
Heilpädagogik und Profession – eine strukturelle Perspektive

Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin
der Erziehungswissenschaften, Doktor der Pädagogik

in der

Fakultät Rehabilitationswissenschaften

der Technischen Universität Dortmund

vorgelegt von

Susanne Jonas

Februar 2013

Betreuerin: Frau Prof. Dr. Elisabeth Wacker

Betreuer: Herr Prof. Markus Dederich

Für Karlheinz Jetter
† 05.07.2005

„Heilpädagogik und Profession – eine strukturelle Perspektive“

Welcher Beitrag und Erkenntnisgewinn liegen in einer Übertragung der strukturellen Professionstheorie von Ulrich Oevermann für eine Professionalisierung der Heilpädagogik?

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGEN UND TABELLEN.....	VI
1 EINLEITUNG/ERKENNTNISINTERESSE	1
2 BERUF, PROFESSIONALISIERUNG, PROFESSION – BEGRIFFSBESTIMMUNGEN	9
2.1 Beruf	9
2.2 Professionalisierung und Profession	11
2.3 Historische Entwicklung von Professionen.....	13
2.4 Professionsmodelle	17
3 ERSTE ÜBERLEGUNGEN ZU EINER PROFESSIONALISIERUNG DER HEILPÄDAGOGIK	22
4 DAS STRUKTURELLE PROFESSIONSMODELL NACH ULRICH OEVERMANN	27
4.1 Einführung in die objektive Hermeneutik	27
4.1.1 Sinnstrukturen und Regeln in der objektiven Hermeneutik	30
4.1.2 Ausdrucksgestalten in der objektiven Hermeneutik	35
4.2 Die strukturelle Professionstheorie – eine einführende Bestimmung	39
4.3 Erfordernis von Professionen – Bearbeitung von Geltungsfragen.....	43
4.4 Struktur der Erscheinungsformen humaner Praxis	48
4.5 Die Differenz zwischen Theorie und Praxis.....	52
4.6 Strukturlogik professionellen Handelns.....	56
4.7 Das Arbeitsbündnis.....	58
4.8 Pädagogisch-professionelles Handeln	62
4.9 Differenz zwischen Professionsbedürftigkeit einer Tätigkeit und einer faktischen Professionalisiertheit.....	66
4.10 Exkurs: Die Fallrekonstruktion	67
4.11 Zwischenfazit.....	70
5 ZUGÄNGE ZUR HEILPÄDAGOGIK – EINE EINFÜHRUNG	72
5.1 Heilpädagogik – die Geschichte um ein begriffliches Verständnis	77
5.2 Heilpädagogik im Kontext von Erziehung und Bildung.....	80
5.2.1 Aspekte und Bedeutung von Erziehung.....	81
5.2.2 Aspekte und Bedeutung von Bildung.....	88
5.3 Die therapeutische Dimension der Heilpädagogik	94
5.4 Das Phänomen Behinderung in der Heilpädagogik	98
5.5 Anthropologische Grundlegung und ethische Orientierung der Heilpädagogik	103

5.5.1	Anthropologische Grundlegung	104
5.5.2	Ethische Orientierung.....	109
5.6	Die Beziehungsebene in der Heilpädagogik.....	112
5.7	Zwischenfazit	117
6	VERSUCH EINER ÜBERTRAGUNG DER STRUKTURELLEN PROFESSIONSTHEORIE AUF DIE HEILPÄDAGOGIK.....	118
6.1	Das strukturtheoretische Defizit der Pädagogik – Hindernis für eine Professionalisierung?.....	119
6.2	Strukturlogik der heilpädagogischen Handlungspraxis	122
6.3	Das Mandat der Heilpädagogik.....	124
6.3.1	Mandat: Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität	125
6.3.2	Mandat: Ausgleich des Scheiterns der Allgemeinen Pädagogik.....	127
6.3.3	Mandat: Tätigsein im Dienste anderer	129
6.3.4	Mandat: Stellvertretung.....	130
6.3.5	Mandat: Inklusionsvermittlung	132
6.3.6	Resümee	133
6.4	Strukturlogik der professionalisierten heilpädagogischen Handlungspraxis	135
6.5	Widersprüchliche Einheiten der heilpädagogischen Handlungspraxis	140
6.6	Ausdruck professioneller Handlungskompetenz – der Habitus	144
6.7	Wertorientierung der Heilpädagogik	146
7	HEILPÄDAGOGIK UND PROFESSIONALISIERUNG – EINE SKIZZIERUNG	150
8	GRENZEN DER STRUKTURELLEN PROFESSIONSTHEORIE.....	156
9	AUSBLICK.....	164
	LITERATURVERZEICHNIS	165

ABBILDUNGEN UND TABELLEN

Abbildung 1: Soziales Handeln	32
Abbildung 2: Lebenspraxis.....	37
Abbildung 3: Phasen der Entscheidung, Phase 1	45
Abbildung 4: Phasen der Entscheidung, Phase 2.....	46
Abbildung 5: Sequenzanalyse.....	50
Abbildung 6: Formen der Sozialbeziehungen.....	56
Abbildung 7: Wiederherstellung von Integrität.....	64
Abbildung 8: Heilpädagogik im interdisziplinären Feld.....	76
Abbildung 9: Behinderung	99
Abbildung 10: Verhältnis von Ich – Du – Es	114
Abbildung 11: Heilpädagogik im Prozess der Professionalisierung	154
Tabelle 1: Gegenüberstellung von Wissenschaft und Praxis.....	53
Tabelle 2: Vier Prinzipien	87

1 EINLEITUNG/ERKENNTNISINTERESSE

Das Thema der Professionalisierung stellt in der Behindertenpädagogik gegenwärtig ein vielfach diskutiertes und grundlegendes Thema dar. Im Vergleich mit den pädagogischen Nachbardisziplinen, wie der Schul- und Sozialpädagogik, hat sich die Professionalisierung in der Heilpädagogik nur marginal entwickelt (vgl. Wüllenweber, 2007, S. 179). Betrachtet man andere Disziplinen, wie die Soziale Arbeit oder die Sozialpädagogik, so kann hier von einem fast 100 Jahre andauernden Professionalisierungsprozess ausgegangen werden, während sich die Heilpädagogik diesem Thema erst im letzten Jahrzehnt intensiver zugewandt hat (vgl. Wüllenweber, 2007, S. 176, Greving, 2011, S. 7). Wichtige theoretische Abhandlungen der pädagogischen/sonderpädagogischen Literatur zur Professionalität lassen die Heilpädagogik wiederholt unberücksichtigt, vgl. u. a. den Sammelband von Come/Helsper (1996) oder das Handlexikon der Behindertenpädagogik von Antor und Bleidick (2001).

Inzwischen hat sich jedoch auch innerhalb der Heilpädagogik eine entsprechende Fachdiskussion entwickelt. Unter anderem haben Wittrock, 1994, Reiser, 1998, Lindmeier, 2000, Moser, 2003, Greving, 2011 Arbeiten zur Professionalisierung mit unterschiedlichen Erträgen vorgelegt. Die jeweiligen Beiträge zeigen unterschiedliche theoretische Zugänge und ein differentes Professionsverständnis (vgl. Wüllenweber, 2007, S. 179). In den Fachdiskursen zum Thema der Professionalisierung werden unterschiedliche Schwerpunkte, wie z. B. die Stellvertretung (vgl. Moser, 2003), methodologische Aspekte der Behindertenpädagogik (vgl. Jantzen, 2005) oder aktuell die Inklusionsvermittlung in den Blick genommen. Dabei wird deutlich, dass sich diese Fachdiskurse zunehmend auf die Strukturprobleme professionellen Handelns beziehen. Professionelles Handeln wird nicht weiter „unter dem Gesichtspunkt der Exklusivität der Zuständigkeit“ bestimmter Fachdisziplinen für bestimmte Probleme geführt, vielmehr wird die „Qualität des Handelns“ zum zentralen Punkt dieser Diskussionen (Böllert/Goglin, 2002, S. 372). Hinsichtlich dieser Entwicklung zeigt sich auch für die Heilpädagogik, dass „eine professionstheoretische Einordnung und ein Diskurs zur Profession (...) mehr als notwendig“ sind (Greving, 2011, S. 7).

Vor dem Hintergrund des aktuell zunehmend geführten Fachdiskurses beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Professionalisierung der Heilpädagogik und bezieht sich dabei auf zwei thematische Schwerpunkte: Zum einen geht es um das Thema der Professionalisierung, um Begriffsdefinitionen, die Differenzierung verschiedener Professionstheorien sowie die explizite Rezeption der strukturellen Professionstheorie nach Oevermann. Diese strukturtheoretische Perspektive soll dazu beitragen, das Besondere der Struktur der heilpädagogischen Handlungspraxis für das Ansinnen einer Professionalisierung herauszuarbeiten. Zum anderen geht es um die reflexive Auseinandersetzung der Heilpädagogik mit den für sie bestimmenden Themen, wie ihrer historische Entwicklung, der Bedeutung von Erzie-

hung und Bildung und der Wertorientierung angesichts des Phänomens Behinderung. Diese beiden thematischen Schwerpunkte sollen in der vorliegenden Dissertation zusammengeführt werden, um so einen Vorschlag zur Professionalisierung der Heilpädagogik zu erarbeiten. Mein Erkenntnisinteresse zum Thema der Professionalisierung der Heilpädagogik verdeutliche ich nachfolgend anhand eines Problemaufrisses.

Der Diskurs zur Professionalisierung der Heilpädagogik hat die aktuelle Situation in der pädagogischen Behindertenhilfe als Ausgangspunkt. Es zeigt sich, dass es sowohl in der Praxis als auch in der Theorie zu Umorientierungen kommt. Sich wandelnde Konzepte und Begrifflichkeiten sowie veränderte Sichtweisen vertrauter Themen und Fragen kennzeichnen den wissenschaftlichen Bereich, während die Praxis gesellschaftlichen, institutionellen und sozialpolitischen Umstrukturierungen gegenübersteht (vgl. Gröschke, 2008, S. 7). Die Vielfalt an Positionen und Sichtweisen „reicht von der ‘Auflösung der Sonderpädagogik‘ bis zur Behauptung von Fortschritten, Durchbrüchen, ja sogar vom „‘Paradigmawechsel‘ in Disziplin, Profession und Praxis“ der Heilpädagogik (ebd.). Diese Umbrüche beeinflussen die Praxis wie auch den disziplinären Teil der Heilpädagogik. Sie zeigen sich aktuell beispielsweise in der Inklusionsdebatte oder in der Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Behinderung und Alter‘. Daraus ergeben sich Fragen an die Heilpädagogik nach dem Umgang mit diesen Veränderungen. Die Komplexität der zu bearbeitenden Themen bietet oftmals nur wenig Zeit für neue Orientierungen und kann dazu führen, auf simple Rezepte und einfache Lösungen zurückzugreifen, um eine Reduktion der Komplexität zu erreichen (vgl. Kobi, 2004, S. 12).

Demnach wird in der Handlungspraxis „oft eine intuitiv-zufällige Art der Anwendung von Wissen, Know-how, Handlungsidealen und Leitbildern praktiziert. Das führt zur Verfestigung zufälliger Lösungen, zur Überbetonung von individuellen Erfahrungen“ (Greving/Ondracek, 2009, S. 36). Es fehlt scheinbar an angemessenen Möglichkeiten, der Komplexität zu begegnen, vielmehr zeigt sich eine „unaufhebbare Verflochtenheit der Phänomene“ (Speck, 1998, S. 18). Im Zuge dessen erscheinen Handlungen und Begründungszusammenhänge in der Handlungspraxis oftmals als willkürlich und ohne jede Bindung an Theorien bzw. wissenschaftliche Grundlegungen. Dies begründet sich auch dadurch, dass die in der heilpädagogischen Handlungspraxis auftretenden Probleme und Fragen häufig unmittelbare Antworten erfordern, ohne dass immer eine entsprechende theoretische Grundlage vorhanden ist. Die aktuellen Veränderungen und Umbrüche in der Behindertenpädagogik und die sich daraus ergebenden Problematiken, Fragen und möglichen Neuorientierungen haben einen Einfluss auf den Diskurs um eine Professionalisierung der Heilpädagogik. Die Fragen beziehen sich beispielsweise darauf, wie die Heilpädagogik den beschriebenen Veränderungen zu begegnen beabsichtigt, welche qualitativen Erfordernisse für eine Problembearbeitung und Neuorientierung nötig sind und auf welche disziplinären

Grundlagen Bezug genommen wird. Demnach geht es um „die Fragen der Qualifikation, des berufstypischen Wissens sowie der spezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Habitualisierungen“ (Greving/Ondracek, 2009, S. 28). Diesen Fragestellungen im Hinblick auf eine Professionalisierung nachzugehen, bedeutet eine Vergegenwärtigung der die Heilpädagogik bestimmenden Themen, wie z. B. die Aufgabenbestimmung, das Verständnis von Behinderung, die disziplinäre Wissensbasis.

Greving und Ondracek definieren die heilpädagogischen Professionalisierungsbestrebungen als das berufliche Handeln konkreter Personen vor dem Hintergrund der Umbrüche und Veränderungen gesellschaftlicher Erwartungen (vgl. ebd.). Bei differenzierterer Betrachtung des Diskurses um eine Professionalisierung der Heilpädagogik ergeben sich zwei grundlegende Fragen:

1. Was ist als Spezifität der Heilpädagogik im Prozess der Professionalisierung auszumachen?
2. Inwieweit ist eine Professionalisierung aus struktureller Sicht überhaupt zu entwickeln?

Diese Fragen zu beantworten, führt jedoch, wie nachfolgend deutlich wird, zu weiteren Fragen bzw. noch zu klärenden Sachverhalten.

Die Spezifität der Heilpädagogik wird vorrangig im zentralen Bezugspunkt des Phänomens Behinderung und demzufolge in der „Solidarität mit den Leidenden, Ausgestoßenen sowie Problembeladenen“ gesehen (ebd. S. 24). Diesen Bezugspunkt der Behinderung hat die Heilpädagogik indes mit anderen Berufen, wie der Behindertenpädagogik, der kritisch-materialistischen Behindertenpädagogik, der Rehabilitationspädagogik, der Sonderpädagogik sowie der Integrationspädagogik und der Inklusionspädagogik, gemeinsam. Das heißt, es bestehen Koexistenzen, interdisziplinäre Verknüpfungen, verschiedene Positionen und Konzepte, um dem Phänomen Behinderung zu begegnen. Die jeweils unterschiedlich geprägte Handlungspraxis sowie die verschiedenen disziplinären Grundlegungen haben Auswirkungen auf eine Professionsentwicklung. Daher erfolgt an dieser Stelle eine kurze Skizzierung wesentlicher Fachrichtungen der Behindertenpädagogik im Hinblick auf den Behinderungsbegriff bzw. auf die damit verbundenen fachlichen Positionen. Im Zuge dessen wird begründet dargelegt, dass die Heilpädagogik in der vorliegenden Arbeit im Kontext der verschiedenen Fachdisziplinen als Leitdisziplin begriffen wird.

Die Behindertenpädagogik hat sich nach Moser/Sasse in den letzten Jahrzehnten zunehmend ausdifferenziert, sodass die einzelnen Fachrichtungen, wie beispielsweise Körper-, Sprach- und Geistigbehindertenpädagogik, immer mehr Bedeutung erhalten haben. Diese Fachrichtungen beeinflussen in ihrer theoretischen Ausdifferenzierung ihrerseits die behindertenpädagogische Praxis (vgl. Moser/Sasse, 2008, S. 9). Der zentrale Punkt in der behinder-

derthenpädagogischen Theoriebildung liegt in der „Fassung des Behinderungsbegriffs“ und in der „Bestimmung behindertenpädagogischer Aufgaben und Ziele“, wobei die Definition von bestimmten didaktischen und methodischen Anliegen primär den einzelnen Fachrichtungen vorbehalten ist (vgl. ebd.). Die Fassung des Behindertenbegriffs bzw. das jeweilige Verständnis dieses Begriffs ist in den einzelnen Fachrichtungen entsprechend unterschiedlich geprägt:

Die kritisch-materialistische Behindertenpädagogik, die in unserem Sprachraum auf Feuser, Bleidick und Jantzen zurückzuführen ist, sieht Behinderung als Form einer gesellschaftlich-sozialen Konstruktion, „deren Kern ein verändertes Mensch-Welt-Verhältnis ist (Isolation)“ (Jantzen, 2007, S. 88). Das bedeutet, dass Behinderung mittels der „aktiven Vermittlung von Individuum und Gesellschaft durch Isolation“ geschieht“ (Jantzen, 2007, S. 91). Diese Sichtweise auf das Phänomen Behinderung nimmt gesellschaftliche Faktoren in den Blick mit dem Verständnis von Behinderung als Organisationsform des Wissens „um biologische, psychische und soziale Isolationsprozesse“ und überwindet individuumsbezogene Zuschreibungen (Moser/Sasse, 2008, S. 30f.). Behinderung ist demnach neben der individuellen Geschichte, die durch biografische Erschwernisse gekennzeichnet ist, als ein Prozess „sozialer Ausgrenzung und Segregation“ zu verstehen (Jantzen, 2002, S. 322).

Die Rehabilitationspädagogik bezieht ihre Intention auf die Überwindung und Eingliederung von Menschen mit Lernbehinderungen. Es handelt sich dabei um das gemeinschaftliche Bestreben eines „Kollektivs in medizinischer, pädagogischer, sozialer und ökonomischer Hinsicht“, damit einem geschädigten Menschen eine gesellschaftliche Partizipation ermöglicht werden kann (Becker zitiert nach Bleidick/Ellger-Rüttgardt 2008, S. 226). Somit sieht die Rehabilitationspädagogik ihren Auftrag in Formen von Erziehung und Bildung als Eingliederungshilfe für betroffene Menschen ins gesellschaftliche System (vgl. Bürli, 2007, S. 231). Die Rehabilitationspädagogik hat im Verlauf ihrer Entwicklung keine einheitliche Definition zum Behinderungsbegriff entfaltet. Als Behinderungsform bezieht sie sich auf den Begriff der Lernbehinderung, dessen Ätiologie sie am biologisch ausgerichteten Paradigma verortet (vgl. Bleidick/Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 229)

Die Sonderpädagogik wird verstanden als Konstituierung der „Besonderung“ von der „Allgemeinen Pädagogik angesichts vorliegender Behinderungen“ (Speck, 1998, S. 55). Menschen mit Behinderungen erhalten entsprechend ihrer Behinderungen Formen von Besonderungen, was sich im Sonderschulsystem deutlich ausdrückt. Somit wird der Begriff des Separierens zunehmend mit der Sonderpädagogik in Bezug gesetzt (vgl. ebd.). Sonderpädagogik erstreckt sich auf Beeinträchtigungen aller Arten, wie beispielsweise Behinderungen, Störungen, Gefährdungen, Sozialrückständigkeit (vgl. Bundschuh, 2007, S. 245). Die sich daraus ergebenden Aufgaben der Sonderpädagogik umfassen „Sondererziehung“ bei vorliegender Behinderung, „Fördererziehung“ bei vorliegender Störung, „Vorsorge-

erziehung' bei vorliegender Gefährdung und ‚soziale Erziehung‘“ (ebd.). Das zugrunde liegende Verständnis von Behinderung basiert auf der Ansicht, dass die betroffenen Menschen in ihrem Lernen behindert sind, worin sich eine Orientierung am individualtheoretischen Paradigma zeigt. Dieses individualtheoretische Paradigma bezieht sich auf einen „medizinisch fassbaren Sachverhalt, der als ein feststehender Defekt als persönliches, weitgehend unabänderliches Schicksal hinzunehmen ist“ (Klein, 2001, S. 553). Klein führt an, dass auch das interaktionstheoretische, das systemtheoretische und das gesellschaftstheoretische Paradigma Einfluss auf die Betrachtung der Lernbehinderung in der Sonderpädagogik haben, da allen ein gewisser Erklärungswert zukommt, dennoch kann kein Paradigma alleinige Gültigkeit beanspruchen (vgl. ebd.).

Die Integrationspädagogik hat sich aus der „integrationspädagogischen Schulforschung“ entwickelt und stellt ihrerseits „keine einheitliche Theorierichtung“ dar (Moser/Sasse, 2008, S. 100). Sie bezieht sich auf den ökosystemischen Ansatz von Sanders ebenso wie die dialektisch-materialistische Behindertenpädagogik nach Feuser, Jantzen und Rödler. Die Integrationspädagogik entstand aus den Bestrebungen einer Chancengleichheit in der Beschulung von behinderten Kindern. Dabei liegt dem Behinderungsbegriff ein Verständnis von Chancengleichheit zugrunde, was unter folgender Aussage subsumiert wurde: „alle sind gleich – alle sind verschieden“ (ebd. S. 102). Doch diese normative Setzung von Behinderung unterliegt einem Wandel dahin gehend, dass die Integrationspädagogik sich zu einer Inklusiven Pädagogik weiterentwickelt hat.

Der Behinderungsbegriff insgesamt operiert immer wieder mit dem Verständnis von Verschiedenheit und Andersartigkeit. Während Reiser Verschiedenheit und Andersartigkeit in einem „Spannungsverhältnis von Autonomie und Abhängigkeit“ sieht, ist für Prengel erst in der Auseinandersetzung mit dem anderen eine eigene Identitätsbildung möglich, die ihrerseits bereits Heterogenes birgt (ebd. S. 103). Behinderung wird nicht als individueller Defekt begriffen, vielmehr ist sie eine von verschiedenen Formen menschlichen Daseins (vgl. ebd. S. 104). Die Integrationspädagogik beabsichtigt die Wiederherstellung einer Einheit und bevorzugt dabei reguläre Fördermaßnahmen, das heißt keine speziellen Verfahren (vgl. Bürli, 2007, S. 232). Das bedeutet für die Handlungspraxis, dass es um eine gemeinsame Erziehung und Bildung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen bzw. in Bezug auf Heranwachsende um Arbeits- und Ausbildungsstätten geht. Diese gemeinsame Erziehung beruft sich demzufolge nicht auf die Differenz von Andersartigkeit, sondern auf die Wahrnehmung von Verschiedenheit.

Die Inklusionspädagogik will den Blickwinkel der Integrationspädagogik erweitern, indem alle Formen von Besonderungen und Spezialisierungen vermieden werden. Es geht um die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse, statt um die Bedürfnisse bestimmter Personengruppen (vgl. Bürli, 2007, S. 232). Nach Hinz beinhaltet der Inklusionsgedanke einen Para-

digmawechsel dahin gehend, nicht mehr eine „Gruppe von Menschen mit Schädigungen in eine Gruppe Nichtgeschädigter“ einzubeziehen, sondern grundlegend von Heterogenität auszugehen (Hinz, 2002, S. 355). Heterogenität bedeutet nicht nur die Einbeziehung der Dimension von Behinderung, sondern die Einbeziehung aller Dimensionen von Heterogenität, wie Geschlechterrolle, Religionszugehörigkeit, ethnische Zugehörigkeiten, Nationalitäten, soziale Klassen, sexuelle Orientierungen bzw. Lebensentwürfe allgemein (vgl. ebd.). Der Behinderungsbegriff wird dadurch zu einer von vielen Dimensionen von Heterogenität.

Der Fachterminus der Heilpädagogik hat sich aus der historischen Entwicklung des Behindertenbegriffs herausgebildet und im Zuge dessen verschiedene Interpretationen erfahren (vgl. Speck, 1998, S. 54). Diese beziehen sich beispielsweise auf den Aspekt des Heilbaren und damit „auf Phänomene, die durch Erziehung/Therapie“ heilbar sind (Speck, 1998, S. 53). Der zentrale Ansatzpunkt der Heilpädagogik lag zu Beginn des 20. Jahrhunderts in einem „Moraldiskurs um Behinderung (...) gekreuzt mit psychiatrischen Bezügen“ und entwickelte sich von dieser moralisch-sittlichen Problemlage zu einer auf „Lern- bzw. Entwicklungsproblematik“ spezialisierten Heilpädagogik (Moser/Sasse, 2008, S. 30f.). Behinderung wird somit zu einer „intervenierenden Variable im Erziehungs- und Bildungsprozess“ (ebd. S. 32). Der Behinderungsbegriff bleibt in der Heilpädagogik trotz der Versuche, diesen Begriff zu überwinden, auf das Individuum bezogen, indem diesem noch immer bestimmte Eigenschaften, wie z. B. „beeinträchtigt“, zugesprochen werden (vgl. ebd. S. 32f.).

