negative Folgen werden dadurch nicht erwartet. Dementsprechend wird auch ab einem Alter von drei Jahren erwartet, dass das Kind (kleinere) nützliche Aufgabe selbstständig erledigen kann, wie etwa Botengänge, Betreuung von kleineren Geschwistern oder einfache Tätigkeiten im Haushalt. Die Kinder sind in der Lage, solche Aufgaben selbstständig auszuführen und die dafür notwendigen Entscheidungen eigenständig zu treffen (vgl. Keller 2015, S. 36). Eine solche Erwartung ist in einem an psychologischer Autonomie orientierten Kontext nahezu undenkbar und wird als Kinderarbeit verurteilt (vgl. Keller 2011a, S. 117).

Emotionsregulation ist ebenfalls ein wichtiger Bestandteil und dient der Fähigkeit zur Einordnung und Anpassung an das soziale System. Dies hat zur Folge, dass die re-

zeptive Kommunikation nahezu gleich entwickelt ist wie bei Kindern in autonomieorientierten Kontexten, die expressive Kommunikation allerdings nicht so ausgeprägt ist (vgl. Keller 2011a, S. 97). Diese geringere Fähigkeit zu emotionalem Ausdruck kann, durch die nicht hinterfragende westlich-kulturelle „Brille“, leicht zu Fehldeutungen führen, wie bspw. eine emotionale Vernachlässigung.

In Bezug auf Bindungsverhalten von Kindern in verbundenheitsorientierten Kontexten zeigt sich, dass diese häufig neutral-emotionslos auf eine Begrüßung durch eine fremde Person reagieren (Fremde-Situation-Test). Dies ist dadurch zu erklären, dass Emotionskontrolle ein von Beginn an angestrebtes Ziel ist und die Überzeugung, dass die Mutter nicht die einzige und primäre Bezugsperson sein sollte. Das Kind ist daran gewöhnt, von vielen verschiedenen Menschen betreut zu werden und zu diesen eine Beziehung aufzubauen. Ein fremdes Kind bei der Begrüßung auf den Arm zu nehmen, gehört also zum „guten Ton“ und zeigt die gegenseitige Achtung (vgl. Keller 2011a, S. 107-109). Testet man die Bindung der Kinder aus einem solchen Kontext auf Basis der Bindungstheorie, so kann es leicht zu einem pathologischen Befund kommen, der als solches erst einmal kulturell bedingt ist. In einem solchen Fall, müsste kultursensitiv die Versorgung und Lebenssituation des Kindes geprüft werden: z. B. reagiert die Mutter unmittelbar auf das Kind (hier eher körperlich)? Wird dem Kind emotionale oder körperliche Wärme vermittelt? Diese beiden Aspekte von parentaler und pädagogischer Sensitivität und Kontingenzerfahrungen gehören in unterschiedlichen Gewichtungen zum universellen Repertoire im Umgang mit Kindern (vgl. Keller, Eckensberger 1998, S. 73f).

In verbundenheitsorientierten Kontexten wird die Fremdführung in den Vordergrund gestellt, wobei dieser eine notwendige und daher positive Bedeutung gegeben wird. Selbstführung wird in eigenverantwortlichem Handeln für das Wohl der Gemeinschaft gestaltet (vgl. Keller 2011a, S. 76). Trotzdem ist auch in verbundenheitsorientierten Kontexten grundsätzlich Selbstführung vorhanden und kann durch Kontextveränderungen und durch die transgenerationale Weitergabe einen höheren Stellenwert erhalten. Der Schlüssel für eine kultursensitive Haltung liegt hier aber vor allem in der positiven Bewertung der Fremdführung.

Die vorgegebenen Beziehungsstrukturen können aber auch dazu führen, dass individuelles Verhalten oder Entscheidungen (Freiheit und Widerstandsmöglichkeiten) – die im Subjekt grundlegend veranlagt sind – zu starken Konflikten führen oder sanktioniert werden (vgl. Borke/Keller 2014, S. 28). Dann kann nicht mehr von einem „natürlichen“ Machtverhältnis gesprochen werden, es sollte vielmehr von Herrschafts- oder Gewaltverhältnis die Rede sein.

Insgesamt ist eine verbundenheitsorientierte Sozialisation physisch-konkret und fokussiert sich auf das Hier-und-Jetzt in der Subjektkonstruktion, die nicht von der Konstruktion des sozialen Systems zu trennen ist (vgl. Keller 2011a, S. 75).

### 3.5. Zwischenergebnis

Sozialisationsstrategien sind transgenerational weitergegebene Modelle von Subjektivierungsweisen in einem spezifischen Kontext. Mischformen sind die Regel. Diese können als *autonome Verbundenheit* oder *relationale Autonomie* bezeichnet werden, da hier eine Fusion von verbundenheits- und autonomieorientiertem Erziehungsverhalten stattfindet.

Entscheidend für die Gewichtung ist der soziodemografische Kontext, nicht das Herkunftsland oder die Zugehörigkeit zu einer Religion oder ethnischen Gruppe (vgl. Kärtnner/Keller 2011, S. 310). Das bedeutet nach Keller, dass Menschen mit einem niedrigen formalen Bildungsniveau (9 und weniger Jahre), einer vergleichsweise hohen Kinderzahl und einem niedrigen sozioökonomischen Standard eher verbundenheitsorientiert sozialisieren und Menschen mit einem hohen formalen Bildungsniveau (14+ Jahre), vergleichsweise geringer Kinderanzahl und einem hohen sozioökonomischen Standard eher autonomieorientiert sozialisieren (vgl. Keller 2015, S. 5).<sup>15</sup>

Wenn wir den theoretischen Ansatz der Gouvernamentalität Sozialer Arbeit von Fabian Kessl als zu Grunde legen, dann geht es darum zu analysieren, welche dominierenden Deutungs- und Handlungsweisen im Prozess der Subjektivierung im wohlfahrtsstaatlichen Arrangement und in der aktuellen Phase der Transformation vorhanden sind und welche Konstellation von fremdführenden und selbstführenden Anteilen in Machtverhältnissen durch die sozialpädagogische Intervention angestrebt werden. Subjektivierungsprozesse finden in diesem Verständnis in einem historisch-spezifischen Kontext während des gesamten Lebens statt. Dazu hat Heidi Keller mit ihren kultursensitiven Arbeiten zu Sozialisationsstrategien konkretes Material für eine Auseinandersetzung mit Subjektivierungsprozessen im Kindesalter im familiären Kontext erarbeitet. Soziali-

---

<sup>15</sup> Analog dazu analysiert Kessl in Bezug auf Woolcock und Putnam, dass bestimmte Netzwerkqualitäten ebenfalls abhängig vom formalen Bildungsniveau sind. Es könnte also gefolgert werden, dass Menschen, die verbundenheitsorientiert sozialisiert worden sind, eher in feste Bindungen investieren (bounding) und Menschen, die autonomieorientiert sozialisiert wurden, eher in lockerere Bindungen investieren (linking). Eine Mischform ist das sogenannte bridging. Dabei geht es ebenfalls nicht um ein entweder oder, sondern um Gewichtungen (vgl. Kessl/Otto/Ziegler 2002, S. 185; Helmbrecht 2005, S. 21-23).

sation stellt also einen prägenden Subjektivierungsprozess dar, der mit Modifikationen über die Lebensdauer das Fundament von Selbstkonstruktion darstellt.

Während Kessl von Fremd- und Selbstführung als zentrale Kräfte bezeichnet, benennt Keller Autonomie und Verbundenheit als Grundbedürfnisse des Menschen. Beide gehen davon aus, dass Deutungs- und Handlungsmuster historisch-spezifisch sind (vgl. Keller 2011a, S. 106; Kessl 2011b). Keller stellt in westlichen Gesellschaften eine zunehmende Ausrichtung an psychologischer Autonomie fest, unter Vernachlässigung von Verbundenheit (vgl. Keller 2011a, S. 106). Dieses analysiert Kessl bezüglich der Subjektivierungsweisen im Kontext sozialpädagogischer Intervention als Responsibilisierung.

