

Aktuelle Themen und  
Grundsatzfragen der Sozialen Arbeit

Peter Hammerschmidt | Gerd Stecklina |  
Caroline Steindorff-Classen (Hrsg.)

# Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit



**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-8000-1 Print  
ISBN 978-3-7799-8001-8 E-Book (PDF)  
ISBN 978-3-7799-8002-5 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Jenny Pöttsch  
Satz: xerif, le-tex  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Vorwort der Reihenherausgeber</b>	9
<b>Einführung: Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit</b>	10
1. Einleitung	10
2. Kulturelle Bildung	11
3. Soziale Arbeit als „Hilfe zur Lebensbewältigung“ und „Ermöglichung von Subjektivität“	25
4. Kulturelle Bildung als „Hilfe zur Lebensbewältigung“ und „Ermöglichung von Subjektivität“	31
5. Schwerpunktsetzungen in diesem Band	38
<b>Sozialpädagogik und Kulturpädagogik</b>	47
1. Einleitung	47
2. Sozialpädagogik	49
3. Kulturpädagogik	55
4. Das „kulturelle Mandat“ der Sozialpädagogik	59
5. Zeitgenössische Konzepte und eine Methodenkritik	61
6. Vermittlungsebenen von Kulturpädagogik in der Sozialpädagogik	62
7. Fazit	64
<b>Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit – eine kultur- bzw. kollektivwissenschaftliche und leibphänomenologische Perspektive</b>	67
1. Einleitung	67
2. Kulturelle Bildung – von einer emanzipativen kulturpädagogischen Praxis hin zu einem „Containerbegriff“	68
3. Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit – Ästhetisches Lernen im Trialog	70
4. Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit – eine kultur- bzw. kollektivwissenschaftliche sowie leibphänomenologische Perspektive	71
5. Fazit	86
<b>Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit mit sozial Benachteiligten</b>	89
1. Einleitung	89

2. Begriffliches, Maximen	90
3. Kunst und Lebensbewältigung	93
4. Thesen	96
5. Theoretisches Zwischenfazit und neuere Forschungen	99
6. Soziale Arbeit gibt eigenständige Impulse für kulturelle Bildung, inszeniert und kooperiert	101
7. Kulturelle Bildung findet in vielen sozialen und kommerziellen Kontexten statt	103
8. Fazit	104

**Lesen als Strafe – Kulturelle Bildung in Zwangskontexten** 109

1. Einleitung	109
2. Lesen als Kulturtechnik	110
2.1 Entwicklung des Lesens im historischen Verlauf	111
2.2 Medien des Lesens und Kategorisierungen von Textsorten	113
3. Kulturelle Bildung durch Lesen in der Sozialen Arbeit	119
4. Fazit	127

**Musik in der Sozialen Arbeit** 132

1. Einleitung	132
2. Musik in der Sozialen Arbeit	133
3. Historischer Rückblick oder: Wie die Musik in die Soziale Arbeit kam	138
4. Grundlegende Adressierungen und Konzepte	141
5. Praxisbeispiele	144
6. Anstelle eines Fazits: Entwicklungsperspektiven und Herausforderungen in Zeiten gesellschaftlicher Transformationsprozesse	147

**Theater in der Sozialen Arbeit – Kulturelle Bildung als künstlerische Forschung** 151

1. Einleitung	151
2. Theater als Kulturelle Praxis	152
3. Das hArt times theater als Best-Practice-Beispiel	154
4. Performative Kulturprojektarbeit als forschender Ansatz und ihre Bedeutung für universitäre Ausbildung für die Soziale Arbeit	166
5. Fazit	169

**NS-Gedenkstätten und Soziale Arbeit – Georg Taubers Kunst als Zugang zur Verfolgungsgeschichte von sogenannten ‚Asozialen‘** 172

1. Einleitung	172
---------------	-----

2.	Zur Verbindung von NS-Gedenkstätten und Sozialer Arbeit	174
2.	Wohlfahrtspflege, „Volkspflege“ – Fürsorge im Nationalsozialismus	177
3.	Biografische Annäherung: Georg Tauber	179
4.	Kunst als Überlebensmittel und Dokumentation	182
5.	„Niemand war zurecht im Konzentrationslager“ – Kulturelle Bildung, NS-Gedenkstätten und Soziale Arbeit	187
	<b>AutorInnenangaben</b>	192

# Vorwort der Reihenherausgeber

Der vorliegende Band ist der siebte in der Reihe „*Aktuelle Themen und Grundsatzfragen der Sozialen Arbeit*“ der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München. Die neuaufgelegte Reihe möchte aktuelle Themen und Grundsatzfragen der Sozialen Arbeit aufgreifen und durch fundierte Beiträge zu jeweiligen Schwerpunktthemen, die regelmäßig von mehreren AutorInnen aus unterschiedlichen Perspektiven ausgeleuchtet werden, der Fachöffentlichkeit präsentieren und zur Diskussion stellen.

Die Reihe dokumentiert zugleich die Themen und Beiträge des Colloquiums Soziale Arbeit, das die HerausgeberInnen seit dem Sommersemester 2009 – bis zum Sommersemester 2019 Peter Hammerschmidt und Juliane Sagebiel, ab dem Sommersemester 2020 Peter Hammerschmidt und Gerd Stecklina – jährlich an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München durchführen. Hierzu sind KollegInnen anderer Hochschulen eingeladen, ihre Expertise als ReferentInnen und MitdiskutantInnen in die Fachdiskussion der Fakultät und in den weiteren Kreis der TeilnehmerInnen des Colloquiums mit einzubringen. Mit der Aufnahme dieser Beiträge in unsere Schriftenreihe möchten wir der interessierten Fachöffentlichkeit verschiedene Perspektiven zum Gegenstand des jeweiligen Bandes zugänglich machen und zur Diskussion stellen. Die Schriftenreihe richtet sich vor allem an Lehrende, PraktikerInnen und Studierende der Sozialen Arbeit sowie an alle an der Sozialen Arbeit Interessierten.

München, im Januar 2024

Peter Hammerschmidt und Gerd Stecklina

# Einführung: Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit

Peter Hammerschmidt, Gerd Stecklina und  
Caroline Steindorff-Classen

„1. Begriffsbestimmung Kultur: ‚Kultur bedeutet Pflege und Vervollkommnung eines der Verbesserung und Veredelung fähigen Gegenstandes durch den Menschen, besonders seiner eigenen Lebenstätigkeit.

2. Institutionalisierte Kulturbetrieb ist eine exklusive Spielwiese, kulturelle Aktivitäten tendieren zur Abgehobenheit von Wirklichkeit.