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die Fachbezeichnung Heilpädagogik als Leitbegriff in der Behindertenpädagogik. Nach Speck ist der Begriff der Heilpädagogik der „älteste Begriff“, der „gegenwärtig auf keine ausgeprägte, d. h. unwiderlegbare Kritik“ stößt (Speck, 1998, S. 61). Heilpädagogik kann als übergreifende Fachbezeichnung genutzt werden (vgl. ebd. S. 54). Andere Fachbezeichnungen, wie die der Rehabilitationspädagogik, stellen keine Alternativen zum Begriff der Heilpädagogik dar, „weil sie bestenfalls einen Teil des heilpädagogischen Arbeitsgebietes abdecken“ (Lindmeier, 2004, S. 510). Heilpädagogik ist demnach als Leitbegriff zu verstehen, der sowohl ethisch als auch historisch begründbar ist und der eine „identitätsverbürgende Funktion“ innehat (Gröschke, 2008, S. 13 ff, S. 40).

Heilpädagogik als Leitbegriff greift aus meiner Sicht die genannten Fachrichtungen thematisch auf, wie z. B. Besonderungen, exklusive Pädagogik, Integration und Inklusion, und ermöglicht daher „eine gegenseitige Ergänzung oder Komplementarität verschiedener Denkansätze und Theoriemodelle. Man könnte von einem pluralistischen Theorieverständnis reden“ (Speck, 1998, S. 98). Neben der Orientierung am Behinderungsbegriff erweitert sich die Fachbezeichnung Heilpädagogik durch ihren Bezug zur Pädagogik. Die pädagogische Gewichtung der Heilpädagogik hat sich epochal zunehmend von ihrer Abhängigkeit von der Medizin und Theologie gelöst, aber sie verbleibt in einzelnen nicht miteinander verbundenen Ansätzen (vgl. Bürli, 2007, S. 230). Der Gedanke der wesentlichen Verbindung

der Heilpädagogik mit der Pädagogik wird in der Literatur immer wieder betont und hervorgehoben (vgl. Moor, 1965, Lotz, 1988, Speck, 1998 u. a.).

„Heilpädagogik kann verstanden werden als eine spezialisierte Pädagogik, die von einer Bedrohung durch personale und soziale Desintegration ausgeht, und es im besonderen um die Herstellung oder Wiederherstellung der Bedingungen für eigene Selbstverwirklichung und Zugehörigkeit, für den Erwerb von Kompetenz und Lebenssinn, also um ein Ganz-werden geht, soweit es dazu spezieller Hilfe bedarf“ (Speck, 1998, S. 61).

Diese Definition von Speck versteht den pädagogischen Aspekt der Heilpädagogik als umfassend, da sowohl schulische als auch außerschulische Felder, wie z. B. erwachsene und alte Menschen, mit eingeschlossen sind. Ungeklärt muss an dieser Stelle zunächst bleiben, ob und inwieweit die Heilpädagogik tatsächlich ihre Legitimation über Separierung und Besonderung bezieht. Nach der Beschreibung der Spezifität und der Bestimmung der Heilpädagogik als relevante Fachbezeichnung für diese Arbeit wird nun der Problemaufriss zu einer Professionalisierung der Heilpädagogik mit der eingangs gestellten zweiten Frage nach der Möglichkeit einer professionstheoretischen Grundlegung aus struktureller Sichtweise weiter fortgeführt.

Eine konstruktive Möglichkeit zur disziplinären Verortung und theoretischen Fundierung der Heilpädagogik im Rahmen eines Professionalisierungsprozesses bietet aus meiner Sicht die strukturelle Professionstheorie von Ulrich Oevermann. Diese ermöglicht im Unterschied zu den klassischen Professionen einen anderen Blickwinkel auf und ein anderes Verständnis von Professionen. Sie nimmt die Spezifität sozialer Berufe und deren Problematik strukturell in den Blick, was sowohl die Handlungspraxis als auch den disziplinären Teil betrifft. Soziale Berufe, wie Oevermann deutlich macht, müssen mit den Widersprüchen zwischen Theorie und Praxis umgehen lernen. Diese Widersprüche sind strukturell gegebene Faktoren in sozialen Berufen. Bezogen auf die Heilpädagogik könnte sich die Frage ergeben, wie der Heilpädagoge in der Handlungspraxis zu Entscheidungen findet und wie er diese begründet. Bleibt er sich und seinen Werten verpflichtet oder befindet er sich in einer Situation, in der seine berufliche Rolle dominierend ist? Welche Form der Stellvertretung wählt er und wie ist diese zu begründen? Gelingt ihm der hermeneutische Fallbezug unter Einbeziehung disziplinären Wissens? Diese Fragen verweisen auf verschiedene Formen von Widersprüchen, die in der Handlungspraxis zum Tragen kommen können. Oevermann beschreibt diese Widersprüche als strukturelle Differenz zwischen Praxis und Theorie und sieht das professionelle Handeln als deren Vermittlung an. Die strukturelle Professionstheorie stellt eine Modifizierung der klassischen Formen der Professionstheorien dar, mit dem Ziel, analytische Defizite zu überwinden. Ich habe diese Theorie als Grundlage für diese Arbeit und auch für die Betrachtungen und Argumentationen im Zusammenhang mit der Professionalisierung der Heilpädagogik ausgewählt, weil sie die Widersprüche der Hand-

lungspraxis als professionalisiert einbindet und weil ich darin die Möglichkeit sehe, Heilpädagogik aus der Perspektive ihrer Stärke zu betrachten: als eine Praxiswissenschaft, die als „Handlungswissenschaft“ konzipiert und betrieben wird (Gröschke, 2007, S. 308f.).

Der Prozess einer Professionalisierung der Heilpädagogik wird vor allem dadurch erschwert, dass in der Heilpädagogik keine Einigkeit darüber besteht, welche Themen und Theorien konstitutiv für diese Disziplin und welche Methoden handlungspraktisch bedeutsam sind. Zu fragen ist, inwieweit ein wesentliches Thema in der Wertorientierung der Heilpädagogik liegt, ob die Professionalisierung entlang des Behindertenbegriffes diskutiert werden sollte und inwieweit es um Autonomiebestrebungen im disziplinären Umfeld geht. Der Problemufriss hat verdeutlicht, dass es in der Professionalisierung der Heilpädagogik um verschiedene Themen geht, die von Behinderung, Erziehung und Bildung, Wertorientierung und dem eigenen Selbstverständnis handeln. Indem diese Bereiche näher betrachtet werden, kann aus meiner Sicht eine Basis für eine Professionsentwicklung geschaffen werden.

Mein Erkenntnisinteresse liegt darin, zu eruieren, inwieweit eine Professionalisierung der Heilpädagogik denkbar ist, ob eine Vergegenwärtigung ihrer disziplinären Anteile und ihrer Handlungspraxis tatsächlich die entsprechende Basis für diese Entwicklung darstellen kann und ob die strukturelle Professionstheorie die geeignete Basis einer Professionalisierung bilden kann. Ich beabsichtige mit der vorliegenden Arbeit darzulegen, dass die Heilpädagogik handlungspraktisch längst eine Profession ist. Aufgrund mangelnder theoretischer Bestimmungen fehlt jedoch ein wesentliches Merkmal zur weiteren und abschließenden Professionalisierung. Diese Arbeit stellt somit den Versuch dar, originäre heilpädagogische Anteile als wesentliche qualitative Bedingungen zu beschreiben, um sie im Weiteren zur Darlegung einer Professionalisierung zu nutzen. Das deskriptive Vorgehen stellt einen möglichen Einstieg in einen Professionalisierungsprozess der Heilpädagogik dar. Es geht somit um die Charakteristik der Heilpädagogik in einem Professionalisierungsprozess aus struktureller Perspektive. Dieser Prozess kann nicht als ein gradlinig verlaufender verstanden werden, auch lässt sich die Frage nicht vermeiden, inwieweit eine Professionalisierung tatsächlich erreichbar oder auch wünschenswert ist. Der Vorteil einer Professionalisierung liegt meines Erachtens in der Vergegenwärtigung, der die Heilpädagogik bestimmenden Themen und damit in einem angestoßenen Entwicklungsprozess, der notwendig ist, um sich den aktuellen Veränderungen und Umbrüchen zu stellen. Diese Arbeit bezieht sich im Wesentlichen auf den außerschulischen Bereich der Heilpädagogik und gliedert sich wie folgt:

Nach dieser Einleitung folgen das zweite und dritte Kapitel, welche sich mit den Begrifflichkeiten Beruf, Professionalisierung und Profession auseinandersetzen. Zudem werden Überlegungen zur gegenwärtigen Situation der Heilpädagogik im Hinblick auf eine Professionalisierung angestellt.

Das vierte Kapitel dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Professionstheorie nach Oevermann. Durch die Analyse der Strukturlogik des professionellen Handelns wird eine Grundlage zur Professionalisierung der Heilpädagogik erschlossen.

Das fünfte Kapitel dient der Vergegenwärtigung der die Heilpädagogik bestimmenden Themen. Dazu zählen die historische Entwicklung, das Verständnis von Behinderung, die Bedeutung von Erziehung und Bildung sowie der Einfluss einer Wertorientierung in Relation zu anthropologischen und ethischen Überlegungen.

Im sechsten Kapitel werden Anteile der strukturellen Professionstheorie Oevermanns zu Anteilen der Heilpädagogik in Beziehung gesetzt. Dazu werden strukturelle Widersprüche der heilpädagogischen Handlungspraxis aufgegriffen und im professionstheoretischen Bezug der strukturellen Perspektive dargestellt.

Kapitel sieben entwirft perspektivisch ein Bild der Heilpädagogik im Prozess der Professionalisierung.

Kapitel acht setzt sich kritisch mit den Möglichkeiten und Grenzen der strukturellen Professionstheorie Oevermanns auseinander.

Kapitel neun schließt mit einem Ausblick auf die weitere mögliche Professionalisierung der Heilpädagogik ab.

2 BERUF, PROFESSIONALISIERUNG, PROFESSION – BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

Dieses Kapitel geht den Definitionen der Begriffe ‚Beruf‘, ‚Professionalisierung‘ und ‚Profession‘ nach. Dabei werden historische Aspekte mit einbezogen, um die Bedeutung und den Staus von Professionen in der Gegenwart angemessen erfassen zu können.

2.1 Beruf

Die Voraussetzung zur Entwicklung einer Profession stellt die Ausübung eines Berufes dar. Unter einem ‚Beruf‘ werden aus historischem Blickwinkel unterschiedliche Formen von ‚Arbeit‘ zur Herstellung dessen, was die Menschen unmittelbar zum Leben benötigten, verstanden. Dazu gehörten beispielsweise landwirtschaftliche Tätigkeiten, Hausarbeiten, Gerben von Leder, Herstellen von Kleidung usw. Nach Daheim und Schönbauer kann unter Arbeit bzw. Arbeiten „die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner natürlichen und sozialen Umgebung zur Sicherung des Lebensunterhaltes“ verstanden werden (Daheim/Schönbauer, 1993, S. 9). Somit ist der Mensch zur Befriedigung seiner physiologischen Bedürfnisse gezwungen zu arbeiten. Zudem ist der Mensch ein soziales Wesen und kann

durch den Arbeitsprozess und -ertrag auch seine psychosozialen Bedürfnisse befriedigen (vgl. ebd.). Mit dem Erfordernis, menschliche Bedarfe zu befriedigen, gestalteten sich sukzessiv verschiedene Arbeitsbereiche heraus. Bedingt durch gravierende gesellschaftliche Veränderungen, vorrangig die Industrialisierung, wurde die Arbeit zunehmend aus den primären Lebensbezügen der Menschen gelöst. Sie spezialisierte und organisierte sich in immer mehr Bereiche, um den Bedürfnissen einer wachsenden Gesellschaft entsprechen zu können, woraus sich unterschiedliche Berufe entwickelten (vgl. Luckmann/Sprondel, 1972, S. 11 ff). Die Spezialisierung und die Teilung der Arbeit

„ist also dynamisch gesehen die Aufspaltung des gesamten Prozesses der Problemlösung einer Gesellschaft, aufgefaßt als Sozialsystem (...). Statisch betrachtet meint Arbeitsteilung die strukturelle Aufgliederung des Sozialsystems in eine Reihe von funktionell differenzierten Teilsystemen, von denen jedes aus einer Vielzahl von Status oder Positionen besteht“ (Daheim, 1967, S. 18).

In einer Gesellschaft ermöglichen Berufe wirtschaftliche, technische und kulturelle Abläufe. Je stärker die klassischen hierarchischen Merkmale eines Berufes nivelliert werden, umso deutlicher ist die sozialökonomische Position des Einzelnen an seinen Beruf gekoppelt. Der Beruf stellt demzufolge einen zentralen Aspekt des gesellschaftlichen Stands eines Individuums dar. Das Konzept „Beruf“ gilt in einigen Gesellschaftstheorien (z. B. bei Durkheim, Weber, Parsons) als ein bestimmendes, normatives Element zur Partizipation an der bzw. Integration in die Gesellschaft. Der Beruf ist also oftmals schon ein Messinstrument für die soziale Identität des Einzelnen. In einem Beruf fließen die Elemente Spezifizierung, Spezialisierung und die Kombination von Leistungen einer Person zusammen, was zur Basis einer andauernden Versorgung dieser werden kann (vgl. Weber, 1964, S. 104). „Berufe lassen sich grob gesprochen als eine spezifische Erscheinungsform des Sozialen auffassen, als ein besonderer Typus gesellschaftlicher überformter Handlungen und Tätigkeiten, die von Akteuren in einem institutionalisierten und erwerbskonnotierten Rahmen ausgeübt werden“ (Horster, 2005, S. 9). Berufe decken damit gesellschaftliche Bedürfnisse ab, zudem sichern sie individuelle Existenzen, deshalb ist es von Bedeutung, eine Arbeitskraft so zu strukturieren, „dass sie verhältnismäßig allgemein und langfristig auf einem Markt nachgefragt wird“ (Voges, 2002, S. 17). Wesentliche Merkmale eines Berufs sind daher eine spezifische Bündelung, Kombination und Abgrenzung von Arbeitsfähigkeiten, die standardisiert, normiert und institutionalisiert sind. Dies wird z. B. nachgewiesen durch anerkannte Ausbildungsgänge und Abschlussprüfungen, eindeutige Berufsbezeichnungen und fixierte Berufsbilder (vgl. Beck u. a., 1980, S. 20; Voges, 2002, S. 17)

2.2 Professionalisierung und Profession

Im Weiteren geht es nun um den Prozess des Übergangs vom Beruf zu einer Profession. Der Prozess des Überganges, in dessen Verlauf sich ein Beruf oder eine Disziplin zu einer Profession entwickelt, wird als Professionalisierung bezeichnet (vgl. Gildemeister, 1996, S. 443). Eine Professionalisierung ist eng mit dem Konzept der Verwissenschaftlichung verbunden, dennoch umfasst sie mehr als die Anhebung des Berufes und der Berufsausbildung auf akademisches Niveau. Die Akademisierung stellt nur ein – wenn auch ein wesentliches – Element dar. Unter Professionalisierung ist vielmehr das Konzept einer gesamten Berufsentwicklung zu verstehen, deren Umstrukturierung in vielen Bereichen stattfindet, z. B. indem eine Forschungsstruktur geschaffen oder ein Berufsprofil erweitert wird (vgl. www.fh-bielefeld.de, 01.11.05)

Die Vertiefung, Ausweitung und weitere Systematisierung des wissenschaftlichen Wissens ist jedoch eine Bedingung für den Professionalisierungsprozess. Die Systematisierung meint nicht eine simple Musterbildung, sondern es geht darum, das Wissen, welches im Professionalisierungsprozess entwickelt wird, in seinen Zusammenhängen kausal zu differenzieren, was eine Aufgliederung von ursächlichen und abhängigen Elementen bedeutet (vgl. Hartmann, 1972, S. 41). Diese Differenzierung beruht auf der zunehmenden Ausprägung und Ausweitung des Erfahrungswissens sowie auf der Ausbildung von Wissenszusammenhängen in Form von Zweck-Mittel-Überlegungen (vgl. ebd.). Die Systematisierung des Wissens entwickelt sich weiter zur Theorie und damit wird die Effizienz des Wissens durch Erklärung ergänzt, denn Professionalisierung bedeutet die Kenntnis möglicher Ursachen, Wirkungen und Lösungswege (vgl. ebd.). Dieser Anteil der Professionalisierung „könnte dementsprechend mit dem Zeichen der >>Verwissenschaftlichung<< belegt werden“ (ebd.). Die zentrale Bedeutung von Wissen im Übergang zwischen Beruf und Profession ist davon beeinflusst, dass die Anwendung von Wissen prinzipiell mit dem Risiko des Scheiterns verbunden ist (vgl. Luhmann, 2002, S. 148).

„Im Zentrum der Entwicklung von Professionen steht (...) die Distanz zwischen Idee und Praxis, die durch Wissen allein nicht überbrückt werden kann. Es geht, anders gesagt, um bedeutende gesellschaftliche Werte wie Gesundheit, Rechtsdurchsetzung, Erziehungserfolg, aber heute auch zunehmend innovative Technikentwicklung, für die es keine problemlos anwendbaren Rezepturen gibt“ (ebd. S. 148).

Demzufolge ist die Kumulation additiven Wissens nicht als wesentlich anzusehen, es kommt auf eine Einstellung an, die es erlaubt, Wissen als kontinuierlich revidierbar, permanent verbesserungsbedürftig, nicht als Wahrheit, sondern als Ressource und untrennbar mit Nichtwissen verbunden zu betrachten (vgl. Willke, 1998, S. 21).

Je mehr ein Beruf in den Prozess der Professionalisierung eingebunden ist, umso deutlicher ist er an den jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen orientiert. Hartmann bezeichnet den Prozess der Professionalisierung als „Veränderung von einer einigermaßen ausgeprägten zu einer besonders starken Systematik des Wissens und die Ausweitung der sozialen Orientierung vom Mittelmaß zur ausgesprochenen Kollektivitätsorientierung“ (Hartmann, 1972, S. 41).

Die Definition des Begriffs der Professionalisierung verweist bereits auf den Begriff der Profession, der weniger als Begrifflichkeit, sondern vielmehr als ein Konzept zu verstehen ist. Will man das Konzept Profession präzisieren, wird deutlich, dass häufig Definitionen so aufgestellt sind,

„daß man zunächst festlegt, bestimmte Berufe ‚seien‘ Professionen – um dann erst zu ermitteln, welche gemeinsamen Merkmale sie denn aufweisen. Da es jedoch keine einheitliche Meinung darüber gibt, welche Berufe nun Professionen, sind‘ – Bibliothekar? Sozialarbeiter? Krankenschwester? –, sind die Definitionen verschieden, je nachdem, welche Berufe sie einbeziehen (...), oder sie stimmen nur auf einer so hohen Abstraktionsebene überein, daß sie für die Aufgabe, die realen Berufstätigkeiten voneinander zu unterscheiden, so gut wie gar nichts hergeben“ (Freidson 1979, S. 6).

Somit wäre es unsinnig „irgendeine Definition des Wortes, ‚Profession‘ zu dogmatisieren oder aber zu glauben, seine Definition sei so bekannt, daß eine Diskussion darüber gar nicht erst lohne“, was darauf hinweist, dass von einer allgemein gültigen Definition von Profession nicht ausgegangen werden kann (ebd. S. 7).

Soziale Berufe gelten im Hinblick auf die Entwicklung von Professionen bzw. von pädagogischer Professionalität oft als Semiprofessionen. Dies wird deutlich, wenn indikatorisch angesetzt wird und die Indikatoren sich an dem klassischen Professionsmodell orientieren, wie z. B. Statusaspekte, Akademisierung, Berufung auf eine Lizenzierung (vgl. Dewe u. a., 1992, S. 13). Semiprofessionen können als „soziale Gebilde“ verstanden werden, die nur bedingt oder fragmentarisch „qua sozialer Mechanismen eine eigene Fachkompetenz gegenüber dem Laienpublikum wie auch gegenüber der Gesellschaft als ganzer für sich beanspruchen und/oder durchsetzen können“ (Dewe u. a. 1986, S. 195). Die Folge ist eine unvollendete Professionalisierung, woraus „schließlich eine ‚diffuse Allzuständigkeit‘ und ein geringes Maß an ‚autonomer-ganzheitlicher Kunstlehre‘ “ resultiert (ebd. S. 196). In begrifflicher Nachbarschaft zum Thema Profession steht der Begriff der Deprofessionalisierung. Deprofessionalisierung bedeutet eine „Auflösung systematischen Wissens“; dies kann sowohl durch die Aufhebung bestehenden Wissens durch Falsifikation als auch durch den „Einbruch unwissenschaftlicher Ideen in formal-theoretisches Denken“ ausgelöst werden (Hartmann, 1972, S. 42f.). Zudem kann auch die soziale Orientierung von Bedeutung sein, indem beispielsweise der gesamtgesellschaftliche Fokus sich auf bloßes „Wirtschaftsbe-

wußtsein einschränkt“ (ebd. S. 43). Im Kontext von Professionalisierung und Profession wird ebenso der Begriff der Disziplin verwendet, der ebenfalls kurz definiert werden soll. Der Terminus Disziplin lässt sich etymologisch dem Bereich von Schule und Unterweisung zuordnen. Damit ist ein bestimmter Vorgang gemeint, der „Inhalt und Ergebnis einer Ausbildung, die primär Wissen vermittelt“, bezeichnet (Heid, 1992, S. 178). Durch Spezialisierungen und Differenzierungen einer gesellschaftlich bedingten Arbeitsteilung entstanden unterschiedliche Disziplinen, die Wissen enthalten, aber dieses nicht in didaktischer Form vermitteln. Inhaltliche Bedeutungen von Disziplinen liegen in einer „personell-sachliche(n) Zuständigkeitsabsicherung, (...) Wertschätzung, (...) fachwissenschaftliche(m) Expertentum(...), (...) Autonomie (...) und Einfluß“ (ebd. S. 181). Eine Disziplin lässt sich nach Stichweh als „Forschungsgemeinschaft und (...) Kommunikationszusammenhang von Wissenschaftlern und Gelehrten, der durch gemeinsame Problemstellungen und Forschungsmethoden und nicht zuletzt durch die Entstehung effektiver Mechanismen disziplinärer Kommunikation zusammengehalten wird“, verstehen (Stichweh, 1993, S. 241). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Disziplin als fachwissenschaftlicher Anteil eines Berufes, einer Profession verstanden. Obwohl es schwierig ist, den Professionsbegriff zu präzisieren, soll zumindest für diese Arbeit eine gültige Definition erarbeitet werden. Dazu wird auf die historische Entwicklung sowie auf unterschiedliche Professionsmodelle Bezug genommen.

2.3 Historische Entwicklung von Professionen

Um sich einer Definition des Konzepts der Profession anzunähern, wird der Begriff der Profession zunächst kurz historisch ausgewiesen. Die Zugänge zu einem Verständnis von Professionen können trotz einer Mehrperspektivität auf bestimmte Traditionslinien zurückgeführt werden. Grundsätzlich wird zwischen zwei Traditionslinien unterschieden, die sich in der soziologischen Theoriebildung im angloamerikanischen und im deutschen Raum herausgebildet haben (vgl. Horster u. a. 2005, S. 9f.)

Bei der angloamerikanischen Traditionslinie zeigt sich eine vorwiegend empirische Gewichtung, die weniger dazu diente, Begriffsbestimmungen vorzunehmen, als vielmehr dazu, gewonnene Daten zu Unterscheidungszwecken zu nutzen, um zu eruieren, welche Berufe als Professionen gelten können und welche nicht. Infolgedessen wurde der Begriff ‚professions‘ auch nicht als Fachausdruck oder als Definitionsversuch genutzt, er war Teil der englischen Alltagssprache (vgl. ebd. S. 10). Um aber festzustellen, was ‚professions‘ sind, wurden gemeinsame Merkmale eruiert, demnach sind ‚professions‘

„eine besondere Art von Berufen, nämlich solche, die (i) spezielles Wissen (Fachwissen) erfordern und deren Ausübung auf möglichst lang andauernder, theoretisch fundierter Spezialausbildung beruht, (ii) deren Angehörige in einem Berufs-

verband mit weitgehendem Einfluss auf die Berufszulassung organisiert sind, die (iii) im weiteren Sinne des Wortes einen Dienst an der Öffentlichkeit tun, und die (iv) an bestimmte Verhaltensregeln gebunden sind, das heißt so etwas wie einen Berufskodex oder ‚code of ethics‘ haben. Je mehr dieser Merkmale ein Beruf auf sich vereinigen kann, desto wahrscheinlicher ist er den professions zuzurechnen“ (ebd.).

Die Daten dieser empirisch orientierten Theorielinie und die draus gewonnenen Angaben „wurden zu Zwecken der soziologischen Theoriebildung verwendet, und durch diesen Prozess wurde der Begriff *profession* formalisiert und in übergreifende Theorien implementiert“ (ebd. S. 12).

