

Erscheint 2024 in: Atali-Timmer, Fatoş /Darowska, Lucyna/Hertlein , Andrea/Janssen, Angela/Kiel, Antonia/Koopmann, Ulrike/Schulz-Kaempf, Winfried (Hg.): Diverse Differenzen. Perspektiven auf Diversitätsbewusste (Sozial-)Pädagogik und Bildung. Festschrift für Rudolf Leiprecht. Oldenburg: BIS-Verlag.

„Schmiermittel für das System“?

Kritik-Perspektiven und Reflexionsräume von Fachkräften diversitätsbewusster Sozialer Arbeit

Wiebke Scharathow

1. Einleitendes

Soziale Ungleichheiten und Differenzen bilden zentrale Bezugspunkte für die Etablierung und Strukturierung Sozialer Arbeit als Profession und Disziplin. Jedoch widmen sich Theorieentwürfe und Konzepte Sozialer Arbeit in Deutschland erst seit rund 15 Jahren einer intensiven macht- und ungleichheitskritischen Betrachtung von unterschiedlichen Differenzverhältnissen in ihrem Zusammenwirken. Rudolf Leiprecht, der die erste Professur für Sozialpädagogik mit einem entsprechenden Fokus (Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Diversity Education) in Deutschland aufbaute – und damit zu Beginn keineswegs bei allen Fachkolleg*innen offene Türen einrannte –, hat die Diskurse um eine diversitätsbewusste Soziale Arbeit im Sinne einer ungleichheitskritischen, intersektionalen, antidiskriminierenden und subjektorientierten Sozialen Arbeit maßgeblich mitgestaltet (vgl. u. a. Leiprecht 2008, 2009, 2011, 2013, 2017, 2018, 2022). Mittlerweile ist der Ruf nach einer Profession, die differenzsensibel, diskriminierungs- und ungleichheitskritisch agiert, deutlicher zu vernehmen. Ähnliches gilt für die Forderung nach einer kritischen Sozialen Arbeit, die insbesondere mit Blick auf sozialstaatliche Transformationen wieder vermehrt gestellt wird.

Zahlreiche Sammelbände, Buchreihen, Texte und Tagungen widmen sich der Bestimmung und Notwendigkeit einer kritischen, diversitätsbewussten Sozialen Arbeit in Ein- und Ausgrenzungsverhältnissen (vgl. z. B. Anhorn, Bettinger & Stehr 2008; Anhorn et al. 2012; Kessl & Plößer 2010; Stender & Kröger 2013; Kommission für Sozialpädagogik 2015; Wendt 2022).

Wenig Aufmerksamkeit erfahren in disziplinären Überlegungen jedoch die Perspektiven und Selbstverständnisse von Fachkräften der Sozialen Arbeit, an die sich die hier formulierten Ansprüche einer kritischen oder diversitätsbewussten Sozialen Arbeit letztlich richten. Vielmehr transportieren sie häufig Bilder, die fachliche Unzulänglichkeiten implizieren, professionelle

Ambitionen, Dilemmata und Konflikte aber weitgehend unberücksichtigt lassen. Es liegen meines Wissens keine Beiträge vor, in denen Pädagog*innen, deren professionelles Selbstverständnis (Diskriminierungs-)Kritik oder Diversitätsbewusstsein zentral beinhaltet, nach ihren Perspektiven auf eine kritische, diversitätsbewusste oder gute Soziale Arbeit, ihre Begründungen für die Notwendigkeit einer solchen Praxis, den wahrgenommenen Möglichkeiten und Behinderungen ihrer Umsetzung sowie nach den Handlungsweisen befragt werden. Die (potenziellen) Akteur*innen der Kritik sowie ihre Perspektiven und Praktiken bleiben im disziplinären Diskurs weitgehend ausgeblendet. Als Forscherin, die mit Rudolf Leiprecht, der in seinen Texten und Vorträgen stets nach der Relevanz theoriebasierter Analysen für die (sozial-)pädagogische Praxis und konsequent nach dem Subjekt fragt, lernen und arbeiten durfte, ist es für mich naheliegend, mich angesichts dieser Lücke den professionellen Subjekten der Kritik, der Antidiskriminierung und der diversitätsbewussten Sozialpädagogik zuzuwenden. Das Erkunden ihrer Möglichkeitsräume ist von zentraler Bedeutung – für die Weiterentwicklung der Disziplin ebenso wie für die Weiterentwicklung einer kritisch-reflexiven und diversitätsbewussten Profession.

Diese Überlegungen zum Ausgangspunkt nehmend, widmet sich der vorliegende Beitrag den oben skizzierten Leerstellen. Mich interessieren die Perspektiven von Pädagog*innen, deren erklärter Anspruch es ist, eine (macht-)kritische und differenzreflexive Arbeit umzusetzen. Es geht mir dabei sowohl um ihre professionellen Selbstverständnisse und ihre Perspektiven auf die von ihnen angestrebte pädagogische Praxis als auch um die wahrgenommenen Bedingungen ihrer Realisierung. Dafür habe ich mit Pädagoginnen gesprochen, die bei Rudolf Leiprecht studiert haben.

2. Methodisches

Die Kritische Psychologie bzw. ein subjektwissenschaftlicher Forschungsansatz (vgl. Holzkamp 1983, 1985; Markard 2009, 2010) ist für das skizzierte Vorhaben ein wichtiger Bezugspunkt, da hier der Standpunkt des Subjekts zum Ausgangspunkt wissenschaftlicher Analysen gewählt wird, um soziale Bedeutungen, wie sie sich etwa in den Problemdefinitionen, Deutungen sowie Begründungen für Einschätzungen, Perspektiven und Handlungen der Subjekte rekonstruieren lassen, in ihren Verweisungen auf soziale Bedingungen in den Blick zu nehmen (vgl. Markard 2010: 170; Holzkamp 1997: 261). Dem folgend gehe ich davon aus, dass die Deutungen von Problemen und Situationen sowie die Begründungen für pädagogische Selbstverständnisse, Ziele und Praktiken Auskunft darüber geben, welche Perspektiven auf eine diskriminierungskritische, diversitätsbewusste Pädagogik im Feld zu finden sind, darüber hinaus aber auch rekonstruierbar

wird, in welcher Weise soziale Bedingungen für Fachkräfte als Behinderungen oder Ermöglichungen ihrer Ziele relevant werden.