3. Notwendigkeit von Kulturpädagogik: Sie soll dazu beitragen, dass Kultur für alle Menschen zu einem Medium mit sozialem Gebrauchswert wird“.<sup>1</sup>

## 1. Einleitung

Unter dem Titel „Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit“ fragt der vorliegende Sammelband nach der Bedeutung Kultureller Bildung für die Soziale Arbeit. Das mag auf den ersten Blick verwundern, erscheint doch Kulturelle Bildung allzu oft als eine eher exklusive Angelegenheit für sozial privilegierte Menschen, während es die Soziale Arbeit überwiegend mit AdressatInnen zu tun hat, die als sozial benachteiligt anzusehen sind. Doch dieser erste Eindruck trügt. In den verschiedensten Praxisfeldern Sozialer Arbeit führen Fachkräfte mit den unterschiedlichsten AdressatInnengruppen vielfältige Maßnahmen durch, die im Fachdiskurs der Kulturellen Bildung zugeordnet werden, auch dort, wo dafür andere Bezeichnungen (wie etwa: ästhetische Bildung, Kulturpädagogik, Kunstpädagogik oder -erziehung) gewählt werden. Eine umfassende empirische Bestandsaufnahme über Angebote und Projekte Kultureller Bildung in der Sozialen Arbeit liegt nicht vor; dies zu leisten wäre Aufgabe eines umfangreichen Handbuches, das dann auch die grundlegenden Begriffe zu theoretisieren hätte.<sup>2</sup>

---

1 So die ersten drei der „Zehn Thesen zur Kulturpädagogik“ der Münchner Pädagogischen Aktion von 1976 (zit. nach: Zacharias 2015, S. 53).

2 Das von Bockhorst/Reinwand/Zacharias (2012) herausgegebene „Handbuch Kultureller Bildung“ bietet auf seinen nahezu 1.100 Seiten auch zahlreiche Bezüge zur Sozialen Arbeit; genauer sozialarbeiterische bzw. sozialarbeitsrelevante Praxisprojekte und -konzepte werden dort vorgestellt. Insofern stellt dieses Werk einschließlich einer Internet-Plattform, auf der die Beiträge des Bandes sowie neuerer Veröffentlichungen zugänglich gemacht werden (<https://www.kubi->

Das soll und kann der vorliegende bescheidene Sammelband nicht leisten. Selbst die unterschiedlichen Medien bzw. Sparten Kultureller Bildung können hier nicht allesamt vorgestellt werden. Wir beschränken uns in den Einzelbeiträgen dieses Bandes (ausführlicher zu diesen Kap. 5) auf einige übergreifende, grundlegende Aspekte des Themas und ansonsten auf exemplarische Bereiche (Literatur, Musik, Theater, Gedenkstätten/Museen). Auf andere Bereiche, die durchaus ebenfalls in Betracht gekommen wären (etwa: Foto, Film, Kino, Tanz/Bewegung, digitale/soziale Medien), muss hier verzichtet werden. Was die Einführung in diesen Band darüber hinaus zu leisten versucht, ist eine Klärung der Grundbegriffe „Kulturelle Bildung“ (Kap. 2) und „Soziale Arbeit“ (Kap. 3), um darauf aufbauend im Lichte ausgewählter Theorien der Sozialen Arbeit das Potenzial des Spektrums realisierter wie potenzieller Angebote Kultureller Bildung in seiner gesamten Bandbreite in und für die Soziale Arbeit aufzuzeigen. Daran schließt sich die Vorstellung der einzelnen Beiträge des Bandes an (Kap. 5).

## 2. Kulturelle Bildung

Was unter „kultureller Bildung“<sup>3</sup> zu verstehen ist, mag auf den ersten Blick einfach zu bestimmen sein, handelt es sich doch bei den beiden Bestandteilen der Bezeichnung um „gängige“ Begriffe. Bei einem weiteren Blick auf die Verwendungweise von kultureller Bildung verliert sich jedoch rasch die vermeintliche Klarheit. Wo Definitionen vorgenommen werden und, mehr noch, wo darauf verzichtet wird, offenbart sich eine große Bedeutungsvielfalt. Diese Schwierigkeit kommt nicht erst bei dem zusammengesetzten Terminus kultureller Bildung zum Tragen, sondern schon bei seinen beiden Bestandteilen: Bildung und Kultur. Der Versuch, eine befriedigende Definition von kultureller Bildung zu finden, die der Wortverwendung gerecht werden könnte, gerät rasch zu einem schier aussichtslosen Unterfangen. Behelfsweise an dieser Stelle eine – mehr oder weniger willkürliche – eigene Begriffsbestimmung vorzunehmen, würde allerdings bestenfalls eine Scheineindeutigkeit herstellen,<sup>4</sup> die letztlich nicht weiterhülfe. Statt-

---

online.de/), eine wichtige Fundstelle dar; ein Handbuch Soziale Arbeit und Kulturelle Bildung kann es aber ebenso wenig ersetzen, wie die vorliegenden Sammelbände zu einzelnen Aspekten und Bereichen Kultureller Bildung in der Sozialen Arbeit (etwa: Jäger/Kuckhermann 2004; Meis/Meis 2018; Hill/Josties 2007; Hartogh/Wickel 2019; Winkler 2022; Holzbrecher/Schmolting 2023).

- 3 An dieser Stelle schreiben wir das erste Wort im Ausdruck „kultureller Bildung“ klein. Wir nutzen diese Schreibweise, wenn es um die Worte und den noch nicht geklärten Begriff von der damit bezeichneten Sache geht. Ansonsten schreiben wir, wie ansonsten in der einschlägigen Fachliteratur üblich, „Kulturelle Bildung“ groß, wenn und insofern diese Schreibweise einen feststehenden Begriff ausweisen möchte.
- 4 Das Begriffspaar Kulturelle Bildung regt dazu an, vielfältige Interpretationen zu erzeugen. Beides sind alltagsgebräuchliche Wertbegriffe, für die insbesondere das bürgerliche Lager die Deu-

dessen müssen wir uns hier mit einer begrifflichen Annäherung bescheiden, die versucht, das Bedeutungsspektrum zu markieren und Gründe für die bestehenden Unklarheiten und Widersprüchlichkeiten namhaft zu machen. Das unternehmen wir in einem Dreischritt, bei dem wir uns zunächst um eine Klärung des Begriffs der Bildung, dann den der Kultur bemühen, bevor wir im dritten Schritt die Breite des Bedeutungsfeldes von kultureller Bildung benennen. Abschließend soll die Brauchbarkeit der dabei gewonnenen Begriffe für die Soziale Arbeit kommentiert werden.