In der Entwicklung zu einer Profession, also im Professionalisierungsprozess, erhöhen die Berufsstände ihre Autonomie über eine größtmögliche Distanzierung von den Laien. Dies geschieht durch die Monopolisierung von Arbeitsbereichen und das Streben nach Direktive, Expertise und Autorität (vgl. ebd. S. 11). Dabei ist es wesentlich, „den in einem weiten Sinne zu verstehenden Dienst gegenüber der Öffentlichkeit ohne Abstriche“ beizubehalten (ebd.). Diese Bestrebungen werden über verschiedene Mittel gefestigt, z. B. durch die Entstehung von Berufsverbänden, spezifischen Verfahren oder Ausbildungsinhalten (vgl. ebd.)

Im deutschen Sprachraum wurde der Begriff der ‚Profession‘ hingegen nicht aus empirischen Grundlagen heraus entwickelt, vielmehr wurden die für die Profession typischen Charakteristika herausgestellt, ohne den Begriff selbst infrage zu stellen (vgl. Dlugosch, 2003, S. 253). Als für eine Profession charakteristisch gelten demnach:

- Sicherstellung von Sachkompetenz
- Einführung von Prüfungsordnungen
- Akademisierung
- höherer gesellschaftlicher Status (vgl. Horster u. a., 2005, S. 13)

In Abgrenzung zur angloamerikanischen Theorielinie herrscht in der deutschen Theorielinie „eine gewisse Selbstverständlichkeit in Bezug auf Professionen und Professionalisierung vor (...), da sie weder grundsätzlich empirisch untersucht wurden, noch eigentlich soziologische Theorieleistungen mit ihnen zu bestreiten waren oder sind“ (ebd. S. 15). Dennoch hat sich die theoretische Auseinandersetzung zum Thema Profession in den letzten 30 Jahren deutlich weiterentwickeln können. Die Konzepte der Professionalität sind grundlagentheoretisch fundiert und auch durch empirische Verfahren belegt worden (vgl. ebd. S. 13).

Approximativ wird eine Profession als ein sich historisch entwickelndes Phänomen verstanden, welches den Übergang von einer zuvor ständisch geprägten Gesellschaft „zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne“ kennzeichnet (Stichweh, 1996, S. 50). Dadurch, dass Professionen sich historisch in Berufsstände entwickelten, kam es zu einer Ver-

änderung im Bereich der Stände. Die Berufsstände erhielten eine bestimmte funktionale Zuständigkeit, die je nach Wichtigkeit der Funktion den Platz in der Hierarchie der Gesellschaft festigte (vgl. ebd. S. 51). „Indem Professionen (Lehrer, Richter, Ärzte) als Berufsstände aufgefasst werden, wird die ständische Klassifikation diversifiziert, vor allem aber wird sie enthierarchisiert“ (ebd. S. 52). An Professionen stellte sich der Anspruch, nicht aus Eigeninteresse zu handeln, wie zum Beispiel der Handel, der als Vertreter einer bestimmten gesellschaftlichen Interessenlage auftritt. Das fehlende Eigeninteresse bildete zunächst die Grundlage für das Vertrauen der Gesellschaftsmitglieder, machte aber darüber hinaus eine Absicherung durch die Profession nötig, um die Gesellschaft dauerhaft von dieser zu überzeugen. Stichweh legt dar, dass diese Überzeugung zum einen durch das Innehaben eines Amtes und zum anderen durch einen Fundus an Wissen erreicht werden konnte. Damit entstanden für die Professionen Sachbindungen, welche der Ausbildung von Eigeninteressen hemmend entgegenstanden.

Zunächst etablierte sich in dem Übergang von der ständischen zur modernen Gesellschaft eine geringe Anzahl an Professionen, die sich über den Zugang zu einem speziellen Wissenskorpus gründeten. Dieses Wissen diente dazu, wichtige Bereiche menschlichen Lebens in der Gesellschaft zu bearbeiten, die die Beziehung zu sich selbst (Medizin), zu anderen (Recht) oder zu Gott (Theologie) betrafen. Da es nur eine beschränkte Anzahl an Wissenskorpora gab, konnten sich entsprechend wenige Professionen entwickeln (vgl. ebd. S. 53f.). Das Wissenskorpus trug dazu bei, auf ein neues gesellschaftliches Differenzierungsprinzip zu verweisen, und zwar eines nach Sachgesichtspunkten statt nach hierarchischen Modellen, wie sie durch den Status einer Profession zuvor gegeben waren (vgl. ebd. S. 54). Es lässt sich zusammenfassen, dass Professionen „Berufe eines besonderen Typs“ sind (ebd. S. 51). Sie reflektieren die Berufsidee, indem sie sowohl das Wissen als auch den Ethos des Berufes ausdrücklich kultivieren, systematisch erfassen und in Texten festhalten, um so in eine wissenschaftliche Lehrbarkeit münden zu können. Die reflexive Verwendung der Berufsidee „schließt das Wissen um den sozialen Anspruch ein, der sich mit dem jeweiligen Beruf verbindet“ (ebd. S. 51). Somit erschließen sich für eine Profession gesellschaftliche Positionen und Merkmale, die zu erreichen für den Beruf noch nicht möglich waren (vgl. ebd.)

Der erwähnte Strukturumbbruch im 19. und 20. Jahrhundert führte dazu, die Ausbildung von Professionen auf funktionale Weise weiter zu differenzieren. Durch das Zusammenwirken des Staates mit anderen Funktionssystemen als nur den klassischen Wissenssystemen der Medizin, der Theologie und des Rechts wurde eine hierarchisierte Relationierung überflüssig, die die Professionen als Praktiker der Elite zwischen Staat und Bürgern zuvor verwirklicht hatten. Die Realisierung einer Demokratie untermauerte diese Entwicklung. Mit dem Aufkommen neuerer Funktionssysteme z. B. im Bereich von Sport und Tourismus entstand

eine horizontale Vielfalt an Funktionssystemen. Doch trotz der Zunahme an Funktionssystemen blieb die Anzahl der Professionen, die dort eine wichtige Bestimmung zu erfüllen hatten, gering. Es entstanden Relativierungen „des professionellen Strukturmusters auf den Status einer unter mehreren Möglichkeiten“ (ebd. S. 57). Funktionssysteme versteht Stichweh als autopoietische Systeme, „die aus Elementarereignissen bestehen, die im Verhältnis zueinander irreduzibel sind, so daß die Systeme füreinander operational geschlossen sind“ (Stichweh, 1996, S. 50). Nach Freidson bedeutet eine Profession, einen Beruf innezuhaben, der innerhalb einer Gesellschaft eine Elitestellung erreicht hat und der wegen seiner erreichten Autonomie der Profession das alleinige Recht darüber einräumt, zu entscheiden, „wer ihre Arbeit legitimerweise ausführen kann und wie die Arbeit ausgeführt werden soll“ (vgl. Freidson, 1979, S. 62f.).

Eine Profession verfügt über einen gesellschaftlichen Auftrag, der sich ausrichtet „auf die Erzeugung und Begründung gültigen Wissens und damit (auf) kognitive (...) Integrität; auf die Wahrung bzw. Wiederherstellung physischer Integrität; auf die Ermöglichung, Sicherung und Restituierung psychischer Integrität; auf die Gewährleistung und Wiederherstellung moralischer Integrität bzw. des Seelenheils“ (Helsper, 1996, S. 528). Das heißt, wenn Formen von Integrität eines Individuums nicht mehr aus eigener Kraft gewahrt werden können oder gefährdet sind, „treten Professionelle zu ihrer Sicherung und Restituierung in Kraft“ (ebd. S. 529). Professionen basieren demnach auf einem kulturellen Wertesystem, welches die oben genannten Werte gesichert wissen will (vgl. Moser, 2005, S. 92). Zur Verdeutlichung: Eine Behandlung durch einen Arzt dient neben der Wiederherstellung von Gesundheit des Einzelnen gleichzeitig der Sicherung von Gesundheit in der Gesellschaft, denn nur wenn der Einzelne gesund bleibt, kann er seinen Beitrag zur Gesellschaft leisten. In ihrer Beziehung zur Gesamtgesellschaft zeichnen sich Professionen also durch einen gesellschaftlich nützlichen Auftrag, durch die Aushandlung eines gesellschaftlichen Mandates (Auftrag) aus (vgl. Nittel, 2004, S. 94).

Dieses Mandat wird in sozialen Berufen als Doppelmandat verstanden, da es einerseits darum geht, sich auf das Individuum, das Klientel einzulassen, und gleichzeitig darum, das gesellschaftliche Anliegen zu sichern. In Anlehnung an Parsons beschreibt Pfadenhauer das Doppelmandat in Form individueller und gesellschaftlicher Werte: Der Professionelle hat nicht nur die Aufgabe, den Klienten „wieder zur Rollen- und Aufgabenerfüllung zu befähigen, sondern darüber hinaus dessen 'Bindung' an Kollektive aller Art, an normative Regeln und gesellschaftliche Wertvorstellungen wiederherzustellen (...). Der Professionelle handelt demnach mit Zustimmung und Unterstützung des Klienten im Interesse der Allgemeinheit. In diesem Sinne ist professionelles Handeln am Gemeinwohl orientiert“ (Pfadenhauer, 2003, S. 86). Das doppelte Mandat ist strukturell unvermeidlich, es orientiert sich nach „rechtlich administrativen Vorgaben und Zielsetzungen“ und folgt auch fallbezogenen Er-

fordernissen. Dies ist als konstitutiv für eine Berufsrolle anzunehmen und kann auch nicht durch die Berufung auf berufsethische Vorgaben aufgelöst werden (vgl. Gildemeister/Robert, 1997, S. 30ff.). Die Entwicklung von Professionen hat es mit sich gebracht, dass sich verschiedene Professionsmodelle entwickelt haben, die jeweils auf unterschiedlichen theoretischen Strängen beruhen, wie nachfolgend deutlich wird.

2.4 Professionsmodelle

Theoretische Ansätze zum Thema Profession entstehen in den 1980er- und 1990er-Jahren durch die Rezeption und Ausbildung sozialwissenschaftlich relevanter Theorien, durch die Beschäftigung mit merkmalsorientierten Ansätzen sowie durch die von Parsons begründete strukturfunktionalistische Professionstheorie (vgl. Helsper, 2004, S. 303). Die wesentlichen Modelle werden im Folgenden kurz skizziert, sie stehen exemplarisch für weitere Modelle zur Definition und zum Verständnis von Professionen.

Das strukturfunktionalistische Modell

Dieser Ansatz beschäftigt sich mit den Systembedingungen, die zum Funktionieren einer Gesellschaft beitragen. Nach Parsons zeichnet sich eine moderne Gesellschaft durch Komplexitätssteigerung aus, was zum Erfordernis von Professionen führt (vgl. Tiefel, 2004, S. 32). Dies kann beispielsweise in der Bewältigung von Problemen im sozialen Leben oder in der Beeinträchtigung von Gesundheit liegen. Dabei verfügen Professionen auch über eine Kontrollfunktion, denn ihre zentralen Bezugspunkte liegen in der „Institutionalisierung disziplinärer Wissenshorizonte“ und in der „Etablierung professioneller Praxis“ (ebd. S. 33). Diese Bezugspunkte stehen in einer hierarchischen Ordnung. Das professionelle disziplinäre Wissen bildet nicht nur die Basis von Wissen, sondern darüber hinaus bildet es als Wertesystem und kontrollierende Instanz den Ausgangspunkt für professionelles Handeln (vgl. ebd.). Das Wertesystem läge beispielsweise darin, zum Wohl des Klienten zu handeln (vgl. Nagel, 1997, S. 52). „In dieser Perspektive stellen sich etwa Arzt und Patient als komplementäre Rollen dar, die auf die Wiederherstellung eines gesellschaftlich erwarteten und normierten Wertes bezogen sind, die Gesundheit der Gesellschaftsmitglieder (ebd. S. 51). Parsons geht davon aus, dass sich professionelles Handeln dort zeigt, wo es um eine „Ausdifferenzierung von fragmentierten, rollenförmig organisierten Lebensbereichen“ geht (Parsons zitiert nach Combe/Helsper, 1996, S. 10).

Das machttheoretische Modell thematisiert Professionen auf dem Hintergrund sozialer Ungleichheit und Macht. Berufsgruppen, die sich für bestimmte soziale Bereiche eine „expertisenhafte Zuständigkeit“ sichern und etablieren können, sichern sich auf diese Weise „ein >>Mandat<< für die autonome Bearbeitung zentraler sozialer Belange“ (Combe/Helsper, 1996, S. 11). Diese Vorteile, die Berufsgruppen erzielen wollen, sind zentraler

Kritikpunkt dieser Position. „Im Negativbild dieser Kritik dienen Gemeinwohlorientierung, Dienstideal und der Anspruch auf Selbstkontrolle hauptsächlich der Rechtfertigung eines lukrativen Berufsmonopols, das außerdem noch gegen die unangenehme Aufsicht von außen schützt, sowie Prestige und Respekt von seiten der Laienwelt sichert“ (Rüschemeyer, 1973, S. 251). In der machttheoretischen Position geht es u. a. auch um Themen wie soziale Anerkennung, die aus hierarchischen oder geschlechtlichen Gründen versagt bleibt. Das heißt, dass infolge bestimmter Strukturen, wie z. B. die Kontrolle des Marktanteils sozialer Belange, Definitionsmacht und autonome Realisierungen entstehen (vgl. Combe/Helsper, 1996, S. 11f.). In Professionalität drückt sich demnach „die Erfahrung in einem Blick, der gleichzeitig Wissen ist“ (Foucault 1973, S. 97) aus. Nach Foucault bedeutet Wissen zugleich auch immer Macht, was zur Schlussfolgerung führt, dass Professionen mit ihrer Wissensbasierung auch Formen der Machtausübung darstellen.

Im interaktionistischen Modell werden die Veränderungsprozesse innerhalb einer Profession thematisiert. Im deutschsprachigen Raum hat Schütze diesen Ansatz beschrieben und dabei wesentlich die Paradoxien herausgearbeitet, die zwischen dem institutionellen organisatorischen Kontext einerseits und dem fallorientierten und wertebestimmten professionellen Handeln andererseits zum Tragen kommen (vgl. Combe/Helsper, 1996, S. 10f.).

Das kriterienzentrierte Modell nach Goode (1972) betrachtet die Profession und ihre Kennzeichen bzw. die Struktur der Beziehung zwischen Gesellschaft und Profession. Es gibt nach Goode charakteristische Merkmale, die dann zum Tragen kommen, wenn „ein Beruf sich nach dem Muster der Professionen umzustrukturieren beginnt“ (Goode, 1972, S. 158). Diese charakteristischen Merkmale sind:

- Die Professionsmitglieder besitzen eine gemeinsame berufliche ("professionelle") Identität.
- Die Mitglieder behalten dauerhaft den durch die Profession erworbenen Status.
- Die Mitglieder besitzen gemeinsame Wertvorstellungen.
- Die Mitglieder sind mit den Rollendefinitionen untereinander und gegenüber Nichtmitgliedern einverstanden.
- Die Mitglieder bedienen sich einer gemeinsamen, den Nichtmitgliedern nur bedingt zugänglichen (Fach-) Sprache.
- Die Gruppe kontrolliert das berufliche Handeln der Mitglieder. Die Profession grenzt sich deutlich von ihrer sozialen Umwelt ab.
- Die Gruppe kontrolliert den Zugang zur Profession und die berufliche Sozialisation (vgl. Goode, 1972, S. 157f.)
- Mittels dieser Kriterien bzw. an ihren Ausführungen kann eine Profession gemessen werden.

Einen weiteren Ansatz liefert das systemtheoretische Modell (vgl. u. a. Luhmann, Stichweh). Diese Position bezieht nicht nur den gesellschaftlichen Blickwinkel mit ein, sondern zielt auf die professionseigene Spezifik der Funktionssysteme, die professioneller Praxis bedürfen. Innerhalb dieser Funktionssysteme werden Problemperspektiven „handlungsmäßig und interpretativ durch eine auf diese Aufgabe spezialisierte Berufsgruppe“ (Combe/Helsper, 1996, S. 13) wahrgenommen. Während Luhmann die funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft in einem Dualismus, der in hohem Maße technisierbaren „binären Schematismen“ sieht, entwickelt Stichweh das Konzept der Vermittlung. Für Luhmann sind die professionell Handelnden diejenigen, die diesen binären Schematismus, wie z. B. gesund – nicht gesund, in sozialen Interaktionen vermitteln. Die Professionellen bieten demnach Problemlösungen an, sie sind aber nicht für das Differenzproblem der zwei Zustände verantwortlich (vgl. ebd. S. 12). Die Aufgabe der Professionen ist Vermittlung bei Problemen und Krisen in Funktionssystemen mit „Technologiedefizit“, wie das Erziehungssystem, die nicht über verallgemeinerte oder objektivierte Formen und Mittel von Kommunikation gesteuert werden können (von Stichweh als „professionalisierte Funktionssysteme“ bezeichnet), wobei die Professionsangehörigen bestrebt sind, bei entsprechendem Ersuchen zur Bevorzugung der „positiven Seite des Codes“ (z. B. gesund – krank) zu motivieren (vgl. Kurtz, 2005, S. 244).

Der Hauptaspekt Stichwehs im Konzept der Vermittlung liegt in der Beziehung zwischen dem Professionellen und dem Adressaten. Dieses Verhältnis ist gekennzeichnet durch hohe Risiken, die nicht planbar oder technologisierbar sind, denn prinzipiell garantiert professionelles Handeln keinen Erfolg. Diese intermediäre Stellung des Professionellen bezieht sich einerseits auf ein zentrales Gut/eine zentrale Sachthematik und andererseits auf die (als defizitär bezeichnete) Position des Adressaten. Diese dualistische Situation erfordert für das professionelle Handeln spezifische Voraussetzungen, wie z. B. eine angemessene wissenschaftliche Ausbildung, Organisation, Rückhalt, Kontrolle und Autonomie durch Berufsverbände. Dazu kann auch die handlungspraktische Habitualisierung gezählt werden (vgl. Combe/Helsper, 1996, S. 13f.).

Bezugskontext der systemtheoretischen Position sind im Gegensatz zur strukturfunktionalistischen Auffassung die einzelnen Funktionssysteme und nicht die Gesellschaft als Ganzes. Funktionssysteme sind nach Stichweh das Erziehungs-, Rechts- und Gesundheitssystem sowie die Religion (vgl. Stichweh, 1996, S. 60). Die Funktionssysteme, in denen die Professionen agieren, bilden Leistungs- und Komplementärrollen besonderer Art aus (in Anlehnung an Luhmann). Die Leistungsrollen sind Berufsrollen und werden von einer Profession besetzt, welche die Arbeit der jeweils anderen Berufe als Leitprofession im System kontrolliert (vgl. ebd.). In Komplementärrollen stehen diesen ein institutionalisierter Publikumsstatus bzw. individualisierte Klienten gegenüber (vgl. ebd. S. 60). Über die Spezialisierung der

Kommunikationen vollziehen Leistungsrollen die Autopoiesis des Funktionssystems. Diese ist von einer Asymmetrie gekennzeichnet, da die Komplementärrollen nur Adressaten der Kommunikation sind und deren Kommunikation nur als „Rauschen“ vom System wahrgenommen wird. Alle Mitglieder einer Gesellschaft können „entweder in einer Leistungs- oder in einer Komplementärrolle am Systemprozeß partizipieren,“ was aus systemtheoretischer Perspektive den „Vollzug von Inklusion“ für alle Gesellschaftsmitglieder bedeutet (ebd.). Über die Rolle der Leitprofession wird ein „Wissenskorpus verwaltet, der ein relevanter Teil der europäischen Wissenschaftstradition ist“ und aus Gründen der Stabilität der Handlungsgrundlage des Systems dogmatisiert wird (ebd. S. 61).

Obwohl dem Professionellen akademisches Wissen zur Verfügung steht, können problematische Situationen im Verhältnis dazu überkomplex sein. Der Ausgang einer solchen Situation, die Wahl der Lösungsstrategie können nicht genau vorhergesagt werden, unterliegen also der Ungewissheit, zudem hängt die Situation von der ratsuchenden Person selbst oder der Dynamik der Situation ab. Diese Ungewissheit führt aufseiten der Professionellen zur Wichtigkeit und Hervorhebung von „Komponenten wie Intuition, Urteilsfähigkeit, Risikofreudigkeit und Verantwortungsübernahme“, während aufseiten des Klienten Vertrauen als Investition erforderlich ist (Stichweh, 1994, S. 296). Vertrauenswürdigkeit wird gestützt durch ethische Codes bzw. Selbstverpflichtungen der Professionen und durch die transportierte „Gleichrangigkeit und potentielle Gleichzuständigkeit eines jeden einzelnen professionellen Praktikers“ (ebd. S. 297). Die Privilegien weitgehender Selbstkontrolle, vergleichsweise hohen Einkommens und hoher gesellschaftlicher Anerkennung sind dem Umgang mit Unsicherheiten geschuldet.

Das strukturtheoretische Modell

Erste Ansätze zu strukturtheoretischen Modellen sind zu Beginn der 80er-Jahre in der Pädagogik zu verzeichnen. Diese Ansätze zielten weniger auf die Gesamtheit einer Profession und ihres Statusniveaus als vielmehr auf „die Grammatik institutionalisierten Handelns“ (Dewe u. a, 1992, S. 12). Damit geht es nicht um eine „legitimations- und standespolitische Debatte im Dienste eines Aufstiegsprojektes“, sondern um die Erträge und Sachlichkeit pädagogischer Prozesse. Die Diskussion steht heute unter einem eigenständigen Theorieanspruch. Die strukturtheoretische Position zielt auf die Aufklärung der Binnenstrukturen und die Logik pädagogischen Handelns. „Sie dringt in den Mikrobereich pädagogischen Handelns vor, in dem es darum geht, die professionelle Basis einer beobachtbaren, spezifisch pädagogischen Kompetenz zu ermitteln“ (ebd.). Die Entwicklung innerhalb des Professionsdiskurses in Richtung Handlungspraxis, wo es um die Grammatik institutionalisierten Handelns geht, hat den Fokus von den ständischen und privilegierten bzw. merkmalsorientierten Bezügen auf die konkrete Handlungsebene gerichtet. Dies haben in aktuellen

Diskursen u. a. sowohl Schütz (1996) als auch Oevermann (1996), Rock (2001) und Dlugosch (2003) in ihren theoretischen Ausarbeitungen zum Professionsdiskurs berücksichtigt.

Die Position einer strukturtheoretischen Perspektive zeigt sich im Gegensatz zur indikatori-schen Position als weniger statisch; sie analysiert „die Spezifität *pädagogischen Handelns*“ (Dewe u. a., 1992, S. 14). Diese Position wird als eine „*aufgabenspezifische Professionstheorie*“ verstanden, deren Voraussetzung in der „Rekonstruktion der Logik erzieherischen Handelns“ liegt (ebd.). Als Grundlegung für diese Professionstheorie wurden die Ergebnisse der Interaktionsstudie zur „doctor-patient-communication“ (vgl. u. a. Cartwright 1967) so-wie der „Analyse ärztlichen Handelns“ (vgl. Parsons, 1965) genutzt. Die Ergebnisse dienen als Vorlagen, um das erzieherische Handeln heuristisch zu analysieren. Der Prozess der Pro-fessionalisierung wurde in diesen Untersuchungen bzw. Ausführungen als Erzeugung einer Handlungsstruktur beschrieben, „die es ermöglicht, in der Alltagspraxis auftretende Hand-lungsprobleme (von Patienten oder Klienten) aus der Distanz stellvertretend wissenschaft-lich reflektiert zu bearbeiten“ (Dewe u. a., 1992, S. 14). Auch wenn wissenschaftliches Wis-sen als wichtiger Aspekt „der Strukturlogik professionellen Handelns“ zu sehen ist, ist es nicht ausreichend vorhanden. Es reicht auch nicht aus, auf Erklärungswissen zurückzugrei-fen und damit eine „technologische Anwendungsvorstellung“ zu verbinden. Gefordert wird vielmehr das Interpretieren und Verstehen von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen einschließlich eines Situationsverständnisses (ebd.).

„Daraus ergibt sich, daß die professionelle Handlungslogik aus dem ambivalenten Nebeneinander zweier grundlegender Komponenten besteht, nämlich der Beherr-schung eines wissenschaftlich fundierten Regelwissens mit der dazugehörigen Be-fähigung zum Umgang mit Theorien und der hermeneutischen Kompetenz des Verstehens eines Einzelfalls in der Sprache des Falls selbst“ (ebd.).

Professionelles Handeln ist in diesem Kontext generell retrospektiv, es zielt auf die Wieder-herstellung sozialer Verhältnisse, die als wünschenswert gelten, wie beispielsweise Recht oder Gesundheit. Im Weiteren geht es um einen „*prospektiven Zugriff pädagogischen Han-delns, das auf erstmalige Erzeugung von Norm-und Wertorientierungen gerichtet ist*“ (ebd. S. 15). Professionelles Handeln aus strukturtheoretischer Sicht bedeutet auch die Einbezie-hung empirischer Verfahren, um analysieren zu können, wie und wodurch sich bestimmte Handlungsmuster in der Handlungspraxis entwickelt haben (vgl. ebd.).