Voraussetzung einer solchen Forschung, die den „Begründungsdiskurs“ (Holzkamp 1997: 261) der Subjekte zentral stellt, ist, dass ein gemeinsames Interesse der Teilnehmenden im Mittelpunkt des Forschungsprozesses steht (ebd.), denn es sollen „Theorien zur Selbstverständigung der Subjekte“ (Markard 2000: 15) erarbeitet werden, die es den an der Forschung Beteiligten erlauben, Aufschluss über eigene Motive, Interessen, Handlungsgründe und -konsequenzen zu erlangen (vgl. ebd.). Dazu sind laut Holzkamp Theorien und Methoden zu nutzen, die für die beteiligten Personen im günstigsten Fall bei der Klärung ihres Standpunktes in und ihrer Beziehungen zu gesellschaftlichen Verhältnissen als Handlungen ermöglichende und begrenzende Strukturen hilfreich sind (vgl. Holzkamp 1985: 31). In diesem Sinne sollte das Forschungssetting der Reflexion bzw. der „Selbstverständigung“ und „Selbstaufklärung“ (Markard 2000: 15; Leiprecht 2011: 40) der Teilnehmenden dienen und ihnen als ebenfalls Forschenden (vgl. Holzkamp 1983: 540 ff.; Markard 2000: 18) das Verfolgen und Reflektieren eigener Fragestellungen, Perspektiven und Eingebundenheiten erlauben. Die vorliegende Forschung verfolgt dementsprechend das Ziel, zu einer Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten beizutragen, indem im Forschungsprozess selbst eine Praxis realisiert wird, die Aussagen darüber ermöglicht, unter welchen Bedingungen eine Ausweitung von Handlungsfähigkeit erreicht werden kann (vgl. Holzkamp 1985: 24).

Ausgehend von diesen Prämissen, habe ich für die Datenerhebung ein eintägiges Workshopsetting zum Austausch über Ansprüche und Möglichkeiten einer kritischen Sozialen Arbeit vorbereitet, das ich einer Gruppe von Pädagog*innen angeboten habe, deren explizites gemeinsames Anliegen die Umsetzung einer diversitätsbewussten, diskriminierungskritischen und politischen Arbeit ist. Teilgenommen haben neun Pädagoginnen, die – teilweise gemeinsam, teilweise zu unterschiedlichen Zeiten – bei Rudolf Leiprecht studiert haben und zum Zeitpunkt der Datenerhebung schon seit vielen Jahren in unterschiedlichen Feldern der sozialpädagogischen Praxis tätig sind.

Der gemeinsame Austausch im Workshop begann mit einer Gruppendiskussion. Erste kollektive Orientierungen sollten so rekonstruierbar werden (vgl. Bohnsack 2003). Die Diskussion habe ich eingeleitet, indem ich die Gruppe zunächst aufgefordert habe, zu benennen, was für sie kritische Soziale Arbeit ist, und dann gefragt habe, was dies für sie in ihrem Arbeitsalltag bedeutet. Das Gespräch wurde aufgezeichnet und transkribiert. Diese den gemeinsamen Austausch einleitende Gruppendiskussion ist Grundlage der folgenden Ausführungen. Die Analyse der Daten erfolgte in

Anlehnung an die Auswertungsmethodologie der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin 1996; Breuer 2009).

3. Empirisches

3.1 Der kollektive Sprechrahmen: Ein kritisches Wir

Im gemeinsamen Gespräch wurde von den Pädagoginnen schnell ein Sprechrahmen etabliert, der sich durch eine sich aufeinander beziehende, in den Erfahrungen, Argumentationen und Kommentierungen unterstützende Form der Kommunikation auszeichnet. Die Pädagoginnen scheinen sich einig zu sein, Kontroversen gibt es so gut wie keine. Der gemeinsame Austausch erfolgt unter selbstverständlicher Bezugnahme auf Wissensbestände, die als geteilt vorausgesetzt werden, es wird in einem ‚Du-weißt-schon‘-Modus miteinander gesprochen. Die aufgeworfenen Themen werden weitgehend auf Grundlage eines angenommenen Konsenses besprochen, sowohl detaillierte Erklärungen und Begründungen der Sprechenden als auch Rückfragen der Zuhörenden bleiben weitgehend aus. Insgesamt bewegt sich die Gruppe in einem Diskursraum, der von geteilten Orientierungen und Selbstverständlichkeiten gekennzeichnet ist. Die Gruppe konstituiert sich über das Wie des gemeinsamen Sprechens kontinuierlich als ein Wir, das sie als Fachkräfte mit kritisch-politischem¹ Anspruch, als kollegial und miteinander solidarisch repräsentiert, und das fortlaufend gestärkt und aufrechterhalten wird.

Diese Einigkeit kann als Effekt der Tatsache gelesen werden, dass die gegenseitige Unterstützung, das gemeinsame Sich-Vergewissern der eigenen kritisch-politischen und diversitätsbewussten Ansprüche sowie das gegenseitige kollegiale Bestärken vor dem Hintergrund eines herausfordernden Arbeitsalltags ein gewichtiger Grund für den Zusammenschluss der Gruppe ist. Konstitutives Merkmal ist zudem ein kritisch-politisches und differenzreflexives Bewusstsein. Kritisch zu sein bedeutet hier nicht nur Anerkennung, sondern ist quasi der ‚Mitgliedsausweis‘, der berechtigt, Teil der Gruppe zu sein. Es besteht entsprechend auch ein Selbstverständnis sowie eine Erwartung, den Mitgliedschaftskriterien zu genügen. Hinzu kommt, dass auch ich, die sich zudem im Kontext Hochschule mit diesem Themenbereich auseinandersetzt, sie mit dem Workshopangebot und der Eingangsfrage in der gleichen Selbstverständlichkeit als kritische Pädagoginnen adressiere und sie in diese Position hineinrufe. Im Fokus der folgenden Rekonstruktionen steht die Frage, *wie* sie diese Position beziehen und füllen und auf welche Bedeutungs- und Kontextkonstruktionen ihre Positionierungen verweisen (vgl. Hall 1996: 13 f.).

¹ Die Pädagoginnen sprechen synonym zum von mir eingebrachten Begriff der kritischen Sozialen bzw. pädagogischen Arbeit von politischer Sozialer bzw. pädagogischer Arbeit.

3.2 Grundlegender Anspruch: Involviertheiten Sozialer Arbeit befragen

Als professionelles Selbstverständnis und gemeinsamer Orientierungsrahmen kann inhaltlich der Anspruch der Teilnehmerinnen ausgemacht werden, dass eine von ihnen als politisch markierte, kritische Soziale Arbeit Zusammenhänge zwischen dieser und gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen zu reflektieren hat. Dabei stehen jedoch nicht die gesellschaftlichen Verhältnisse als restriktives Bedingungsgefüge sozialpädagogischer Praxis im Zentrum der Bestimmung einer kritischen Sozialen Arbeit, sondern vielmehr die Notwendigkeit, ihren Stellenwert für die (Re-)Produktion gesellschaftlicher Verhältnisse zu reflektieren. Ein solches von den Pädagoginnen geteiltes Verständnis von kritischer bzw. politischer pädagogischer Arbeit lässt sich in vivo als Anspruch zusammenfassen, „die eigene pädagogische Arbeit in einem größeren Zusammenhang zu sehen und zu setzen .. also nicht nur bei dem, was mache ich tagtäglich, sondern darüber hinaus, was bedeutet das für gesellschaftlichen Zusammenhang“ (Pia: 19–22).