Zunächst zur Bildung: Eine Vorstellung oder Idee von dem, was im Deutschen „Bildung“ heißt, findet sich schon in der griechischen Antike, allerdings ohne dass damit ein Wort entstanden wäre, das sich direkt, bedeutungsgleich in das deutsche „Bildung“ übersetzen ließe.<sup>5</sup> Zunächst fand sich im Althochdeutschen (wie ansonsten nur im Niederländischen) das Wort Bild in der Schreibweise „bilidi“ und im Mittelhochdeutschen als „bilde“. Die Wortherkunft gilt als unklar, seine Bedeutung ist dagegen benennbar. Bilidi bedeutete: Nachbildung, Abbild, Muster, Beispiel, Vorlage, Gestalt und auch Gebilde. Bilde bedeutete Bild, Gestalt oder Beispiel (Duden Herkunftswörterbuch 2014, S. 169 f.). Das Wort Bildung wurde im Spätmittelalter von dem einflussreichen Theologen Eckhart von Hochheim (1260–1329), meist Meister Eckhart genannt, mit einer spezifischen religiösen Bedeutung bestimmt und geprägt. Bildung war Meister Eckhart zufolge ein Prozess, in dem sich der Mensch dem Bilde Gottes annähert (Dammer 2022, S. 16).

Der heutige Begriff von Bildung, einschließlich seiner widersprüchlichen Vielfalt, wurde in der Epoche der Aufklärung und besonders durch den Neuhumanismus geprägt und wird erst vor dem Hintergrund der seinerzeitigen gesellschaftlichen und ideologischen Konstellationen luzid nachvollziehbar. Das

---

tungshoheit beansprucht, nicht ohne daran traditionell den Anspruch zu binden, wesentliche Institutionen des Kulturbetriebes zu definieren. Kultur und Bildung fungierten dabei als „Kampfbegriffe“ eines bürgerlichen Selbstverständnisses, um damit die Trennungslinie zwischen Kulturbürgern und kultur-/bildungsfernen Schichten zu ziehen. Daraus erwuchs nicht selten auch ein paternalistisches Verständnis der Kulturvermittlung. Demgegenüber entstanden in den 1980er Jahren unter der Ägide zweier bedeutender Kulturdezernenten (Hilmar Hoffmann, Frankfurt und Hermann Glaser, Nürnberg) Bestrebungen zur Öffnung des Kulturbetriebs für alle; hier war dann von „Soziokultur“ bzw. „Kultur für alle“ (Buchtitel v. Hilmar Hoffmann 1979) die Rede. Wir danken Burkhard Hill für diese Hinweise.

5 Der griechische Ausdruck „Paideia“, der Kindheit, Aufwachsen, Erziehung, Lernen und auch Bildung umfasste, ist durchaus in andere Sprachen übersetzbar (etwa: „education“ und „formation“); es liegt an geschichtlich begründeten Besonderheiten der deutschen Sprache, wenn eine (direkte) Übersetzung nicht möglich erscheint (Bollenbeck 1996, S. 26). Für einige der Bedeutungselemente von Paideia oder education existiert das deutsche Wort „Erziehung“, womit die begriffliche Voraussetzung dafür gegeben ist, „Bildung“ (auch) selbstzweckhaft zu definieren. Zu den besonderen geschichtlichen Konstellationen in Deutschland, die diese Möglichkeit zur Wirklichkeit werden ließ, siehe weiter unten im Haupttext.

Aufklärungsdenken und dann die Aufklärungsphilosophie reichten dabei in ihren Anfängen bis ins 17. Jahrhundert in England (z. B. David Hume) zurück. Später erreichte es Frankreich (z. B. Jean-Jacques Rousseau und Voltaire), bevor es in Deutschland Aufnahme und Anhängerschaft fand (z. B. in der Person von Immanuel Kant). Im 18. Jh. wurde es für ganz Westeuropa prägend. Vernunft war der Zentralwert der Aufklärungsphilosophie, Mündigkeit das wichtigste Ziel und dies durchaus in Konfrontation mit den bevormundenden, reglementierenden Fesseln absolutistischer Staatlichkeit auf der einen sowie Religion und Kirche auf der anderen Seite. Die zunächst lediglich intellektuelle Strömung der Aufklärung entwickelte sich durch die Verknüpfung mit der Emanzipationsbewegung des Bürgertums zu einer sozialen Reformbewegung, die mit der Lossagung nordamerikanischer Kolonien vom britischen Königreich – Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten von Amerika 1776 – und mehr noch der Französischen Revolution (1789) einen deutlich politischen Ausdruck erhielt. Ein vergleichbares (politisches) Epochenereignis fand in Deutschland zunächst nicht statt,<sup>6</sup> das geschah erst im Zuge der März-Revolution von 1848. Umso prägender waren – wohl auch deshalb – in Deutschland die Literatur und hier besonders die Epochen des Sturm und Drang im letzten Drittel des 18. Jh. sowie der Klassik, die den Sturm und Drang im letzten Jahrzehnt desselben Jahrhunderts ablöste und bis zum Vormärz (die Zeit vor der März-Revolution) reichte. Die einflussreichen Dichter dieser Epochen, wie etwa Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller und Johann Gottfried Herder, übten neben Philosophen und (Aufklärungs-)Pädagogen bestimmenden Einfluss auf das deutsche Verständnis von Bildung aus (vgl. Bollenbeck 1996, S. 119 ff. u. S. 126 ff.; Dammer 2022, S. 16 ff.; Casale 2022, S. 85–91).

Offensichtlich ist, dass für aufgeklärtes Denken der Bildungsbegriff von Meister Eckhart unbrauchbar war, weil er sich zentral auf religiöse Vorstellungen und Ziele bezog. Doch was könnte für eine aufgeklärte, bürgerliche Gesellschaft ein angemessenes Verständnis – und damit auch Ziel – von Bildung sein? Das Wort Bildung wurde seit der Zeit der Aufklärung häufig verwendet. Anhand der seinerzeitigen (und heutigen) Wortverwendung lassen sich zwei divergente Bildungsbegriffe feststellen. Der erste Bildungsbegriff betont, dass sich Bildung allein an der Entfaltung der Persönlichkeit des Einzelnen mit seinen Fähigkeiten, Wünschen und Interessen zu orientieren habe. Dieser „individualistische“ Bildungsbegriff erklärt sich aus der Konfrontation mit der Kirche, dem absolutistischen

---

6 Was auch von den meisten deutschen Beobachtern der Französischen Revolution, trotz grundsätzlicher Sympathie mit deren Zielen, nicht gewünscht wurde. Vielmehr sollte eine Revolution, die Bürgerrechte bringen und Fessel beseitigen sollte, durch Bildungsprogramme, wie bei Schiller durch ästhetische Erziehung, erreicht werden. Oder eben (auch) durch die Fürsten selbst, die selbst Fesseln lösen und Freiheit gewähren sollten, wie etwa bei W. v. Humboldt (vgl. Casale 2022, S. 88 u. 90; Bollenbeck 1996, S. 128).