Die historische Entwicklung von Professionen und die Darlegung unterschiedlicher Profes-sionsmodelle werden zu einer Definition von Profession für diese Arbeit im nachfolgenden Kapitel herangezogen.

3 ERSTE ÜBERLEGUNGEN ZU EINER PROFESSIONALISIERUNG DER HEILPÄDAGOGIK

Die Entwicklung zu theoretisch unterschiedlichen Professionsmodellen führt an die in dieser Arbeit intendierte Fachdiskussion zur Professionalisierung der Heilpädagogik heran. Es zeigt sich in diesem Zusammenhang, dass eine Professionsforschung in der Sonderpädagogik kaum initiiert worden ist. Vielmehr besteht der Eindruck, dass die pädagogische Professionsforschung „weitgehend ohne spezifisch sonderpädagogische Bezüge entwickelt werden konnte“ (Moser, 2005, S. 87). Die gegenwärtige sonderpädagogische Professionsforschung beschäftigt sich mit strukturtheoretischen Modellen, bei denen die Handlungen der Praxis im Vordergrund stehen, statt mit einer Ansammlung bestimmter Kompetenzprofile und charakteristischer Eigenschaften (vgl. ebd. S. 87f.)

Demzufolge beruht auch der Diskurs um eine Professionalisierung der Heilpädagogik auf der Auseinandersetzung dieser mit der eigenen Binnenstruktur, um so die Logik bzw. die Grammatik des heilpädagogischen Handelns erschließen zu können. Dabei geht es um die professionelle Grundlage einer spezifischen heilpädagogischen Kompetenz, die in der Handlungspraxis beobachtbar ist (vgl. Dewe u. a., 1992, S. 12).

Einen wesentlichen Bezugspunkt in der heilpädagogischen Binnenstruktur stellt das Phänomen der Behinderung in Relation zur Pädagogik dar. Daraus entsteht ein „besonderer Klientenzuschnitt“ für die Heilpädagogik (Moser, 2003, S. 26), dem eine „jeweils eigenständige Problemdefinition, -regulation und -kontrolle“ zugrunde liegt (ebd.) und der eine spezielle „Handlungsgrammatik unmittelbar personenbezogener Dienstleistungen“ erfordert (Dewe u. a., 1992, S. 8). Diese zielt auf soziale bzw. persönliche Belange der Klienten und widmet sich ausschließlich „Krisenmomenten, welche die individuelle Unversehrtheit und das soziale Zusammenleben gefährden“ (Dlugosch, 2003, S. 13). Eine Auseinandersetzung mit der Binnenstruktur des heilpädagogischen Handelns wird zu einem wichtigen Zugang für einen Professionalisierungsprozess, da es nun nicht mehr um den Handelnden, sondern um die Handlung selbst geht (vgl. Moser, 2005, S. 91). Die Betonung der Handlung gründet auf „spezifischen Handlungsweisen und -absichten“, die strukturlogisch konturiert werden müssten (ebd.). Die Auseinandersetzung der Heilpädagogik mit der eigenen Binnenstruktur beinhaltet auch die Frage nach einem entsprechenden Wissenskorpus. Das Wissenskorpus der Heilpädagogik hat sich nicht, wie bei den klassischen Professionen, aus einem akademischen Wissensfeld heraus entwickelt, sondern ist im Wesentlichen aus der Lebenspraxis im Umgang mit betroffenen Menschen entstanden (vgl. Gröschke, 1997, S. 122). Aus diesem Grund wird die Heilpädagogik immer wieder als Handlungswissenschaft bezeichnet (vgl. u. a. Klenner, 1979, Gröschke, 2008). Jantzen spricht in diesem Zusammenhang von der Unterentwicklung methodologischer Überlegungen im Fach der Behindertenpädagogik

(vgl. Jantzen, 2005, S. 83). Vor diesem Hintergrund erweiterte sich die anfängliche Frage dahin gehend, inwieweit die Heilpädagogik über spezifisches theoretisches Wissen verfügt und welchen Einfluss dieses auf ihre Handlungsgrammatik hat. Denn bereits Luhmann und Schorr merken das `Technologiedefizit der Pädagogik` als Fehlen von verlässlichen pädagogischen Methoden und Strategien an (vgl. Luhmann/Schorr, 1982, S. 11ff.). Es zeigt sich somit für eine Professionalisierung der Heilpädagogik, dass sie ihre Handlungslogik über das zwiespältige Nebeneinander zweier grundlegender Aspekte erschließen kann, „nämlich der Beherrschung eines wissenschaftlich fundierten Regelwissens mit der dazugehörigen Befähigung zum Umgang mit Theorien und der hermeneutischen Kompetenz des Verstehens eines Einzelfalles in der Sprache des Falles selbst“ (Dewe u. a., 1992, S. 14). Demzufolge erweist es sich als wenig sinnvoll, sich über „Nachahmungsversuche“ an den klassischen Professionen messen zu wollen, vielmehr geht es um eine bewusste Distanz zu diesen mit der Intention, das „Besondere, des *pädagogisch-professionellen Handlungsmodus* zu rekonstruieren“ (ebd. S. 16).

Doch nach Lindmeier ist die Heilpädagogik in ihren Professionalisierungsbestrebungen nicht über die Beschreibungen von Professionsmerkmalen, wie sie den klassischen Professionen entnommen sind, sowie verschiedene Kataloge „alter“ und „neuer“ Qualifikations- und Tätigkeitsmerkmale“ hinausgekommen (ebd. S. 170f.). Deshalb ist es wichtig, „an der Spezifität heilpädagogischer Professionalität“ festzuhalten (vgl. Lindmeier, 2000, S. 166). Lindmeier untermauert diese Aussage, indem er zwei dialektisch miteinander verschränkte Thesen anführt, die die heilpädagogische Professionalität beschreiben sollen: Die erste These kennzeichnet die Heilpädagogik in ihrem Professionalisierungsbestreben als dem Bereich der Allgemeinen Pädagogik zugehörig. Ihre Handlungserfordernisse entstammen trotz des Misslingens von Erziehung und Bildung (wertneutral) der Pädagogik an sich (vgl. ebd. S. 170f.). Die zweite These bezieht Lindmeier auf „die Ausbildung der spezifischen Reflexions- und Handlungskompetenz der heilpädagogischen Professionalität,“ in der sich die Professionalisierung der Pädagogik im Ganzen vollzieht. Diese Tatsache, nämlich die der funktionalen Differenzierung, wird allerdings sowohl von der Regel- als auch der Sonderpädagogik wenig wahrgenommen. Das hängt nach Lindmeier auch mit dem derzeitigen Status der Heilpädagogik im erziehungswissenschaftlichen Feld zusammen, was Lindmeier in drei Punkten anführt: (vgl. ebd.)

1. Die Heilpädagogik übernimmt die zugewiesene Aufgabe vonseiten der Allgemeinen Pädagogik, Kinder und Jugendliche, die in diesem Rahmen nicht mehr erfolgreich erzogen und gebildet werden können, mittels spezieller Verfahren doch noch zu erreichen. Die Normalpädagogik verschiebt ihre Verantwortung, ohne ihren Anteil an unangemessenem und unprofessionellem Handeln zu reflektieren. Sie sieht die Problematik in der Person, dem Umfeld usw. des betreffenden Individuums begründet.

2. Bedingt durch den Umgang mit und die Erfahrung von Erschwernissen in Bildungs- und Erziehungsverläufen hat die Heilpädagogik „eine Vielzahl spezieller Verfahrensweisen und Methoden hervorgebracht, die sie als Spezialdisziplin ausweisen und einen hohen Grad der Expertisierung darstellen“ (ebd. S. 167). Diese Expertisierungsentwicklung ist wesentlich an Referenzwissenschaften, wie Medizin und Psychologie, orientiert und nicht an der Normalpädagogik. Die Heilpädagogik bezieht aus diesen Anteile zur Bewältigung ihrer Aufgaben.
3. Die Heilpädagogik besitzt eine umfassende diagnostische Kompetenz, die sie mit ihrer Förderkompetenz verbindet, um die Vermittlung von pädagogischen Normen und pädagogischem Wissen wiederherzustellen. Dies sieht Lindmeier bereits als wichtigste Professionsmerkmale der Heilpädagogik an (vgl. ebd. S. 166f.).

Lindmeier betont in diesem Zusammenhang die Verknüpfung der Heilpädagogik mit der Allgemeinen Pädagogik. Doch das Scheitern der Allgemeinen Pädagogik führt zu Spezialisierungen, die von der Heilpädagogik erbracht werden, was beispielsweise in der diagnostischen Kompetenz deutlich wird, die Lindmeier bereits als Professionsmerkmal wertet. Das Scheitern der Allgemeinen Pädagogik in Erziehung und Bildung wird also zum Selbstverständnis der Heilpädagogik (vgl. ebd. S. 170).

Die Heilpädagogik greift demnach gescheiterte Erziehungs- und Bildungsprozesse auf, um diese mittels ihres Wissens und ihrer Methodik zu lösen. Somit erfasst sie „Misslings- und Verfallsformen der Erziehung und Bildung als die (vermeintlich) negativen Modi der Selbstdarstellung des Erziehungs- und Bildungsphänomens, als Bedingung der Möglichkeit ihrer Selbstentfaltung – das heißt aber – ihres Gelingens“ (ebd. S. 170f.).

Die Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik liegt in ihrer „einführende(n), sondierende(n) und substituierende(n) (austauschenden) Funktion“ (Dlugosch, 2003, S. 13). Das heißt, es handelt sich um die Einführung in und die Teilhabe an jenen Gütern, die gesellschaftlich und kulturell gegeben sind und die über die familienbezogenen Gegebenheiten hinausgehen, statt in Unterscheidung zu den klassischen Professionen um eine „Rehabilitierung, die im Nachhinein gleichsam als Stützfunktion zur Geltung kommt“ (vgl. ebd.). Wesentlich ist dabei, dass es sich bei diesen Funktionen der Allgemeinen Pädagogik nicht um eine „Wiederherstellung von Integrität“ handelt, vielmehr geht es perspektivisch um die „Expandierung der Lebenspraxis“ (ebd. S. 14).

Formen der Wiederherstellung von Integrität werden dann zur Aufgabe der Heilpädagogik, wenn es der Allgemeinen Pädagogik nicht in ausreichendem Maße gelungen ist, die Einführung in und die Teilhabe an den gesellschaftlich und kulturellen Gütern auch für Menschen mit Behinderung zu gewährleisten. Modelle von Teilhabe, wie die durch die UN-Konvention eingeführte Form der Inklusion, würden aber in deren Ausführung die einführende und substituierende Funktion der Allgemeinen Pädagogik unterstreichen und bestehende ex-

klusive Formen der Teilhabe nicht weiter fortführen. Die Argumentation Lindmeiers stellt bereits eine Auseinandersetzung mit der Binnenstruktur der Heilpädagogik dar und verweist auf den eingangs erwähnten Bezugspunkt des Phänomens Behinderung unter ausdrücklicher Einbeziehung der Pädagogik. Durch die Ermittlung der Spezifität heilpädagogischen Handelns wird es möglich, reflexiv die Handlungspraxis mit ihrer Handlungsgrammatik zu betrachten sowie den Anforderungen der Disziplin gerecht zu werden, und zwar indem der Fokus auf eine Professionalität gelenkt wird, die eine Vermittlung von Theorie und Praxis erkennen lässt.

Wenn eine derartige Vermittlung gelingt, wird der differenten Logik zwischen Wissenschaft und Praxis Rechnung getragen, obgleich diese nicht „als getrennte Systeme, Welten oder Kulturen“ zu verstehen sind. Vielmehr geht es um die Entwicklung eines professionellen Lernprozesses, der durch „Reibungen, Spannungen, Widersprüche und Brüche“ vorangetrieben wird und aus eben dieser Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis entsteht (Wildt, 1999, S. 140). Der tragende Aspekt einer Vermittlungsform von Theorie und Praxis besteht demnach aus der realen Differenz von Widersprüchen. In sozialen Berufen fehlt ein entsprechendes „Bewusstsein über die Wirksamkeit der Paradoxien des professionellen Handelns“ (Schütze, 1992, S. 163). Gerade diese Paradoxien beinhalten die Logik des professionellen Handelns bzw. der professionellen Arbeit. Demzufolge stellt sich „das Aufzeigen und der Umgang mit Widersprüchen und Paradoxien im praktischen Handeln“ als wesentlich für eine Professionsentwicklung dar (Horster u. a. 2005, S. 7).

Mit der Perspektive auf die Handlungsgrammatik von Professionen zeigt sich, dass die Angleichung an die prädominierenden Attribute der klassischen Profession insgesamt wenig Bestand hat, da ein gesellschaftlicher Wandel hinsichtlich eines Professionsverständnisses sichtbar wird. So bemerken Dewe und Otto, dass es zu einer Verschiebung in den Professionen kommt, die den Stellwert von Kompetenz betonen. In der Unterscheidung zwischen ‚alten‘ Professionen, denen die Integrität ihrer Klienten wichtiger war als Kompetenz und den ‚neuen‘ Professionen, wo die Kompetenz Vorrang erhält, bildet sich die Veränderung in Professionen ab. Die Wissensüberlegenheit gegenüber den Klienten sicherten die ‚alten‘ Professionen über Berufsorganisationen, während die ‚neuen‘ Professionen durch auf Wissen bezogene Kontrollformen charakterisierbar sind. (vgl. Dewe/Otto, 2001, S. 1410). Die Anpassung an funktionalistische Strategien von Professionen bzw. an diese Konzeptformen ist in Auflösung begriffen. „Die ‚Form Profession‘ erweist sich als ‚transitorisches Phänomen‘“ (Kurtz, 2002, S. 60).

Zwar stellen ‚alte‘ Professionen heute immer noch Leitdisziplinen einzelner Funktionsbereiche dar, aber die monopolhafte Verwaltung des Wissens wird wegen der ständigen Zunahme von Wissen unmöglich. Es differenzieren sich neue Bereiche, Probleme werden zunehmend als komplex begriffen und sind multidimensional und damit seltener von nur einer

Profession zu lösen (vgl. ebd. S. 60f.). Professionen verändern sich gleichsam mit dem Wandel der Gesellschaft und parallel dazu verändern sich auch die Sinnwelten und Wissensbestände, „sie fungieren als Seismographen kultureller, sozialer und technologischer Umgestaltungen. Professionen müssen sich deshalb beständig auf Neuerungen einstellen und bedingen diese selbst, ohne dass sie den Kern ihrer Zielsetzungen (z. B. Erziehen oder Heilen) preisgeben können“ (Fabel/Tiefel, 2004, S. 41). Daher findet jede Anwendung von Wissen, Routinen und professionellen Standards ihre Grenzen dort, wo neue und veränderte Problemkonstellationen auftreten. Die einzige Möglichkeit scheint dann im Vertrauen des Professionellen in seine eigenen Fähigkeiten zu liegen und in dessen Mut zu Innovationen (vgl. ebd. S. 41).

Der zu Beginn dieser Arbeit angemerkte Wandel und die zunehmenden Veränderungen im Bereich der Behindertenhilfe betreffen gleichermaßen die gesellschaftlich zu bearbeitenden Anliegen und das Professionsverständnis klassischer Professionen. Die klassischen Professionen können nicht umhin, den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen mit ihrem professionellen Wissen und Handeln zu begegnen, was auch Veränderungen innerhalb ihrer Binnenstrukturen bedeutet. Auf diese Weise zeigt sich, dass sich die Handlungsgrammatik im Diskurs um Professionalisierung zu einem bedeutenden Thema entwickelt.

Die sich verändernde Sichtweise von Professionen und der zentrale Aspekt einer Handlungsgrammatik mit seinen immanenten Widersprüchen bilden auch die Basis für ein Professionsverständnis der Heilpädagogik. Eine Professionalisierung der Heilpädagogik zielt nicht auf die Anpassung und Nachahmung von Merkmalen klassischer Professionen ab, da sich dieses Vorgehen für pädagogische Professionen als unfruchtbar herausgestellt hat, vielmehr geht es darum, durch eine bewusste Distanz und Differenzierung das „Besondere des *pädagogisch-professionellen Handlungsmodus* zu rekonstruieren“ (Dewe u. a. 1992, S. 15). Die Merkmale der klassischen Professionen auf pädagogische Berufe zu übertragen, erweist sich auch deshalb als schwierig, weil die Verstaatlichung von Erziehung die Möglichkeit negiert, berufliches Handeln eigenständig zu kontrollieren. Zudem erschweren die „Veralltäglichung“ (Nittel, 2004) des pädagogischen Wissens und die unmittelbare Erziehungswirklichkeit eine mechanische Übertragung (vgl. Dewe u. a. 1992, S. 12ff.). Das Professionsverständnis für diese Arbeit bezieht sich daher auf die Handlungspraxis und deren Handlungsgrammatik. Diese Handlungspraxis wird aus einer strukturellen Perspektive betrachtet, um darüber die Handlungsgrammatik zu erkennen.

Vor diesem Hintergrund wird nun im Folgenden das strukturelle Professionsmodell nach Oevermann dargestellt. Diese Theorie nimmt die Ebene der Handlungspraxis so in den Blick, dass dort bestimmte Handlungsprobleme in Form von Widersprüchen offensichtlich werden. Diese Handlungsprobleme bilden ein Element der Handlungsgrammatik und führen über ihre Analyse zu einer Professionalisierung..

Trotz des Ansinnens, über die strukturelle Professionstheorie die Darstellung einer Professionalisierung zu ermöglichen, soll im aktuellen Professionalisierungsdiskurs davor gewarnt werden, die Sonderpädagogik bzw. die Heilpädagogik in Erwartung einer „eierlegenden Wollmilchsau“ (vgl. Horster u. a. 2005, S. 8) mit einem zu ausgedehnten Katalog an Anforderungen zu konfrontieren.

4 DAS STRUKTURELLE PROFESSIONSMODELL NACH ULRICH OEVERMANN

Die bisherigen Abhandlungen haben einen kurzen Überblick über Entwicklung und Bedeutung der klassischen Professionen vermittelt und erste Überlegungen zu einer Professionalisierung der Heilpädagogik angestellt. Die im Folgenden angeführte strukturelle Professionstheorie nach Oevermann hebt sich von der Sichtweise der klassischen Professionen ab, da die Bestimmung einer Profession über die Handlungspraxis und die damit verbundene Handlungsgrammatik eruiert wird, statt diese mittels bestimmter Merkmale zu bestimmen. Mit der Deskription der Strukturlogik professionellen Handelns hat Oevermann eine Professionstheorie dargelegt, in der die Strukturlogik professionellen Handelns zum Kernstück seiner Theorie wird.

4.1 Einführung in die objektive Hermeneutik

Da Oevermanns strukturelle Professionstheorie auf Begrifflichkeiten und Sachverhalten der objektiven Hermeneutik basiert, werden für ein entsprechendes Verständnis zu Beginn des Kapitels einige Grundbegriffe und Zusammenhänge skizziert. Auch die im Verlauf der Darlegung dieser Theorie verwendeten Begriffsdefinitionen stehen im Bezug zur objektiven Hermeneutik. Wiederholungen bestimmter Ausführungen sind unumgänglich, da keine Linearität besteht, sich die Hauptthesen aber aufeinander beziehen. Die Definitionen der Begriffe werden für eine bessere Lesbarkeit sukzessiv im Textverlauf erarbeitet. Anzumerken ist, dass die objektive Hermeneutik in sich kein klar gegliedertes Theoriegebäude ist, da argumentative und begriffliche Unklarheiten bestehen (vgl. u. a. Pilz, 2007, S. 32ff.). Oevermanns strukturelle Professionstheorie basiert auf der objektiven Hermeneutik, die in den 70er-Jahren im Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung von ihm selbst, L. Krappmann und K. Kreppner entwickelt worden ist (vgl. Wagner, 1998, S. 46). Oevermann unterscheidet in dieser Theorie, die der empirischen Sozialforschung zugeordnet wird, zwischen der Konstitutionstheorie (Methodologie) und der Kunstlehre (Methode) der objektiven Hermeneutik. Die Konstitutionstheorie, also die Methodologie, „basiert auf der Folie verschiedener Konzeptionen“ (ebd. S. 46). Zu den relevanten Konzeptionen zählen u. a. der pragmatisch-naturalistische Ansatz vertreten durch G. H. Meads, die Psychoanalyse von S. Freud, die Falsifikations- und Drei-Welten-Theorie von K. R. Popper sowie der Strukturalis-

mus von Cl. Levi-Strauss. Zudem finden sich Inhalte aus der dialektisch-hermeneutischen Denkstruktur von Th. Adorno (vgl. ebd.). Es geht Oevermann darum, diese Grundlagentheorien einerseits strukturell zu rekonstruieren und sie andererseits in Form einer These miteinander zu verbinden. Ziel ist eine Einheit von Dialektik, Strukturalismus und Falsifikationismus (vgl. ebd.). Als tragender Aspekt des Verständnisses der Konstitutionstheorie hebt Oevermann die Bedeutung der Sprache hervor. So definiert er diese Theorie als einen bestimmten Typus, der

„paradigmatisch den theoriesprachlichen Bezugsrahmen bestimmt, indem die Gegenstände einer spezifischen Erfahrungswissenschaft, hier der Soziologie, überhaupt erst unter einem einheitlichen Gesichtspunkt der Betrachtung und Analyse eingerichtet, d. h. konstituiert werden, so daß eine Gegenstandsanalyse in Distanz und Unabhängigkeit von der alltagspraktischen und umgangssprachlich artikulierten Sichtweise allererst ermöglicht wird“ (Oevermann, 1996b, S. 1).

Erfahrungswissenschaft kann im Sinne einer empirischen Wissenschaft verstanden werden, die ihre Erkenntnisse nicht allein über Deduktionen, sondern auch über Erfahrungen des jeweiligen wissenschaftlichen Objektbereichs bezieht (vgl. u. a. Hillmann, 1994, S. 190). Die Bezeichnung „Gegenstände“ meint gemäß der Konstitutionstheorie u. a. Dinge, Eigenschaften, Beziehungen, Relationen, Zustände, Vorgänge (vgl. Carnap, 1998, S. 1).

Die konstitutionstheoretische Ebene bezieht sich hier also hauptsächlich auf den theoriesprachlichen Rahmen der Sozialwissenschaften. Eine so angelegte Konstitutionstheorie muss geeignete Methoden zur Verfügung stellen, um auf diese Weise den jeweiligen Gegenstandsbereich erschließen zu können. Zu den Methoden der objektiven Hermeneutik zählen im Wesentlichen die Entzifferung der objektiven Bedeutung von Ausdrucksgestalten, die Sequenzanalyse, klinische, nicht standardisierte Datenerhebung mit einer rekonstruktionslogischen Auswertung sowie die Fallrekonstruktion (vgl. Oevermann, 2002a, S. 1ff). Die Methode der Sequenzanalyse und der Begriff der Ausdrucksgestalten werden im Verlauf der Arbeit entsprechend dargelegt, weil sie zentrale Aspekte der objektiven Hermeneutik und für die Professionstheorie Oevermanns antizipiert werden. Oevermann nennt die spezifische Position, die er vertritt, „eine strukturalistische und die Methodologie, die sich mit ihr zwingend verknüpft, eine rekonstruktionslogische, in der einschlägigen Literatur eingeführt unter dem ‘Label’ ‘objektive Hermeneutik’“ (Oevermann, 1996b, S. 1).

Die Kunstlehre im Kontext der objektiven Hermeneutik bedeutet eine Negierung der Methodologie auf deduktiv-nomologische Weise; sie kann „nur dem Geiste nach vermittelt durch die zu analysierende Sache selbst in deren Sprache zur Anwendung“ gebracht werden (Oevermann, 2001, S. 28). Gemeint ist damit, dass die Kunstlehre nur verlässlich durch eine Person eingeführt werden kann, die selbst durch diese Form der Kunst sozialisiert wurde und demnach diese Kunst repräsentieren kann (vgl. Kraimer, 2008, S. 13). Für die objektive Hermeneutik ist die Kunstlehre „eine grundlegende Meßoperation jeglicher so-

zialwissenschaftlichen Forschung“ (Reichertz, 1995, S. 224). Dabei ist sie sehr komplex, so dass zumeist nur die Methode der Interpretation von Texten rezipiert bzw. in andere Konzepte überführt worden ist (vgl. ebd. S. 227). Die Kunstlehre beinhaltet eine „Einführung in die gesamte Art und Weise eines Vorgehens, die von (...) einer Profession auf Grund einer sachlich fundierten und praktisch bewahrten Kenner- und Könnerschaft (...) vermittelt wird“ (Kraimer, 2008, S. 13). Bevor auf die Semantik der objektiven Hermeneutik eingegangen wird, sollen vorab die grundlegenden Begriffe von Subjekt und Lebenspraxis geklärt werden.