Ein an psychologischer Autonomie ausgerichtetes Modell (auch im Kontext sozialpädagogischer Intervention) läuft Gefahr, die Überwindung jedweder Fremdführung anzustreben, was vor dem Hintergrund einer machtanalytischen Perspektive illusorisch ist. Sozialisation ist bereits internalisierte Fremdführung. Modelle der psychologischen Autonomie fokussieren sich auf die individuelle Entscheidung und offene Gestaltungsfähigkeit. Damit geht auch eine implizite Zuschreibung der Verantwortung für die Konsequenzen der Entscheidungen einher (Responsibilisierung).

Wenn man davon ausgeht, dass Soziale Arbeit eine staatlich legitimierte und institutionalisierte Instanz zur gezielten Beeinflussung von Subjektivierungsprozessen ist (Kessl), ist die historisch-spezifische, im konkreten Bereich gesetzte Zielsetzung im lebenslang bedeutsamen Subjektivierungsprozess der Sozialisation in Bezug auf Soziale Arbeit zu hinterfragen.

Das Konzept der psychologischen Autonomie ist nicht nur das aktuell dominierende Sozialisationsmodell gut situerter Familien in westlichen Kontexten, wie dem wohlfahrtsstaatlichen Arrangement in Deutschland, es ist zu einem angestrebten (sozial)pädagogischen Idealbild geworden (vgl. Höfener 2016, S. 83; Keller 2013, S. 114; Keller 2011a, S. 140-150).

Die frühe Manifestation von Selbstbestimmung, Selbstaussdruck und Selbstbezug sind die Sozialisationsstrategien, die eine ideale Anpassung an einen in allen Bereichen zunehmend kapital-marktwirtschaftlich organisierten Lebensraum ermöglichen. Dahinter steht das Ziel, durch optimales kognitives Training ab dem Säuglingsalter eine möglichst optimale Bildungsbiografie vorzubereiten. Mit der Höhe der erreichten formalen Bildung erhöht sich die Wahrscheinlichkeit auf ein hohes Einkommen und damit auf einen volkswirtschaftlichen Nutzen (vgl. Keller 2015, S. 2).

Soziale Arbeit kommt häufig in Kontakt mit Menschen, die genau dieses Idealbild nicht erfüllen und nicht in dieser Reinform dem Modell der psychologischen Autonomie folgen. Das Wissen um unterschiedliche Sozialisationsstrategien kann daher zumindest ein Schlüssel zum Verstehen von Erziehungsverhalten und kindlichem Verhalten sein.

Darüber hinaus gilt es in der Sozialen Arbeit die eigene kulturelle Sicht und Idealvorstellung vor diesem Hintergrund zu reflektieren.

Ist es die Aufgabe von Sozialer Arbeit in der Familienhilfe/Kinder- und Jugendhilfe so auf diese Sozialisationsweisen bzw. Subjektivierungsweisen einzuwirken, dass sie sich an das Konzept der psychologischen Autonomie anpassen, um größere Chancen im Kontext des Post-Wohlfahrtsstaates zu haben? Oder muss die Dominanz autonomieorientierter Subjektivierungsweisen auf ihre Macht im (post)wohlfahrtsstaatlichen Arrangement hinterfragt werden? Trägt Soziale Arbeit mit zu einem offenen Aushandlungsprozess zwischen den unterschiedlichen Sozialisationsmodellen bei? Oder muss Soziale Arbeit sich als (möglichst sensible) Anpassungsinstanz an den gegebenen Kontext verstehen? Dazu soll im folgenden Kapitel ein Anfang gewagt werden.

#### **4. Machtanalytische kultursensitive Soziale Arbeit**

Eine Verbindung sowie eine gegenseitige kritische Reflektion von Kessls Theorie der Gouvernementalität Sozialer Arbeit und Kellers Arbeit aus der Kulturpsychologie soll nun das Vorausgegangene zusammenbringen und die wesentlichen Aspekte für die sozialpädagogische Intervention herausstellen.

Dafür soll zunächst noch einmal festgehalten werden, dass Sozialisationsstrategien parentale und pädagogische Führungsmuster von Subjektivierungsweisen in der (frühen) Kindheit darstellen. Diese prägen das Fundament der Subjektkonstruktion junger Menschen und sind (in unterschiedlichem Maße) ein Leben lang wirkmächtig. Sozialisationsstrategien finden in einem prägenden spezifischen Kontext statt und sind durch transgenerationale Weitergabe beeinflusst. Sie konstruieren sich also in den historisch gewachsenen und spezifischen Machtverhältnissen des Kontextes.

Sie beinhalten Vorstellungen von einem „guten Leben“ und von „guter (kindlicher) Entwicklung“. Diese Vorstellungen geben dem Handeln der Subjekte ein Ziel und prägen sich in die Subjektkonstruktion des Kindes ein.

Soziale Arbeit ist mit Sozialisation in unterschiedlichen Bereichen direkt konfrontiert, wie bspw. in der Kinder- und Jugendhilfe. Hier ist es zum Teil Aufgabe der Sozialen Arbeit, die Sozialisation zu übernehmen (§ 34 SGB VIII Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform). Indirekt ist Soziale Arbeit bei jedem Adressaten und jeder Adressatin mit dessen bzw. deren internalisierten Sozialisationsmodell in Berührung.

Es soll im Folgenden genealogisch nachgezeichnet werden, wie sich die Sozialisationsstrategien im wohlfahrtsstaatlichen Arrangement verändert haben bis in die Phase der Post-Wohlfahrtsstaatlichkeit hinein. Daran anschließend werden Erziehung, Bildung und Sozialisation in der Sozialen Arbeit als direkte Aufgabe und der Umgang mit konstitutiver Sozialisation als indirekte Aufgabe betrachtet.

##### **4.1. Sozialisationsstrategien im (post)wohlfahrtsstaatlichen Arrangement**

Um die Sozialisationsstrategien des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements nachzeichnen zu können, ist es notwendig, sich mit den Ethnotheorien über Sozialisation, Familie, Bildung und Erziehung auseinanderzusetzen.

Die Idee einer Verschiebung von einem an hierarchischer Verbundenheit orientierten Modell hin zu einem an psychologischer Autonomie interessierten Modell begann mit der Aufklärung und hat sich in die Pädagogik über Rousseau und Fichte zunehmend integriert (vgl. Borke/Keller 2014, S. 60f; Kessl 2005b, S. 52-66; Keller 2011a, S. 58).

Bis zum Einsetzen der Industrialisierung, aber auch im wohlfahrtsstaatlichen Arrangement war eine verbundenheitsorientierte Sozialisation dominierend (erweiterte Großfamilie bezeichnet als das „ganze Haus“). Die Sozialstruktur war vorgegeben und Subjektivierung bedeutete eher eine Einordnung in und Anpassung an die soziale Bezugs-



gruppe (vgl. Schneewind 2010, S. 53; Keller 2011a, S. 58). Die Subjektkonstruktion fand also entscheidend über das soziale System statt. Damit gingen der wohlfahrtsstaatliche Normalisierungsanspruch und ein hohes Maß an expliziter Fremdführung einher.

Im wohlfahrtsstaatlichen Arrangement wird dann das Modell der Kernfamilie zum Idealbild erklärt und damit zum Bezugspunkt für Normalisierungsstrategien (vgl. Mierendorff 2013, S. 61). Kindheit wird zu einer geschützten und steuerbaren Lebensphase, die Eltern-Kind-Beziehung wird emotionalisiert. Das Familienleben trennt sich zunehmend vom Arbeitsleben und wird so zu einer privaten und intimen Angelegenheit, in der der Vater die Rolle des Ernährers inne hatte und die Mutter sich ganz der Familienbetreuung zuwenden sollte (vgl. Schneewind 2010, S. 53). Von diesem Modell abweichende Familien wurden als sozial problematisch eingestuft, wodurch staatliche Eingriffe z. B. durch Soziale Arbeit legitimiert wurden (vgl. Mierendorff 2013, S. 62).