Staat und den ebenfalls unfreien, fesselnden ständegesellschaftlichen Strukturen. Eine nahezu idealtypische Ausformulierung erhielt dieses Verständnis bei Wilhelm von Humboldt<sup>7</sup>. Sein Verständnis wurde durchgehend von jenen geteilt, die auch dem Neuhumanismus zuzurechnen sind, wie etwa Goethe, Schiller, Johann Gottlieb Fichte, Johann Friedrich Herbart, Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Der zweite Bildungsbegriff fand sich zeitlich schon früher vielfach bei den Aufklärungspädagogen, besonders den Philanthropen, denen es zwar ebenfalls um die Förderung von Vernunft ging, die aber die Nützlichkeit für die Gesellschaft als Ziel im Blick hatten. Bildung war hierbei durchaus Mittel zum Zweck, also gesellschaftsbezogen oder utilitaristisch gedacht (vgl. Dammer 2022, S. 16; Bollenbeck 1996, S. 108 ff.). Für diese Position standen etwa die Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi, Ernst Christian Trapp, Johann Bernhard Basedow, Christian Gotthilf Salzmann sowie der Philosoph Kant. Erklärt sich der erste („individualistische“) Bildungsbegriff als Emanzipations- und Kampfbegriff gegenüber den überkommenen herrschenden Kräften und Verhältnissen, so reflektiert der zweite („utilitaristische“ und gesellschaftsbezogene) Bildungsbegriff die Anforderungen von Verhältnissen in Gesellschaft, Wirtschaft und Staat nach Überwindung von ständischen Gesellschafts- und feudalen Wirtschaftsstrukturen sowie die Notwendigkeiten des absolutistischen Staates.<sup>8</sup> Die entstehende bürgerliche Gesellschaft benötigte Menschen, die einerseits aufgeklärt, vernünftig und gebildet waren (in welchem Grade auch immer), also Subjektivität entfalten konnten und mussten (vgl. Kap. 3), die sich aber andererseits auch der neuen Gesellschaft mit ihren neuen Zwängen und Zumutungen beugen und sich in diese einbinden lassen sollten. Die Aufklärungsphilosophie forderte demgegenüber nicht nur mehr als der Absolutismus, sondern auch mehr als die bürgerliche Gesellschaft einlösen konnte – und wollte. Der Humboldt'sche Bildungsbegriff enthält damit einen „ideologischen Überschuss“, der über das Bestehende hinausweist. Die von Max Horkheimer und Theodor Adorno (1985) analysierte „Dialektik der Aufklärung“ schlug sich mithin auch in dem widersprüchlichen Verständnis von Bildung nieder (vgl. Dammer 2022, S. 17).<sup>9</sup> So viel zur Geschichte.

---

7 Siehe dazu knapp: Casale 2022, S. 90–95. Zum Zusammenhang des Bildungsbegriffs mit Humboldts staats- und wissenschaftstheoretischen sowie politischen Vorstellungen siehe: ebd., S. 96–108; Bollenbeck zu: W. von Humboldt (S. 143–148), Herder (S. 119–126), Schiller (S. 137–143).

8 Auch wenn hier zuvörderst die entstehende bürgerliche Gesellschaft und weniger der Absolutismus interessiert, bleibt zu ergänzen, dass bei Philanthropen aus Sicht der Neuhumanisten eine „Koalition“ zwischen „Absolutismus und Aufklärung“ gegeben war, wogegen die Neuhumanisten polemisierten, weil es ihrem humanistischen Menschenbild entgegenstand (so Bollenbeck 1996, S. 155, 145).

9 Sehr ausführlich und grundlegend zur Begriffsgeschichte von Bildung und Kultur als „Deutungsmuster“ im Zusammenhang mit den Begriffen Aufklärung und Erziehung siehe: Bollenbeck 1996.

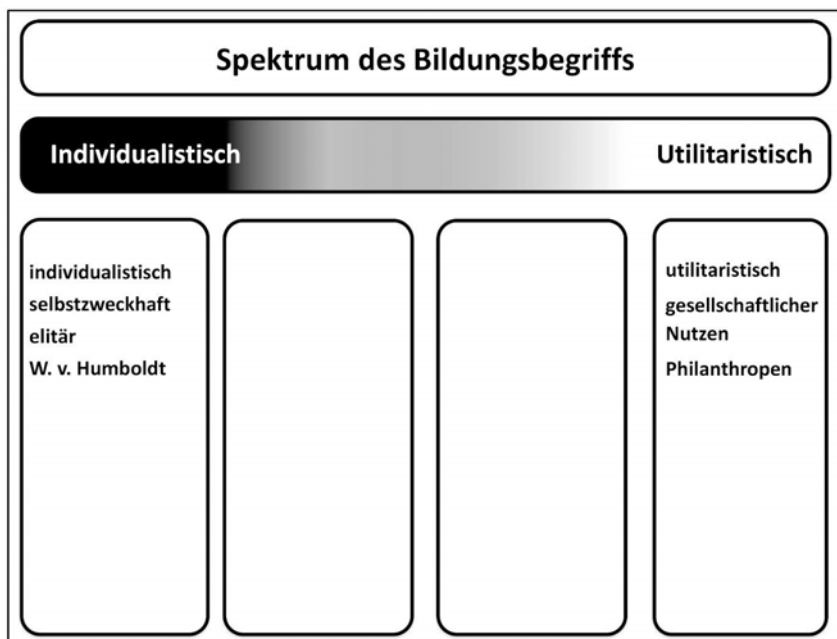
Unterschiedliche Verständnisse oder Begriffe von Bildung bestehen auch heute nebeneinander. Im Rahmen seiner Untersuchung der aktuellen Verwendung des Wortes Bildung in Deutschland identifizierte und differenzierte der Pädagoge Karl-Heinz Dammer (2022, S. 18) sechs Varianten:

