

STEFANIE DUTTWEILER

Reflexive Ansätze in der Sozialen Arbeit

Der Begriff „Reflexive Sozialpädagogik“ fasst verschiedene Ansätze zusammen, die ein gemeinsames Erkenntnisinteresse vereint: Sie alle reflektieren über Sozialpädagogik; ihr Gegenstand ist also die Sozialpädagogik selbst, denn es ist unklar, was Soziale Arbeit beziehungsweise Sozialpädagogik ‚eigentlich‘ ist. Das ist weder durch eindeutig abgegrenzte Problemlagen, die in der Theorie bearbeitet werden, noch durch Handlungsfelder oder einen bestimmten methodischen Zugang der Praxis hinreichend bestimmt. Um das Charakteristikum der Sozialpädagogik zu ermitteln, fragen reflexive Ansätze daher nach den Gemeinsamkeiten von Disziplin und Profession.



Was macht Sozialpädagogik aus?

Reflexive Ansätze gehen von folgender Grundannahme aus: Die Gegenstandsbestimmung – also die Antwort auf die Frage, was Sozialpädagogik ist – ergibt sich erst im und durch den Diskurs über Sozialpädagogik. Das heisst in „kommunikativ geleisteten Prozessen der Sinnstiftung“ (Winkler, 1988, S. 36), die Bedeutung hervorbringen und damit Wirklichkeit schaffen.

Wenn also das, was Sozialpädagogik ausmacht, erst im Diskurs entsteht, stellen sich sofort weitere Fragen: Was unterscheidet den sozialpädagogischen Diskurs von anderen Diskursen? Wie setzt er sich zusammen? Welche Effekte ergeben sich daraus? Der sozialpädagogische Diskurs, so führt Michael Winkler aus, wird aus „tradierten und konventionalisierten ‚Theorieelementen‘, sowie aus Erfahrungs- und Alltagswissen konstituiert und von den Sprachhandelnden je aktualisiert“ (Winkler, 1988, S. 24). Die ‚Sprachhandelnden‘, von denen hier die Rede ist, sind sowohl die Professionellen, die auf eine bestimmte – nämlich ‚sozialpädagogische‘ – Weise über Probleme und deren Bearbeitung sprechen, als

auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die versuchen, die Entstehung von Problemen und deren Lösungen theoretisch zu erklären. Indem sie auf ‚sozialpädagogische‘ Weise sprechen und entsprechend handeln, bringen sie das hervor, was als Sozialpädagogik verstanden werden kann. Dabei sind die Probleme, denen sich die Sozialpädagogik widmet, durchaus reale Probleme (ebd., S. 97) und keine lediglich ‚herbeigeredeteten‘ Probleme. Doch sie lassen sich erst durch den „reflexiven Rückbezug auf Kategorien und Begriffe“ eines spezifischen semantischen Systems (ebd.) – sprich: einer spezifischen sozialpädagogischen Fachsprache – als ein sozialpädagogisches Problem identifizieren.

«Sozialpädagogik entsteht im Diskurs...»

Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto figurieren Sozialpädagogik als „professionsbezogene Reflexionswissenschaft“ (Dewe/Otto, 2012, S. 198). Denn „Reflexion wird evoziert in Organisationen Sozialer Arbeit, in wissenschaftlichen Evaluationen, in der beruflichen Supervision, bei der Hilfeplanung und in der Beratung. Dabei geht es zum einen um den Erwerb professioneller Reflexionskompetenz und zum anderen um die Anleitung zur Reflexion“ (Dewe, 2008, S. 117). Den inneren Zusammenhang von Theorie und Praxis sehen sie im gemeinsamen Operationsmodus der stellvertretenden Deutung, die sowohl für die Theorieproduktion als auch in der Praxis zentral ist: Das wissenschaftliche Wissen der Disziplin hat die Funktion, „innerhalb der Berufs- und/oder Lebenspraxis auftauchende Handlungsprobleme in ihrer strukturellen Bedingtheit stellvertretend zu deuten und die so gewonnenen Einsichten, [...] an eben diese Praxis zu vermitteln“