Analog zu Kessls Diagnose des Beginns einer Transformationsphase in den 1970er Jahren konnten auch Keller u.a. in einer Vergleichsstudie von 1977 und 2001 zeigen, dass sich das Interaktionsverhalten von deutschen Mittelschichtseltern ab diesem Zeitpunkt deutlich in Richtung psychologischer Autonomie verschoben hat und Aspekte der Verbundenheit an Bedeutung verloren haben (Keller 2011a, S. 106; Schneewind 2010, S. 76f). Subjektkonstruktion löst sich also von einem sozialen Bezugssystem und wird dem Individuum überantwortet. Damit geht auch eine individuelle Verantwortungserwartung an diese individuelle Subjektkonstruktion auch in Hinblick auf die Vermeidung und selbstständige Substitution von Problemlagen, wie Armut, Arbeitslosigkeit, Krankheit u. a. einher.

Im Zuge der Transformation des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements rückt (früh)kindliche Bildung bzw. Einflussnahme auf Entwicklung (Regierung der Subjektivierungsweisen) weiter in den Fokus (vgl. Sting 2013, S. 14). Die Debatte um möglichst frühe Optimierung von Lebensgestaltung (in Sinne einer „Bildungsbiografie“) speist sich aus der „demografischen Frage“ und den responsabilisierenden Strategien. Es geht darum, wie Kinder möglichst leistungsfähige Arbeitskräfte, Steuerzahler und Fürsorgeleistende werden (vgl. Kutscher 2013, S. 46). Dabei kommen auf der einen Seite die Eltern als Risikofaktoren für eine gute Entwicklung der Kinder ins Visier präventiver sozialpädagogischer Angebote (Frühe Hilfen) und auf der anderen Seite entsteht ein Markt an sogenannten Förderprogrammen ab dem Kleinkindalter (z.B. FasTrackKids, Helen-Doron-Sprachschulen u.v.m.). Es geht dabei um die möglichst optimale Entwicklung im Konzept der psychologischen Autonomie. Dieses Konzept wird als ideal für die Anpassungsleistungen im Kindesalter an eine marktwirtschaftlich organisierte Gesellschaft gesehen, die unter dem Paradigma einer immer weiter fortschreitenden Freisetzung der Subjekte (vgl. Mierendorff 2013, S. 62) Selbstdisziplinie-

rungs- und gezielte Selbstführungsweisen ab dem Kleinkindalter erfordert. Denn „die Rhetorik der Subjektorientierung frühkindlicher Bildung steht somit einer Konkretisierung in Form gesellschaftlich-verwertungsorientierter Bildungsanforderungen und -programme gegenüber“ (Kutscher 2013, S. 49). Und so kann der Ausbau der Kindertagesbetreuung und der Ganztagschule sowie der präventiven Kursprogramme für Kinder und Eltern unter machtanalytischer Perspektive *auch* als staatliche Kontroll- und Beeinflussungsmöglichkeit gesehen werden, mit der Soziale Arbeit an unzähligen Stellen beauftragt ist.

#### *Hierarchische Verbundenheit im (Post-)Wohlfahrtsstaat:*

Im Modell der hierarchischen Verbundenheit beziehen sich die Subjektivierungsweisen auf die Erfüllung der an das Subjekt explizit gestellten Erwartungen. Damit ist dieses Modell in gewisser Hinsicht ehrlicher, da es die Existenz der Fremdführung im Subjektivierungsprozess nicht leugnet. Fremdführung rückt damit allerdings auch in den Mittelpunkt der Subjektivierung. Dies ist für das Verständnis von Verhaltensweisen sehr essenziell, die vor allem der Erfüllung von Erwartungen nachkommen wollen (symbiotische Selbstkonstruktionen). Die vom sozialen System erwartete Rolle ist hier Teil der Selbst-Konstruktion. Dieses wird in der Perspektive der psychologischen Autonomie – wie sie auch in der Sozialen Arbeit dominierend ist – als problematisch bzw. pathologisch angesehen. Zunächst ist dies aber im Kontext einer Sozialisation in einem verbundenheitsorientierten Zusammenhang folgerichtig.

Aber auch ein an hierarchischer Verbundenheit orientiertes Sozialisationsmodell kann als problematisch gesehen werden. Eine detaillierte Auseinandersetzung darüber fehlt in den Arbeiten von Heidi Keller. Dazu kann aber auf die Differenzierung zwischen Macht, Herrschaft und Gewalt durch die machtanalytische Herangehensweise zurückgegriffen werden: Sind in diesem sozialen System (Familie) noch Möglichkeiten für Widerstand? Gibt es einen wechselseitigen Prozess zwischen Fremdführung und Selbstführung? Wie gestalten sich diese Prozesse konkret? Und ebenfalls wichtig: wie sind Formen der Vernachlässigung zu betrachten, in denen dem Kind die Fremdführung versagt bleibt? Gerade daran lässt sich verdeutlichen, dass Fremdführung ein unumgänglicher Teil der Subjektwerdung im Kindesalter ist, der implizit in einer gelingenden Sozialisation erwartet wird.

Des Weiteren gilt es zu thematisieren, wie sich eine verbundenheitsorientierte Sozialisation auf ein Leben in einem Kontext, der an psychologischer Autonomie orientiert ist, auswirkt? Es ist davon auszugehen, dass Familien mit geringen sozioökonomischen Ressourcen und niedriger formaler Bildung auch im Post-Wohlfahrtsstaat eher verbundenheitsorientiert sozialisieren (vgl. Keller 2011a, S. 134). Damit haben die Kinder erschwerte Bedingungen in einem an psychologischer Autonomie orientierten Kontext,

wie KiTa oder Wohngruppe. Aktuell wird dieser Zusammenhang als Argumentationsbasis für eine möglichst weitreichende Verlagerung der Erziehung aus der Familie in öffentliche Sozialisationsinstitutionen (KiTa, Ganztagschule) genutzt. Damit sollen die familiären „Defizite“ kompensiert werden und dem Kind größere Chancen im Bildungsverlauf ermöglicht werden (vgl. Kutscher 2013, S. 50f).

An dieser Stelle sollen nicht die Bestrebungen, Kindern größere Zugangschancen zu entsprechenden Institutionen und Bildung zu ermöglichen, in Abrede gestellt werden. Es geht darum, das Diskussionsfeld zu erweitern und eine mögliche unhinterfragte Orientierung an einem umfassend an psychologischer Autonomie ausgerichteten Kontext in den Blick zu nehmen. Werden durch diese einseitige Orientierung nicht auch Kompetenzen vernachlässigt, die auch im post-wohlfahrtsstaatlichen Arrangement implizit gewünscht bzw. gefordert sind? Auch das Konzept der psychologischen Autonomie kann (wenn dies auch mit Freisetzung wirbt) zu einem Herrschaftssystem werden, wenn widerständige soziale Systeme systematisch durch staatliche Sozialisationsinstitutionen substituiert werden.