- „1. Bildung als ‚ganzheitlicher‘, d. h. möglichst alle Facetten des Menschseins berührender, Prozess der Entfaltung von Individualität*
- 2. Bildung als umfassendes kulturelles Wissen – häufig abgeleitet aus dem gymnasialen Kanon –, das abgegrenzt wird gegen jegliche Form von beruflichem oder anderweitig relevantem Spezialwissen*
- 3. Bildung als messbarer Output der Schule und damit eng verbunden*
- 4. Bildung in Form von Humankapital als Faktor zur ökonomischen Standortsicherung in der sog. ‚Wissensgesellschaft‘*
- 5. Bildung als symbolisches Kapital, das wesentlich die soziale Position eines Menschen mitbestimmt*
- 6. Bildung als Mündigkeit und damit Weg zur Emanzipation von überflüssig gewordener Herrschaft“ (ebd.).*

Die beiden ersten Bedeutungsvarianten von Bildung lassen sich Humboldts „individualistischem“ Bildungsbegriff zuordnen. In der dritten und vierten Variante kommt eindeutig ein „utilitaristisches“ Bildungsverständnis zum Tragen, wenn auch anders als bei den oben angeführten Philanthropen. In der dritten Variante ist die quantitativ forschende neue Bildungswissenschaft erkennbar, in der vierten neoliberale Wirtschafts- und Gesellschaftsvorstellungen, die seit den 1990er Jahren auch in Deutschland immer umfassender aufgenommen und anerkannt wurden. Damit finden sich auch in aktuellen Diskussionen die beiden Grundformen von Bildung, die sich schon in der Geschichte polarisiert gegenüberstanden. Einen gewissen Neuigkeitswert haben dagegen die beiden letzten Varianten. Die fünfte übernimmt offenbar – leider verzichtet Dammer auf Quellenangaben zu den angeführten Varianten – einen Gedanken der Bourdieuschen Soziologie. Obwohl die Orientierung am Humboldt’schen Bildungsideal nicht an Nützlichkeit ausgerichtet ist, kann die Verkörperung dieses Ideals „feine Unterschiede“ (Bourdieu) markieren und damit die gesellschaftliche Position einer Person markieren. Humboldts Bildungsideal wird damit nicht beseitigt, aber „funktionalisiert“ und gerät dadurch allerdings in ein Spannungsverhältnis zu Humboldts Ideal. Die sechste Variante steht erkennbar in der Tradition der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule und lässt sich ebenfalls zunächst auf Humboldt beziehen. Sie taugt als Herrschaftskritik, allerdings nicht in einer absoluten, sondern in einer gewissermaßen prozesshaften Art und Weise; jeweils in dem Maße, in dem Herrschaft – etwa infolge wirtschaftlicher Produktivitätsfortschritte – überflüssig wird.

Dammer, der auf Erörterungen der von ihm angeführten Begriffsvarianten verzichtet, betont summarisch, dass sich hinter der Unterschiedlichkeit unterschiedliche Menschen- und Gesellschaftsbilder sowie politische Interessen verbergen. Anders formuliert: „Der Bildungsbegriff ist ein Kristallisationspunkt gesellschaftlicher Pluralität und Widersprüche“ (Dammer 2022, S. 18). Deswegen werde weiter darüber gestritten. Dies sei aber nicht zu bedauern, sondern eine gesellschaftliche und politische Notwendigkeit, weil nur „so die konstitutiven Widersprüche erkennbar und diskutierbar bleiben“ (ebd.).

Abbildung 1: Bedeutungsspektrum von Bildung



Quelle: eigene Darstellung

Nun zur Kultur. Das deutsche „Kultur“ geht von der Wortherkunft auf das lateinische „cultura“ zurück.<sup>10</sup> Cultura verwies dabei (lediglich) auf „Landbau“ oder „Agrarkultur“. Diesem Kulturverständnis liegt eine Differenzierung bzw.

<sup>10</sup> Dabei geht Cultura seinerseits auf das Verb colere zurück, was hegen, pflegen, bewahren und beschützen bedeutet (vgl. Fuchs 2012, S. 2; Moebius 2020, S. 17f.). Im Altgriechischen gab es keinen Terminus, der dem Lateinischen Cultura entsprach. Um dem Bedeutungsumfang von Cultura abzudecken waren zwei griechische Wörter erforderlich: téchne, was Kunst (-fertigkeit), Handwerk und Wissenschaft bedeutete und paideia, von der schon die Rede war, was für Erziehung und Bildung stand (Moebuis ebd.; ausführlicher: Bollenbeck 1996, S. 35–39).

eine Abgrenzung gegenüber „Natur“ zugrunde. Der Bedeutungshof von Cultura umspannte zudem auch „Pfleger“; Pflege zum einen als Pflege des Körpers zum anderen auch des Geistes (Duden Herkunftswörterbuch 2014, S. 494; Bollenbeck 1996, S. 36). Infolge der Bestimmung von Kultur als Gegenbegriff zu Natur kann alles nicht Naturgegebene, also Menschengeschaffenes als Kultur bezeichnet werden. So verwendet entsteht ein erster sehr weiter Kulturbegriff. Ein demgegenüber etwas engerer, aber immer noch weiter zweiter Kulturbegriff fasst darunter „die Handlungsbereiche, in denen der Mensch auf Dauer angelegte, einen individuellen oder kollektiven Sinnzusammenhang gestaltende oder repräsentierende Produkte, Produktionsformen, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen hervorzubringen vermag, die dann im Sinne einer Wertordnung oder eines Formenbestandes das weitere Handeln steuern und auch strukturieren können“ (Brockhaus 2022, S. 1; online). Anders formuliert: nicht alles Menschen-gemachte, sondern nur dasjenige, das einen bestimmten Formcharakter trägt und Wertschätzung erfährt, gilt hiernach als Kultur (ebd.). Die unter diesem zweiten Kulturbegriff aufgeführten Aspekte lassen sich in zwei Gruppen einteilen, was dann eine abermalige Spezifizierung und Engführung erlaubt, sprich die Unterscheidung zwischen praktisch-materiellen Dingen (wie z. B. Bebauung des Bodens) und geistig-ideellen (ebd.). Später eingeführte weitere Abgrenzungskriterien waren die zwischen Barbarei und Zivilisation (ebd.), die abermals zu noch weitergehenden Spezifizierungen und Engführungen des Kulturbegriffs führten.