wissenschaftsbasierte Kompetenz als solche konstitutiv [...], sondern vielmehr die jeweils situativ aufzubringende reflexive Fähigkeit, einen lebenspraktischen Problemfall kommunikativ auszulegen, indem soziale Verursachungen rekonstruiert werden, um den AdressatInnen aufgeklärte Begründungen für selbst zu verantwortende lebenspraktische Entscheidungen anzubieten und subjektive Handlungsmöglichkeiten zu steigern“ (Dewe/Otto, 2012, S. 205). Professionelle Soziale Arbeit zeichnet sich also dadurch aus, dass sie die Fragestellungen und Problemsichten der AdressatInnen im Rahmen von „Plausibilitäten“ interpretiert und dabei „richtige“ (im Sinne von objektiv und emotional angemessenen) Möglichkeiten für die weiteren Bewältigungsstrategien entwickelt (Dewe/Otto, 1984, S. 802). Charakteristisch für das sozialpädagogische Handeln ist dabei, dass die erarbeiteten Perspektiven,

(Dewe/Otto, 1996, S. 112), während die Professionellen ihrerseits die lebensweltlichen Schwierigkeiten und Handlungsprobleme der Klientinnen und Klienten stellvertretend deuten. Möglich wird das, wenn Schwierigkeiten der Lebensbewältigung nicht standardisiert, sondern im Blick auf den „jeweiligen Fall“ und den Subjektstatus der AdressatInnen bearbeitet werden (Dewe/Otto, 2001, S. 1403). Diese deutende Reflexivität ist das Kennzeichen sozialarbeiterischer Professionalität. Denn „für professionalisiertes Handeln [ist] nicht

Entscheidungsbegründungen und Lösungen den Klientinnen und Klienten nicht aufgezwungen, sondern in einem dialogischen Prozess gemeinsam erarbeitet werden. Dementsprechend ist stellvertretende Deutung mehr als Reflexion, der es um Aufklärung und Deutung der gegebenen Lebenspraxis geht, sie hat auch eine emanzipative Intention, der es um die Entwicklung eines Entwurfs gelingender Lebenspraxis in die Zukunft hinein zu tun ist (Dewe/Otto, 1984, S. 805f.).

«...die stellvertretende Deutung»

Bernd Dewe / Hans-Uwe Otto

Um herauszuarbeiten, was einen Diskurs des Sozialen zu einem spezifisch sozialpädagogischen macht, untersucht Michael Winkler die ‚Grammatik des Diskurses‘. Seine „Theorie der Sozialpädagogik“ reflektiert dementsprechend auf die Grundlagen der Sozialpädagogik – und bestimmt sie damit zugleich. Auch Michael Winkler sieht die Gemeinsamkeiten von Disziplin und Profession im Modus der Reflexion, die er als Prozess kommunikativer Sinnstiftung fasst. Reflektiert wird dabei sowohl in der sozialpädagogischen Theorie als auch in der Praxis auf die Lösung der Probleme gesellschaftlicher Ausgrenzung – und damit auf gesellschaftliche Ursachen der Probleme des Subjekts. Die Strukturlogik des sozialpädagogischen Diskurses liegt mithin in der spezifischen „Wahrnehmung des sozialpädagogischen Problems“, das in der Moderne „als Problem des Subjekts und seiner Subjektivität denkbar“ wird, das nun „ständig mit unvereinbaren Anforderungen konfrontiert“ ist (Winkler, 1988, S. 122). Welche gesellschaftliche Ursachen ausgemacht und welche Lösungen angestrebt werden, ist Gegenstand sozialpädagogischer Theoriebildung, die so immer auch Zeitdiagnose und Zeitkritik ist. Dazu bedient sie sich soziologischer Erkenntnisse und befragt sie auf Konsequenzen für Erziehung und Selbstbildung. Auch für Michael Winkler ist Sozialpädagogik somit eine spezifische Deutung der Wirklichkeit, die neue