#### **4.2. Sozialisationsstrategien im Kontext sozialpädagogischer Praxis**

„Jeder junge Mensch hat das Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. [...] Jugendhilfe soll [...] junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen [...]“ (§ 1 SGB VIII). Mit dem Achten Buch des Sozialgesetzbuches – Kinder- und Jugendhilfe – wird Soziale Arbeit beauftragt, über die parentale Sozialisation zu wachen (§ 1 Abs. 2 Satz 2 SGB VIII) und Sozialisation im (post-)wohlfahrtsstaatlichen Arrangement zwischen individuell/eigenverantwortlich und gemeinschaftsfähig/sozial zu gestalten. Dazu ist sie durch richterlichen Entschluss auch berechtigt, die Sozialisation, Erziehung und Bildung teilweise (§ 32 SGB VIII) oder ganz (§§ 33, 34 SGB VIII) zu ersetzen oder auf die parentalen Sozialisationsstrategien einzuwirken (§ 31 SGB VIII). Kinder sollen sich also sowohl individuell als auch in einer sozialen Dimension entwickeln (vgl. Kutscher 213, S. 45). Das Recht (und die Pflicht?) auf Teilhabe(n lassen) soll im post-wohlfahrtsstaatlichen Arrangement gesichert werden, durch einen Abbau von Chancengleichheit bzw. einen Aufbau von Chancengleichheit (vgl. Sting 2013, S. 18). An welchen „Stellschrauben“ dafür in welche Richtung gedreht werden muss, ist strittig. Festzuhalten ist, eine individuelle (autonomieorientierte) *und* soziale (verbundenheitsorientierte) Dimension in der sozialgesetzlichen Grundlage. Die Frage ist, wie sich die aktuell wirkmächtigen und dominierenden sozialpädagogischen Konzepte gestalten und ob sie beide Dimensionen gleichermaßen fördern.

#### **4.2.1. Sozialisation als Aufgabe von Sozialer Arbeit**

Soziale Arbeit wird hier u. a. als öffentliche Sozialisationsinstanz verstanden, die Lebensführungsweisen des heranwachsenden Menschen reguliert und gestaltet, wenn sie zuvor als problematisch markiert wurden (Intervention) oder ihnen ein gewisses problematisches Potenzial innewohnen soll (Prävention) (Kessl 2013b, S. 8).

Sieht man bspw. das Material der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) zu Sozialisation, Bildung und Erziehung durch, dessen Publikationen u. a. Richtschnur bei der Entwicklung von (sozial)pädagogischen Konzepten sind, so wird deutlich, dass diese eindeutig das Modell der psychologischen Autonomie forcieren. Das Kind wird von Geburt an als autonomes sich selbst bildendes Wesen betrachtet, für dessen optimale Förderung die Eltern zuständig sind (vgl. BZgA 2016, S. 83).

Darüberhinaus rücken die Eltern als potenzielle Gefährder einer optimalen Entwicklung im Sinne der psychologischen Autonomie in den Blick eines „sozialen Frühwarnsystems“ (vgl. BZgA und Nationales Zentrum Frühe Hilfen, S. 11). Eltern werden mit einem „engmaschigen Netz“ kontrolliert und sehen sich einem Generalverdacht ausgesetzt (vgl. Oelkers/Gaßmöller/Feldhaus 2010, S. 26f). Und so wird „im Kontext von Bildung und Erziehung der Blick auf die Familie durch eine Privatisierung von Lebensführungsverantwortung charakterisiert, d. h. von Eltern wird erwartet, dass sie für angemessene und effektive Rahmenbedingungen des Aufwachsens und eine erfolgreiche Bildungsbiographie der Kinder sorgen, unabhängig von ihren Ressourcenlagen“ (Kutscher 2013, S. 50). Familien mit geringen Ressourcen (sozioökonomischem Standard, niedriger formaler Bildung) sozialisieren eher verbundenheitsorientiert. Das erschwert im post-wohlfahrtsstaatlichen Arrangement die Bedingung für eine erfolgreiche Bildungsbiografie, womit wieder die Ausgangsvoraussetzungen der nächsten Generation in Richtung Verbundenheitsorientierung gesetzt werden. Die Eltern werden also verantwortlich gemacht für eine bei geringen Ressourcen folgerichtige Sozialisation, weil dies nicht dem Ideal des Modells der psychologischen Autonomie entspricht.

Es soll an dieser Stelle nicht der Schutz von Kindern in Frage gestellt werden, sondern die Art und Weise der Denk- und Handlungsweisen von sozialpädagogischer Intervention im Bereich der Familienhilfe machtanalytisch und auf eine eventuelle kulturelle Einseitigkeit hin hinterfragt werden.

Aktuell dominieren nämlich die konstruktivistischen Konzepte der Ko-Konstruktion und der Selbstbildung die Curricula für Bildungs- und Erziehungsprozesse von Kindern im Alter von 0-10 Jahren (vgl. Hebenstreit 2008, S. 66ff). Diese sind auch in den Konzepten der Kinder- und Jugendhilfe repräsentiert (vgl. Sting 2013, S. 15; Keller 2011a, S. 137).

Die beiden Konzepte gehen davon aus, dass jeder Mensch in der sozialen Interaktion und individuellen Wahrnehmung Wahrheit konstruiert. Das schließt eine objektive

Wahrheit aus. Dabei wird dem Subjekt die grundsätzliche Fähigkeit zugesprochen, selbst Entwicklungs- bzw. Bildungsprozesse zu initiieren.

Bis hierhin lassen sich Analogien zur machtanalytischen Perspektive und zu den konstruktivistischen Grundannahmen der Kulturpsychologie erkennen.

Das Kind gestaltet im Sinne der Konzepte der Ko-Konstruktion und der Selbstbildung seine Bildungsprozesse selbst in der Interaktion mit Erwachsenen. Die Rolle der Erziehungspersonen ist dabei eher passiv: sie unterstützen durch gezielte Beobachtung und möglichst wenig Hilfestellung das Kind darin, Entwicklungsaufgaben nach seinen individuellen Präferenzen zu meistern.

Die beiden Ansätze zielen also dann auf ähnliche Ergebnisse, wie es die Sozialisationsstrategien der psychologischen Autonomie tun. Es geht darum, bei dem Kind individuelle Präferenzen, Begabungen, Vorstellungen und Wünsche zu fördern, indem das Kind selbst wählen und entscheiden kann. Das erzeugt die Subjektkonstruktion von individueller Selbstwirksamkeit (vgl. Borke/Keller 2014, S. 63-65). Ein übergeordnetes Ziel einer Gemeinschaft wie Familie oder Wohngruppe tritt dagegen in den Hintergrund. Eine (sozial)pädagogische Intervention auf Basis von Ko-Konstruktion bzw. Selbstbildung ist autonomieorientiert. Dass mit dem Modell der psychologischen Autonomie ein ganz spezifischer Kanon an Fähigkeiten im Zentrum steht und andere Kompetenzen vernachlässigt werden, wird wenig thematisiert.

Mit der Grundannahme, dass jeder Mensch von Geburt an als gleichberechtigter Interaktionspartner sich seine Bildungsprozesse eigenständig gestaltet, geht auch eine entsprechende Erwartung einher (vgl. Borke/Keller 2014, S. 28). Und diese Erwartung kann für Kinder generell und speziell für Kinder aus eher verbundenheitsorientierten Kontexten eine Überforderung bedeuten, die sich in Passivität, Aggressivität oder Orientierungslosigkeit äußert (vgl. Keller 2011a, S. 145). Dieses kann schnell als Defizit markiert werden, für dessen Entstehen nicht das kulturelle Modell hinterfragt wird, sondern responsabilisierend nach Schuldigen gesucht wird (bspw. den Eltern oder ein Unvermögen beim Kind selbst) (vgl. Gutknecht 2012, S. 67ff; Borke/Keller 2014, S. 68).

Damit wird die oben genannte gemeinschaftsfähige-soziale (verbundenheitsorientierte) Dimension im sozialgesetzlichen Fundament des post-wohlfahrtsstaatlichen Arrangement in den sozialpädagogischen Denk- und Handlungsweisen vernachlässigt.

So formuliert auch Winkler bspw. in seiner Theorie der Sozialpädagogik das Konzept des pädagogischen Ortes, der die „Herstellung, Bereitstellung und Ausgestaltung von pädagogischen Freiräumen zur Ermöglichung von Selbstbildungsprozessen [...]“ durch Soziale Arbeit zum Ziel hat (Kessl 2011c, S. 89). Dabei soll die Ausgestaltung des pädagogischen Ortes die Wahl und Gestaltung der subjektiven Lebensführung nicht festlegen, sondern ohne Einschränkung oder Beeinflussung anregen (vgl. Kessl 2011c, S.89).