Cultura trat als selbstständiger Begriff im späten 17. Jahrhundert durch Latein als Sprache der Gelehrten in ganz Europa (ebd., S. 5) auf und wurde in den folgenden Jahrzehnten und Jahrhunderten zu einem geläufigen Wort; ein Wort, das von den Aufklärungsdenkern „zur theoretischen Reflexion des Vergesellschaftungsprozesses verwendet“ (Auernheimer 1988, S. 101) wurde. In den einzelnen Sprachen erfolgten auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Nationalgeschichten und politischer Konstellationen unterschiedliche Spezifizierungen und damit Engführungen des Kulturbegriffs, nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Herausbildung unterschiedlicher Komplementär- bzw. Gegenbegriffe. Im Ergebnis führte das etwa dazu, dass im Französischen „Kultur“ als ein Teil von „civilisation“ verstanden wird, während im angelsächsischen Sprachraum „civilization“ und „culture“ eher neben, aber nicht gegeneinander stehen. Demgegenüber wurden die Begriffe Kultur und Zivilisation im Deutschen klar voneinander abgegrenzt und nicht selten – auch ideologisch aufgeladen – gegeneinander in Opposition gebracht (Brockhaus 2022, S. 2; Bollenbeck 1996, S. 47 u. pass.).

Die Gründe hierfür beschäftigten auch Norbert Elias, der im Rahmen seiner bahnbrechenden Studie „Über den Prozeß der Zivilisation“ (1989, S. 1–42) der Soziogenese „des Gegensatzes von ‚Kultur‘ und ‚Zivilisation‘ in Deutschland“ nachging. Bevor nun Elias Kerngedanken dazu referiert werden, soll vorab noch darauf hingewiesen werden, dass die spezifisch deutsche Prägung von Kultur zur selben

Zeit und damit im selben gesellschaftlichen Kontext erfolgte wie die Prägung(en) des Begriffs der Bildung, von der vorstehend schon die Rede war. Elias zufolge spielte für die Aufwertung, ja Überhöhung des Kulturbegriffs bei gleichzeitiger Abwertung von „Zivilisation“ eine innergesellschaftliche Konfliktkonstellation sowie die vergleichsweise späte staatliche Einigung Deutschlands eine besondere Rolle. Die deutsche Aristokratie, der während der Zeit der Aufklärung die Bildung eines deutschen (National-)Staates nicht gelang, war (ebd., S. 4) frankophon und frankophil; sie orientierte sich an den höfischen Formen (um das Wort Kultur zu vermeiden) des französischen Hochadels und schottete sich sozial gegenüber den verschiedenen Mittelschichten ihrer eigenen Territorien ab. Für die Mittelschichten, insbesondere die Intelligenz, diente eine polarisierende Differenzierung der Begriffe Zivilisation und Kultur zur Kritik am Adel (Zivilisation) und zur Selbstlegitimation (Kultur). Zivilisation stand hier für das Äußere, Oberflächliche, Höfische (ebd., S. 8 ff.), letztlich den Adel, dem Kultur mit Aufrichtigkeit, Tugend, und Bildung entgegengesetzt wurde; letzteres sollte die Mittelschichten selbst charakterisieren. Sah der deutsche Adel, einschließlich Friedrich der Große, die deutsche Sprache und Literatur nur als unzulänglich an, bemühten sich deutsche „Dichter und Denker“ zu jener Zeit um eben diese Sprache und Kultur – und prägten damit eben auch eine Fülle von Begriffen. Konnte damals die Frage, was spezifisch deutsch sei, nicht einfach mit Verweis auf einen Nationalstaat beantwortet werden, so trat der Verweis auf die „deutsche Kultur“ (später war von Kulturnation und Kulturstaat die Rede (Bollenbeck 1996, S. 22 u. 52 ff.)) an dessen Stelle.<sup>11</sup>

Vor dem geschilderten Hintergrund mussten nicht alle „zivilisatorischen Ererungenschaften“ verworfen werden, aber als bestenfalls „bloß Nützlich“ konnte auch diese nur als zweitrangig betrachtet werden. In Abgrenzung zu Zivilisation erlebte der Kulturbegriff etwa bei Kant, Schiller und Hegel nicht nur eine stark normative Aufwertung, sondern zugleich eine Engführung. Kultur stand damit für Kunst und Wissenschaft, das Außeralltägliche, Geistige, Höhere u. ä. Dieses Verständnis – letztlich Kultur als Hochkultur – setzt sich durch und wurde dominant (vgl. Bollenbeck 1986, S. 13 u. 15).<sup>12</sup> Darüber hinausgehende eigene Akzen-

---

11 Der Vollständigkeit halber: Diente der überhöhte, ideologisch aufgeladene Kulturbegriff zunächst (nur) als Antithese gegenüber dem (eigenen) Adel, so diente er nach der Französischen Revolution – „mit dem ganzen Bedeutungsgehalt“ (Elias 1989, S. 38) – zunehmend zur Abgrenzung gegenüber konkurrierenden Nationen. „Zivilisation“ wurde mit all ihren negativen Zuschreibungen, insbesondere Frankreich und England, „Kultur“ insbesondere Deutschland und den Deutschen zugeschrieben (ebd.; kritisch zu der von Elias vorgenommenen zeitlichen Verortung von Kultur als Antithese gegenüber anderen Nationen: Bollenbeck 1996, S. 85 f. u. 22).

12 Auch wenn vordem etwa Herder Kultur als „Lebensweise“ von Gruppen verstand, die ihm als „gleichberechtigt“ galten (Brockhaus 2022, S. 6; Moebius 2020, S. 19 f.). Oder wenn bei Humboldt Kultur neben dem Geistigen auch das Materiell-Praktische umfasste hatte (ebd.), wobei er allerdings später, worauf Bollenbeck (1996, 144–148) entschieden hinweist, das bloß Materiell-Praktische abwertete und die Bedeutung von Wissenschaft und Kunst als „Veredelung“ der

### 3. Soziale Arbeit als „Hilfe zur Lebensbewältigung“ und „Ermöglichung von Subjektivität“

War das vorstehende Kapitel dem Begriff der Kulturellen Bildung gewidmet, so gilt es jetzt auch den zweiten Begriff des Buchtitels – Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit – zu klären. Auch dieses Unterfangen gestaltet sich komplex, auch wenn die Schwierigkeit hier etwas anders gelagert ist als bei der Begriffsklärung von Kultureller Bildung. Denn bezüglich der Sozialen Arbeit findet sich eine große Fülle von (expliziten) Theorien, die ihren Gegenstand teilweise recht unterschiedlich erklären (vgl. Hammerschmidt/Stecklina 2023; Hammerschmidt/Aner 2022). Da es uns hier letztlich darum geht, Bezüge zwischen Kultureller Bildung und Sozialer Arbeit herzustellen und Verknüpfungsmöglichkeiten aufzuzeigen (s. Kap. 4), ein solcher Bezug aber je nach Sozialarbeitstheorie unterschiedlich ausfällt und wir zugleich an dieser Stelle nicht alle Theorien der Sozialen Arbeit auf Kulturelle Bildung beziehen können, war eine Auswahl für eine exemplarische Darstellung erforderlich. Wir haben uns für Lothar Böhnischs Bewältigungstheorie (vgl. Böhnisch 2023a) und Michael Winklers Subjekttheorie (1988/2021a) Sozialer Arbeit entschieden, weil beide Verständnisse Sozialer Arbeit mit Grundideen Kultureller Bildung besonders gut vereinbar erscheinen.