Sichtweisen für die Praxis erlaubt: Ihre Deutungsstrukturen stellen „eine pragmatisch relevante Wirklichkeitskonstruktion zur Verfügung, in welcher die Momente eines zu bewältigende Sein einerseits selektiv verarbeitet, andererseits aber auch zu Bewusstsein gebracht werden“ (Winkler, 1988, 30). Grundlegend für seine eigene Theorieproduktion sind die „Reflexionsoperatoren“ (ebd., S. 267) Subjekt und Ort. Mit dem Subjektbegriff thematisiert er das Verhältnis von Mensch und Welt, das er als eines der Aneignung auffasst. Dabei muss das Subjekt sein Verhältnis zu sich und zu seiner Welt ständig neu bestimmen. Das kann jedoch nur dann gelingen, wenn sich das Subjekt „im Modus des Könnens“ (ebd., S. 149) befindet und „wenn sich das Individuum der objektiven Logik der gegenständlichen Welt und der Entwicklungslogik gesellschaftlicher Prozesse unterordnet und diese für sich nutzt“ (ebd., S. 150). Aufgabe der Sozialpädagogik ist, diesen Aneignungsprozessen bei Bedarf einen angemessenen Ort zu schaffen. Das spezifische sozialpädagogische Denken „in pragmatischer Absicht“ beginnt für Winkler daher mit der Überlegung, „wie ein Ort beschaffen sein muß, damit ein Subjekt an ihm leben und sich entwickeln kann, damit er auch als Lebensbedingung vom Subjekt kontrolliert wird“. Sozialpädagogik, so die pädagogische Grundannahme, stellt solche Räume zur Verfügung (ebd., S. 278f).

«...Prozesse kommunikativer Sinnstiftung»

Michael Winkler

Wie entstehen sozialpädagogische Theorien?

Bernd Dollinger (2008) reflektiert in seinem wissenssoziologisch fundierten Werk „Reflexive Sozialpädagogik“ am konsequentesten auf die Theorie der Sozialpädagogik, indem er die Frage stellt, wie sozialpädagogische Theorien entstehen. Sozialpädagogische Theorien entstehen, so Dollinger, wie jede wissenschaftliche Theorie weder rein aus wissenschaftlichen Überlegungen noch aus rein praktischen Handlungs- und Problemzusammenhängen. Vielmehr sind Theorien immer sowohl in der Wahl ihrer Themen als auch in ihren inhaltlichen Färbungen entscheidend durch außerwissenschaftliche Faktoren beeinflusst. Das sind neben den zeitgebundenen Erfahrungen der jeweiligen AutorInnen (z.B. die Erfahrung der 68er) vor allem historisch spezifische Diskurszusammenhänge, d.h. kommunikativ hervorgebrachte Realitätskonstruktionen. Da in jede theoretische Wirklichkeitskonstruktion zeitspezifische Wertungen und Normalitätsprojektionen eingehen, führen auch die Gegenwarts- und Problemdiagnosen Sozialer Arbeit immer auch normative Implikationen mit. Auf sie zu reflektieren, ist – so Bernd Dollinger – (eine) Aufgabe reflexiver Sozialpädagogik.

«...durch Verkettung spezifischer Deutungsmuster»

Bernd Dollinger

Damit ist jedoch noch nichts darüber ausgesagt, wie sich eine spezifisch sozialpädagogische Theoriebildung charakterisieren liesse. Sie besteht – hier schliesst sich Dollinger an Winkler an – in der spezifischen Relationierung von Sozialität und Subjektivität: „Es wird eine soziale Krisensituation theoretisiert, die sozialisationsbedingt mit negativen Folgen für die individuelle Subjektconstitution assoziiert ist“ (Dollinger, 2008, S. 95). Am Beispiel von Devianz fächert Dollinger fünf Deutungsmuster auf, die sich zur spezifischen Deutungsstruktur² sozialpädagogischer Theoriebildung verketteten. Dabei wird deutlich: Sozialpädagogik ist wesentlich an der Konstitution des sozialen Problems beteiligt, auf die sie eine Antwort verspricht.