Auf der anderen Seite sei – so formuliert es Kessl bezugnehmend auf Winkler – „Bildung [...] aber nicht ohne Erziehung zu haben, sondern nur in ihrer konstitutiven gegenseitigen Verkopplung, also dem Wissen um die ambivalente Gleichzeitigkeit von Anpassung *und* Widerstand auf Seiten der sich Bildenden“ (Kessl 2011c, S. 93).

Wie oben bereits dargelegt, lässt sich das Konzept der Bildung dem Modell der psychologischen Autonomie zuordnen und das Konzept der Erziehung dem an hierarchischer Verbundenheit orientierten Modell. Daraus folgt, dass sozialpädagogische Gestaltung und Beeinflussung von Subjektivierungsweisen in der Kindheit und Jugend sinnvoll nur in einer Kopplung von autonomieorientierter Bildung *und* verbundenheitsorientierter Erziehung gedacht und gestaltet werden sollte.

#### **4.2.2. Konstitutive Sozialisation im sozialpädagogischen Prozess**

Wie kann man in der Sozialen Arbeit mit Menschen arbeiten, die durch eine Sozialisation in einem an hierarchischer Verbundenheit orientierten Kontext eine symbiotische Selbstkonstruktion aufweisen? Zunächst braucht es Wissen, um diese als kulturell bedingt erkennen und von pathologischen Formen unterscheiden zu können. Der Schlüssel für einen Austausch, liegt in der Anerkennung dieser Selbstkonstruktion als im Kontext der Sozialisation sinnvollen Strategie und im Interesse an der anderen Sichtweise. In diesem Zuge plädiert Keller für eine kultursensitive Soziale Arbeit. Diese setzt sich aus drei Aspekten zusammen: Kenntnis, Haltung und Leben mit Diversität. Die Kenntnis des soziodemografischen und ökokulturellen Kontextes und der darauf basierenden Sozialisationsstrategien sind der Ausgangspunkt für eine relationale, (selbst)reflexive und sensitive Haltung zu vielfältigen Erziehungsmodellen und Entwicklungsverläufen. Dabei kommt der Selbstreflexion des eigenen kulturellen Modells, der Sozialisationsziele, Ethnotheorien und dem daraus resultierenden pädagogischen Verhalten eine besondere Bedeutung zu (vgl. Gutknecht 2012, S. 157-159). Diese Haltung zu leben, würde bedeuten, das Wissen über unterschiedliche Sozialisationsstrategien und deren Konsequenzen im post-wohlfahrtsstaatlichen Kontexten zu teilen und in einen offenen und wechselseitigen Austausch zu gehen, der Entwicklungen auf *beiden* Seiten zulässt.

Die aktuell dominierenden aktivierungspädagogischen Ansätze der Sozialen Arbeit allerdings betonen die Eigenverantwortlichkeit der Selbstführung bzw. Lebensgestaltung. Sie schreiben damit dem und der Einzelnen aber auch die Verantwortung für die Folgen zu. Es wird implizit erwartet, dass jeder und jede fähig ist, sich im Sinne psychologischer Autonomie selbst zu konstruieren und eine vollkommen freie Lebensgestaltung verwirklichen zu wollen und zu können. Damit wird das Modell der psychologischen Autonomie zum Fixstern der sozialpädagogischen bzw. sozialstaatlichen Regulation. Aktivierungspädagogische Konzepte stellen aus machtanalytischer Perspektive

aber eine an marktwirtschaftlichen Organisationsmodellen ausgerichtete Regierung dar, mit welcher die Subjekte sich in eben dieser Form selbst führen wollen sollen. Zugespielt könnte man formulieren: ein subtiler Zwang zur „freien“ individuellen Lebensgestaltung wird mittels individueller Verantwortungszuschreibung mit Sozialer Arbeit durchgesetzt. Diese freie Lebensgestaltung ist aber nicht wirklich frei, sondern wird durch negative und positive Sanktionierungen eingefordert und orientiert sich nahezu ausschließlich am Konzept der psychologischen Autonomie.

## **5. Zusammenfassung und Fazit: von einer machtanalytischen-kultursensitiven Sozialen Arbeit im Kontext der Transformation des Wohlfahrtsstaatlichen Arrangements**

An dieser Stelle sollen nun noch einmal die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und die daraus resultierenden Erkenntnisse für die Soziale Arbeit dargestellt werden.

Die Theorie der Gouvernamentalität Sozialer Arbeit von Fabian Kessl hat deutlich gemacht, dass Soziale Arbeit Teil des Regierungshandelns ist. Die Denk- und Deutungsweisen der Sozialen Arbeit bestimmen ihre Handlungsweisen.

Dem Verständnis von Sozialer Arbeit aus der Sicht einer Gouvernamentalität liegt zu Grunde, dass Handlungen immer in einem Gefüge von Machtverhältnissen stattfinden und Machtstrukturen (re)produzieren. Macht wird als produktive und ambivalente Kraft verstanden, durch deren Vorhandensein Gesellschaft erst möglich wird. Dabei sind Machtverhältnisse von Herrschafts- und Gewaltverhältnissen zu trennen. Letztere lassen kaum bzw. keine Freiheitsspielräume und Widerstandsmöglichkeiten zu.

Im Prozess der immerwährenden Subjektivierung konstruiert sich das Subjekt durch seine Fähigkeit zur Selbstführung in diesem Gefüge der Macht. Selbstführung bedeutet, sich im Feld der wirkmächtigen Fremdführungen mit verschiedenen Möglichkeiten verhalten zu können.

Diese Subjektivierungsprozesse gestaltet und beeinflusst Soziale Arbeit als staatliche legitimierte Instanz entscheidend mit.

Für das wohlfahrtsstaatliche Arrangement lässt sich festhalten, dass die Aufgabe von Sozialer Arbeit die Normalisierung von Lebensführungsweisen in Bezug auf die Gesamtgesellschaft war und gleichzeitig Integration und soziale Teilhabe gesichert werden sollte.

Seit der Transformation des Wohlfahrtsstaates wirkt Soziale Arbeit zunehmend aktivierend und gleichzeitig responsabilisierend auf die Selbstführung der Subjekte ein. Damit soll die Freisetzung aus den normalisierenden Strukturen und individuelle Lebensgestaltung ermöglicht werden. Dem liegt allerdings die Forderung zu Grunde, dass sich jeder und jede Einzelne eigenverantwortlich, präventiv und in Konkurrenz zu anderen kalkulierend verhält (expl. vgl. Kessl 2005b; Kessl 2013a).

Heidi Keller untersucht die Subjektivierungsweise in der (frühen) Kindheit und arbeitet die beiden idealtypischen Modelle der psychologischen Autonomie und der hierarchischen Verbundenheit heraus.

Die Modelle sind jeweils abhängig vom ökokulturellen und soziodemografischen Kontext und werden durch die transgenerationale Weitergabe von Sozialisationszielen, Ethnotheorien und Handlungsweisen beeinflusst.



Das Modell der psychologischen Autonomie erzeugt eine differenzierte und frühe Ausbildung eines autobiografischen Selbst und expressive Kognition. Beziehungen sind individuell durch gleichwertige Partner zu gestalten und können beendet werden. Die Fähigkeit zu Handlungsautonomie und soziale Kooperation spielen eine untergeordnete Rolle.