Oevermann legt dar, dass die Soziologie erst da anfängt, „wo sie im Prinzip ohne ein Subjekt auskommen kann bzw. wo sie ausschließlich einen Subjektbegriff anwendet als ein Derivat sozialer Konstituierungsprozesse.“ (Oevermann zitiert nach Reichertz, 1988, S. 221). Für ihn sind Persönlichkeitsstrukturen deshalb auch nichts anderes als „Niederschläge sozialer Strukturen“, das heißt, die Sozialisation konstituiert das Subjekt (ebd.). Der Begriff Subjekt bzw. autonomes Subjekt ist in der objektiven Hermeneutik ein rationaler Begriff ohne aber Autonomie als Selbstbestimmung zu identifizieren und ohne den Subjektbegriff nur auf seine Vernunftseite zu begrenzen (vgl. Pilz, 2007, S. 108). Vielmehr liegt die Betonung bei der Subjektbestimmung auf dem „prozessualen Charakter der Subjektconstitution“ (ebd. S. 110) und wird, um diesen Anforderungen gerecht zu werden, von Oevermann in das Modell der Lebenspraxis überführt. Lebenspraxis meint zum einen die Verkörperung des Subjekts mit seiner Erfahrungswelt, eingebettet in eine sinnstrukturierte Welt, die aus kulturellen, psychischen und sozialen Erscheinungen besteht (vgl. Oevermann, 2002a, S. 1). Lebenspraxis bedeutet somit „die Einheit des Lebendigen“ sowohl in Bezug auf das Individuum als auch im „Zusammenhang von Soma, Psyche und Sozialität“ (Oevermann, 2004, S. 156). Die Lebenspraxis kennzeichnet die sozialisatorische Entwicklung einer Person bzw. die sozialisatorische Praxis eines Beziehungssystems (vgl. Kraimer, 2008, S. 19).

Für Oevermann ermöglicht der Begriff der Lebenspraxis eine dynamische statt eine statische Betrachtungsweise (vgl. ebd. S. 158). Sie wird zum Zentrum von Entscheidungen, welches die Autonomie des individuell oder kollektiv sozialen Lebens ausmacht (vgl. Oevermann, 1991, S. 297; 2004, S. 159). Lebenspraxis ist zum einen ein konkretes Gebilde, wenn ihr eine Positionalität zugeschrieben werden kann und zum anderen „dinglich unfassbar“ (Oevermann, 2004, S. 159). Konkret zeigt sich Lebenspraxis in einem biologischen Leib gleichzeitig ist sie eine zentrierte unbewusste Subjektivität, die ihre eigene Autonomie konstituiert (vgl. ebd.). Autonomie bezieht Oevermann darauf, dass eine Lebenspraxis in der Lage ist, Krisen sowohl selbstständig zu erzeugen als auch lösen zu können (vgl. Kraimer, 2008, S. 10). Autonomie ist keine Eigenschaft, die zugeschrieben wird, sondern ein Produkt, welches durch den Vollzug der Lebenspraxis entsteht. Demnach ist jede Lebenspraxis unabhängig vom Bewusstsein der eigenen Autonomie, potenziell autonom (vgl. Pilz,

2007, S. 115). Semantisch hat sich die objektive Hermeneutik hauptsächlich als Vorgehensweise entwickelt, um Beobachtungsprotokolle sozialisatorischer Familieninteraktion auslegen bzw. interpretieren zu können (vgl. Heine, 2001, S. 315). Das heißt, zunächst ging es der objektiven Hermeneutik darum, in einem theoriesprachlichen Rahmen Interaktionen zu erschließen. Mittels eines Protokolls bzw. eines Textes wird eine beobachtete Interaktion festgehalten. Dieser Text wird mit dem Anspruch analysiert, unabhängig von einem Bezug zum jeweiligen Individuum zu stehen. Der Text wird in der objektiven Hermeneutik zum „Träger objektiver sozialer Sinnstrukturen“ (ebd.). Das bedeutet, dass über die Analyse eines Textes Sinnstrukturen durch Rekonstruktionen objektiv entschlüsselt werden können. Dieser Text enthält beispielsweise die Interaktion einer Familie. Während im herkömmlichen Verständnis der Sinngehalt einer Subjektivität zugerechnet wird, gestaltet sich dies in der objektiven Hermeneutik anders. Der Text bildet Sinnstrukturen ab, die vom Individuum bzw. der Familie als soziale Wirklichkeit präsentiert und über den Text analysiert werden. Demnach geht es um die Rekonstruktion objektiver Sinnstrukturen, die sich unabhängig von den Absichten des Individuums als soziale Realität offensichtlich werden (vgl. Heinze, 2001, S. 315). Für die objektive Hermeneutik bilden diese latenten bzw. objektiven Sinnstrukturen, deren Entstehung, Struktur sowie deren Rekonstruktion den zentralen Gegenstand der Theorie. Präzisiert bedeutet dies die Entwicklung eines Konzeptes, welches „eine Methode zur Rekonstruktion objektiver Sinnstrukturen, eine Methodologie und eine soziologische Sozialisationstheorie integriert“ (Heine, 2001, S. 315). Die Bedeutung der Sinnstrukturen wird wegen ihres großen Einflusses auf das Theoriegebäude der objektiven Hermeneutik im Folgenden ausführlich dargelegt.

4.1.1 Sinnstrukturen und Regeln in der objektiven Hermeneutik

Aus Sicht der objektiven Hermeneutik ist soziales Handeln sinnstrukturiert, regelgeleitet und sequenziert. Dieser Aussage soll nun nachgegangen werden, wobei die Sequenziertheit eigens in Kapitel 4.4. bearbeitet wird. Im sozialen Handeln entsteht Sinn, der objektiv bestimmbar und in seiner Entstehung und Struktur rekonstruierbar ist (vgl. Wagner, 1998, S. 47f.). Der subjektive Sinn setzt für Oevermann das Vorhandensein objektiven Sinns voraus (vgl. Wagner, 1998, S. 49). Der Sinnbegriff bezieht sich auf keine ethische Form, vielmehr geht es um einen erkennbaren Zusammenhang möglichen Seins. Dieser Zusammenhang bezieht sich auf eine hypothetische Konstruktion von der Welt, die als denk- und erfahrbar gilt und die zwingend durch Regeln algorithmisch erzeugt wird (vgl. Oevermann, 1993, S. 114).

Sinn beruht auf der Regelgeleitetheit sozialer Handlungen. Regelgeleitetheit steht im Zusammenhang mit der soziogenetischen Dimension des Subjekts. Indem sich das Subjekt mit den Strukturen gesellschaftlichen Handelns und den ihnen immanenten Bedeutungsstruk-

turen auseinandersetzt, erzeugt und entwickelt es sich selbst (vgl. Heinze, 2001, S. 315). Die Perspektive ist die Entwicklung eines Subjekts, welches handlungsfähig, autonom und mit sich identisch ist und über die Fähigkeit zur Erkenntnis der eigenen Handlungsgründe und Anteile verfügt, die u. a. die Sprachfähigkeit, moralisches und logisches Urteilsvermögen, Konstituiertheit und Regelgeleitetheit des Individuums einschließen. Sinn entsteht demnach nicht als Resultat einer Sinnzuschreibung, vielmehr emergiert er aus der handlungslogischen Verbindung von Handlungsphasen (vgl. Pilz, 2007, S. 125). „Sinn gibt es nur in einem durch emergente Ereignisse dynamisierten Wahrnehmungs- und Handlungszusammenhang“ (ebd.). Die Regelgeleitetheit sozialer Handlungen stellt eine der Grundannahmen der objektiven Hermeneutik dar. Über Sozialisationsprozesse verfügt jedes Subjekt über Regeln, die an der Erzeugung von Sinnstrukturen beteiligt sind und die zum Gültigkeitskriterium in der Auslegung der Sinnstrukturen werden. Diese Regeln bestehen in der sozialen Wirklichkeit und deshalb können sie methodologisch in Anspruch genommen werden. Lediglich die Explikation der Regeln kann in der Rekonstruktion angezweifelt werden, nicht aber deren Geltung und Existenz (vgl. Heinze, 1995, S. 125) Ein Zweifel an der Geltung der Regeln bedeutet an der Möglichkeit sozialer Interaktionen zu zweifeln, da die Sinnstrukturiertheit von Interaktionen und Handlungen durch die Geltung der Regeln erzeugt wird (vgl. ebd.).

Oevermann unterscheidet Typen von Regeln nach dem Grad der Ausbreitung ihrer Geltung. Die universellen Regeln verfügen über die größte Reichweite, es folgen die universellen ethischen Maxime und schließlich die lebensweltlich konkreten sozialen Normen (vgl. ebd. S.125). Auf den universellen Regeln beruht das soziale Handeln, diese „kulturellen Universalien“ sind dem „Regelbegriff der generativen Linguistik Noam Chomskys“ entnommen. Chomsky geht davon aus, dass natürlichen Sprachen universelle Strukturen zugrunde liegen. (vgl. ebd. S. 126). Das Erlernen der Muttersprache, das auch unter unterschiedlichsten Bedingungen gelingt und die soziale Interaktion sichert, verbunden mit dem Erwerb einzelnsprachspezifischen und Regelwissens „verweist auf die universelle Strukturiertheit“ der Sprache (ebd.). Diese universelle Strukturiertheit antizipiert Regeln, die es ermöglichen, intuitiv grammatikalische von ungrammatikalischen Sätzen zu differenzieren. Die auf diese Weise gewonnenen Sätze bilden eine unabhängige „Datenbasis für die Rekonstruktion der Regeln und dienen deren Überprüfung“ (ebd.). Die universellen Regeln sind nicht kritisierbar, da sie „die Bedingung der Möglichkeit von Praxis“ darstellen, ohne aber deren Erzeugnisse zu sein (Heinze, 1995, S. 127). Zu den universellen Regeln zählen u. a. Moralität, Logizität und Vernünftigkeit. Sie gelten als universell, weil sie als real existierende Regeln die Struktur des menschlichen Geistes aufzeigen (vgl. ebd.). Wichtig ist es, zwischen der Geltung dieser Regeln an sich und ihrer empirischen Rekonstruktion zu differenzieren. Denn nur die Rekonstruktion der Regeln ist kritisierbar nicht aber ihre eigentliche Geltung (vgl. ebd.). Wird die Geltung dieser Regeln infrage gestellt, geschieht dies in sprachlicher Form.

Die Möglichkeit des sprachlichen Ausdrucks stellt gleichzeitig die Bedingung der Möglichkeit zur Kritik dar, während die Regeln von der Kritik unberührt bleiben (vgl. ebd.). Die universell ethischen Maxime und Normen dagegen sind kritisierbar. Als ethische Grundsätze können sie einer sachlichen Kritik unterzogen werden, unabhängig von ihrer Geltung, wie dies beispielsweise bei den zehn Geboten des Alten Testaments der Fall ist (vgl. ebd.).

Diese Normen sind nicht zwingend für das Handeln, obgleich sie im Bewusstsein des Subjekts als relevante Normen vorhanden sind (vgl. ebd. S. 128). Zudem muss das Subjekt diese Regeln nicht realisieren, was bei den universellen Regeln nicht möglich ist. „Freiheit‘ von ihnen kann das Subjekt nicht erlangen, da es in diesem Fall nur noch bedeutungsloses Handeln produziert würde“ (ebd.). Demnach ist der zentrale Aspekt, dass zwischen Regel und Norm eine analytische Differenz besteht und es nicht um deren ontologischen Status geht. Normen sind am Charakter der Regelhaftigkeit beteiligt bzw. „hinter jeder Norm steht konstitutionstheoretisch eine Regel, aber nicht jede Regel ist zugleich eine Norm“ (Oevermann, 2000, S. 66f.). Die Lebenspraxis kann die regelgeleitete Welt nicht verlassen oder sich ihr entziehen. „Sie kann und muss einen Ort in dieser Welt einnehmen. Und dieser Ort ist nur bestimmbar unter Rekurs auf Regeln. Das Konzept der Regelgeleitetheit formuliert, anders als das der sozialen Normen, nicht, was zu tun ist, sondern was es heißt, etwas zu tun. Die Regelhaftigkeit verleiht der Handlung erst Bedeutung“ (Wernet, 2006, S. 13).

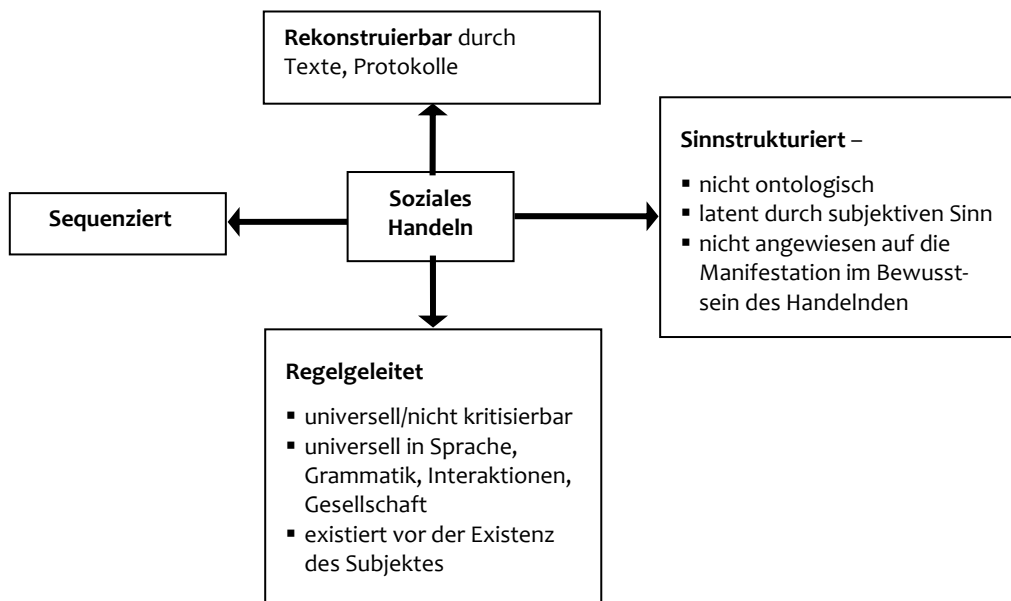


Abbildung 1: Soziales Handeln

(Quelle: eigene Darstellung)

Deutlich wurde bis hierher, dass soziales Handeln regelgeleitet ist. Die Regelgeleitetheit ist aus der Sozialität sui generis abzuleiten. Sozialität wird von Oevermann „als Mutterstruktur der Regelhaftigkeit von Regeln“ angesehen (Wagner, 2004, S. 185). Sozialität wird verstan-

den als ein abstrakter Formalismus, der in Face-to-Face-Situationen zum Tragen kommt und dessen Grundform eine Reziprozität ist, die zweckfrei ist (vgl. Wagner, 2004, S. 185). Sozialität existiert auf evolutionärer Ebene und ist im Hinblick auf den Menschen regelgeleitet. Sie emergierte zu einem Regelapparat in Form von „Wahrnehmung, Sprache, Logik und Moral“ (ebd.). Neben der Basisregel von Sozialität ist soziales Handeln des Weiteren über die logischen, universalgrammatischen und sprachlich-pragmatischen Regeln, mit anderen Worten den Regeln der Sprache, charakterisiert. Diese Regeln realisieren sich in der Praxis, wie z.B. sozialisatorischen Interaktionen, sie werden für verbindlich gehalten und wie selbstverständlich miteinander geteilt. Dies geschieht nicht deshalb, weil diese Regeln erlernt worden wären, sondern sie konstituieren die basale sozialisatorische Interaktionspraxis. Die Lebenspraxis hat mit ihrer Teilhabe an der Interaktionspraxis diese Regeln kompetenzformend und bewusstseinsbildend verinnerlicht (vgl. ebd. S. 186).

Subjekt und Gesellschaft beeinflussen sich gegenseitig, die Realität des Subjekts ist aber letztlich durch die Gesellschaft und deren Regeln bestimmt, da der Konstitution des Subjekts die strukturierte Sozialität zugrunde liegt (vgl. Heinze, 1995, S. 122). Diese Regeln existieren bereits vor dem Subjekt und somit ist das, was als Einzelhandlung erscheint, an die regelhafte gesellschaftliche Realität angeschlossen. Das bedeutet, dass jeder Handlung Regeln vorausgehen, sie an Regeln angeschlossen ist, die Regeln aber nur über die Handlungen selbst realisiert werden können (vgl. Wagner, 2004, S. 187). Regeln erzeugen die Grundlage der objektiven Sinnstrukturen, die durch versprachlichte Interaktionen in der direkten Gegenwart entstehen. Die Handelnden selbst können über das Resultat ihrer Interaktion aber erst verfügen, wenn die Gegenwart zur Vergangenheit und damit rekonstruktionsfähig wird. Daher sind die objektiven Sinnstrukturen als latent anzusehen (vgl. ebd. 1998, S. 49).

Der Begriff Strukturen bedeutet für Oevermann prozessuale Erscheinungen, das heißt, Prozess und Struktur fallen zusammen. Denn eine Struktur reproduziert in dem Prozess ihrerseits Strukturen und ist daher nur im Prozess der Reproduktion als solche fassbar. Demnach sind Strukturen nicht im herkömmlichen Sinne als eine bestimmte Anzahl oder Menge von Elementen zu verstehen, die in bestimmten Relationen zueinander stehen (vgl. Pilz, 2007, S. 126f.; Reichertz, 1988, S. 209). Strukturen bauen sich nach Oevermann in jeder Äußerung und Interaktion auf. Menschen tragen die Strukturen, sie produzieren sie aber nicht, vielmehr stellen sie die innere Antriebsbasis dar (vgl. Reichertz, 1988, S. 218). Strukturen beherrschen demnach die Sozialität auf allen Ebenen und in allen ihren Teilen (vgl. ebd. 1995, S. 414). Strukturen sind real, zeitlos und sie beeinflussen und steuern Handlungen, sie existieren überall in menschlichen Kontexten, wie Interaktionen, individuellem Leben, Historie usw. Strukturen reproduzieren und transformieren sich, das heißt, sie entstehen durch Reproduktionen, indem sie sich kongruent neu erschaffen (vgl. ebd. 1988, S. 210). Dabei ver-

ändern sie sich im Vorgang der Reproduktion durch innere und äußere Bedingungen, indem sie lernen. „Die transformierte Struktur reproduziert sich dann in ihrer neuen Form – bis zur nächsten Transformation“ (ebd.). Wann sich allerdings eine Reproduktion in eine Transformation wandelt, ist nicht auszumachen (vgl. ebd. S. 215). Strukturen regeln das menschliche Handeln, werden aber ihrerseits von höheren Strukturen gesteuert. Strukturen und Regeln sind analytisch trennbar, denn die Struktur wird von der Regel bedingt und ohne die Struktur bleibt eine Regel ziellos (vgl. ebd. S. 213). Struktur und Regel vereinen sich konkret zur Strukturgesetzlichkeit, denn die Strukturen bestehen aus Regeln bzw. die Regeln ‚beleben‘ die Strukturen (vgl. Reichertz, 1988, S. 213). Strukturen verfügen über Träger, wie Menschen, Gruppen, soziale Gebilde, Staaten usw. (vgl. ebd. S. 214).

Die Strukturen, die hinter den Handlungen stehen, sind nach Oevermann Sinnstrukturen und Bestandteile des sozialen Aktes bzw. sozialer Interaktionen. Sinnstrukturen sind rekonstruierbar, wirken latent, das heißt unbewusst, und sie sind bestimmend für das subjektive Handeln, da ihnen die universell geltenden Regeln zugrunde liegen (vgl. Heinze, 1995, S. 123). Gleichzeitig sind die Sinnstrukturen ontologisch nicht an eine „bewußtseinsmäßige Repräsentanz“ gebunden (ebd.). Sinnstrukturen sind also sinnlich nicht wahrnehmbar, aber dennoch interpretierbar, sie existieren analytisch und nicht auf ontologischer Realitätsebene (vgl. ebd. S. 28f.; Pilz, 2007, S. 56). Sinnstrukturen sind latent, weil das Individuum die Welt mit subjektivem Sinn oder Bedeutung verbindet und die Welt auch so erfährt (vgl. Oevermann, 2001, S. 28). Der Begriff ‚latent‘ bezieht sich somit auch auf die analytische Unabhängigkeit von der manifesten Realisierung, was, wie bereits deutlich wurde, erst in der Rekonstruktion von Interaktionen deutlich wird. Mit anderen Worten: Das, was sich im Bewusstsein des beschriebenen Menschen abspielt, ist nicht zwangsläufig das, was er auszudrücken beabsichtigt bzw. was sich als Sinnstruktur manifestiert hat. Denn latente Sinnstrukturen beanspruchen eine eigenlogische Realität, die sich auf tiefenstruktureller Ebene befindet und unabhängig vom Bewusstsein des Menschen ist, somit sind Handlungen stets sinnstrukturiert (vgl. Pilz, 2007, S. 56). Objektivität bedeutet, dass sich der Mensch in seiner Entwicklung „individuell in objektiv gegebene Strukturen“ einfädelt (Kraimer, 2008, S. 3).

„Der Heranwachsende lernt und entwickelt sich, indem er mehr und mehr versteht, was um ihn herum passiert, und seine Interessen seinen Interaktionspartnern gegenüber zur Geltung zu bringen weiß. Aufgrund seiner individuellen Selektivität wird er die Regeln der sozialisatorischen Lebenswelten, in denen er sich befindet, freilich niemals vollständig entschlüsseln können, so dass er sich über seine Entwicklungsbedingungen restlos bewußt wäre (...) In Richtung auf das sich bildende Subjekt bedeutet das: Die sozialisatorische entwicklungsbildende Leistung ihres Handelns vollzieht sich objektiv, ohne daß sie das subjektiv jeweils so beabsichtigt hätten“ (Bude, 1982, S. 136).

Der Begriff der latenten bzw. objektiven Sinnstrukturen wird in der objektiven Hermeneutik vervollständigt durch den Begriff der ‚objektiven Bedeutungsstrukturen‘ (vgl. Oevermann,

2002a, S. 1). Oevermann unterscheidet bei der Sinnauslegung einzelne Äußerungen und Handlungen, die er als objektive Bedeutungsstrukturen von Sequenzen von Äußerungen und Handlungen bezeichnet, die die latenten Sinnstrukturen bilden (vgl. Oevermann, 2001, S. 29). Latente Sinnstrukturen ergeben in ihrer Manifestation die objektiven Bedeutungsstrukturen. Die Objektivität liegt neben der aufgeführten Regelgeleitetheit im Verzicht auf den Vorgang der Introspektion und des „Verstehens von fremdpsychischen Realitäten“ (ebd. S. 30). Damit beruhen die Methoden der objektiven Hermeneutik im Gegensatz zur Hermeneutik (Dilthey) nicht auf der Basis des Verstehens. Oevermann macht dies deutlich, indem er hervorhebt, dass die objektive Hermeneutik nicht eine Methode des Verstehens ist, indem subjektive Verfassungen nachvollzogen werden oder ein einführendes Verstehen stattfindet. Die objektive Hermeneutik stellt eine objektive und analytische Methode zur Rekonstruktion von objektiven Sinn- und Bedeutungsstrukturen dar (vgl. Oevermann, 2002a, S. 6).

Sinn- und Bedeutungsstrukturen sind, wenn auch nicht sinnlich wahrnehmbar, dennoch Verknüpfungen, die der Mensch verstehen kann. Dazu zählen beispielsweise Handlungsverläufe und Bilder zu sehen, Töne zu hören, Texte zu lesen. Diese Verknüpfungen gelten als objektiv und sind unabhängig von subjektiven Interpretationen, somit folgen die subjektiven Interpretationen konstitutionslogisch den objektiven Bedeutungen und nicht umgekehrt (Oevermann, 2002a, S. 2). Zwar trifft Oevermann die Unterscheidung zwischen latenten Sinnstrukturen und objektiven Bedeutungsstrukturen, dennoch verwendet er den Begriff der Sinnstrukturen vorwiegend sowohl mit dem Adjektiv latent als auch mit dem Adjektiv objektiv.