- Zunächst, so Dollinger, wird auf eine aktuell krisenhafte Verfasstheit der Gesellschaft verwiesen und so **krisenbehafteter sozialer Ort** konstruiert³. Dieser Krisenbezug führt dazu, immer wieder gesellschaftlichen Wandel zu konstatieren und dementsprechend von einschneidenden Zäsuren auszugehen. Es kommt zu „einem empirisch nicht selten ungesicherten Beharren auf bisher unbekanntem Formen sozialen Wandels, auf neuen Qualitäten sozialen Lebens und auf Strukturbrüchen aktueller Integrationswege“ (ebd., S.189). Gemeinsamer Ausgangspunkt ist für einen Großteil aktueller sozialpädagogischer Theorie die Diagnose der reflexiven Moderne und die darin zunehmende Individualisierung⁴.
geführt werden“ (Dollinger, 2008, 98). Grundlage ist dabei ein Subjektbegriff, der sowohl von der Autonomie und Handlungsmacht der Einzelnen als auch seiner fundamentalen Verwobenheit mit den objektiven gesellschaftlichen Lebenslagen ausgeht.
- Die Verkettung dieser Deutungsmuster begründet dann **Interventionspostulate**. Sozialpädagogik, so deren Logik, sei in der Lage, den Krisen etwas entgegen zu setzen und dabei dem ganzen Menschen in seiner Subjektivität zur Geltung zu verhelfen.

- Eine gesellschaftliche Krise legitimiert jedoch noch keine Sozialpädagogik. Es muss daher zusätzlich geklärt werden, wie sich die Sozialität und Subjekt vermitteln. Dazu werden Sozialisation- oder Stresstheorie eingeführt, **die einzelne soziale Orte** wie Familie, Peers, Schule, Gemeinde, Strasse spezifizieren, die das Subjekt wesentlich prägen.
- Eine sozialpädagogische Intervention setzt allerdings erst dann ein, wenn **Subjektivität als Problem** erscheint. „Der Einzelne muss in seiner Subjektivität beeinträchtigt sein und diese Beeinträchtigung muss auf soziale Bedingungen bzw. auf mögliche soziale Einflussnahmen zurückverweisen, ansonsten könnte der Diskurs über Abweichung ohne die Sozialpädagogik
- Um diese spezifische Verkettung von Sozialität und Subjektivität zu plausibilisieren brauchen sozialpädagogische Theorien **diskursive Außenanbindungen**. Das heißt: Sozialpädagogik stützt sich in ihrer Diagnose zentral auf Deutungsmuster, die aus anderen Wissenschaften, vornehmlich der Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft, kommen und deren Plausibilität sozial anerkannt ist. Denn nur wenn es gesellschaftlich akzeptabel ist, Sachverhalte als spezifische Probleme auszudeuten, können auf sie gerichtete Interventionsformen anschließen. Ob sich eine sozialpädagogische Theorie durchsetzt, ist mithin abhängig von diskursiven Plausibilisierungschancen und disziplinären Legitimationskriterien.

Was kann die Reflexion auf Sozialpädagogik leisten?

Diese Art der diskurs- und wissensanalytischen Auseinandersetzung ist zweifelsohne eine interessante Reflexion auf Sozialpädagogik und – wie Dollinger betont – „schlicht Grundlagenarbeit“ (Dollinger, 2008, S. 236). Doch welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Sozialpädagogik? Dollinger sieht den Gewinn dieser Reflexion darin, dass so erörtert werden kann „welche normativen und kognitiven Prämissen in sozialpädagogische Stellungnahmen einfließen und ihnen erst den Anschein einer „Sozialpädagogik“ geben“ (ebd., 235). Dabei plädiert er insbesondere für einen bewussten, reflexiven Umgang mit Zeitdiagnosen und Krisendeutungen und der mit ihnen assoziierten Wahrnehmung von Adressaten sozialpädagogischer Leistungen (ebd., S. 199). Denn wenn „Kriseninszenierungen erfolgen, die den Adressaten Sozialer Arbeit Defizite unterstellen und sie bei fehlender Ressourcenzuwendung als Ordnungsgefahr vor Augen führen, so wäre dies problematisch.“ Es gilt daher immer wieder zu hinterfragen, welche Auswirkungen professionelles Deutungswissen der Sozialpädagogik auf das Selbstverständnis und die Alltagsbewältigung der AdressatInnen hat – wie also sowohl das professionelle Wissen als auch die institutionalisierten Praxisformen die Deutungsmuster und Handlungsvollzüge der AdressatInnen beeinflussen und indirekt steuern (vgl. Dewe/Otto 1996, S. 52). Behandelt wird diese Frage in den Ansätzen reflexiver Sozialpädagogik jedoch nur am Rande.