Das Modell der hierarchischen Verbundenheit zielt auf die Ausbildung eines relationalen Selbst, dessen Selbstführung immer in Bezug zu den Interessen des sozialen Bezugssystems steht. Dabei kommen motorischen Fähigkeiten, eigenverantwortlichem Handeln und sozialer Kooperation hohe Bedeutung zu. Die Förderung von individuellem Ausdrucksvermögen und kognitiven Fähigkeiten tritt dahinter zurück. Beziehungen sind in ihrer Gestaltung durch klare Rollenbilder vorgegeben und es ist nicht vorgesehen, eine Beziehung zu beenden (expl. vgl. Keller 2011a; Borke/Keller 2014; Keller 2015).

Durch die Konfrontation der beiden Ansätze wurde deutlich, dass trotz sehr unterschiedlicher Zugänge Analogien vorhanden sind.

Sowohl Kessler als auch Keller arbeiten mit zwei Dimensionen, die relational zueinander stehen und daher immer (in variierendem Verhältnis) beide gegeben sind: Selbst- und Fremdführung und Autonomie und Verbundenheit.

Beide gehen davon aus, dass das Subjekt grundsätzlich einen freien Eigenimpuls inne hat, sich dieser aber in einem Feld von prägenden bzw. wirkmächtigen Fremddimpulsen gestaltet: Selbstführungsfähigkeit im Feld der wirkmächtigen Fremdführungen und der Aspekt der wirkmächtigen Selbstbildung im Feld der Sozialisationsstrategien und dem ökokulturellen und soziodemografischen Kontext.

Keller analysiert die Denkweisen (Sozialisationsziele und Ethnotheorien) und Handlungsweisen in der Subjektivierung der Kindheit detailliert im jeweiligen historisch-spezifischen Raum und auch konkret im (post)-wohlfahrtsstaatlichen Arrangement. Diese Analysen konkretisieren im Bereich der Subjektivierungsweisen gewissermaßen das theoretisch-philosophische Fundament von Kessler, allerdings bleibt eine machtanalytische Reflektion bei Keller aus.

Die Beurteilung eines Sozialisationsmodells bildet aber die Grundlage für die Legitimation einer sozialpädagogischen Intervention. Daher ist sowohl für das Modell der psychologischen Autonomie wie für das der hierarchischen Verbundenheit und für jede Mischform eine Analyse der Machtstrukturen bzw. Überprüfung auf Herrschafts- und Gewaltverhältnisse wichtig.

Ein machtanalytisches kultursensitives Verständnis von Sozialer Arbeit bedeutet für die *disziplinär-systematische Ebene* die dominierenden Denk- und Deutungsweisen in der Theorie Sozialer Arbeit und in der Ausrichtung der Profession bspw. durch den DBSH selbst-kritisch in Bezug auf eine einseitige Ausrichtung an psychologischer Autonomie zu reflektieren. Das erfordert eine theoretische radikal-selbstkritische Auseinandersetzung in kultureller und machtanalytischer Dimension für eine ambivalente Gleichzeitigkeit von autonomieorientierten und verbundenheitsorientierten Aspekten in der staatlich legitimierten gezielten Beeinflussung und Gestaltung der Subjektivierungsweisen im post-wohlfahrtsstaatlichen Arrangement.

Und so könnten die sechs obersten Prinzipien des DBSH (1. Autonomie, 2. Wohlwollen, 3. Nicht schaden, 4. Solidarität, 5. Gerechtigkeit, 6. Effektivität) um das menschliche Grundbedürfnis nach Verbundenheit ergänzt werden, was bis jetzt keine Berücksichtigung gefunden hat. Das Prinzip der Verbundenheit würde das Bedürfnis der AdressatInnen nach (sicheren) sozialen Bindungen anerkennen und die Förderung und Gestaltung wechselseitiger sozialer Bindungssystemen zusätzlich als Aufgabe für Soziale Arbeit formulieren.

Auf der *politisch-programmatischen Ebene* ginge es um einen Austausch zwischen verschiedenen Sozialisationsmodellen und um einen Diskurs über das Für und Wider der beiden idealtypischen Modelle und eine Gestaltung von Mischformen im Post-Wohlfahrtsstaat, dessen Fundament sich sowohl aus Individualrechten (z. B. im BGB Freiheit des Eigentums, Ausübung der Vertrags- und Vereinigungsfreiheit u.a.) als auch aus einem System sozialer Verantwortung (bspw. im Subsidiaritätsprinzip der (sozial)staatlichen Unterstützungs-, Versorgungs- und Versicherungsleistungen) zusammensetzt.

Aber auch aus marktwirtschaftlicher Perspektive sind Subjektivierungsweisen von Interesse, die eine expressive Kognition *und* soziale Kooperationsfähigkeiten (Teamfähigkeit) beinhalten.

Hier wäre eine Stärkung der Reflektions- und Kritikfähigkeiten der Sozialen Arbeit in ihrer sozialpolitischen Verwobenheit gegenüber kulturell geprägten Subjektivierungsweisen und Sozialisationszielen bzw. sozialpädagogischer Zielsetzung von großer Bedeutung. Denn eine ausschließliche Ausrichtung an psychologischer Autonomie scheint zwar zunächst vor allem freiheitsgenerierend zu sein, stellt aber bei näherer Betrachtung – wie im Vorangegangenen dargelegt werden konnte – auch eine Anpassungsstrategie an einen marktwirtschaftlich strukturierten Kontext dar, durch die Kompetenzen der Verbundenheit vernachlässigt werden. Wie weit Soziale Arbeit sich daran beteiligen möchte oder wie weit auch ein an psychologischer Autonomie ausgerichteter Kontext durch Problematisierungen anders gestaltet werden kann, wäre zu thematisieren.

Schließlich auch auf der *konzeptionell-handlungsbezogenen Ebene* wäre in der Gestaltung der Praxis Sozialer Arbeit eine Berücksichtigung und Anerkennung anderer Subjektivierungsmodelle und eine Bereitschaft für gegenseitiges kulturelles Lernen wünschenswert. Der historisch-spezifische Diskurs sozialer Problemdiagnosen vor dem Hintergrund einer machtanalytischen-kulturreflexiven Perspektive könnte sowohl der Erweiterung von Selbstführungsmöglichkeiten als auch der Gestaltung von sozialen Strukturen der Verbundenheit Rechnung tragen.

In diesem Sinne plädiert bspw. Fritz Rüdiger Volz mit seiner „Lebensführungshermeneutik“ dafür, dass Soziale Arbeit, begriffen immer auch als ethische Profession, die Weise der Selbstführungs- und Fremdführungsmöglichkeiten des Subjekts in ihrem spezifischen Feld von fremdführenden Einflüssen verstehen lernen sollte: das meinte eine Hermeneutik der Lebensführungsweisen (vgl. Volz 2011). „Wir müssen aber doch – schon aus anthropologischen und sozialisationstheoretischen Gründen – das Ernstnehmen einer Person und die Achtung vor ihr auch beziehen auf ihre ‚kulturelle Gemeinschaft‘ als der Quelle ihrer Identität und ihrer Bilder vom „guten Leben“ und ihrer Fähigkeit zur Kritik und Wahl [...]“ (Volz 2011, S. 11).

Bewusstwerdung und An-Erkennung einer Heterogenität in Subjektivierungsweisen bilden die Basis für einen Prozess einer gleichberechtigten Auseinandersetzung zwischen der Ermöglichung bzw. Erweiterung von Selbstführungsmöglichkeiten und der sozialstaatlich legitimierten Gestaltung von Gesellschaft oder anders gesprochen von Autonomie und Verbundenheit im post-wohlfahrtsstaatlichen Arrangement.

Dazu kann Soziale Arbeit in der Begegnung mit AdressatInnen einen „Raum“ schaffen und ihre Ressourcen in Form von (selbstreflexiver und kultursensitiver) Macht und Wissen dem Subjekt zur Verfügung stellen.

Es soll an dieser Stelle betont werden, dass die vorliegende Arbeit nicht darauf zielt, ein Mehr an Selbstführung abzulehnen. Ganz im Gegenteil: es soll ein Diskussionsangebot gemacht werden, über die Normativität des Verhältnisses von Fremd- und Selbstführung in der Sozialisation im post-wohlfahrtsstaatlichen Arrangement solidarisch zu streiten.