„Aus sozialstrukturell-sozialpolitischer Sicht“, so der Ausgangspunkt und die Kerngedanken von Böhnischs Bewältigungstheorie, „lässt sich die disziplinäre Eigenart der Sozialpädagogik/Sozialarbeit als institutionelles Ergebnis der industriellen Moderne rekonstruieren“ (Böhnisch 2012, S. 219). Man könne Soziale Arbeit

„als gesellschaftliche Reaktion auf die Bewältigungstatsache verstehen. Das heißt, Sozialpädagogik und Sozialarbeit sind historisch unterschiedlich gewordene, aber gleichermaßen gesellschaftlich institutionalisierte Reaktionen auf typische psychosoziale Bewältigungsprobleme in der Folge gesellschaftlich bedingter sozialer Desintegration. Zu dieser institutionellen Reaktion war und ist die moderne Industriegesellschaft strukturell gezwungen: Sowohl aufgrund ihrer latenten sozialstrukturellen Dauerkrise – die Spannung von Integration und Desintegration ist dem Wesen moderner Arbeitsteilung immanent – als auch wegen der strukturellen Notwendigkeit, die ökonomisch-technische Arbeitsteilung sozial reproduzieren und ausbalancieren zu müssen. Der sozialpädagogisch-sozialarbeiterische Interventionsmodus ist hierfür das strukturlogische Mittel. Da die Dauerkrise aufgrund ihrer strukturellen Bedingtheit gesellschaftlich nicht aufhebbar ist, muss sie in ihren Folgen für den und am Einzelnen behandelt, also pädagogisch transformiert werden. Das andere Mittel der Wahl wäre die ordnungsstaatliche Repression. Diese war noch charakteristisch für das Sozialwesen zu Ausgang des 19. Jahrhunderts. Mit der zunehmenden Komplexität der industriegesellschaftlichen Integrationsprobleme und der Demokratisierung der Gesellschaft im 20. Jahrhundert ging das Repressive zurück und das Päd-

agogische trat in den Vordergrund. Bis heute ist aber diese historisch rückbindbare Spannung zwischen dem Repressiven und dem Pädagogischen in der für die Sozialpädagogik/Sozialarbeit typischen Ambivalenz von Hilfe und Kontrolle enthalten“ (ebd., S. 219).

Waren Menschen in vorbürgerlichen Verhältnissen umfassend sozial eingebunden – und insofern auch unfrei -, so führte der Übergang zur modernen, bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zur Freisetzung oder „Entbettung“ der Individuen. Jedes Individuum ist damit dazu angehalten, den Anforderungen des Lebens unter diesen Bedingungen selbst zu entsprechen, es besteht die „Bewältigungstatsache“. Aus der Bewältigungstatsache wird ein Bewältigungsproblem, wenn die bisher gegebenen eigenen Ressourcen der Problemlösung versagen. Das Böhnisch zufolge gegebene generelle Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit, sei dann eingeschränkt. An dieser Stelle greife Soziale Arbeit als Hilfe zur Lebensbewältigung ein (vgl. Böhnisch 2023a, S. 18), indem sie Ressourcen zur Lebensbewältigung vermittele.

Die über die vorstehenden Kerngedanken der Bewältigungstheorie hinausreichenden konzeptionellen Überlegungen des Lebensbewältigungskonzepts lassen sich als Theorie-Praxis-Modell (vgl. Böhnisch 2023a, S. 9) erfassen, welches als Theorie eine Sache beschreibt, erklärt bzw. (re-)konstruiert und als Praxis-konzept normative Setzungen u. a. in Form von Handlungsaufforderungen für die Einrichtungen und SozialarbeiterInnen, die mit den KlientInnen den Unterstützungs- und Beratungsprozess gestalten, herausarbeitet. Ausgehend von der Annahme, dass zwischen Gesellschaft und Individuum ein Spannungsverhältnis besteht, wird im Lebensbewältigungskonzept die sozialarbeiterische Perspektive auf das individuelle Bewältigungshandeln und die psychosozialen Betroffenheiten von Individuen in kritischen Lebenskonstellationen diskutiert. Von Böhnisch wird der Auftrag der Sozialen Arbeit dahingehend formuliert, dass sie, „ein pädagogisches Konzept [zu] entwickeln [...] [hat], in dem soziale Unsicherheit und Suche nach sozialer Geborgenheit als psychosoziale Ausgangslage eines Großteils ihres Klientels in einen sozialintegrativen Zusammenhang gebracht werden können“ (Böhnisch 1994, S. 167). Im Zentrum der professionellen Unterstützung und Begleitung steht das einzelne Individuum, dessen Biografie, dessen Bewältigungsstrategien und -handeln sowie dessen Handlungsfähigkeit. Zum Gegenstand sozialarbeiterischer Theorie und Praxis werden im Lebensbewältigungskonzept „die biografischen Ausformungen sozialer Risiken“ (Böhnisch/Schröer 2013, S. 45).

Die vorstehend angeführten „biografischen Ausformungen sozialer Risiken“ verweisen auf Differenzierungen der Rede von Lebensbewältigung. Neben Bewältigungsaufgaben, die grundsätzlich gesehen alle Individuen betreffen können (übergreifende), existieren spezifische Bewältigungsaufgaben, die nur in einzelnen Lebenslagen (Klassenlagen) oder Lebensaltern vorkommen (können).

Übergreifende Bewältigungsaufgaben sind z. B. die Auseinandersetzung mit der Individualisierung, der eigenen Identität und der eigenen Geschlechtsidentität oder auch der Umgang mit chronischen Erkrankungen bzw. Beeinträchtigungen (1).<sup>15</sup> Lebenslagentypische Bewältigungslagen können sich (meist) aus Unterversorgungslagen, also Armut etwa in den Bereichen Einkommen, Wohnraum- und Gesundheitsversorgung, Bildung und soziale Teilhabe ergeben (2). Lebensaltertypische bestehen etwa in den Phasen: Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter, Alter sowie auch besonders bei den Phasenübergängen (Statuspassagen) (3).