4.1.2 Ausdrucksgestalten in der objektiven Hermeneutik

Oevermann legt dar, dass es im strukturalistischen Ansinnen nicht ausreicht, die gegenständliche Welt in ihrer Erscheinung zu erfassen, sondern erweiternd die Welt, die uns im Hier und Jetzt begegnet, in deren Bedeutungs- oder Sinnstrukturen zu integrieren. Die Intention der objektiven Hermeneutik beansprucht nicht, das Vorurteil eines Realismus zu bedienen, der über Sinnesreize und Wahrnehmung in Erscheinung tritt. Die als bewusst verstandene Abstraktion von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen ist über die Sinne nicht zu erfassen (vgl. ebd. S. 73f.). Der Zusammenhang besteht darin, dass in der Realität beide Aspekte gegeben sind, die krisenhaft in der Realität des Hier und Jetzt auftreten können, das heißt, „von vermittelten Zuständen in unmittelbare Gegenwärtigkeit <<rück>> transformiert werden“ bzw. rekonstruiert werden können (ebd. S. 74). Bevor eine Lebenspraxis sich über Sinn- und Bedeutungsstrukturen objektiv rekonstruieren lässt, muss sie als solche sichtbar werden bzw. sich manifestieren. Für die objektive Hermeneutik generiert sich die Lebenspraxis durch Ausdrucksgestalten (vgl. Oevermann, 2002a, S. 2). Die objektive

Hermeneutik betrachtet alle Daten der Erfahrungswissenschaften der sinnstrukturierten Welt als Ausdrucksgestalten. Ausdrucksgestalten werden beispielsweise durch Empfindungen, Affekte, Wertvorstellungen usw. vermittelt und in Form „ausdrucksmaterialer Träger“ sichtbar gemacht (ebd. S. 3). Das, was Ausdrucksgestalten symbolisieren, deren Bedeutung und Sinn, wird als Text erfasst und behandelt. Texte stellen den Zusammenhang zwischen Bedeutungs- und Sinnstrukturen her, welche für die sinnliche Wahrnehmung nicht zugänglich sind und nur gelesen werden können. Dies gilt für schriftsprachliche Ausdrucksgestalten ebenso wie für alle Formen „menschlicher Praxis bis hin zu Landschaften, Erinnerungen und Dingen der materialen Alltagskultur“ (ebd.). Texte gelten als symbolische Form der Ausdrucksmaterialität, die sich mit Protokollen konstituieren (vgl. ebd. S. 4). Protokolle sind Zeugnisse dessen, was eine Lebenspraxis hinterlassen hat, wie Kunstwerke, Dokumente u. Ä. und demnach archivierbare Fixierungen von sozialen Interaktionen bzw. Handlungen, die symbolisch oder faktisch in visueller, akustischer, verschriftlicher oder anderen Formen vermittelt werden (vgl. Oevermann, 1979, S. 378).

Den Textbegriff hingegen nutzt Oevermann umfassend, da er ihn auf das Nichtwahrnehmbare bzw. den symbolischen Charakter von Ausdrucksgestalten ausdehnt (vgl. Oevermann 2002a, S. 4f.). Daraus folgt, dass ein direkter Zugang zu einer Lebenspraxis methodologisch ausgeschlossen ist, er kann nur über die Rekonstruktion von Ausdrucksgestalten erfolgen und diese wiederum sind in Protokollen objektiv festgehalten (vgl. ebd. S. 3). So wird es möglich, über Ausdrucksgestalten „die interpsychische Wirklichkeit zum Gegenstand wissenschaftlich-methodischer Erkenntnisse zu machen“ (ebd. S. 2), was für Oevermann die Konsequenz hat, dass die soziale Wirklichkeit nur in Form von Protokollen bzw. Texten methodologisch greifbar ist (vgl. ebd. 1986, S. 47).

Für Oevermann ist die Protokollierung „die Grenze methodisch kontrollierter Erkenntnis, ohne damit zu behaupten, sie sei auch die tatsächliche Grenze des Erlebens“ (Pilz, 2007, S. 302). Die objektive Hermeneutik sieht demnach die „sinnstrukturierte Welt durch Sprache konstituiert und in Texten materialisiert“ (Wernet, 2009, S. 11). Über die Sprache werden intersubjektiv Regeln und Strukturen vermittelt, die rekonstruierbar sind. Dies bedeutet konkret, dass eine Annäherung an die soziale Realität nur über die Erfassung und Interpretation von Ausdrucksgestalten in Form von Sprache erfolgen kann und die soziale Realität folglich „textförmig“ ist (Wernet, 2009, S. 12). Ausdrucksgestalten repräsentieren sich folglich in latenten Sinn- und objektiven Bedeutungsstrukturen. Darin zeigt sich die soziale, kulturelle und psychische Erfahrungswelt des Einzelnen. Die objektive Hermeneutik entziffert diese Ausdrucksgestalten auf intersubjektive Weise, denn sie sind hör-, sicht- und lesbar (vgl. Pilz, 2007, S. 56f.). Dies ist ein heikler Punkt, da es schwierig ist, Sinnstrukturen als nicht sinnlich, sondern als abstrakt zu bezeichnen und sie vom konkret sinnlich Wahrgenommenen methodisch kontrolliert ableiten zu wollen. „Die objektive Sinnstruktur bildet

nicht etwa die Realität objektiv, im Sinne von unstreitbar, ab, sondern die Realität ist uns (erst) kraft der Zeichen gegeben“ (Pilz, 2007, S. 103). Weder sind Zeichen die Stellvertreter der Realität noch bestimmt die Realität den Zeichengehalt, sondern Realität ist uns kraft der Zeichen gegeben, kraft deshalb, weil jenseits des Zeichen- und Interaktionsprozesses für uns keine Realität ist“ (ebd. S. 103). Dies bedeutet in der Konsequenz, dass Zeichen erst dann zu Zeichen werden, wenn sie sich interpretierend auf andere beziehen, so wie Handlungen erst im Kontext anderer Handlungen zu diesen werden (vgl. ebd. S. 104). Somit ist eine Sinnstruktur latent, weil sie nicht auf die Manifestation im Bewusstsein des Handelnden angewiesen ist. Letztlich geht es daher in der objektiven Hermeneutik um die „Rekonstruktion von Sinnbildungsprozessen“ (ebd. S. 104f.). Die objektive Hermeneutik versucht die Sinnstrukturen durch explizite Verwendung jener bedeutungsgenerierenden Regeln zu entziffern, die in der ursprünglichen Situation der Generierung der Ausdrucksgestalt als Erzeugungsregeln tatsächlich am Werk waren, statt diese durch Nachvollzug oder Perspektivenübernahme auszulegen (vgl. Oevermann u. a., 1999/2000, S. 1). Auf diese Weise sind Sinnrekonstruktionen allgemein und jederzeit an den Ausdrucksgestalten „intersubjektiv überprüfbar und entsprechend falsifizierbar – wie es sonst nirgendwo in den Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Gegenstandswelt in dieser Radikalität und Transparenz gewährleistet ist“ (ebd.).

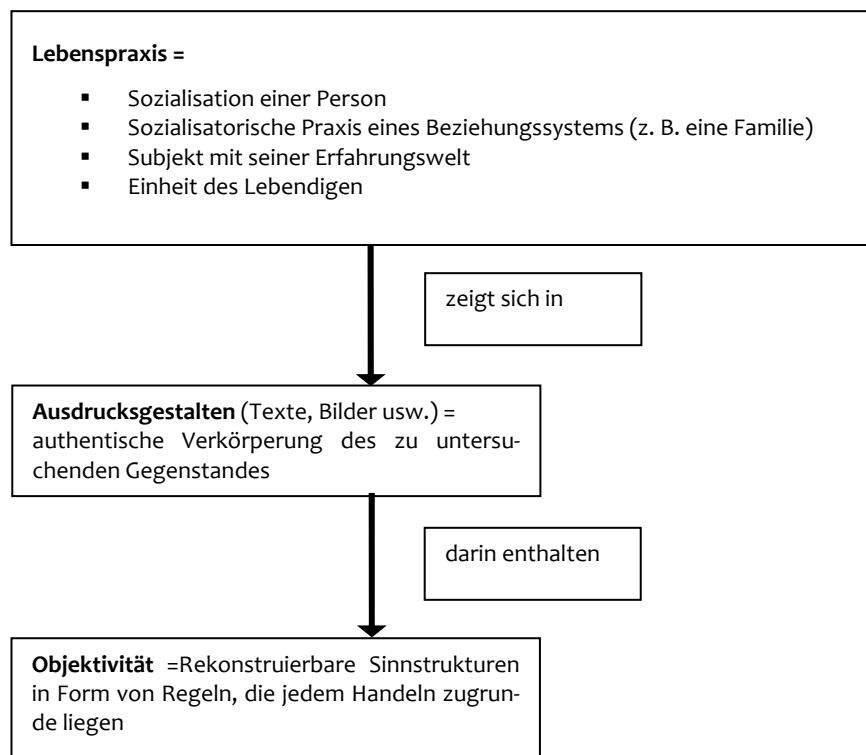


Abbildung 2: Lebenspraxis

(Quelle: eigene Darstellung)

Durch die Rekonstruktion der latenten Sinnstrukturen bzw. der objektiven Bedeutungsstrukturen der Ausdrucksgestalten wird der zu untersuchende Gegenstand authentisch verkörpert, was nach Oevermann zu objektiven Ergebnissen führt und damit analog zu der Objektivität der Naturwissenschaften zu sehen ist.

Abschließend für dieses Kapitel soll der Frage nach der scheinbar fehlenden empirischen Entität dieser Theorie nachgegangen werden. Nach Oevermann reicht es aus, die Möglichkeit einer Realität anzunehmen, die in dem Sinne abstrakt ist, dass sie sinnlich-anschaulich zwar nicht gegeben, aber dennoch erfahrbar und methodisch explizit nachweisbar ist. Diese abstrakten, nicht sinnlich zu erfassenden Realitäten sind die latenten oder objektiven Bedeutungsstrukturen (vgl. Oevermann, 2001, S. 29). Demnach kann eine Lebenspraxis nur wissenschaftlich bzw. empirisch untersucht werden, indem sich auf die Ausdrucksgestalten beschränkt wird, da nur über diese die Lebenspraxis objektiv erschlossen werden kann. Die Realität einer Lebenspraxis ist nicht unmittelbar methodisch zu erfassen, dies gelingt wie bereits ausgeführt nur über Protokolle, also eine „textförmige Realität“ (ebd. S. 37). Es geht demnach nicht darum, die Subjektivität im Ausdruck nachzuvollziehen, was bedeuten würde, Aussagen über die Introspektion des Subjektes zu tätigen, was wiederum zur Folge hätte, dass sich Praxis und Wissenschaft miteinander vermischen. Denn Träume oder Erinnerungen sind z. B. nur introspektiv und nie unmittelbar zugänglich. Zugänglich werden sie nur über Ausdrucksgestalten, wie eine Aussage oder ein Bild (vgl. ebd. S. 38). In diesen objektivieren sie sich und nur so kann eine wissenschaftliche Analyse erfolgen.

Oevermann vertritt die Position, dass die anderen Verfahren in der Forschung die Vermittlung der Ausdrucksgestalten mit ihren objektiven Sinn- und Bedeutungsstrukturen unberücksichtigt lassen und Sinnhaftigkeit und Bedeutungen von subjektivem Handeln lediglich im Verhalten wahrnehmen (vgl. Oevermann, 2001a, S. 3). Daraus folgt ein anderes Verständnis des Empirismus für die objektive Hermeneutik, nach dem das „was sich durch Methoden der Geltungsüberprüfung in der Gegenständlichkeit erfahrbarer Welt nachweisen läßt“, als empirisch gilt (Oevermann, 2001a, S. 3). Für Oevermann ist dies durch die Rekonstruktion der latenten Sinn- und objektiven Bedeutungsstrukturen von Ausdrucksgestalten gegeben. „Strukturen gelten als rekonstruiert, wenn es einem gelingt, eine Strukturproduktion aufzuzeigen und eine Gesetzesvorlage zu liefern, wann welche Struktur sich reproduziert oder transformiert, wobei das Wirken dieser Strukturen dem handelnden Subjekt nicht bewusst ist“ (vgl. Flick, 1995, S. 225). Oevermanns Verständnis von Empirismus hat Konsequenzen für den Vorgang von Beobachtung und Beschreibung. In der objektiven Hermeneutik sind dies Erkenntnisoperationen, die aus der Praxis selbst kommen. Demnach sind sie für die Methodologie der Erfahrungswissenschaften prinzipiell unerheblich, allerdings mit einer Ausnahme. Eine Beobachtung ist ein temporäres Ereignis und somit

wäre nur das Protokoll aus methodologischer Perspektive wichtig, da es als Bestätigung der Beobachtung verbleibt. Das heißt, es ist das angefertigte Protokoll, welches die Grundlage

„der methodologisch zu begründenden wissenschaftlichen Erkenntnisoperationen bildet. Deshalb ist es eine zwar weit verbreitete, aber irreführende Auffassung, die Beobachtung der Interpretation als systematisch zwischen erfahrungswissenschaftlichen Disziplinen differenzierendes Kriterium gegenüberzustellen, so als ob es eine systematische Differenz zwischen Beobachtungstatsachen und normativen oder interpretativen Sachverhalten in einem erfahrungswissenschaftlich relevanten Sinne gäbe“ (Oevermann u. a., 1999/2000, S. 1f.).

Die Ausnahme beim Beschreiben liegt darin, dass diese eine zum Zweck der Protokollierung erfahrungswissenschaftlich notwendige Operation ist. Bedingt durch die Sinnstrukturierung der Situationen ist eine Beschreibung aber unerheblich, da sie bereits interpretierend wäre (vgl. ebd.). Die Skizzierung der objektiven Hermeneutik als Voraussetzung zur „Reformulierung einer Theorie professionellen Handelns“ (Wagner, 1998, S. 88) ist nun im notwendigen Rahmen dargelegt worden, um Ausführungen der strukturellen Professionstheorie verständlich und in entsprechenden Zusammenhängen logisch darstellen zu können. Dem noch nicht bearbeiteten Aspekt der Sequenziertheit wird, wie bereits erwähnt, in Punkt 4.4 nachgegangen.

4.2 Die strukturelle Professionstheorie – eine einführende Bestimmung

Oevermann hat auf Basis der objektiven Hermeneutik einen professionstheoretischen Ansatz entwickelt, der die deskriptive Ebene überschreitet und eine strukturelle Grundlage darstellt, aus der sich die Entstehung und Notwendigkeit von Professionen theoretisch ableiten lässt (vgl. Wagner, 1998, S. 54). Diese Theorie hat er im Sammelband von Combe und Helsper 1996 unter dem Titel „Theoretische Skizze einer revidierenden Theorie professionalisierten Handelns“ veröffentlicht. In dem Sammelband „Professionalität in der Sozialen Arbeit“ von Becker-Lenz u. a. (2009) hat sich Oevermann unter dem Titel „Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit“ nochmals mit der Strukturlogik des Handelns, insbesondere innerhalb des Arbeitsbündnisses auseinandergesetzt. Oevermann hat seine Theorie in zahlreichen Publikationen dargelegt und ausgeführt. Professionen stellen für Oevermann eine besondere Kategorie von Berufen dar, weil sich in ihnen Handlungsprobleme zeigen, die zur Ausbildung einer spezifischen Strukturlogik beruflicher Praxis führen. Diese Strukturlogik hat eine zentrale Bedeutung für das Funktionieren der Gesellschaft. Mit den Worten der klassischen Professionssoziologie formuliert bedeutet dies: Die spezifischen Leistungen einer Profession sind nicht kontrollierbar (nicht durch den Markt oder administrativ). Sie sind nur mittels Selbstkontrolle über die Verinner-

lichung professionsethischer Ideale oder auf kollegialer Ebene zu kontrollieren (vgl. Oevermann, 1996c, S. 70). Zudem erweist es sich für die Analyse von Professionen als problematisch, dass diese oftmals mit Expertentum gleichgesetzt werden, was in Fällen „>>technokratischer<< Expertisierung einer Deprofessionalisierung gleichkommt“ (Oevermann, 1996c, S. 70). Oevermann unterstellt den klassischen Professionstheorien analytische Defizite, die er mit seiner Theorie zu überwinden sucht (vgl. ebd.). Die analytischen Defizite der klassischen Ansätze sieht er darin begründet, dass sich diese mit der relativen Autonomie in der Explikation (Ausführung, Erklärung) von institutionellen Erscheinungsformen begnügen. Zudem fehlt es ihnen an einer hinreichend explizit erfassten handlungslogischen Notwendigkeit, die auf die zu lösenden Handlungsprobleme zurückführbar wäre und aus der sich institutionelle Ausprägungen herleiten lassen.

Für Oevermann sind Professionen daher nur durch die Explikation einer Strukturlogik professionalisierten Handelns zu beschreiben zu kennzeichnen, was folglich den Ansatz zu seiner Theorie darstellt. Dieser Ansatz entkräftet die Interpretation von Professionen, welche durch Bürokratisierungs- und Technokratisierungstendenzen der Gesellschaft entstanden sind (vgl. Oevermann, 1996c, S. 70 f). Für Oevermann sind Strukturen generell prozessual zu verstehen, das heißt, Struktur und Prozess sind nicht unterscheidbar, da sich Struktur nur in realen Gebilden zeigt und sich als Strukturiertheit nur im Prozeß ihrer Reproduktion nachweisen bzw. erfassen lässt (vgl. Oevermann, 1991, S. 274). Basierend auf diesen Ausführungen wird für Oevermann die Analyse der Strukturen in der Handlungspraxis zum Gegenstand seiner Professionstheorie. Im Rahmen einer deduktiven Vorgehensweise hat er so die >strukturtheoretische Professionstheorie< entwickelt, die das professionstheoretische und, wie noch ausgeführt wird, das strukturtheoretische Defizit der Pädagogik (vgl. Wagner, 1998, S. 53/71) zu überwinden beabsichtigt.

In den 80er-Jahren ist diese Theorie „zunehmend im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Reflexionen aufgegriffen und als Folie für die Konzeptualisierung professionell-pädagogischer Praxis verwendet worden“ (Helsper/Combe, 1996, S. 14). Vor diesem Hintergrund zielen die Explikationen der Professionstheorie vorwiegend auf den Bereich dieser Praxis ab. Oevermann geht davon aus, dass die typischen Handlungsprobleme, die in der Pädagogik zu lösen sind, nicht ausreichend differenziert erfasst werden, das heißt, es geht ihm darum, die vorhandenen analytischen Defizite zu überwinden, um eine Strukturlogik professionellen Handelns zu konstituieren. Dies sieht er bezogen auf die zu lösenden Handlungsprobleme und deren handlungslogische Notwendigkeit, die im Gegensatz zu institutionellen Erscheinungsformen expliziter erfasst werden sollen (vgl. Wagner, 1998, S. 53f.) Er rekonstruiert zu diesem Anliegen die Strukturlogik pädagogischen Handelns, um zu verdeutlichen, welche Strukturen im pädagogisch professionellen Handeln leitend sind. Seine zentrale These lautet: „*Pädagogisches Handeln ist prinzipiell professionalisierbar, aber nir-*

gendwo in der Realität professionalisiert. Die Professionalisierbarkeit ist strukturell gegeben, aber historisch nirgendwo durchgeführt“ (Oevermann, 1996c, S. 111). Nach der Erklärung des analytischen Defizits klassischer Professionstheorien legt Oevermann das professionstheoretische Defizit der Pädagogik dar, welches sich aus dem strukturtheoretischen Defizit der Pädagogik ergibt (vgl. Wagner, 1998, S. 70f., S. 83, S. 92). Ursächlich sei das Fehlen grundlagentheoretischen strukturalen Denkens, z. B. in Form einer expliziten Rekonstruktion von Begriffen, wie „Interaktion, Sinn, Deutung“ (ebd. S. 71), sowie fehlende strukturelle Methodologien und Methoden und dem Fehlen einer therapeutischen Dimension (vgl. ebd. S. 72f.). Da diese Faktoren nicht gegeben sind, schließt Oevermann auf eine nicht gelungene Professionalisierung pädagogischen Handelns. Das strukturtheoretische oder strukturelle Defizit kann demzufolge durch die Strukturlogik pädagogischen Handelns überwunden werden, und zwar durch pädagogisches Handeln als Wissensvermittlung, Normvermittlung und Therapie (Therapie bezieht sich im Sinne Oevermanns auch auf Resozialisation und Prophylaxe) (vgl. Wagner, 1998, S. 62, S. 77). Die drei Komponenten Wissensvermittlung, Normvermittlung und Therapie kennzeichnen pädagogisches Handeln und werden durch das Austragen und Aushalten „der widersprüchlichen Einheit von wissenschaftlicher und hermeneutischer Kompetenz“ in pädagogisch professionelles Handeln überführt (Wagner, 1998, S. 92).

Soziale Berufe müssen Oevermann zufolge grundlegend mit Widersprüchen umgehen lernen. Diese Widersprüche sind strukturell gegebene Faktoren in diesen Berufen und deshalb Gegenstand einer professionellen Tätigkeit. Für Oevermann definiert sich jede Profession in ihrem speziellen Aufgabenfeld, welches sich aus den Anliegen menschlicher Lebenspraxis ergibt. In der Lebenspraxis entstehen Krisen und Probleme, die nicht nur das Individuum betreffen, sondern auch die Gesellschaft. Das bedeutet für eine Gesellschaft, die funktionsfähig bleiben will, entsprechende Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, damit Krisen und Problemen der Lebenspraxis konstruktiv begegnet werden kann. Zu diesem Zweck schafft eine Gesellschaft unterschiedliche Instanzen, die dabei helfen, diese Krisen und Probleme zu überwinden und zu lösen. Zu diesen Problemlagen, zählt die für die Gesellschaft konstitutive Aufrechterhaltung von Gerechtigkeit (Konsensbeschaffung), Gesundheit (Therapiebedarf) sowie Erkenntnis (Wahrheitsbeschaffung) (vgl. Oevermann, 1996c, S. 88f.). Die gesellschaftliche Relevanz dieser Probleme lässt sich auf Geltungsfragen zurückführen. Geltungsfragen können sich im Verlauf des geschichtlichen Geschehens entwickeln oder es sind Probleme, die sich aus der konkreten Praxis ergeben, allerdings ohne dass daraus ein unmittelbarer Handlungsdruck für die Praxis entsteht. Die Bearbeitung von Geltungsfragen vollzieht sich in Distanz zur Verantwortung der Praxis und findet auf geistig intellektueller Ebene statt. Sie distanziert sich demzufolge von den „normativen und deskriptiv-analytischen Problemlösungsmustern der Praxis. Sie tritt in zunehmendem Maße als eigenständige gesellschaftliche Tätigkeit neben die unmittelbar sich vollziehende Praxis. In dieser

eigenständigen Bearbeitung von Geltungsfragen wurzelt letztlich die Strukturlogik professionellen Handelns“ (Oevermann, 1996c, S. 84). Geltungsfragen bzw. Geltungskrisen betreffen jeweils einen von drei funktionalen Foci:

1. Die „Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit im Sinne eines die jeweils konkrete Vergemeinschaftung konstituierenden Entwurfs“ (Oevermann, 1996c, S. 88). Damit eine Gesellschaft sich selbst erhalten und stabilisieren kann, benötigt sie „einen minimalen Konsens über das, was als gerecht und als normativ gerechtfertigt gilt“ (Oevermann, 1996c, S. 88). Daher geht es hier um Konsensbeschaffung. Für die Verletzung des Konsenses, also zur Wiederherstellung der normativen Ordnung, entwickeln sich bzw. existieren gesellschaftliche staatliche Instanzen. Diese sorgen für die Aufrechterhaltung von Recht und Gerechtigkeit in Form eines praktischen Konsenses, was im professionstheoretischen Zusammenhang im rechtspflegerischen Handeln zu finden wäre (vgl. Wagner, 1998, S. 56).

2. Die „Aufrechthaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des einzelnen im Sinne eines geltenden Entwurfs der Würde des Menschen“ (Oevermann, 1996c, S. 88). Diese Ebene bezieht sich auf die Therapiebeschaffung, die die gesellschaftliche Antwort auf die Probleme der Lebenspraxis sowohl des Einzelnen als auch von Systemen, wie z. B. der Familie, darstellt. Ziel ist die Wiederherstellung der beeinträchtigten Lebenspraxis z. B. mithilfe der Medizin oder psychologischer Methoden. Dabei sind sowohl Konsens- als auch Therapiebeschaffung als universell zu verstehen, da sie in jeder Gesellschaft anzutreffen sind (vgl. Wagner, 1998, S. 56).

3. Die „*methodisch explizite Überprüfung von Geltungsfragen und -ansprüchen unter der regulativen Idee der Wahrheit*“ (Oevermann, 1996c, S. 88). Dies ist die Ebene der Wahrheitsbeschaffung. Diese liegt im Bereich der Wissenschaft, da sie Begründungsbasis für professionalisiertes Handeln ist, sozusagen als dessen Struktur (vgl. Wagner, 1998, S. 55).

Für Oevermann stehen alle drei Foci sowohl in einem Gegensatz als auch in einem Wechselverhältnis zueinander. Geltungskrisen und die daraus erwachsenden Ansprüche zu ihrer Lösung können sich nur auf einen Focus beziehen, wenn gleichsam die beiden anderen im Hintergrund ihre Berücksichtigung finden. Somit sind alle drei Foci kennzeichnend für professionelles Handeln, obwohl einer stets dominant bleibt (vgl. Oevermann, 1996c, S. 95). Damit Geltungskrisen bearbeitet werden können, bedarf es der Ausbildung von Professionen, die ihrerseits drei Funktionen erfüllen:

- a. „Sie dienen der Bearbeitung von die Gesellschaft gefährdenden Krisen und Problemen;
- b. Sie sind der Strukturort der Vermittlung von Theorie und Praxis;
- c. Sie sind der Strukturort von Innovation, d. h. sie erzeugen permanent neues Wissen (professionelles Berufswissen)“ (Wagner, 1998, S. 90).