Dazu liefert uns Kessler die theoretisch-philosophische Basis und Keller ein „greifbares“ Instrument für das Erkennen der spezifischen Verhältnisse und die konkrete Gestaltung von Selbst- und Fremdführung, welches wir wieder auf Basis der machtanalytischen Perspektive in Macht-, Herrschafts- und Gewaltverhältnisse unterscheiden können und damit die Möglichkeit haben, eine Bewertung vorzunehmen.

Das Vorangegangene macht deutlich, dass es in der Sozialen Arbeit nicht darum gehen kann, das Subjekt freizusetzen, also aus einem (fremdbestimmenden) kollektiven Bezug gänzlich herauszuinterveniieren. In diesem Falle würde man Selbstbestimmung mit Autonomie auf Basis einer machttheoretischen Perspektive gleichsetzen. Selbstbestimmung (im Sinne von Lebensführung) kann und sollte, auch wenn sie verstärkt auf Autonomie ausgerichtet ist, nicht von einer rückbindenden sozialen Verbundenheit getrennt werden.

## 6. Literaturverzeichnis

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berger, Wilhelm (2009): Macht. Stuttgart: facultas
- Böhnisch, L; Lösch, H. (1973): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: Otto, H.-U.; Schneider, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit 2. Kritische Texte zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Neuwied und Berlin: Hermann Luchterhand, S. 21-40.
- Borke, J.; Keller, H. (2014): Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Demuth, C. (2008): Talking to infants: How culture is instantiated in early mother-infant interactions. The case of Cameroonian farming Nso an North German middle-class families. Dissertation, Universität Osnabrück. Online: <https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2009030626> (Abruf: 20.20.2018).
- Demuth, C. (2011): Die Analyse des Alltagsgeschehens aus kulturpsychologischer Sicht. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Hans Huber, Hogrefe, S. 746-765.
- Detel, W. (2015): Foucault und die klassische Antike. Macht, Moral, Wissen. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. (2014): Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte. In: Forum Sozial, 4/2014.
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. (2014): Berliner Erklärung zu Berufsethik und berufsbezogenen Prinzipien des DBSH. Eigenverlag.
- Engelke, E.; Borrmann, S.; Spatscheck, C. (2014): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 6. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Farzin, S. (2014): Poststrukturalismus: Michel Foucault. In: Lamla, J.; Laux, H.; Rosa, H.; Strecker, D. (Hrsg.): Handbuch der Soziologie. Konstanz und München: UVK, S. 197-212.
- Foucault, M. (1977): Sexualität und Wahrheit. Bd. I Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1993): Freiheit und Selbstsorge. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Materialis.
- Foucault, M. (1994): Das Subjekt und die Macht. Nachwort von Michel Foucault. In: Dreyfus, H. L.; Rabinow, P. (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Athenäum, 241-292.

- Foucault, M. (2004): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977-1978. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gutknecht, D. (2012): Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionelle Responsivität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartwig, L.; Mennen, G.; Schrapper, C. (2016): Kinderrechte als Fixstern moderner Pädagogik? Grundlagen, Praxis, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hebenstreit, S. (2008): Bildung im Elementarbereich – Die Bildungspläne der Bundesländer der Bundesrepublik. Online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1869.pdf> (Abruf: 24.01.2018).
- Helmbrecht, M. (2005): Erosion des „Sozialkapitals“? Eine kritische Diskussion der Thesen Robert D. Putnams. Online: <http://www.transcript-verlag.de/978-3-89942-358-7/erosion-des-sozialkapitals> (Abruf: 14.02.2017).
- Höfener, F. (2016): Kinderrechte und Organisation. In: Hartwig, L.; Mennen, G.; Schrapper, C. (Hrsg.): Kinderrechte als Fixstern moderner Pädagogik? Grundlagen, Praxis, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 81-88.
- Hörner, W.; Drinck, B.; Jobst, S. (2008): Bildung, Erziehung, Sozialisation. Opladen und Farmington Hills: Budrich.
- Kärtner, J.; Keller, H. (2011): Diversität von Erziehungsvorstellungen. In: van Keuk, E.; Ghaderi, C.; Joksimovic, L.; David, D. M. (Hrsg.): Diversity. Transkulturelle Kompetenz in klinischen und sozialen Arbeitsfeldern. Stuttgart: Kohlhammer, S. 303-312.
- Karl, U. (2008): Agency, Gouvernementalität und Soziale Arbeit. In: Homfeld, H.; Schröer, W.; Schweppe, C. (Hrsg.): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Opladen und Farmington Hills: Budrich, S. 59-80.
- Keller, H.; Eckensberger, L.H. (1998): Kultur und Entwicklung. In: Keller, H. (Hrsg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, S. 57-96.
- Keller, H. (2011a): Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Keller, H. (2011b): Die Kulturen des Säuglingsalters. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Hans Huber, Hogrefe, S. 154-176.
- Keller, H. (2013): Autonomie und Verbundenheit – menschliche Grundbedürfnisse und kulturelle Werte. In: Grabbe, M.; Borke, J.; Tsirigotis, C. (Hrsg.): Autorität, Autonomie und Bindung. Die Ankerfunktion bei elterlicher und professioneller Präsenz. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 103-119.

- Keller, H. (2015): Die Entwicklung der Generation Ich. Eine psychologische Analyse aktueller Erziehungsleitbilder. Wiesbaden: Springer.
- Kessler, F.; Otto, H.-U.; Ziegler, H. (2002): Einschließen oder aufmachen? Der Raum, sein Kapital und deren Nutzer. In: Riege, M.; Schubert, H. (Hrsg.): Sozialraum-analyse. Grundlagen – Methoden – Praxis. Opladen: Leske und Budrich, S. 177-190.
- Kessler, F.; Otto, H.-U. (2003): Aktivierende Soziale Arbeit. Anmerkungen zur neosozialen Programmierung Sozialer Arbeit. In: Dahme, H.-J.; Otto, H.-U.; Trube, A.; Wohlfahrt, N. (Hrsg.): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat. Opladen: Leske und Budrich, S. 57-73.
- Kessler, F. (2005a): Wer regiert den Sozialraum? Zur Kritik der pädagogischen Illusionen nähräumlicher Selbstbestimmung. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag, S. 125-144.
- Kessler, F. (2005b): Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim und München: Juventa.
- Kessler, F.; Krasmann, S. (2005): Sozialpolitische Programmierungen. In: Kessler, F.; Reutlinger, C.; Maurer, S.; Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften; S. 227-245.
- Kessler, F.; Mauren, S. (2005): Soziale Arbeit. In: Kessler, F.; Reutlinger, C.; Maurer, S.; Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften; S. 111-128.
- Kessler, F. (2006a): Soziale Arbeit als Regierung – eine machtanalytische Perspektive. In Weber, S.; Maurer, S. (Hrsg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 63-75.
- Kessler, F. (2006b): Individualität – Dein Risiko! Soziale Arbeit auf dem Weg zur neosozialen Risikokalkulation. In: Dollinger, B. (Hrsg.): Individualität als Risiko?. Soziale Pädagogik als Modernisierungsmanagement. Berlin: Lit, S. 33-47.
- Kessler, F. (2007): Wozu Studien zur Gouvernementalität in der Sozialen Arbeit? Von der Etablierung einer Forschungsperspektive. In: Anhorn, R.; Bettinger, F.; Stehr, J. (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 203-225.