Diese Aussage Pias² beschreibt nicht nur einen Kernaspekt des gemeinsamen Verständnisses kritischer Sozialer Arbeit. Sie ist auch der erste Beitrag, der auf meine die Gruppendiskussion eröffnende Fragestellung Bezug nimmt. Kirsten pflichtet Pia bei und ergänzt:

„Ja, würde ich mich auch anschließen, also grade in dieser klassischen Sozialen Arbeit die Frage, welche Funktion erfüllt eigentlich die Soziale Arbeit, da sie sich ja mit Menschen befasst die von . gesellschaftlichen Ausschlüssen betroffen sind, und die Frage, warum gibt es diese Ausschlüsse überhaupt . wie ist die Gesellschaft strukturiert wie hierarchisch ist sie und .. eben und welche Funktion erfüllt dann die Soziale Arbeit oder auch ich mit meiner Arbeit .. darin also (3) diese Frage nach Schmiermittel für das System .. oder halt . empowern von Menschen, die ausgeschlossen sind [...] auch die Arbeit konkret mit den Adressaten Adressatinnen ist auch- sehe ich auch in diesem gesellschaftlichen Kontext .. weil es für mich . eigentlich im übergeordneten Sinne darum geht, Menschen auch zu ihren Rechten zu verhelfen also .. sich beteiligen zu können, eintreten zu können für die eigenen Bedürfnisse, überhaupt zu . empfinden, zu äußern.“ (Kirsten: 24–34)

Pia und Kirsten thematisieren einleitend die grundsätzliche Relevanz, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, die sich über systematische Ausschlüsse strukturieren, als Rahmung zu berücksichtigen, in die Soziale Arbeit und pädagogisches Tun widersprüchlich involviert ist. Dabei fällt auf, dass sich ihr Blick nicht den Konsequenzen zuwendet, die gesellschaftliche Verhältnisse für die Praxis Sozialer Arbeit haben, sondern sie stattdessen die Notwendigkeit betonen, Soziale Arbeit und pädagogisches Handeln in ihren Funktionen und Konsequenzen für die gesellschaftlichen Verhältnisse zu befragen. Dem liegt ein unausgesprochenes Selbstverständnis von

² Alle Namen wurden anonymisiert. Da wir uns duzten, nutze ich hier nur die anonymisierten Vornamen.

Sozialer Arbeit als – zumindest potenziell – macht- und effektvolle gesellschaftliche Instanz zugrunde. Sie gehen nicht nur grundsätzlich davon aus, dass Soziale Arbeit eine gesellschaftliche Funktion hat, sondern auch, dass ihre Arbeit und ihr professionelles Handeln in gesellschaftlichen Verhältnissen für diese potenziell einflussreich ist und die Befragung der Verhältnisse sowie die Reflexion des eigenen Tuns daher grundsätzlich bedeutsam sind. Die beiden betonen hier nicht, dass sie als Pädagoginnen den gesellschaftlichen Verhältnissen unterworfen seien, sondern dass sie als Vertreterinnen der Sozialen Arbeit Verantwortung für die Gestaltung dieser Verhältnisse tragen. Kritische Soziale Arbeit zeichnet sich demzufolge durch einen analytischen Blick auf die Folgen des Handelns in der Gesellschaft aus und fragt sowohl nach den Funktionen Sozialer Arbeit insgesamt als auch nach den konkreten Effekten der eigenen Arbeit.

Ein solches Verständnis konkretisiert sich in dem grundsätzlichen Anliegen der Pädagoginnen, sowohl ihre pädagogische Arbeit als auch die Adressat*innen sowie deren Problemlagen als in gesellschaftliche Zusammenhänge eingelassen zu begreifen und zu deuten. Im Zuge dessen geht es ihnen auch darum, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu hinterfragen, mit denen sie als Fachkräfte in Form von lebensweltlichen Manifestationen sozialer Probleme ihrer Adressat*innen konfrontiert sind, denen Soziale Arbeit sich als sozialstaatlich institutionalisierte Problembearbeitungsinstanz widmen soll. Die Unterstützung von Menschen in der Erweiterung ihrer Handlungsspielräume, ihnen „zu ihren Rechten zu verhelfen“ und „zu empowern“, steht für Kirsten an erster Stelle und im Widerspruch zu einer funktionalistischen Ausrichtung Sozialer Arbeit, der es primär um das Eingliedern von Adressat*innen in ein gesellschaftliches „System“ geht. „Diese Frage nach Schmiermittel für das System“ oder der Adressat*innenunterstützung fasst die thematisierte Involviertheit in dieser Eingangssequenz zusammen und ist für Kirsten eine grundsätzliche, reflexive Frage. Sie verweist auf die binären Pole des klassischen sozialpädagogischen Dilemmas, im Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle zu arbeiten.

3.3 Konkretisierungen: Adressat*innenkonstruktionen und Individualisierungen hinterfragen

Der reflexive Anspruch der Pädagoginnen, die Problemlagen von Adressat*innen in ihrem Verhältnis zu gesellschaftlichen Verhältnissen zu betrachten, konkretisiert sich mit Blick auf die eigene Praxis in der folgenden Sequenz:

Kirsten: „Und wenn ich erzähle, was ich mache, sagen die meisten Leute: (entgeistert, abwertend) ‚Oh Gott, das ist bestimmt schrecklich, die Arbeit. Mit psychisch kranken Jugendlichen!‘ Dann denke ich immer: ‚Ja, was ist denn psychisch krank?‘ .. @Wer ist eigentlich psychisch krank?@ (Mehrere lachen mit) .. Ja. [...]“

Maren: „Und was hat das mit Gesellschaft zu tun? Ich meine, das fragt sich ja auch keiner. Es sind ja immer die Individuellen, die dann krank sind.“

Kirsten: „Genau. Symptomträger_innen³ sind das eigentlich, würde ich sagen. So ein krankes System auch. ... Nicht nur, aber auch.“ (496–506)