Wie gestaltet sich das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und dem Können der Praxis?

Wenngleich alle Autoren Sozialpädagogik als Einheit von Disziplin und Profession bestimmen, so betonen sie auch zugleich die grundlegende Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und dem Wissen der Praxis: Sie sind durch unterschiedliche Relevanzstrukturen strukturiert und resultieren aus unterschiedlichen Kontexten und Zeitstrukturen, in denen Wissen prozessiert wird und zur Anwendung kommt.

Wissenschaft

Wissenschaftliches Wissen bezieht sich auf den Anspruch der Wahrheit unter den im Feld der Wissenschaft herrschenden Bedingungen und ist vom unmittelbaren Handlungsdruck befreit. Es hat die Funktion, „innerhalb der Berufs- und/oder Lebenspraxis auftauchende Handlungsprobleme in ihrer strukturellen Bedingtheit stellvertretend zu deuten und die so gewonnenen Einsichten, [...] an eben diese Praxis zu vermitteln“ (Dewe/Otto, 1996, S. 112). Der Vorteil (für PraktikerInnen) ist die analytische Distanz. Dennoch ist wissenschaftliches Wissen für die praktische Arbeit nicht irrelevant, denn Theorien können nachträglich erklären, was passiert ist und theoretische Optionen eröffnen und eingeschlichene Reduktionen aufbrechen (ebd., S. 17f).

Praxis

Das **Wissen der Praxis** ist dagegen situativ und fallbezogenen, steht unter Handlungs- und Entscheidungsdruck und ist immer selbst in soziale Probleme eingebunden (Dewe/Otto, 1996, S. 14). Seine Referenz ist die Angemessenheit des Handelns in einer spezifischen Situation auf der Grundlage disziplinären Wissens (Dewe/Otto 2001, S. 1966f). Im Zentrum der professionellen Praxis steht der Einzelfall und damit „die Fähigkeit der diskursiven Auslegung und Deutung von lebensweltlichen Schwierigkeiten und Einzelfällen mit dem Ziel der Perspektiveneröffnung bzw. der Entscheidungsbegründung“ (vgl. Dewe/Otto 1984, S. 795, 1996)⁵.

An der **fundamentalen Differenz** der Wissensformen ändert dies nichts. Sie ist, so die Forderung sämtlicher Autoren, anzuerkennen, statt durch vorschnelle Vermittlungsversuche einzuebnen. Dass wissenschaftliches Wissen stets praxisnahes Wissen produzieren könne, halten Dewe/Otto denn auch für eine unrealistische Erwartung.

Reflexive Professionalität

Von Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Wissen und Praxis zu sprechen, ist daher unzutreffend, denn wissenschaftliches Wissen hat seine eigene Praxisrelevanz und Bedeutsamkeit für die Praxis gerade nicht in der Hand (ebd., 17). Die Umsetzung wissenschaftlichen Wissens kann nur in der je konkreten Praxis selbst entschieden werden und liegt mithin im professionellen Ermessen der PraktikerInnen. Proklamiert man zu viel Praxisnähe der Theorie, so traut man den PraktikerInnen den professionell mitunter hochselektiven Umgang mit dem angebotenen Theoriewissen sowie eigene Nutzen-Vorstellungen und situative Adaptionen nicht zu (ebd., 18). Die Vorstellung, Wissenschaft könnte Praxis unmittelbar anleiten, käme somit einer sozialtechnologischen Bevormundung der PraktikerInnen gleich. Die Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und dem Wissen der Praxis lautet für Dewe/Otto daher: Durch Professionalität