Mit der Bestimmung der Aufgaben von Professionen, nämlich der Bearbeitung von Geltungsfragen, bleibt noch offen, was genau zur Notwendigkeit von Professionen führt. Dies wird im nachfolgenden Kapitel angeführt.

4.3 Erfordernis von Professionen – Bearbeitung von Geltungsfragen

Die Notwendigkeit, die zur Ausbildung von Professionen führt, liegt nach Oevermann auf fundamental anthropologischer Ebene im „Übergang von Natur zur Kultur“ (Oevermann, 1996c, S. 81). Ein natürlicher Prozess, wie beispielsweise die Pflege und Aufzucht von Kindern, wird zur kulturell geprägten Erziehung. In diesem Zwischenraum von Natur und Kultur eröffnet sich geschichtliches Geschehen, welches auf den jeweiligen Handlungen von Individuen beruht. Mit diesen Handlungen konstituiert sich die Lebenspraxis (vgl. Wagner, 1998, S. 54). Doch aus dieser Lebenspraxis erwachsen Probleme, die als Krisen sichtbar werden können und die scheinbar im Gegensatz zur Routine des alltäglichen Lebens stehen. Krisen entstehen aus Geltungsfragen, die z. B. Weltbilder, Überzeugungen o. Ä. der Lebenspraxis erschüttert haben, bzw. sind Reaktionen auf Geltungsfragen. Krisen, die sich aus Geltungsfragen ergeben können, betreffen normalisierende und legitimierende Werte, Prinzipien, Deutungsmuster und Verfahren oder nehmen auf die Erschütterung dieser Bezug (vgl. Oevermann, 1996c, S. 84). Oevermann führt an, dass jede Gesellschaft einen gewissen minimalen Freiraum für die Bearbeitung von Geltungsfragen und den damit einhergehenden Problemen benötigt, um ihre Kapazität zur Problemlösung und ihre Selbsterneuerungskraft gewährleisten zu können (vgl. ebd. S. 87).

Krisen sind aus strukturalistischer und pragmatischer Sicht als Normalfall anzusehen. Routinen werden nicht als das Normale verstanden, vielmehr sind sie als bewährte Strategie zur Lösung der Krise zu verstehen, und zwar so lange, bis die Routine erneut zu einer Krise führt (vgl. Oevermann, 1996c, S. 75). Eine Krise stellt perspektivisch eine offene Zukunft dar, auf die angemessen reagiert werden muss, während Routinen den Abschluss der Krisen bedeuten. Das Scheitern der Routine bzw. die Krise, bedeutet „ein manifestes Wiederöffnen der Zukunft“ (Oevermann, 1996c, S. 75). Aus einer Krise entsteht nach Oevermann etwas Neues, welches seinerseits in Routine endet. Die Krisenkonstellation selbst oder ihre Lösung stellen allerdings nur dann eine Beendigung der Krise dar, wenn daraus etwas tatsächlich Neues entsteht und nicht einfach auf Altbewährtes zurückgegriffen wird. In einem eher langfristigen Prozess entwickelt sich die Lösung zur Routine, und zwar indem sie sich in der Praxis bewährt. Erkenntnislogisch sieht Oevermann dies in einer gelungenen Rekonstruktion der Krisenlösung, welche sich in der Bewährung als determinierend zeigt (vgl. ebd. S. 76). Wesentlich ist, dass eine Lebenspraxis Krisen auch dann lösen muss, wenn nicht genügend Lösungen vorhanden sind. Um ein Problem zu lösen, muss eine Entscheidung getroffen werden, das heißt, dass „das Subjekt sich im Angesicht von divergierenden Mög-

lichkeiten mit Anspruch auf Begründbarkeit entscheiden muß und sich nicht nicht entscheiden kann“ (Oevermann 1996d, S. 5f.). Die durch die Entscheidung geschlossenen Spielräume müssen sich vernünftig rechtfertigen lassen (vgl. ebd. S. 6), das heißt, es muss also eine Entscheidung getroffen werden, als vernünftig gilt und die grundlegend begründbar ist, sonst ist nach Oevermann ein Überleben weder in der Natur noch in der Kultur möglich (vgl. ebd. 1996c, S. 77). Das bedeutet für die Lebenspraxis, dass sie sich entscheiden muss und gleichzeitig verpflichtet ist, Begründungen auch im Nachhinein zu liefern, wenn aktuell keine möglich ist (vgl. ebd. 1996d, S. 7).

Demnach besteht eine unausweichliche Verpflichtung, die Begründung durch nachträgliche Rekonstruktion zu geben. Für Oevermann ergibt sich als grundlegende Folge daraus eine widersprüchliche Einheit, und zwar jene aus Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung. Die in der Krise getroffene Entscheidung wird allerdings von den eigenen konkreten Wünschen, vom eigenen Wollen als unabhängig betrachtet, da sich ihre Bedeutungserzeugung als eine objektive Aufeinanderfolge von Regeln darstellt, die von gesellschaftlichen Regeln abhängig sind. Für jede Auswahl oder Unterscheidung steht die Antwort nicht jedes Mal aus erlebter Routine heraus fest, denn potenziell ist eine Krisensituation offen und ein Ja oder Nein muss sich erst konstituieren (vgl. Oevermann, 1996c, S. 77f.). Lebenspraxis konstituiert und manifestiert sich genau durch diese widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung, was für Oevermann die Autonomie der Lebenspraxis kennzeichnet. Denn autonom ist eine Lebenspraxis dadurch, dass sie Krisen erzeugen und bewältigen kann, was die autonome Lebenspraxis zu einem Krisengeschöpf macht: „Sie geht aus Krisen hervor, ist aus Krisen geschaffen.“ (Pilz, 2007, S. 115).

Autonomie entsteht in der Ausführung von Lebenspraxis, in der ständigen Anwesenheit des Verlaufs der widersprüchlichen Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung. Somit stellt Autonomie keine statische Situation dar (vgl. Pilz, 2007, S. 113f.). Autonom ist eine Lebenspraxis mit jeder ihrer Entscheidungen, ob sie diese bewusst oder unbewusst trifft (vgl. ebd. S. 115). Krise und Autonomie gehören grundlegend zusammen. Autonomie bedeutet eine grundsätzliche Entscheidung in Krisensituationen ohne das auf bewährte Routinen oder vorgefertigte Vernunftsmaßstäbe zurückgegriffen wird (Oevermann, 1996d, S. 6). Eine derartige Entscheidung wäre beispielsweise die Beantwortung der Frage: „Ziehen wir als Paar zusammen? Bauen wir ein Haus?“ usw. Allerdings gehört zur Autonomie auch das Scheitern, was nach Oevermann als eine dialektische Einheit zu verstehen ist (vgl. ebd. S. 7). Er weist darauf hin, dass es nicht möglich ist, die Autonomie der Lebenspraxis mit deren Einlösung zu beenden, jeder nachfolgende Schritt eröffnet neue, weitere nicht vorhersehbare Möglichkeiten von Krisen (vgl. Oevermann, 1996c, S. 78). Die Problematik von Entscheidung und Begründung ist für Oevermann universell, da eine Le-

benspraxis in ihrem Vollzug immer wieder Entscheidungen treffen muss, auch wenn gegenwärtig keine Begründungen zur Verfügung stehen (vgl. Wagner, 1998, S. 54f.). Dabei stellt eine Entscheidungssituation an sich bereits eine Krise dar, und zwar wegen der nicht unmittelbar zu vollziehenden Begründungsverpflichtung (vgl. Oevermann, 1996d, S. 6). Eine Begründung erfolgt also stets im Nachhinein, denn wäre eine Begründung a priori möglich, wäre die Situation nach Oevermann in dem Sinne keine Entscheidungssituation. Durch die Begründungsverpflichtung wird das strukturell antizipierte Autonomiepotenzial einer Lebenspraxis in eine tatsächliche reale Autonomie überführt. Dabei bereitet jede Realisierung der Autonomie den Boden für die Entstehung neuer unbekannter Krisen (vgl. Oevermann, 1996c, S. 78)

Die Krisenbewältigung (die unmittelbar praktisch durch Entscheidungen vollzogen wird und die Geltungsfragen rekonstruktiv bearbeitet) besteht aus zwei Phasen. Die erste bzw. primäre Phase bezieht sich auf aktiv getroffene Entscheidungen, die intuitiv oder spontan getroffen worden sind und für die eine grundlegende Überzeugung vorliegt. Die Entscheidungsbildung und auch die Durchsetzung der Entscheidung finden stellvertretend für die kollektive vergemeinschaftete Praxis bzw. eine Lebenspraxis statt. Das stellvertretende Handeln wird als professionalisiertes Handeln verstanden und führt damit im Unterschied zum naturwüchsigen Handeln zu einer Steigerung des Handelns in der Praxis (vgl. Oevermann, 1996c, S. 83). Die Begründung von Entscheidungen mittels erfahrungswissenschaftlichem Wissens versteht Oevermann als naturwüchsige und noch nicht professionalisierte Praxis. Die Verschärfung des Entscheidungszwanges und die Steigerung der Begründungsverpflichtung entwickeln sich aus der naturwüchsigen Praxis, die durch wissenschaftliches Wissen zur gesteigerten, eben professionalisierten Praxis wird (vgl. ebd. S. 114f.). Der Entscheidungszwang und die Begründungsverpflichtung werden in der professionalisierten Praxis im Umgang mit Krisen deutlich.

1. primäre Phase



aktiv praktische Entscheidung, kann intuitiv, spontan sein, aber es liegt eine Überzeugung für die getroffene Entscheidung vor (vgl. Oevermann, 1996c, S. 82f.).

Matrix → Verantwortung

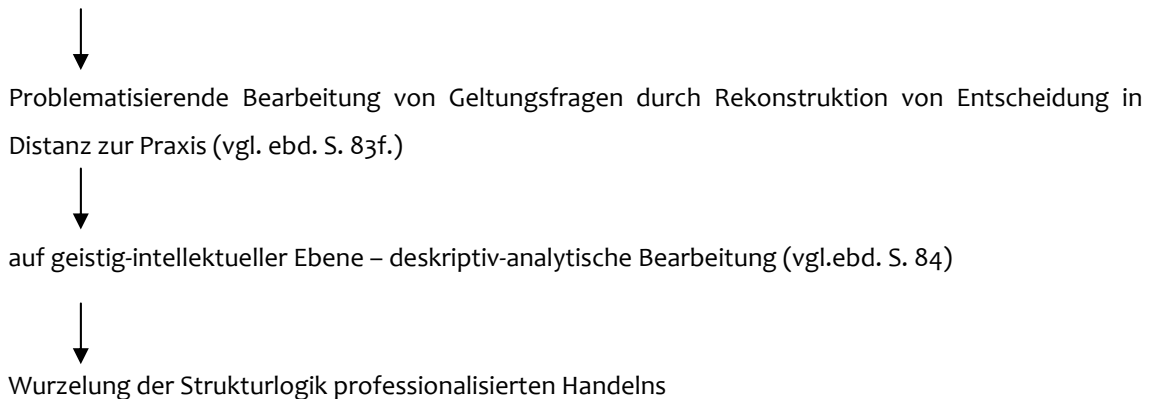
Abbildung 3: Phasen der Entscheidung, Phase 1

(Quelle: eigene Darstellung)

Die zweite Phase besteht nun in der Rekonstruktion dieser getroffenen Entscheidung. Nach Oevermann ist es möglich, über die Rekonstruktion der Entscheidung „Krisenkonstellationen methodisch zu stimulieren“, was zur Folge hat, dass Krisenlösungen für ähnlich gela-

gerte Krisen vorweggenommen werden können (vgl. ebd. S. 83). Die Funktion der zweiten Phase betrifft also die „problematisierende Bearbeitung von Geltungsfragen“ in Form der Rekonstruktion der praktisch getroffenen Entscheidung. Es geht dabei weniger um die konkrete Verantwortung für die Folgen der praktisch getroffenen Entscheidung, als vielmehr um deren intellektuelle Bearbeitung. Beide Phasen beinhalten jeweils eine „soziale Funktion der Krisenbewältigung“, deren Mittelpunkt zunächst die Entscheidungsbildung bzw. Durchsetzung ist. In der zweiten Phase findet die Bearbeitung der Geltungsfragen auf geistig-intellektueller Ebene mittels eines deskriptiv-analytischen Vorgehens statt. Oevermann sieht diese Form der Krisenbewältigung als eine „eigenständige gesellschaftliche Tätigkeit“, die in zunehmendem Maße „neben die unmittelbar sich vollziehende Praxis“ tritt (Oevermann, 1996c, S. 84f.). Wenn Geltungsfragen von einem Beruf eigenständig bearbeitet werden, wurzelt darin die Strukturlogik professionalisierten Handelns (vgl. ebd. S. 85).

2. Phase



Matrix → intellektuelle Bearbeitung

Abbildung 4: Phasen der Entscheidung, Phase 2

(Quelle: eigene Darstellung)

Die zwei Phasen der Krisenbewältigung verweisen auf die Unterscheidung zwischen dem beschriebenen naturwüchsigen lebenspraktischen Handeln und dem professionalisierten wissenschaftlichen Handeln. Letzteres ist dem naturwüchsigen Handeln insoweit ähnlich, als auch diese Form von Handeln die widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungspflicht aufweist. Allerdings ist die Begründungspflicht im professionalisierten Handeln wegen des wissenschaftlichen Wissens gesteigert. Dies gilt auch dann, wenn die Begründungen für eine Lösung in diesem Augenblick nicht ausreichend vorhanden sind, sie wäre nur aufgeschoben und müsste nachträglich eingelöst werden. Eine Lebenspraxis erfährt nach Oevermann ihre Subjektivität unmittelbar in der Krise. Daraus zieht er den Schluss, dass zwischen einer Lebenspraxis und deren Ausdrucksgestalten eine methodologisch nicht zu überwindende Grenze besteht (vgl. Oevermann, 2001, S. 36). Daraus

ergibt sich die widersprüchliche Einheit von Ausdrucksgestalt und autonomer Lebenspraxis (vgl. ebd. 1996c, S. 78). Die Subjektivität ist unreduzierbar und eigenständig (vgl. ebd. 2001, S. 37) und entsteht bewusst erst als diese, wenn sie in eine offensichtliche lebenspraktische Krise gerät. Wenn „angesichts von>>brute facts<<“ die bisherigen Zuschreibungen versagen, konstituiert sich Subjektivität in der „lebenspraktisch manifesten Krise“ (ebd. 1996c, S. 78). Somit ist die Subjektivität gebunden an das Hier und Jetzt einer realen Lebenspraxis und bleibt „für die begriffliche, methodisch kontrollierte wissenschaftliche Erkenntnis“ unzugänglich (ebd. S. 78).

Das heißt, in den Ausdrucksgestalten objektiviert sich die Subjektivität, sie wird zur textförmigen Realität und nur diese kann erschlossen werden bzw. ist methodologisch zugänglich (z. B. über die Sinnstrukturiertheit), nicht aber die Subjektivität selbst (vgl. ebd. 2001, S. 37). Oevermann unterscheidet an dieser Stelle das methodische vom praktischen Verstehen. Das praktische Verstehen zielt darauf ab, möglichst unmittelbar die Beweggründe für Entscheidungen nachzuvollziehen und zu entschlüsseln. Das methodische Verstehen hingegen zielt auf eine begründete, geordnete und eindeutige Erkenntnis ab, die sich aus Texten abgeleitet rekonstruieren lässt (vgl. ebd. 1996c, S. 78f.). Das methodische Verstehen liegt in einer expliziten und begründbaren Erkenntnis, die durch Rekonstruktion zu erlangen ist, während das praktische Verstehen darauf angewiesen ist, diese schnellstmöglich zu dechiffrieren. Damit soll deutlich werden, dass eine Krise stets nur im Nachhinein zu rekonstruieren ist und zu wissenschaftlichen Erkenntnissen gelangen kann, ihr praktischer Vollzug aber dadurch nicht zu ersetzen ist. (vgl. ebd. S. 79).

Die Funktion einer autonomen Lebenspraxis kann also nicht von der Wissenschaft übernommen werden, es können nur deren Durchführungen rekonstruiert werden. Daraus schließt Oevermann, dass eine Vermittlung von Theorie und Praxis nur über das professionelle Handeln als „gesellschaftlich-lebenspraktische(r) Ort“ möglich ist (ebd. S. 79). Er bezeichnet diese Dialektik als „*Basis der Professionalisierungstheorie*“ (ebd. S. 80). Professionelles Handeln als Vermittlung von Theorie und Praxis realisiert sich unter der Prämisse, Problemlösungen der Praxis wissenschaftlich zu begründen und bedeutet Respektierung und Wiederherstellung der „beschädigten Autonomie der Praxis im Namen der Wissenschaft,“ ohne dass diese Autonomie durch die Wissenschaft bevormundet wird (ebd. S. 80). Dieser Sachverhalt verweist wiederum auf die gesteigerte bzw. professionalisierte Praxis, die sich durch wissenschaftliches Begründungswissen auszeichnet. Der Differenz zwischen Praxis und Wissenschaft wird unter Punkt 4.5 weiter nachgegangen. Es hat sich gezeigt, dass die Notwendigkeit von Professionen darin liegt, Krisenlösungen zu vermitteln, und zwar stellvertretend, um so die Autonomie einer Lebenspraxis zu erhalten. Oevermann greift diesbezüglich als methodisches Vorgehen die Sequenzanalyse auf. Die Sequenzanaly-

se stammt ebenfalls aus der objektiven Hermeneutik und wird im nachfolgenden Kapitel eingehend betrachtet, da diese Analyse von Oevermann immer wieder angeführt wird.

4.4 Struktur der Erscheinungsformen humaner Praxis

Wie bereits in Kapitel 4.1 deutlich wurde, ist soziales Handeln regelgeleitet, sinnstrukturiert und sequenziell strukturiert. Für Oevermann werden demnach „alle Erscheinungsformen von humaner Praxis durch Sequenziertheit strukturiert bzw. konstituiert“ (Oevermann, 2000, S. 64). Unter dem Begriff ‚Sequenz‘ wird eine logische, sinnhafte und zeitliche Verknüpfung bzw. Reihenfolge von Abläufen verstanden (vgl. Kraimer, 2008, S. 3). Sequenziertheit bedeutet, dass jedes Handeln soziales Handeln ist, welches durch Regeln erzeugt ist. Die Regelerzeugung bezieht sich dabei nicht auf die zeitlich offensichtliche Aufeinanderfolge eines „Ursache-Wirkungs-Bedingungsverhältnis(es)“, vielmehr ist es „eine sinnlogische Grund-Folge-Beziehung – analog zu einem Algorithmus im Sinne einer rekursiven Funktion“ (Oevermann, 2000, S. 64). Anders ausgedrückt handelt es sich bei der Abfolge um die „systematische Hervorbringung des ‚Nachher‘ aus dem ‚Vorher‘“ (Kramer, 2007, S. 5). Demnach ist jede Handlung an eine vorhergehende Handlung angeschlossen und eröffnet ihrerseits Anschlussmöglichkeiten, welche eine schließende Auswahl erfordern und gleichzeitig „ein(en) Spielraum zukünftiger Anschlußmöglichkeiten“ begründen (ebd.). Ausgehend von der Annahme der Sequenziertheit sozialen Handelns hat die objektive Hermeneutik die Sequenzanalyse als Methode entwickelt, um Fallrekonstruktionen durchzuführen. Die Sequenzanalyse nimmt für sich in Anspruch, ein lebendiges Verfahren zu sein, welches sich von statischen Verfahren unterscheidet. Sie bildet die tatsächlich sequenziellen Prozesse ab, die durch eine Lebenspraxis authentisch abgebildet werden (vgl. Kraimer, 2008, S. 8f.). Dabei geht die Sequenzanalyse über ein technisches Verfahren hinaus, sie „impliziert einen bestimmten Praxis-, Sprach- und Handlungsbegriff (weit gefasst eine bestimmte Welt-sicht)“ (Pilz, 2007, S. 313).

Da das soziale Handeln durch Regelerzeugtheit gekennzeichnet und sequenziell strukturiert ist, geht es in der objektiven Hermeneutik statt um Handlungs- oder Textstrukturen um Fallstrukturen, denn mit dem Strukturbegriff der Fallstruktur kommt die Prozessualität zum Ausdruck (vgl. ebd. S. 314). Eine Fallstruktur entsteht, indem eine Lebenspraxis aus bestehenden Möglichkeiten eine Auswahl trifft, wie sie zu handeln beabsichtigt; dabei läuft dieser Prozess primär unbewusst ab. Die Fallstruktur bildet sich dann aus einem „Ensemble von Dispositions-faktoren“, die Einfluss auf die Entscheidung der Lebenspraxis haben, wie „Motivationen, Wertorientierungen, Einstellungen, Weltbilder, Habitusformationen, Normen, Mentalitäten, Charakterstrukturen, Bewußtseinstrukturen, unbewußte Wünsche“ (Oevermann, 2000, S. 65). Diese Faktoren beeinflussen die Entscheidung der Lebenspraxis und in den Entscheidungen ist ein Charakteristikum, eine typische Ablaufstruktur sichtbar,

eben die Fallstruktur. Dabei sind die Möglichkeiten zur Entscheidung durch die Regelerzeugtheit bereits eingeschränkt bzw. festgelegt (vgl. ebd.). Eine Fallstruktur zeigt ihre Charakteristik in der Weise, wie eine Wahl getroffen bzw. eine Entscheidung gefällt wird, denn diese Formen weisen wiederkehrende Merkmale auf. Somit ist eine getroffene Wahl weder zufällig noch beliebig, vielmehr folgt sie einer Struktur, die für die jeweilige Lebenspraxis identitätsbildend ist (vgl. Wernet, 2006, S. 15). Dabei ist diese Struktur erst mittels ihrer „sozialen Gewordenheit“ sichtbar, also indem sie handelnd ausgedrückt wird (Kraimer, 2008, S. 4). Die Aufgabe der Sequenzanalyse liegt in der Rekonstruktion einer Fallstruktur.

Die Sequenzanalyse geht davon aus, dass jegliche Form sozialen Handelns in einem regelhaften Zusammenhang innerhalb ihrer eigenen Binnenstruktur steht (vgl. Oevermann, 2001, S. 31). Oevermann verdeutlicht die Sequenzanalyse an folgendem Beispiel: Wenn **A** **B** begrüßt, so hat **B** die Wahl, entweder zurückzugrüßen und sich so mit **A** in eine gemeinsame verbindliche Praxisform zu begeben oder den Gruß zu ignorieren und damit die gemeinsame Praxisform zu kündigen (ausgehend davon, dass diese besteht). Diese Situation – **A** begrüßt **B** – eröffnet also einen Spielraum an Möglichkeiten und nach Oevermann eine Entscheidungssituation, die potenziell krisenhaft sein kann. Denn **B** als handelndes Subjekt entscheidet den nächsten Schritt. Dessen Entscheidung ist, wie deutlich wurde, bedingt durch „das Gesamt der Dispositionen einer konkreten Lebenspraxis, also ihre bewussten und unbewussten Wünsche, Erwartungen, Absichten, Zielvorstellungen, Wertorientierungen, Motive und Vorlieben“ (Oevermann, 1996c, S. 76f.). Die Individuiertheit der autonomen Lebenspraxis ist demnach bestimmt durch die Wahloptionen, aus denen sie konkret auswählen und sich entscheiden kann. Auf diese Weise konstituiert sich dann eine Fallstruktur. Die Sequenzanalyse beabsichtigt nicht die Dechiffrierung der Absicht der jeweiligen Lebenspraxis, sondern es geht darum, die innere Logik in der Abfolge von Sequenzen zu rekonstruieren. Eine Sequenzanalyse rekonstruiert demnach den Ablaufcharakter eines Strukturprozesses (vgl. Pilz, 2007, S. 315). Eine Sequenz von Handlungsabläufen in einem Fall zu analysieren, bedeutet, diese Sequenz im realen Verlaufsprofil zu erfassen und dabei zwei Parameter grundlegend voneinander zu unterscheiden.