In dieser Sequenz wird in konkretisierter Weise die reflexive Frage nach dem „Schmiermittel für das System“ oder „empowern“ und Unterstützung von Jugendlichen wieder aufgegriffen. Kirsten und Maren verdeutlichen zunächst, dass die Kategorisierung von Jugendlichen als „psychisch krank“ keineswegs lediglich eine harmlose individuelle Problembeschreibung und Anlass für ihre Arbeit als Sozialpädagoginnen ist. Sie betonen, dass diese Kategorisierung als machtvolle Einteilung im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse zu betrachten ist. Kirsten verweist mit ihrer Darstellung auf „die Stigmatisierung von psychischen Erkrankungen“ (493), die abwertenden Vorstellungen und Zuschreibungen, die ihrer Arbeit, vor allem aber ihren Adressat*innen entgegengebracht werden. Sie entwirft sich hier als Fachkraft, deren Professionalität sie durch eine spezifische Reflexivität von der Perspektive der „meisten Leute“ unterscheidet. Im Gegensatz zu jenen, die ihrem Eindruck nach stereotype Vorstellungen zur Kategorie der „psychisch kranken Jugendlichen“ haben – welche offenbar Anlass geben, diese Gruppe als schwierig oder anstrengend zu konstruieren und die Arbeit mit ihr als „schrecklich“ zu imaginieren –, hinterfragt Kirsten nicht nur die Bilder, die in einer solchen Reaktion implizit zum Ausdruck kommen, sondern vielmehr ganz grundsätzlich die Kategorie der „psychisch kranken Jugendlichen“. Ihre Kritik verweist auf ein Wissen über Konstruktionsprozesse von sozialen Gruppen, Normalität und Abweichung, das hier als Reflexionswissen in Anschlag gebracht wird. So formuliert Kirsten die Frage, was oder wer „eigentlich psychisch krank“ ist, als grundsätzlich offen, verweist so auf den Konstruktionscharakter der Kategorie „psychisch krank“ und stellt damit die weiterführende Frage nach den prinzipiell veränderbaren Kriterien der (Nicht-)Kategorisierung als „psychisch krank“. Das Binärpaar ‚krank‘ und ‚gesund‘, so macht sie deutlich, ist keineswegs selbstverständlich, sondern erklärungsbedürftig.

Maren und Kirsten hinterfragen zudem psychische Krankheit in ihrem hegemonialen Verständnis als individuelle Disposition und Störung und sprechen sich deutlich gegen eine Individualisierung und für eine Perspektive aus, die individuelles Leiden mit einem gesellschaftlichen „System“ bzw. systematisch krank machenden Verhältnissen in Verbindung bringt. Im eigentlichen Sinne krank sind nicht (nur) die Jugendlichen, mit denen sie arbeitet, sondern, so Kirsten, die „Gesellschaft“, das „System“, in dem Jugendliche angehalten sind, ihr Leben systemimmanenten Zumutungen und

³ Alle Pädagoginnen sprechen gendersensibel: entweder, indem sie bspw. von „Pädagogen und Pädagoginnen“ sprechen, oder, indem sie durch eine Pause den Gendergap markieren. Im Gegensatz zu anderen Pausen habe ich diese der besseren Lesbarkeit halber als Gendergap transkribiert.

Anforderungen zu unterwerfen. An anderer Stelle parallelisiert Kirsten die „Stigmatisierung von psychischen Erkrankungen“ auch als Stigmatisierung von „alle[n] die nicht (richtig?) funktionieren in der Gesellschaft“ (493 f.). Die Jugendlichen, mit denen sie arbeitet, betrachtet sie daher als „Symptomträger_innen“, die ‚Krankheit‘, die zu den Symptomen führt, verortet sie im gesellschaftlichen System. Gesellschaftliche Normalerwartungen, Zumutungen und Funktionsbestimmungen prägen Jugendliche nicht determinierend und nicht als alleinige Faktoren – aber eben auch. Psychische Krankheit wird von Kirsten als Resultat eines krankmachenden und kategorisierenden gesellschaftlichen Systems umgedeutet, in dem Menschen, die nicht in normalisierter Weise funktionieren, von Ausgrenzung bedroht sind, weil sie zu Kranken gestempelt werden. Demzufolge wären die Ursachen für (die Kategorisierung als) psychische Erkrankungen bzw. für die Problemlagen der Jugendlichen, die Kirstens Adressat*innen sind, auch in den Systemzusammenhängen zu suchen, die zu ihrer Kategorisierung als psychisch kranke Jugendliche oder Jugendliche, die „nicht (richtig?) funktionieren in der Gesellschaft“, führen. Deutlich kommt in den Betrachtungen der reflexive Anspruch Kirstens zum Ausdruck, Soziale Arbeit im Hinblick auf ihre Involviertheit in gesellschaftliche Verhältnisse zu befragen und die Konsequenzen ihres Handelns im Sinne einer Unterstützung für Adressat*innen oder als Beitrag und „Schmiermittel für das System“ zu reflektieren.

Dies bedeutet in ihrem Fall, dass sie ihren sozialpädagogischen Auftrag *nicht* darin sieht, als psychisch krank markierte Jugendliche an gesellschaftliche Funktionsweisen und Normalitätserwartungen anzupassen, ein soziale Ausschlüsse produzierendes System aber unbefragt zu lassen und kategoriale Zuschreibungen und Bedeutungskonstruktionen unkritisch zu wiederholen. Pädagogisch geht es Kirsten darum, im Kontext der analytischen Betrachtung gesellschaftlicher Verhältnisse das Mandat der Adressat*innen zu vertreten und subjektorientiert und emanzipativ mit ihnen zu arbeiten, wenn sie betont:

„[A]uch die Arbeit konkret mit den Adressaten Adressatinnen ist auch- sehe ich auch in diesem gesellschaftlichen Kontext .. weil es für mich eigentlich im übergeordneten Sinne darum geht, Menschen auch zu ihren Rechten zu verhelfen, also .. sich beteiligen zu können, eintreten zu können für die eigenen Bedürfnisse, überhaupt zu .. empfinden, zu äußern.“ (Kirsten: 30–34)

Es geht um das „[E]mpowern von Menschen, die ausgeschlossen sind“ (Kirsten: 30). Das Ziel Sozialer Arbeit, das Kirsten hier zum Ausdruck bringt, kann in den Worten des Capability Approach auch als Befähigungsgerechtigkeit beschrieben werden. Maßstab einer kritischen Sozialen Arbeit ist diesem Ansatz zufolge, die Gleichheit an Verwirklichungschancen zu fördern, Menschen also mit den gleichen Möglichkeiten auszustatten, ihre Rechte in Anspruch nehmen zu können (vgl. Otto, Scherr & Ziegler 2010). Diese auf Martha Nussbaum und Amartya Sen

zurückgehende Perspektive auf soziale Gerechtigkeit verweist auf „das jeweils spezifische Zusammenspiel der Eigenschaften und Fähigkeiten von Subjekten mit objektiven (sozialen) Gegebenheiten. Soziale Gerechtigkeit sei daher angemessen als Gleichheit an Verwirklichungschancen bzw. als Befähigungsgleichheit zu konzipieren“ (ebd.: 148).