werden Theorie und Praxis relationiert. Mit sozialpädagogischer Theorie wird somit „lediglich ein Rahmen begründet, der von der Profession selbst auszufüllen ist. Die darin eingelagerte ‚relative Praxisabstinenz‘ ermöglicht einen großen Raum der Reflexivität und der disziplinären wie professionellen Selbstvergewisserung“ (Füssenhäuser, 2008, S. 137). Mit ihrer Theoriearbeit verfolgen Dewe/Otto somit auch ein (professions-)politisches Ziel, das dem Können der Praxis eine gleichberechtigte Dignität gegenüber dem wissenschaftlichen Wissen zuspricht. Ihre Rekonstruktion des reflexiven Handlungstypus der Sozialen Arbeit zielt darauf, zu einem Entwurf einer „Reflexiven Sozialpädagogik“ als neuen Typ dienstleistungsorientierten Professionshandelns zu gelangen (Dewe/Otto 2001, S. 1400). Damit ist der professionspolitische Anspruch verbunden, mit guten Argumenten gegen eine sozialpolitische Funktionalisierung Sozialer Arbeit anzugehen.

Ethische Bezüge reflexiver Ansätze

Reflexive Sozialpädagogik bezieht sich nur indirekt auf ethische Fragestellungen. Bei **Winkler** erscheinen sie zum einen in der theoretischen Figuration von Subjekt und Subjektivität selbst, in der das „leidende Subjekt nicht nur als Opfer, sondern als handelnd und verantwortlich angesprochen wird“ (Winkler, 1988, S.151). Das erlaubt „den individuellen Lebensprozess in seiner unverwechselbaren Eigenart zu erfassen“ und „zwingt dazu, den einzelnen Menschen in seinem Hier und Jetzt ernst zu nehmen und seine Reallage als seine gegenwärtige Lebensatsache anzuerkennen“ (ebd.). Zum anderen zeigt sich ethische Haltung in Bezug auf die sozialpädagogischen Interventionen. Sie kann, so der Tenor in allen reflexiven Ansätzen, einen Prozess der Veränderung der Subjektivität in Gang gesetzten, ihn aber nicht steuern, denn sie unterliegt der Autonomie und selbsttätigen „Aneignungsaktivität des Zöglings“ (a.a.O., S. 330). Winkler sieht es darüber hinaus geradezu als Qualitätsmerkmal pädagogischer Reflexion an, dass „sie in fortschreitendem Prüfen und Beurteilen sich selbst negiert und aufhebt“ (ebd.: 268f.). Auch **Dewe/Otto** betonen die Autonomie der AdressatInnen. Alle Menschen werden (potentiell) als „mündige, selbstbestimmungs-

und freiheitsfähige und über Rechte verfügbare Bürger verstanden“ (zeitgenössische Theorien 169). Das wird insbesondere für das Verhältnis von AdressatInnen und Professionellen interessant, denn aus diesen Prämissen ergibt sich eine Gleichrangigkeit von AdressatInnen und Professionellen. Dementsprechend soll auch die stellvertretende Deutung der sozialpädagogischen Theorie und Praxis stets mit AdressatInnen und nicht lediglich über sie erfolgen – es verbieten sich die Bevormundung der AdressatInnen ebenso wie deren Erziehung. **Dollinger** geht gewissermaßen noch einen Schritt weiter und unterzieht die Deutungsmuster und Legitimationen sozialpädagogischer Interventionen einer ethischen Reflexion. Zwar mag es, so seine implizite Ethik, „erstrebenswert sein, gegen primär ökonomistisch motivierte sozialpolitische Reformen oder wachsende soziale Ungleichheiten vorzugehen und sozialpädagogische Interventionen auszubauen, die soziale Gerechtigkeit und Solidarität bestärken. Sollte dies aber durch Kriseninszenierungen erfolgen, die den Adressaten Sozialer Arbeit Defizite unterstellen und sie bei fehlender Ressourcenzuwendung als Ordnungsgefahr vor Augen führen, so wäre dies problematisch (Dollinger, 2008, S. 199).“

Literatur

Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (2008). Soziale Arbeit in Gesellschaft. Eine Einleitung zur Werkschau, in: dies (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 12-21.

Dewe, B./Otto, H.-U. (2010): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, W. (Hrsg.) (2010): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3. Auflage. Wiesbaden: VS, S. 197–217.

Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2001): Profession. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.) Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel, S.1399-1423.

Dewe, B., & Otto, H. (1996). Zugänge zur Sozialpädagogik. Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität, Weinheim: Juventa Verlag.

Dewe, B. (2008): Wissenschaftstheorie, kognitive Identität und Forschung in der Sozialarbeit. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 107–120.

Dollinger, B. (2008) Reflexive Sozialpädagogik. Struktur und Wandel sozialpädagogischen Wissens, Wiesbaden: VS-Verlag

Dollinger, B. (2007): Reflexive Professionalität. Analytische und normativ Perspektiven sozialpädagogischer Selbstvergewisserung. In: neue praxis, 37. Jg., H. 2, S. 136-151.

Füssenhäuser, C. (2008): Reflexive Sozialpädagogik: Professions- und/oder Wissenschaftspolitik?, in: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, 136-143.

Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett Cotta.

- 1 Die Exponenten dieser Ansätze favorisieren den Begriff Sozialpädagogik, da sie sich auf die geisteswissenschaftlich geprägte Theorietradition der Erziehungswissenschaft beziehen. Ihre Überlegungen beziehen sich jedoch ebenso auf die Theorien und Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit. Der Begriff Sozialpädagogik wird dementsprechend als Synonym für die Doppelbezeichnung Sozialarbeit beziehungsweise Sozialpädagogik verwendet. Ich schliesse mich dieser Nomenklatur der Originaltexte an.
- 2 Unter Deutungsstrukturen versteht Dollinger die Verkettungen von Deutungsmustern. Damit formuliert Dollinger einen Einwand gegen Oevermann, der davon ausgeht, Deutungsmuster antworten auf Probleme. Denn erst muss es gesellschaftlich akzeptabel sein, Sachverhalte als spezifische Probleme auszudeuten, um an diese (erfolgreiche) Definition weitere soziale Deutungen und auf sie gerichtete Interventionsformen anzuschliessen. Im Kontext der Bearbeitung und Definition von sozialen Problemen antworten daher – so Dollinger – immer nur Deutungsmuster auf Deutungsmuster.
- 3 In Anlehnung an Winkler bezieht er sich dabei auf die Dimensionen ‚sozialer Ort‘ und ‚Subjekt‘, definiert diese jedoch inhaltlich etwas anders.
- 4 Diese Krisen-Konstruktion als Grundlage sozialpädagogischer Theorie und Handelns lässt sich nicht zuletzt an Winklers „revidierter Theorie der Sozialpädagogik“ (2006) aufzeigen. Hier stellt er fünf Grundtendenzen der Zweiten Moderne vor (Entstaatlichung und Unmittelbarkeit von Gesellschaft, Flüssige Moderne, Verhärtung, Kontrolle und Disziplin, Spaltung der Gesellschaft sowie Ausgrenzung), die für die Sozialpädagogik Vorgabe und Gegenstand der Bearbeitung seien (ebd., 59). Auch der Ausgangspunkt der Überlegungen von Dewe/Otto ist die marktwirtschaftlich organisierte, Ungleichheit produzierende und sozialstaatliche flankierte Gesellschaft, in der die Einzelnen freigesetzt und in Verantwortung und in reflexive Bezug zu ihren Lebensverhältnissen gesetzt sind.
- 5 Das bedeutet jedoch auch für Dewe/Otto nicht, dass professionelle sozialpädagogische Praxis damit individualistisch wäre. Vielmehr erweist sich Professionalität auch als gesellschaftspolitisches Tun, denn „die Relationierung von Theorie und Praxis ist immer auf den ‚sozialen Geltungsanspruch bzw. die unterstellte gesellschaftliche Nützlichkeit‘ Sozialer Arbeit bezogen. Sozialpädagogischer Handlungsvollzug wird im Modell der reflexiven Professionalität folglich als Handeln einer ‚gesellschaftlich verantwortungsvolle(n) Sozialarbeit/Sozialpädagogik‘ (Dewe/Otto 1984, S. 807), einer ‚Sozialen Arbeit in Gesellschaft‘ eben verstanden (ebd.) (Bielefelder Arbeitsgruppe 8, 2008, 12)