Den Aspekten der Ästhetik, Bildung, Kultur und der Gestaltungsfähigkeit der Subjekte misst das Lebensbewältigungskonzept eine hohe Bedeutung bei. Ihre Relevanz resultiert vor allem aus der Annahme, dass Soziale Arbeit vor allem „soziale und kulturelle Spielräume“ verändern kann, „soweit sie pädagogisch interaktiv beeinflussbar sind“ (Böhnisch 2023a, S. 101). Um einen sozialemotionalen Zugang zu den KlientInnen herzustellen, bedarf es des Einsatzes verschiedener Methoden und Instrumente durch die SozialarbeiterInnen, u. a. des Theaters, der Musik, des Schreibens oder des Malens. Diese können den Prozess der Überwindung der Sprachlosigkeit und des „Zwangs zur Abspaltung“ der KlientInnen fördern und es den KlientInnen ermöglichen, ihre Hilflosigkeit in einem längerfristigen pädagogischen Vorgang zu überwinden (ebd.).

Durch den Stellenwert der psychosozialen Handlungsfähigkeit im Konzept der Lebensbewältigung wird Aspekten des Zuwachses von Handlungsspielräumen und -möglichkeiten der KlientInnen eine besondere Bedeutung beigemessen. Aber nicht alle Varianten von Handlungsfähigkeit gelten in dieser Theorieperspektive (und vielen anderen) als wünschenswert. Vielmehr gilt es, zwischen konformen und „abweichenden Verhalten“ zu unterscheiden. Auch gesellschaftlich nicht akzeptiertes „abweichenden Verhalten“ gilt der Bewältigungstheorie als Versuch, Handlungsfähigkeit zu erringen. Soziale Arbeit hat hier zunächst die Aufgabe festzustellen, welche (konkrete) Funktion das jeweilige abweichende Verhalten für den jeweiligen Menschen hat. Anschließend soll Soziale Arbeit mit ihren Methoden in ihren Settings Angebote unterbreiten, deren Nutzung für die AdressatInnen dazu führen können, gesellschaftlich akzeptierter Form von Handlungsfähigkeit zu erreichen; was gelingt, wenn diese neuen Formen diesel-

---

15 Bewältigungsaufgaben bezogen auf die konkrete Lebenssituation können sein: die Bewältigung von Armutslagen und konkreten institutionellen Einbettungen. Altersspezifische Bewältigungsaufgaben können sein: in der Kindheit: Der Umgang mit Bindung und Verlust, mit Anforderungen des Bildungssystems oder auch mit Übergängen in (Bildungs-)Institutionen und in der familialen Lebenslage; im Jugendalter: der Aufbau von reiferen Beziehungen zu Altersgenossen aller Geschlechter, die Lösung von der Herkunftsfamilie und die Berufseinmündung; im Erwachsenenalter: Das Studium, die Berufseinmündung und -wechsel, die eigene Familiengründung, der Übergang in das Lebensalter Alter; im Alter: Die Entwicklung eigener Lebensperspektiven jenseits der Berufstätigkeit, der Umgang mit Entberuflichung, mit geringer werdender Mobilität, mit Krankheit und mit dem Tod (vgl. Böhnisch 2023b).

be Funktion für die Individuen erfüllen können, wie das vorherige „abweichende Verhalten“. Nach Böhnisch können dies sowohl „musische Gruppenprojekte“ sein als auch Gesprächsgruppen, Gruppen mit sportlichen Aktivitäten, Leseprojekte, künstlerische Projekte, Theaterinszenierungen etc. (ebd., S. 128). Ziel funktionaler Äquivalente, in denen Böhnisch „eine[r] Methode der Erweiterung“ sieht, ist es, mittels des speziellen Settings in einem längerfristigen pädagogischen Prozess einen (emotionalen) Zugang zu den KlientInnen herzustellen. Diese sollen erfahren, dass sie nicht länger des autoaggressiven und antisozialen Verhaltens bedürfen sowie lernen bzw. üben können, ihre Sprachlosigkeit in Bezug auf die Ansprache ihrer Hilflosigkeit zu überwinden (ebd., S. 129). Zugleich sieht Böhnisch auch die SozialarbeiterInnen gefordert, sich intensiv mit Fragen von Bildung auseinanderzusetzen sowie künstlerische und Bildungsprojekte jenseits formaler Bildungsanforderungen zu initiieren. Hierbei beruft sich Böhnisch auf „Holzkamps Ansatz des expansiven wie des widerständigen Lernens“, durch welches offenbar wird, dass „Lernprozesse als Erweiterung, aber auch Blockierung subjektiver Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten“ gesehen werden müssen (ebd., S. 145). Settings der kulturellen Bildung können nach Böhnisch hierbei die Chance bieten, die Entwicklungsbedürfnisse von KlientInnen der Sozialen Arbeit aufzugreifen, deren aktuelle Bewältigungsstrategien in einem gemeinsamen Prozess aufzuschließen und zu hinterfragen sowie deren psychosoziale Handlungsfähigkeit und Bewältigungsstrategien in einem längerfristigen Prozess (mit möglichen Stagnationsphasen bzw. Rückschlägen) erweitern. Im Bewältigungsprozess können sich – so Böhnisch – „Lebenskompetenzen herausbilden: Empathie- und Konfliktfähigkeit, Aushalten von Differenzen und Fähigkeit zur Thematisierung der eigenen Probleme“ (ebd., S. 146).

Michael Winkler bestimmt Soziale Arbeit, er bevorzugt den Begriff Sozialpädagogik, als Ermöglichung (oder Rekonstruktion) von Subjektivität. Die Sozialpädagogik, so seine Grundüberlegung, etablierte sich in der modernen bürgerlichen-kapitalistischen Gesellschaft. Diese erfordere die Lebensform autonomer Subjektivität, stelle aber nicht allen, insbesondere nicht den Armen, die hierfür erforderlichen Ressourcen hinreichend zur Verfügung. Damit fehlten diesen schon im Aufwachsen die Bedingungen für gelingende Sozialisation und Bildung als Basis für die erforderliche autonome Subjektivität. Insofern werde Armut zu einem pädagogischen Problem. Sozialpädagogik ermögliche durch Erziehung und die Vermittlung von Kompetenzen Bildung und damit letztlich die Ermöglichung von Subjektivität, so dass sich die Subjekte in den gesellschaftlichen Verkehrsformen bewegen könnten und dies auch in kritischen Lebenslagen (Winkler 2003, S. 14 u. passim; vgl. Hammerschmidt/Aner 2022, S. 139). Sozialpädagogisches Denken beginnt Winkler zufolge mit der Überlegung, „wie ein Ort beschaffen sein muss, damit ein Subjekt als Subjekt an ihm leben und sich entwickeln kann, damit er auch als Lebensbedingung vom Subjekt kontrolliert wird“ (Winkler 2021a, 262).