Die anhand der obigen Sequenz rekonstruierten Formen des Hinterfragens von Maren und Kirsten implizieren immer auch Skepsis oder Widerspenstigkeit gegenüber Normalitätsvorstellungen, die Gesellschaft und Soziale Arbeit strukturieren. Die Infragestellung der Kategorie „psychisch krank“ als problematische Abweichung und Gegensatz der normalisierten und vermeintlich bedeutungsneutralen Kategorie ‚psychisch gesund‘ ist zugleich ein Akt des Verschiebens und Transzendierens der binären Konstruktion sowie der ihr anhaftenden gesellschaftlichen Bedeutungen. Dies geht mit einer professionsbezogenen Reflexion zu den kategorialen Begründungen Sozialer Arbeit und ihrer Arbeit mit und an Differenz einher. Denn mit der Kategorisierung als „psychisch krank“ werden Jugendliche nicht nur zu einer sozialen Gruppe, der verschiedene Merkmale zugeschrieben werden und die mit abwertenden Bedeutungskonstruktionen konfrontiert ist, sondern auch zu Adressat*innen Sozialer Arbeit bzw. zu spezifischen Anderen (vgl. Kessl & Plößer 2010). Ihr Anspruch auf sozialpädagogische Unterstützung bzw. pädagogisierte, subjektbezogene Bearbeitung ergibt sich aus der Abweichung von einer als normal vorgestellten und implizit mitkonstruierten ‚gesunden‘ Jugend. Insofern hinterfragt Kirsten mit ihrer grundlegenden Kritik an Kategorisierungen, die ihre sozialpädagogische Arbeit jedoch legitimieren, auch die Grundlage ihres Arbeitsauftrages.

Die von Kirsten und Maren vorgenommenen Perspektivverschiebungen sind Teil ihres professionellen Selbstverständnisses. Ihr Anspruch, Kategorisierungen und deren Kriterien zu hinterfragen sowie nach der Relevanz sozialer Systeme bzw. Strukturen und Verhältnisse für die Subjektkonstitutionen zu fragen und in diesem Zusammenhang auch Normalitätserwartungen und -zumutungen zu problematisieren, die zur Ausgrenzung jener beitragen, die diesen nicht zu entsprechen vermögen, hat Konsequenzen für ihren analytischen Blick und ihre professionelle Handlungsorientierung. Zugleich ist der Anspruch, Adressat*innen statt Systemfunktionalität zu unterstützen, nicht widerspruchsfrei einlösbar. In der Argumentation von Maren und Kirsten wird „das System“ sowohl zum Gegenspieler als auch zur Begründung für ihr professionelles Selbstverständnis.

3.4 Die Bedingungskontexte: Umsetzungs(un)möglichkeiten und Kritik

Neben den fachlichen Ansprüchen, in deren Zentrum der zu reflektierende Zusammenhang zwischen Sozialer Arbeit und gesellschaftlichen Verhältnissen steht, kommt im gemeinsamen Gespräch auch eine Vielzahl von Deutungen zur Sprache, mit denen die Pädagoginnen meist unmittelbar auch Schwierigkeiten und Einschränkungen der Realisierung einer kritischen Sozialen Arbeit begründen. Insgesamt ist zu konstatieren, dass im Sprechen über kritische bzw. politische Soziale Arbeit implizit oder explizit zugleich immer auch auf strukturelle Rahmungen ihrer Arbeit Bezug genommen wird. Gesellschaftliche Verhältnisse, vor allem aber auch organisationsbezogene Aspekte Sozialer Arbeit nehmen hier eine prominente Rolle ein.

Die Zusammenhangskonstruktionen und Begründungen der Pädagoginnen verweisen auf Bedingungen von Sozialer Arbeit, die zum einen auf der Ebene gesellschaftlicher Verhältnisse, sozialstaatlich zugewiesener Aufgaben und Funktionen sowie der kommunalen Politik und ihren Organisationsstrukturen verortet werden können: beispielsweise finanzielle sowie politisch-ideologische Abhängigkeitsverhältnisse oder die Ausrichtung pädagogischer Arbeit an nicht fachlichen Zielen wie einer neoliberalen Agenda oder ökonomischen Zwecken, deren Priorisierung zu einer Marginalisierung von Fachlichkeit führe. So äußert etwa Pia, dass sie sich frage, wie „über so ne .. finanzielle und .. politische Entscheidung in solchen Trägern und Verbänden nicht eigentlich auch pädagogische Qualität immer wieder zunichtegemacht“ wird (645–647). Zum anderen finden solche Begründungen häufige Erwähnung, die die unmittelbaren Arbeitsbedingungen bei ihrem Träger oder in ihrer Einrichtung kritisieren und sich in Form von Arbeitsstrukturen, -ressourcen und -kulturen oder auch einer diskriminierenden Stellenpolitik manifestieren. Sie können oft auch als Konkretisierung sozialpolitischer Regelungen auf organisationaler Ebene gelesen werden. Beide Bezugskategorien der von den Pädagoginnen vorgebrachten Kritik sind entsprechend eng miteinander verwoben und werden in ihren Beziehungen von den Teilnehmerinnen auch thematisiert.

Wiederkehrend werden quer zu beiden Bezugskategorien auch Anerkennungs- und Wissensverhältnisse thematisiert und kritisiert, etwa, dass auf nicht fachliche Wissensbestände Bezug genommen werde, was dazu führe, dass Soziale Arbeit als Institution auf gesellschaftlicher Ebene eine schlechte „Reputation“ (Kirsten: 245) habe bzw. wenig Relevanz und Anerkennung erfahre und daher politisch wenig Ressourcen zur Verfügung gestellt bekomme, weshalb wiederum schlechte Arbeitsbedingungen herrschen würden. Diesbezüglich müsse in „einer feministischen Perspektive“ etwa gefragt werden: „[W]er macht die Arbeit .. wie ist die strukturiert, wie ist die entlohnt, wie sind die Verträge und so weiter, und . wie wichtig ist diese Arbeit .. wie wird die wertgeschätzt. Sowohl materiell als auch ideell“ (ebd.: 296–299). Diese Kritik wird auch über

organisationale Hierarchien, also Machtdifferenzen, geäußert. Insbesondere fehlendes Wissen von Entscheidungsträgern auf höheren Hierarchieebenen (Kommunalpolitiker⁴, Vorgesetzte in der eigenen Einrichtung, bei Trägern oder in Ämtern) über die Leistungen, Aufgaben und Missstände im Arbeitsbereich deuten die Pädagoginnen als (mit-)verantwortlich nicht nur für eine fehlende Anerkennung der von ihnen in ihrem Alltag geleisteten Arbeit, sondern auch für das Verkennen der tatsächlichen Problematiken und Notwendigkeiten „an der Basis“ (ebd.: 167; Hanna: 309) ihrer pädagogischen Arbeit. Kirsten führt diese Lücke auf die fehlende „Verbindung [...] zwischen sozialpolitischer Arbeit [...] und meiner eigenen Arbeit“ (Kirsten: 168 f.) zurück, was in ihren Augen wiederum das Ausbleiben angemessener Unterstützung und die Durchsetzung unangemessener Beschlüsse, Regelungen und Aufgaben zur Folge habe.