- Kessl, F.; Otto, H.-U. (2007): Von der (Re-)Territorialisierung des Sozialen. Zur Regierung sozialer Nahräume – eine Einleitung. In: Kessl, F.; Otto, H.-U. (Hrsg.): Territorialisierung des Sozialen. Regieren über soziale Nahräume. Opladen und Farmington Hills: Budrich, S. 7-21.
- Kessl, F.; Reutlinger, C. (2007): Sozialraum. Eine Einführung. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F.; Reutlinger, C. (2008): Zur Archäologie der Sozialraumforschung – eine Einführung. In: Kessl, F.; Reutlinger, C. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Text und Kontexten. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 9-21.
- Kessl, F. (2009a): Kulturen der Post-Wohlfahrtstaatlichkeit. Sozialpädagogische Intervention angesichts der Transformation wohlfahrtsstaatlicher Arrangements. In: Melzer, W.; Tippelt, R. (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Opladen und Farmington Hills: Budrich, S. 261-269).
- Kessl, F. (2009b): Neo-soziale Körperpolitiken in der Sozialen Arbeit. Eine sozialpolitische Vergewisserung. In: Behnisch, M.; Winkler, M. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Naturwissenschaft. Einflüsse, Diskurse, Perspektiven. München: Ernst Reinhardt, S. 184-198.
- Kessl, F. Otto, H.-U. (2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat?. In: Kessl, F. Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat?. Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, S. 7-21.
- Kessl, F. (2011a): Macht – (k)ein Thema Sozialer Arbeit. In: Kraus, B.; Krieger, W. (Hrsg.): Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. Lage: Jacobs Verlag, S. 29-41.
- Kessl, F. (2011b): Die Analyse von Rationalisierungspraktiken als Perspektive sozialpädagogischer Forschung. In: Dollinger, B.; Schabdach, M. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Siegen: Universitätsverlag, S. 31-43.
- Kessl, F. (2011c): Bildungslandschaft als Arrangement pädagogischer Orte?. In: Bollweg, P.; Otto, H.-U. (Hrsg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften und Springer Fachmedien, S. 87-98.
- Kessl, F.; Günnewig, N. (2011): Soziale Arbeit und Lebensführung. Die Perspektive einer sozialpädagogischen Empirie der Lebensführung. In: Böllert, K. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 141-151.



- Kessl, F. (2012): Warum eigentlich „kritisch“? Eine Kontextualisierung gegenwärtiger Projekte der Kritik in der Sozialen Arbeit. In: Anhorn, A.; Bettinger, F.; Horlacher, C.; Rathgeb, K. (Hrsg.): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften und Springer, S. 191-205.
- Kessl, F.; Maurer, S. (2012): Radikale Reflexivität als zentrale Dimension eines kritischen Wissenschaftsverständnis Sozialer Arbeit. In: Schimpf, E.; Stehr, J. (Hrsg.): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften und Springer, S. 43-55.
- Kessl, F. (2013a): Soziale Arbeit in der Transformation des Sozialen. Eine Ortsbestimmung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kessl, F. (2013b): System und Subjekt. In: Babic, J.; Diebäcker, M.; Hammer, E. (Hrsg.): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch. Wien: Erhard Löcker, S. 240-259.
- Kessl, F.; Stövesand, S. (2014): Politik der Sozialen Arbeit – Politik des Sozialen. In: Panitzsch-Wiebe, M.; Becker, B.; Kunstreich, T. (Hrsg.): Politik der Sozialen Arbeit – Politik des Sozialen. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich, S. 13-29.
- Klundt, M. (2017): Kinderpolitik. Eine Einführung in Praxisfelder und Probleme. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kneer, G. (2012): Die Analytik der Macht bei Michel Foucault. In: Peter Imbusch (Hrsg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 265-283.
- Kutscher, N. (2013): Ambivalenzen frühkindlicher Bildung im Kontext sozialstaatlicher Politik und Programme. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim und Basel: Juventa, S. 45-55.
- Leboyer, F. (2002): Sanfte Hände. Die traditionelle Kunst der indischen Baby-Massage. 20. Aufl. München: Kösel.
- Lemke, T. (1999): Der Kopf des Königs – Recht, Disziplin und Regierung bei Foucault. In: Berliner Journal für Soziologie, 9. Jg., H. 3, S. 415-434.
- Lemke, T. (2008): Gouvernamentalität und Biopolitik. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften und GWV Fachverlag.
- Lexikon für Psychologie und Pädagogik (2017): Transgenerationale Übertragung. Online: <http://lexikon.stangl.eu/1579/transgenerationale-uebertragungen/> (Abruf: 27.04.2017).
- Matthes, M.; Ulbricht, S. (2016): Rechte von Kindern und Jugendlichen in der stationären Erziehungshilfe. In: Hartwig, L.; Mennen, G.; Schrapper, C. (Hrsg.): Kinder-

- rechte als Fixstern moderner Pädagogik? Grundlagen, Praxis, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 116-124.
- Maurer, S.; Schröer, W. (2011): Geschichte sozialpädagogischer Ideen. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München und Basel: Ernst Reinhardt, S. 541-551.
- Mayer, S.; Fuhrer, U.; Uslucan, H.-H. (2005): Intra- und intergenerationale Weitergabe von physischer Gewalt in Familien türkischer und deutscher Herkunft. Eine Mehrebenenanalyse. In: Seiffge-Krenke, I. (Hrsg.): Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 238-263.
- Mead, G.H. (1969): Philosophie der Sozialität. Aufsätze zur Erkenntnisanthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mierendorff, J. (2013): Frühe Kindheit und Wohlfahrtsstaat – Wandel des Musters früher Kindheit. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim und Basel: Juventa, S. 58-72.
- Mollenhauer, K. (1987): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Reprint der 1. Aufl. von 1959. Weinheim und Basel: Beltz.
- Moré, A. (2013): Die unbewusste Weitergabe von Traumata und Schuldverstrickungen an nachfolgende Generationen. In: Journal für Psychologie. Jg. 21, Ausgabe 2, S. 1-34.
- Nohl, H. (1965): Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Vorträge und Aufsätze von Herman Nohl. Kleine pädagogische Texte. Bd. 35.
- Oelkers, N.; Gaßmüller, A.; Feldhaus, N. (2010): Soziale Arbeit mit Eltern. Normalisierung durch Disziplinierung? In: Sozial Extra, 34. Jg. Heft 3/4, S. 24-27.
- Schäfer, G. E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 2. Aufl. 2001. Weinheim und München: Juventa.
- Scherr, A. (2008): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, T.; Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 137-145.
- Schneewind, K. A.; Ruppert, S. (1995): Familie gestern und heute: ein Generationenvergleich über 16 Jahre. München: Quintessenz, MMV Medizin.
- Schneewind, K. A. (2010): Familienpsychologie. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, W. L. (2002): Grundlagen der soziologischen Theorie. Weber – Parsons – Mead – Schütz. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Staub-Bernasconi, S. (1995): Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international oder: vom Ende der Bescheidenheit. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Sting, S. (2013): Sozialpädagogische Zugänge zur Bildung in der frühen Kindheit. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim und Basel: Juventa, S. 14-26.
- Thiersch, H. (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim und München: Juventa.
- Universität Osnabrück und Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (2017): Heidi Keller. Online: [https://www.imis.uni-osnabrueck.de/personen/ehemalige\\_langjaehrige\\_mitglieder/heidi\\_keller.html](https://www.imis.uni-osnabrueck.de/personen/ehemalige_langjaehrige_mitglieder/heidi_keller.html) (Abruf: 18.05.2017).
- Volz, F.R. (2011): Hermeneutik der Lebensführung. Beiträge zu Sozialphilosophie und Ethik Sozialer Arbeit. Zusammengestellt zum Abschied von der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe. Online: [http://www.sozialarbeit.at/files/hdl\\_volz2011\\_version3.pdf](http://www.sozialarbeit.at/files/hdl_volz2011_version3.pdf) (Abruf: 24.03.2017).

## 7. Schlussredaktion

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine andere als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

Ich bin mit der Einstellung meiner Bachelorarbeit in die Bibliothek der HsH einverstanden.

Hannover, den 12. Juni 2017

B. Paschner