Die Pädagoginnen bringen sowohl fachlich als auch gesellschaftspolitisch begründete Kritik an sozialen Phänomenen und Verhältnissen vor, auf die sie die schwierigen Umsetzungsbedingungen der von ihnen angestrebten Sozialen Arbeit zurückführen. Zugleich fungiert ihre Kritik als zentrale Begründung für die Notwendigkeit einer kritischen bzw. politischen Sozialen Arbeit und ihres professionellen Selbstverständnisses, aus dem sich die Ziele der von ihnen angestrebten Pädagogik ableiten: eine Soziale Arbeit, die in der Arbeit mit jenen, die vor dem Hintergrund dieser Verhältnisse systematisch ausgeschlossen und benachteiligt werden, auf diese sozialen Ungleichheitsverhältnisse reflexiv und verändernd Bezug nimmt. Gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, soziale Ordnungen und machtvollen Diskurse auf gesellschaftlicher und organisationaler Ebene sind für die Pädagoginnen entsprechend von zentraler Relevanz und, ihrer Argumentation folgend, *erstens* Begründung für die Notwendigkeit einer kritischen Sozialen Arbeit, *zweitens* Ziel von Transformation und Veränderung durch kritische Soziale Arbeit sowie *drittens* Ursache für eingeschränkte Möglichkeiten der Umsetzung einer kritischen Sozialen Arbeit, die *viertens* selbst verantwortlicher Teil dieser Verhältnisse ist. Die von ihnen angestrebte Soziale Arbeit bewegt sich dementsprechend in widersprüchlichen, durch die Pädagoginnen nicht auflösbaren Strukturlogiken. Und es stellt sich die Frage, ob und wie in dieser paradoxen Gemengelage eine ambitionierte, kritische und transformative Soziale Arbeit überhaupt stattfinden kann.

3.5 Die Subjekte der Kritik: Erweiterungen der Möglichkeitsräume durch Gestaltung der Möglichkeitsbedingungen?

⁴ Tatsächlich ist in den entsprechenden Passagen von Männern die Rede, denn alle Pädagoginnen sprechen gendersensibel (s.o.).

Die von den Pädagoginnen formulierte Kritik geht in ihrer Konsequenz mit Ansprüchen an und Forderungen nach strukturellen Veränderungen einher, die sich an Sozialpolitik und Soziale Arbeit als gesellschaftliche Institutionen sowie an ihre Einrichtungen und deren Träger richten, zugleich aber auch immer die pädagogische Praxis und folglich Pädagog*innen als in diese Strukturen eingewobene, verantwortliche Akteur*innen mitadressieren. Sie repräsentieren entsprechend auch Handlungsorientierungen und Ansprüche an die eigene Arbeit.

Die Konfrontation mit dem im Diskursverlauf der Gruppe konstituierten Orientierungsrahmen und seinen vielfältigen Ansprüchen kann vor dem Hintergrund der eigenen Praxisrealität jedoch frustrierend sein. So formuliert Sabine den Gruppendiskurs gegen Ende resümierend:

„Ich hab jetzt gerade noch mal gedacht [...], wie kann ich eigentlich als Einzelperson kritische pädagogische Arbeit machen, wenn die Institution und die Rahmenbedingungen dem widersprechen. Also, weil, ich habe gerade so gemerkt: ‚Oh, das zieht so richtig, das so zu sehen!‘⁵ Weil ich so gemerkt habe: ‚Ja, scheiße, das sind alles- Alles, was da steht, sind alles so Punkte, wo ich merke, da scheitere ich oder das . kostet unendlich viel Kraft und endet trotzdem irgendwo im nichts‘ [...], wenn die- die Rahmenbedingungen dem zuwiderlaufen so. [...] ich kann natürlich im Kleinen und . in meinem Bereich und . den drei Kolleginnen, die auch ein Interesse dran haben, aber sozusagen eigentlich . tatsächlich also sozusagen was zu bewirken .. finde ich schon .. schwierig.“ (753–761)

Die offenbar schmerzliche Konfrontation mit den schriftlich festgehaltenen Ansprüchen sowie die damit einhergehende Realisierung, dass Sabine sich in ihrer konkreten Praxis außerstande sieht, diesen gerecht werden zu können, lässt sich als ein Resultat des Reflexions- bzw. Selbstverständigungsprozesses lesen, in dem Orientierungswissen sowohl explizit gemacht als auch für die Reflexion mit Bezug zur eigenen pädagogischen Praxis zugänglich wird. Sie sieht sich am Ende des gemeinsamen Gespräches mit der Diskrepanz zwischen normativ aufgeladenen, kritischen professionellen Ansprüchen auf der einen und dem eigenen, eingeschränkten Möglichkeitsraum auf der anderen Seite konfrontiert. Gemessen an dem geteilten Verständnis einer guten pädagogischen Arbeit kommt sie zu dem Schluss, dass sie „scheitere“. Im Mittelpunkt ihrer Begründung stehen institutionelle Rahmenbedingungen, ohne deren Veränderung eine den Ansprüchen entsprechende pädagogische Arbeit, eine Arbeit, die „tatsächlich [...] was zu bewirken“ imstande wäre, nicht möglich sei – auch nicht in abgrenzbaren, überschaubaren Verantwortungsbereichen oder gemeinsam mit einzelnen Kolleginnen.

Sabines Äußerung steht exemplarisch für eine in der Gruppe geteilte Zusammenhangskonstruktion, der zufolge eine kritische pädagogische Praxis eine diversitätsbewusste, verändernde Praxis beschreibt, die insbesondere gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen und diese produzierende

⁵ Sabine bezieht sich auf die während des Brainstormings auf einer Plakatwand gesammelten Schlagworte.

Normalitätskonstruktionen, Kategorisierungen und Unterscheidungen adressiert, die aber zugleich in strukturellen Rahmungen und Arbeitsbedingungen zu agieren genötigt ist, die die Realisierung einer solchen Praxis konterkarieren. Die Veränderung der Rahmenbedingungen, die die Möglichkeitsräume, die angestrebte Soziale Arbeit umzusetzen, massiv einschränken oder verhindern, ist dementsprechend unumgänglich, den Pädagoginnen zufolge mindestens notwendiger Bestandteil, häufig aber auch Voraussetzung kritischer Praxis. Dies ist nicht nur überaus voraussetzungsvoll, sondern kann, wie in Sabines Äußerung deutlich wird, ein hohes Potenzial für Frust und Ohnmacht bergen und selbstentmächtigend wirken, wenn auf das Erreichen der „tatsächlich[en]“ Ziele fokussiert wird, dies aber zugleich kaum möglich zu sein scheint.

4. Ausblick: Räume der Kritik

Deutlich wird mit Blick auf das Gruppengespräch „die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“ (Hamburger, Seus & Wolter 1984), und gleichzeitig die Überzeugung der Fachkräfte, dass Soziale Arbeit immer auch politisch ist und diesbezüglich Fragen zu stellen hat: nach ihren Involviertheiten und der Gefahr, „Schmiermittel für das System“ zu sein, sowie nach Verantwortlichkeiten und Möglichkeiten der Mitgestaltung von Strukturen.

Daran schließen sich diverse Fragen an: die Frage, wie Pädagoginnen agieren (können), die sich stetig herausgefordert sehen, eine kritische Praxis in einem beruflichen Alltag anzustreben und umzusetzen, der mit vielfältigen, meist hinderlichen Bedingungen aufwartet – ohne ihre Arbeit unentwegt als Scheitern erleben zu müssen. Die Frage, wie sich Ansprüche von Kritik und Antidiskriminierung sowie Orientierungen an sozialer Gerechtigkeit und Transformation trotz struktureller Begrenzungen und oft widriger Arbeitsbedingungen aufrechterhalten lassen und zugleich Handlungsfähigkeit bewahrt und ausgeweitet werden kann. Wenn als zentrale Bedingung für die Realisierung der angestrebten Praxis eine Veränderung von Arbeitsbedingungen und Strukturen benannt wird, wo und unter welchen Umständen finden Fachkräfte dann Möglichkeiten, an der Gestaltung von (organisationalen) Strukturen mitzuwirken, die ihre Handlungsfähigkeit einschränken? Welche Konstellationen, die ein die Bedingungen veränderndes, intervenierendes Handeln ermöglichen/verhindern, sind auszumachen?

Wie, wo und ob sich die Ansprüche der Pädagoginnen in ihrer konkreten Handlungspraxis umsetzen, ist eine empirische Frage, der es an anderer Stelle nachzugehen gilt. Die rekonstruktive Auseinandersetzung mit den aufgeworfenen Fragen anhand konkreter Situationen oder Fälle, der Kämpfe und Konflikte des pädagogischen Alltags, verspricht Auskunft über fachliche

Orientierungen, Umgangsweisen und Konstellationen ihrer Ermöglichungsbedingungen in der Sozialen Arbeit zu geben (vgl. beispielhaft: Scharathow 2022). Sie können sowohl über in disziplinären Auseinandersetzungen (stärker) zu berücksichtigende Aspekte informieren als auch für reflexive Selbstverständigungen unter Pädagog*innen und die Ausweitung von Handlungsfähigkeit nützlich sein.

Das rekonstruierte Gruppengeschehen gibt diesbezüglich auch Anlass, über die Orte von Reflexion, Kritik und Selbstverständigung nachzudenken. Solche Räume sind von hoher Relevanz, denn nur in der Reflexion ist das eigene Professionswissen zugänglich (vgl. Dewe & Otto 2012: 212). Erst in der Auseinandersetzung mit anderen können eigene Betrachtungsweisen und Deutungen nicht nur befragt, sondern auch durch neue Perspektiven und Kontextualisierungen von Erfahrungen, Situationen und Problemwahrnehmungen angereichert und erweitert werden. Dies ist wichtig, da Problembearbeitungen immer nur im Rahmen der Problemwahrnehmung möglich sind (vgl. Maurer 2012). Je detaillierter es gelingt, Situationen, Probleme, Handlungsherausforderungen etc. zu rekonstruieren, desto mehr Anknüpfungspunkte ergeben sich, zumindest potenziell, für geeignete Handlungsoptionen. Daher sind Selbstverständigungsräume im besten Falle kollektive Räume, in denen Analyse und (Selbst-)Kritik möglich sind. Als Ziel solcher Räume kann entsprechend eine gemeinsame Selbstaufklärung über subjektive Möglichkeitsräume zwischen objektiver Bestimmtheit *und* subjektiver Bestimmung formuliert werden (vgl. Markard 2010: 171; Holzkamp 1983: 354; Leiprecht 2013).

Das kritisch-reflexive Nachdenken über eigene Handlungsoptionen und -entscheidungen und die kritische Betrachtung der Deutungen, Handlungsbegründungen und -entscheidungen anderer ist notwendiger Bestandteil einer solchen Bewegung und wird auch von den Pädagoginnen, die an der Gesprächsrunde teilgenommen haben, als zentral für eine kritische bzw. politische Soziale Arbeit benannt. Im Konkreten ist dies in diesem Gruppenzusammenhang jedoch kaum geschehen: Die Kritik bleibt vor allem auf das verunmöglichende Außen gerichtet. Dies kann als Hinweis auf die Dringlichkeit und Relevanz gelesen werden, die den Arbeitskontexten zugeschrieben wird. Eine Begründung kann aber auch in der Diskursorganisation innerhalb der Gruppe liegen. Die unbedingte Einigkeit in Form des unterstützenden, verstehenden und zustimmenden Sprechens verweist auf die wichtige Funktion der Gruppe für die Teilnehmenden: die kollegiale Solidarität, die gegenseitige Unterstützung, das gemeinsame Sich-Vergewissern der rekonstruierten Ziele und Orientierungen in ihrer Arbeit. Die Treffen sind für die Teilnehmenden ein Ort, an dem sie sich gegenseitig den Rücken stärken und in der Gruppe Kraft für eine herausfordernde Praxis tanken. Zugleich ist eben dieser zentralen und wichtigen Funktion die Gefahr inhärent, den kritisch-

reflexiven Blick auf eigene Praktiken oder die Praktiken anderer zu vernachlässigen. Denn zum einen ist das Hinterfragen der Einstellungen, Praktiken und Handlungsentscheidungen anderer in diesem Kontext potenziell ausschließend und unsolidarisch und bedroht dadurch die Kraft(quelle) des Wir. Zum anderen geht die moralisch aufgeladene Konstruktion eines kritischen Wir potenziell auch mit dem Risiko einher, bei Nichteinhaltung der (wenig explizierten) Mitgliedschaftskriterien des Kritischseins, sich selbst als vielleicht nicht kritisch genug zu entlarven und damit nicht nur aus dem Wir ausgeschlossen zu werden, sondern angesichts des normativ-moralischen Gehalts von Kritik auch Scham zu erfahren, den Ansprüchen nicht zu genügen. Entsprechend ist es immer auch riskant, das eigene konkrete Tun oder konträre Einschätzungen zur Diskussion zu stellen.⁶

Es stellt sich diesbezüglich also die Frage, wie diese – für die Einzelnen, aber auch für das Projekt einer kritischen, diversitätsbewussten Sozialen Arbeit – wichtigen kollektiven Räume der Kritik solidarische, ermächtigende Kraftorte *und zugleich* Räume der (Selbst-)Kritik sein können, in denen fachliche Positionen und Strategien geschärft werden können – auch indem sie zur Diskussion gestellt werden. Das notwendige Augenmerk auf die restriktiven strukturellen Bedingungen auf unterschiedlichen Ebenen als Möglichkeitsbedingungen für die Umsetzung einer kritischen, diversitätsbewussten und transformativen Sozialen Arbeit bleibt davon jedoch unberührt. Denn Pädagog*innen, die ihre Ansprüche an eine kritische, diversitätsbewusste Soziale Arbeit, welche sich auch den Strukturen zuwendet, umsetzen möchten, sind nicht nur auf eine diesbezüglich notwendige Fachlichkeit und entsprechendes Engagement, sondern auch auf Solidarität und Bedingungen angewiesen, die dies möglich(er) machen.

Literatur

Anhorn, Roland, Bettinger, Frank & Stehr, Johannes (Hg.) (2008): Sozialer Ausschluss und soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis sozialer Arbeit. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS.

Anhorn, Roland, et al. (Hg.) (2012): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer/VS.

Bohnsack, Ralf (2003): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 492–502.

⁶ Die Form des beschriebenen unterstützenden, kaum befragenden Sprechens setzt sich auch im Anschluss an die Gruppendiskussion fort, als in kleineren Gruppen über konkrete Praxissituationen gesprochen wird.

- Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS.
- Dewe, Bernd & Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS.
- Hall, Stuart (1996): Who Needs Identity? In: Stuart Hall & Paul Du Gay (Hg.): Questions of Cultural Identity. London & Thousand Oaks, Ca.: Sage, S. 1–17.
- Hamburger, Franz, Seus, Lydia & Wolter, Otto (1984): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Hartmut M. Griese (Hg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. Opladen: Leske & Budrich, S. 32–42.
- Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt & New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1985): Selbsterfahrung und wissenschaftliche Objektivität: Unaufhebbarer Widerspruch? In: Karl-Heinz Braun & Klaus Holzkamp (Hg.): Subjektivität als Problem psychologischer Methodik. 3. Internationaler Kongress Kritische Psychologie. Frankfurt am Main: Campus-Verl., S. 16–38.
- Holzkamp, Klaus (1997): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in das Hauptanliegen des Buches. In: Klaus Holzkamp: Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg & Berlin.
- Kessl, Fabian & Plößer, Melanie (2010) (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS.
- Kommission Sozialpädagogik (Hg.) (2015): Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit. Weinheim et al.: Beltz Juventa.
- Leiprecht, Rudolf (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: Neue Praxis 4 (2008), S. 427–439.
- Leiprecht, Rudolf (2009): Managing Diversity und Diversity Education – Fachdebatten und Praxiskonzepte auf dem Weg zu einer integrierten Perspektive für Bildung und Soziale Arbeit. In: Karin Elinor Sauer & Josef Held (Hg.): Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien. Wiesbaden: VS, S. 193–214.
- Leiprecht, Rudolf (2011): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und subjektorientierten Sozialpädagogik. In: ders. (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach i. T.: Wochenschauverlag. S. 15–44.

- Leiprecht, Rudolf (2013): ‚Subjekt‘ und ‚Diversität‘ in der Sozialen Arbeit. In: Sabine Wagenblaus & Christian Spatscheck (Hg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim et al.: Beltz Juventa, S. 184–199.
- Leiprecht, Rudolf (2017): Diversität und Intersektionalität. In: Ayça Polat (Hg.): Migration und Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer. S. 51–61.
- Leiprecht, Rudolf (2018): Diversitätsbewusste Perspektiven für eine Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Beate Blank et al. (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer/VS. S. 209–220.
- Leiprecht, Rudolf (2022): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit und die Differenzlinie/Differenzordnung Alter. In: Christian Bleck & Anne Van Rießen (Hg.): Soziale Arbeit mit alten Menschen. Ein Studienbuch zu Hintergründen, Theorien, Prinzipien und Methoden. Wiesbaden: Springer/VS. S. 403–421.
- Markard, Morus (2000): Kritische Psychologie: Methodik vom Standpunkt des Subjekts. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Research, 1/2 (2000), Art. 19.
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1088/2382> [08.01.2023].
- Markard, Morus (2009): Einführung in die Kritische Psychologie. Hamburg: Argument.
- Markard, Morus (2010): Kritische Psychologie: Forschung vom Standpunkt des Subjekts. In: Günter Mey & Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS, S. 166–181.
- Maurer, Susanne (2012): ‚Doppelspur der Kritik‘ – Feministisch inspirierte Perspektiven und Reflexionen zum Projekt einer ‚Kritischen Sozialen Arbeit‘. In: Roland Anhorn et al. (Hg.): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer, S. 299–323.
- Otto, Hans-Uwe, Scherr, Albert & Ziegler, Holger (2010): Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit. Befähigungsgerechtigkeit als Maßstab sozialarbeiterischer Kritik. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 40 (2010), S. 137–163.
- Scharathow, Wiebke (2022): Schwierige Balance. Kritisches Handeln in kapitalistischen Verhältnissen. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit 4 (2022). Weinheim: Beltz Juventa. S. 104–124. DOI 10.30424/OEJS2204104,
https://content-select.com/de/portal/media/download_oa/9783779927976/?client_id=406
 [13.09.2023].

Stender, Wolfram & Kröger, Danny (Hg.) (2013): Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft. Beiträge zur (Re-)Politisierung sozialer Arbeit. Hannover: Blumhardt-Verlag.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Wendt, Peter-Ulrich (Hg.) (2022): Kritische Soziale Arbeit. Aspekte einer Besinnung auf kritische Veränderung. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.