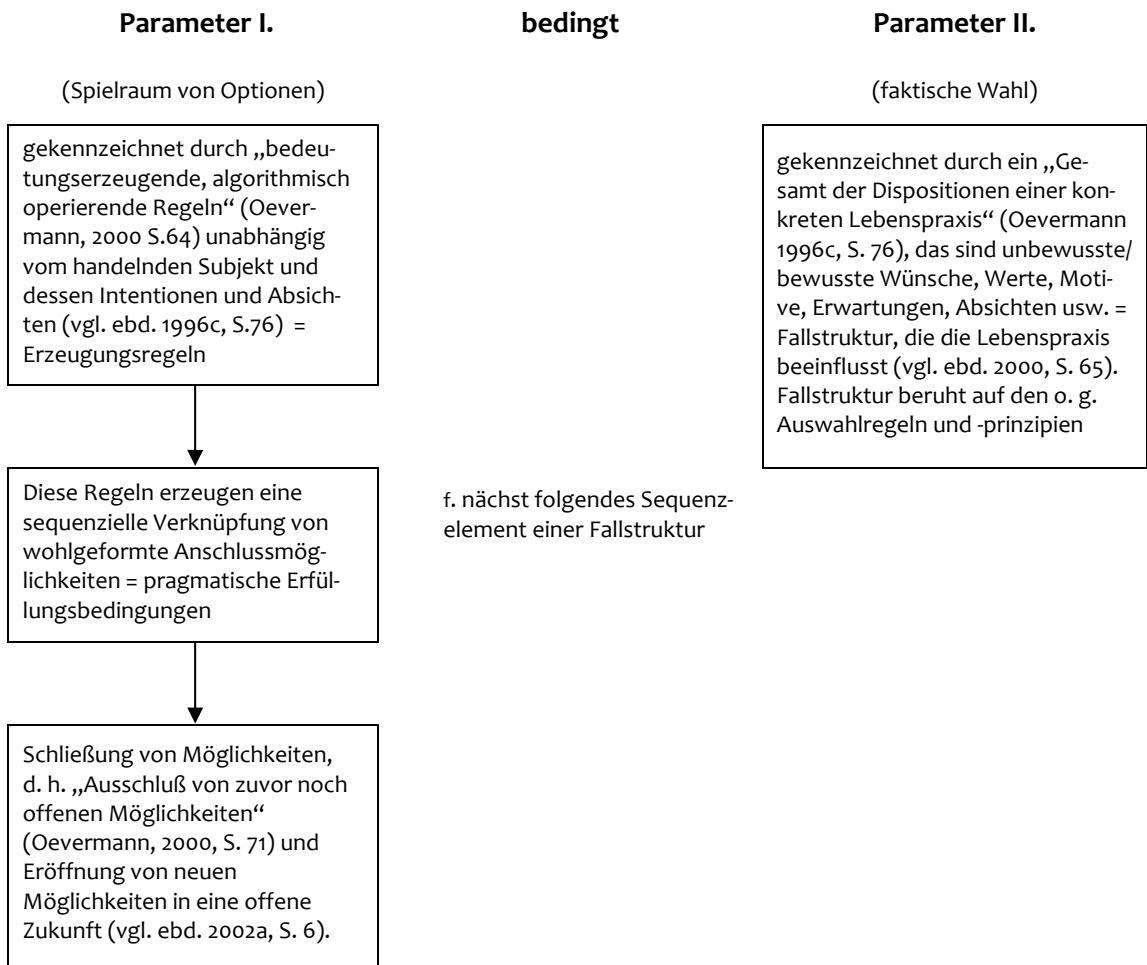


Abbildung 5: Sequenzanalyse

(Quelle: eigene Darstellung)

Mit der Unterscheidung der zwei Parameter der Sequenzanalyse ist ein Verfahren gegeben, welches auf die Gesetzmäßigkeit einer Fallstruktur verweist (vgl. Oevermann, 2000, S. 69). Dabei stellt Parameter I einen der empirischen Realität angehörigen Spielraum von Optionen dar, welcher denkbare Anschlussmöglichkeiten aufzeigt. Parameter I basiert auf Erzeugungsregeln und bildet das Gesamt an Regeln, wie z. B. Regeln der sprachlichen Syntax, des Sprechhandelns sowie logische Regeln für formale und material-sachhaltige Schlüssigkeit ab (vgl. Oevermann, 2002a, S. 7). Die Konkretion der Auswahl ist dem Parameter II vorbehalten. Sie bezieht sich auf Handlungsinstanzen oder Lebenspraxen mit ihrem Gesamt an Auswahlfaktoren- und -prinzipien. Diese Gesamtheit prägt die jeweilige Fallstruktur, da sich in ihr der Charakter bzw. die Eigenart von Lebenspraxis sequenziell ausdrückt (vgl. ebd.). Parameter II bezieht sich somit auf die faktische Auswahl der jeweiligen Lebenspraxis aus den Möglichkeiten (vgl. Oevermann, 2000, S. 65)

Oevermann führt in diesem Kontext an, dass mit der Unterscheidung der zwei Parameter bzw. mit diesem Verfahren eine Möglichkeit von Operationen besteht, die im traditionellen Sinne nicht zu vollziehen wären. Er bezieht dies darauf, dass „Werte“ und „Normen“ in

Handlungsverläufen nicht direkt unterscheidbar sind, es also nicht direkt ersichtlich ist, ob eine Person aus einer bestimmten Werthaltung heraus handelt oder weil es die Norm erwartet. Die Konkretion kann nur durch eine vorab festgelegte Position erfasst werden. Das Grußbeispiel dient nochmals zur Verdeutlichung: Oevermann sieht die Verweigerung des Rückgrußes in dem traditionellen Verständnis der Soziologie als abweichende Handlung interpretiert (eine nicht wohlgeformte Handlung), da diese nicht an der hier erforderlichen Höflichkeitsnorm orientiert ist und somit auch nicht zwischen Werthaltung und Norm im Handlungsverlauf zu unterscheiden ist. Diese mangelnde Differenzierungsmöglichkeit bezeichnet er als Kategoriefehler (vgl. Oevermann, 2000, S. 66). „Denn diese Abweichung im Sinne geltender Normen erhält ihren praktischen Sinn genau dadurch, dass im Sinne geltender Regeln der objektive Sinn der Verweigerung des Rückgrußes durch die Wohlgeformtheit einer Sprechhandlung und damit regelerzeugten Bedeutung vorweg schon festgelegt ist“ (ebd.).

Die Akzeptabilität der Handlung (Parameter II.) folgt entsprechend konstitutionstheoretisch bedeutungserzeugenden Regeln, die unabhängig vom handelnden Subjekt zur Geltung kommen (Parameter I). Oevermann sieht in dieser Unterscheidung die Chance, dass Analysen über Handlungen nicht zu Werturteilen, sondern zu analytischen Urteilen werden (vgl. ebd. S. 67). Sein Anliegen ist es somit, Regel- und Normensysteme deutlich von analytischen Urteilen zu unterscheiden. Er geht davon aus, dass es nicht möglich ist, vor einer Analyse Unterscheidungen festzulegen, was jeweils als Norm oder Regel zu verstehen ist. Die Unterscheidung bzw. die Festlegung stellt eine Funktion dar, die erst in der jeweils realen Analyse bestimmt werden kann. Normen lassen sich damit konstitutionstheoretisch nicht auf ‚letzte Werte‘ zurückführen. Sie können nur auf Regeln zurückgeführt werden, die den objektiven Sinn bilden, der für die Bestimmung einer „konkreten, zu normierenden Praxis“ (ebd. S.67) stets antizipiert werden muss. Es geht dabei also um eine analytische Unterscheidung zwischen Norm und Regeln und nicht um den ontologischen Zustand. Vielmehr besteht eine Asymmetrie in der Beziehung zwischen Normen und Regeln, das heißt, Normen haben zwar an Regeln teil, aber nicht jede Regel ist zwangsläufig eine Norm (vgl. ebd. S. 67).

Oevermann weist darauf hin, dass es in einer Sequenzanalyse nicht darum geht, die objektive Bedeutung aus einem direkten Zusammenhang von Äußerungen und Handlungen zu erschließen, indem sie beispielsweise „abgelesen“ werden, wie z. B. in einem Protokoll. Vielmehr werden die Bedeutungen anhand „pragmatischer Erfüllungsbedingungen“, also geltender Erzeugungsregeln bestimmt (Oevermann, 2000, S. 70). Anschließend wird der reale konkrete Zusammenhang, der systematisch von den pragmatischen Erfüllungsbedingungen zu unterscheiden ist, unter der Fragestellung berücksichtigt, ob die pragmatischen Erfüllungsbedingungen tatsächlich erfüllt worden sind (vgl. ebd. S. 70). Ist das nicht der Fall,

wird daraus geschlossen, dass es sich um eine der Situation nicht angemessene Handlung oder Äußerung handelt, wie die Verweigerung des Grußes (vgl. ebd. S. 70f.). Die Sequenzanalyse ist eine Methode, die sich in ihrem Ablauf an die widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung anlehnt und an jeder Sequenzstelle die zugrunde liegende Struktur von Entscheidungen, die krisenhaft waren in Erinnerung bringt (vgl. ebd. 2000, S. 132). Dies geschieht auch dann, wenn dem Individuum diese krisenhafte Entscheidung nicht mehr bewusst ist, weil es sich in zunehmender Routine befindet. Die Sequenzanalyse „bringt also beständig den grundsätzlich krisenhaften Prozeß der Reproduktion und Transformation von Lebenspraxis und von Geschichtlichkeit überhaupt zum Vorschein“ (ebd.). Sie ist das Verfahren zur Rekonstruktion von latenten Sinn- und objektiven Bedeutungsstrukturen. Über die Differenzierung der zwei Parameter in der Sequenzanalyse ist es möglich, sich vom „Ansatz einer klassifikatorisch-zergliedernde(n) Betrachtung“ der subjektiven Praxis, wie diese beispielsweise der Psychologie und Soziologie zugeordnet wird, zu lösen (ebd. 2000, S. 69). Die Veränderung dieser Perspektive geht zu Gunsten einer Betrachtung, in der nicht Verschiedenheit vordergründig ist, sondern der tatsächliche innerer Zusammenhang von Handeln und Leben (vgl. ebd.).

Die Rekonstruktion eines Falls mittels der Sequenzanalyse bringt unmittelbar den Zusammenhang von Krise und Routine zum Vorschein, da jede Stelle einer Sequenz eine mögliche Krise behandelt (vgl. Kraimer, 2008, S. 6). Die Sequenzanalyse operiert sowohl praxis- als auch grundlagenbezogen, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität. Letztlich stellen die Einzelfallrekonstruktionen die Grundlage für die Analysen dar. Dennoch zeigt sich in der Sequenzanalyse eine Differenz zwischen Theorie und Praxis, da sie zwischen „lebenspraktischer Entscheidungssituation und wissenschaftlich-methodischer Problemlösung“ unterscheidet (Oevermann, 1995, S. 38). Die sich daraus ergebende Vermittlungsfrage stellt immer wieder eine Herausforderung im Professionsdiskurs dar (vgl. u. a. Krause, 1999, Terhardt, 1991, Bommers u. a., 1996). Diese Vermittlungsfrage wird nachfolgend bearbeitet.

4.5 Die Differenz zwischen Theorie und Praxis

Die Differenz „zwischen Praxis und Wissenschaft, zwischen lebenspraktischer Entscheidungssituation und wissenschaftlich-methodischer Problemlösung“ ist nach Oevermann nicht vermittelbar (Oevermann, 1995, S. 38). Zwischen wissenschaftlichem Wissen und Theorie einerseits sowie autonomer Lebenspraxis andererseits ist demnach von einer strukturellen Differenz auszugehen (vgl. Oevermann, 1996c, S. 80). Die Wissenschaft in ihrer Begründungsverpflichtung kann den Anspruch einer Vermittlung ebenso wenig erfüllen wie die Praxis selbst mit dem ihr zugehörigen Entscheidungszwang. Zur entsprechenden Differenzierung von Praxis und Theorie folgt eine kurze Zusammenstellung:

Wissenschaft entspricht paradoxaler unpraktischer Praxis	Praxis entspricht praktischer Praxis
Im Mittelpunkt stehen methodisch explizit präzifizierbare Gegenstände und die „idealisierende Abstraktion von konkreten Interessen“ sowie die Praxis selbst (Oevermann, 1996c, S. 98f.)	Praktisches Handeln und Problemlösung aus der Perspektive von Interesse bzw. Betroffenheit
Erfahrungswissenschaftliche Methoden zur „Überprüfung von Tatsachenbehauptungen“ (Oevermann, 1996c, S. 98f.)	Methoden der Rekonstruktion, z. B. Sequenzanalyse
Methodische Distanz zum Gegenstand (vgl. ebd. S. 99)	Interessen z. B. an Klienten gebunden, materiale Rationalität autonomer Lebenspraxis (ebd. S. 107)
Methodische Kritik, orientiert an der „regulativen Idee der Wahrheit.“ (ebd. S. 99)	Praktische Kritik durch Interessen- und Wertgebundenheit (ebd. S. 99)
Orientiert an der Idee der Wahrheit	Orientiert an der Idee der Ethik
Falsifikation, Kritik und Problematisierung der Praxis und des in der Praxis Bewährten (ebd. S. 100f.)	Falsifikation und Bewährung von den Überzeugungen des Alltags zur weiteren Optimierung (ebd. S. 101)
Autonomie der Wissenschaft durch „Praxisentlastetheit“ (ebd. S. 102)	Autonomie der Praxis durch « Entscheidungsautonomie » in der Praxis, Nutzung der Ergebnisse der Forschung und der Wissenschaft (ebd. S. 104)

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Wissenschaft und Praxis

(Quelle: eigene Darstellung)

Jedem Bereich, dem der Praxis und dem der Theorie, obliegt es sich wechselseitig zu respektieren und die Autonomie des jeweils anderen anzuerkennen. Das bedeutet, dass die Wissenschaft liebgewonnene und bewährte Formen der Praxis infrage stellt bzw. problematisiert. Dies gelingt indem sie selbst nicht durch die Praxis belastet ist und unter Berücksichtigung der gedankenexperimentellen Möglichkeit des Scheiterns (vgl. ebd. S. 101). Zudem ist die Theorie durch die regulative Idee der Wahrheit bzw. durch Interessen- und Wertgebundenheit gekennzeichnet. Die Wissenschaft hingegen überlässt Entscheidungen der Praxis, z. B. welchen Nutzen diese aus Forschungsergebnissen zieht. Die Wissenschaft kann der Praxis die konkreten Entscheidungen demnach nicht abnehmen, ohne grenzüberschreitend zu sein (vgl. Oevermann, 1996c, S. 104). Dies schließt auch eine lineare Anwendung von Wissenschaft auf Praxis aus. Die analytische Differenz zwischen Theorie und Praxis ermöglicht es, die „Binnenperspektive der Praxis“ verlassen zu können, ohne die „praktischen Grundlagen der Theorie zu verlieren“ (Pilz, 2007, S. 124). Die Sequenzanalyse dient dazu, aus „nichtpraktischer Perspektive“ die innere Logik der „sinnstrukturierten Praxis“ zu verstehen (ebd.).

Eine Vermittlung von Praxis und Theorie sieht Oevermann nur in der Einführung einer praktischen Operation, für die die pädagogische Profession als Strukturort zuständig ist (vgl. Oevermann, 1996c, S. 88f.). „Professionalisiertes Handeln ist wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichen Ra-

tionalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösungen in der Praxis“ (ebd. S. 80). Strukturell hat Oevermann so den Ort der Vermittlung von Praxis und Theorie dargelegt. Daraus entwickelt er eine Bestimmung, die professionalisiertes Handeln kennzeichnet. Diese Bestimmung zeigt sich in der Vermittlung von Theorie und Praxis und in der „Respektierung und Wiederherstellung einer beschädigten Autonomie der Praxis“ ohne Bevormundung der beschädigten Autonomie durch eine Wissenschaftspraxis (Oevermann, 1996c, S. 80). Auf der praktischen Ebene stehen sich demnach Theorie und Praxis im Handeln nicht gegenüber.

Das Konzept des Habitus wird dabei als eine Form der Vermittlung von Struktur einerseits und Praxis andererseits verstanden, wobei der Habitus als Vermittlungsglied die Handlungsmittel bildet. Der Begriff ‚Habitus‘ wird im Allgemeinen auf ein Konzept von Bourdieu zurückgeführt. „Der Habitus ist (...) ein System relativ beständiger Dispositionen, die das lebenspraktische Handeln der Individuen einschließlich ihres Denkens, ihrer Einstellungen, ihrer Emotionen und ihrer Wahrnehmungen bestimmen“ (Wagner, 1998, S. 33). Der Habitus ist somit die Potenzialität, die das Denken oder Handeln in gewissen sozialen Situationen bestimmt, und stellt gleichzeitig die Orientierung in diesen dar. Der Habitus ist nach Bourdieu „ein sozialisierter Körper, ein strukturierter Körper, ein Körper, der sich die immanenten Strukturen einer Welt oder eines bestimmten Sektors dieser Welt, eines Feldes, einverleibt hat und die Wahrnehmung dieser Welt und auch das Handeln in dieser Welt strukturiert“ (Bourdieu, 1998, S. 45). Bourdieu geht von einem unbewussten Habitus aus, das heißt „die von sozialen Akteuren im praktischen Erkennen eingesetzten kognitiven Strukturen sind inkorporierte soziale Strukturen“, die „jenseits von Bewußtsein und diskursivem Denken arbeiten“ (Bourdieu, 1982, S. 730).

Der Habitus stellt somit ein komplexes Modell mit Dimensionen der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata sowie affektiven, kognitiven und körperlichen Dimensionen dar. Er wird sichtbar, indem seine latenten Bedeutungen methodisch transparent werden (vgl. ebd.). Der Habitus ist in diesem Sinne als ein Paradigmawechsel zu verstehen, der sich im sozialwissenschaftlichen Denken vollzieht. Er beinhaltet die Ergebnisse sozialen Handelns, welche nun nicht mehr als bewusste Entscheidungen oder als das Befolgen von Regeln zu verstehen sind (vgl. Kraus/Gebauer, 2002, S. 5). Infolgedessen gestaltet sich der Erwerb eines Habitus als ein unbewusster Prozess innerhalb einer sozialen und kulturellen Entwicklung bzw. Gegebenheit. Zudem zeigt sich, dass der Habitus lediglich innerhalb dieses Binnenbereiches und auch da nur begrenzt zu modifizieren ist. Er bildet einerseits ein „unbewusstes System von Dispositionen und deren Begrenzungen oder Unmöglichkeiten“, andererseits bietet er dadurch Handlungsoptionen, die beinhalten, auf welche Weise gehandelt wird (Greving, 2002, S. 98). Wagner führt an, dass der Begriff Habitus, insbesondere im Ansatz Bourdieus, kein theoretisch nützliches Modell „für eine objektiv-strukturelle, nicht in-

tentionalistische Handlungstheorie“ darstellt (Wagner, 1998, S. 41). Der Habitus als Aspekt der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis erfährt in dem Professionsmodell Oevermanns, angelehnt an die objektive Hermeneutik, eine eigene Definition. Habitusformationen sind nach Oevermann charakteristische charismatische Krisenlösung, die sich als Verlaufsstrukturen gefestigt haben (vgl. Pilz, 2007, S. 118). Das Modell der Charismatisierung leitet Oevermann von Max Weber ab. Der Prozess der Charismatisierung stellt eine Transformationsphase dar, welche bedingt durch die Krise emergiert (vgl. Oevermann, 2008, S. 40). Ein Charismatiker stellt eine Form von Lebenspraxis dar, „die mit Bezug auf eine Gemeinschaft entweder eine Krise richtig diagnostiziert oder wirksam herbeiredet“ (Oevermann, 2008, S. 39). Ein Charismatiker benötigt seinerseits Anhänger, die ihm die Fähigkeit zutrauen, für die Krise eine entsprechende Lösung im praktischen Sinne herbeizuführen oder solch eine Lösung zumindest zu konzipieren (vgl. ebd.). Für Oevermann ist an diesem Modell der Charismatisierung wesentlich, dass bei dem Charismatiker der habituelle Grundsatz wirksam ist, dass sich etwas positiv entwickeln wird, was demnach als struktureller Optimismus zu verstehen ist (vgl. Oevermann, 2008, S. 39). Der Charismatiker hat zwar keine allgemeingültige Begründung für seinen Lösungsvorschlag, aber sein „charismatisches Potenzial“, das ihn zum „pragmatischen Agens“ oder zu jener Instanz macht, die dafür Sorge trägt, dass auch die Vorschläge und Ideen eine Chance bekommen, die neu und noch unbegründet sind (ebd. S. 41). Kraimer beschreibt die Charismatisierung als „Kraft affektualer Hingabe“ (Kraimer, 2010, S. 141).

Das heißt, durch Krisen und deren Bewältigung entsteht und bedingt sich der Habitus. Dazu lassen sich auch ontogenetische Krisen wie die Geburt zählen. Das erfolgreiche Bewältigen dieser Krisen bildet einen strukturellen Optimismus aus, der zum grundlegenden Habitus wird, der die Positivität des Lebens darstellt (vgl. Becker-Lenz/Müller, 2009, S. 16). Ein Habitus bedeutet demnach kompetentes Handeln, welches auf legitimen Lösungen der Profession beruht, die in die Praxis übersetzt werden können, wie im stellvertretenden Deuten von Ausdrucksgestalten (vgl. Kraimer, 2010, S. 141). Für Oevermann bildet die Habitusformation in einem Beruf den eigentlichen Mittelpunkt. Durch die Partizipation des Individuums in einem bestimmten sozialen Bereich bildet sich der professionelle Habitus allerdings unter der Prämisse, dass ein wissenschaftlicher Habitus angewendet wird, der zuvor erworben wurde (Oevermann, 2003, S. 21). Das bedeutet für Oevermann in der Konsequenz, dass das berufliche Handeln nicht standardisierbar ist, da es über die reine Wissensanwendung hinausgeht. Die Nichtstandardisierbarkeit leitet er daraus ab, dass der in sich krisenhaften Handlungspraxis etwas Verlässliches gegenübergestellt werden muss, was demnach der Habitus ist. „Die Übernahme eines professionellen Habitus wird also erzwungen durch die Nichtstandardisierbarkeit professionellen Handelns“ (Becker-Lenz/Müller, 2009, S. 17). Oevermann führt an, dass die Entwicklung eines Habitus dazu beiträgt souverän und selbstsicher richtig zu handeln (vgl. Becker-Lenz/Müller, 2009, S. 17). Der professionelle Habitus

beeinflusst professionelles Handeln. Professionalisiertes Handeln entsteht aber erst, wenn seine spezifische Strukturlogik in eine gesteigerter Form überführt werden kann. Dieser spezifischen Strukturlogik wird im nächsten Kapitel nachgegangen.

4.6 Strukturlogik professionellen Handelns

Die Strukturlogik professionellen Handelns stellt in der Professionstheorie Oevermanns ein grundlegendes Element dar. Bei der stellvertretenden Bearbeitung von Krisen, die sich aus Geltungsfragen ergeben und die konkret die Autonomie einer Lebenspraxis betreffen, ist professionelles Handeln zur Wiederherstellung der Autonomie von Lebenspraxis notwendig. Die Strukturlogik professionellen Handelns liegt darin, in der Bearbeitung von problematisierten Geltungsfragen mit den im professionellen Handeln auftretenden unterschiedlichen widersprüchlichen Einheiten umzugehen, das konkrete Handeln zeigt sich demnach im Aushalten und Relativieren widersprüchlicher Einheiten. Die widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung ist im Zusammenhang mit Krise und Routine bereits erläutert worden.

Darüber hinaus hat Oevermann eine weitere widersprüchliche und für das professionalisierte Handeln kennzeichnende Charakteristik aufgezeigt; das Handeln als ganze Person und das Rollenhandeln (vgl. Oevermann, 1996c, S. 109). Oevermann geht, im Gegensatz zu Talcott Parsons (1964), von der Gleichzeitigkeit diffuser Beziehung und rollenspezifischen Handelns aus. Während diffuse Beziehungen Familien und Verwandtschaftsbeziehungen, also dem Bereich der Privatheit zugeordnet werden, ist das rollenspezifische Handeln konstitutiv für den Bereich der Öffentlichkeit. Für Oevermann schließen sich Diffusität und Rollenförmigkeit aus, er fasst nicht rollenförmige Sozialbeziehungen als diffuse Sozialbeziehungen, die zwischen ganzen Personen bestehen, also personengebunden und individuell sind. Da diffuse Sozialbeziehungen von Personen abhängig sind, sind sie auch beendet, wenn eine Person in der Beziehung nicht mehr gegenwärtig ist (vgl. Oevermann, 1996 c, S. 110).

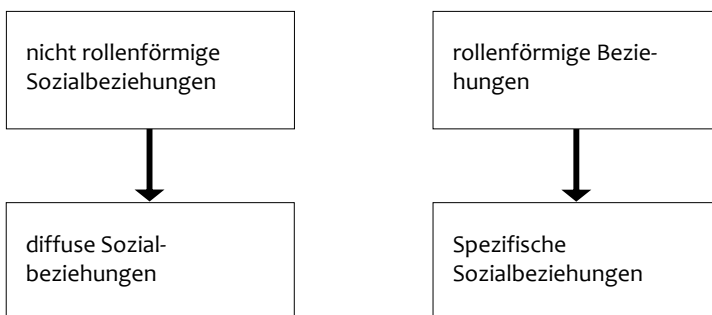


Abbildung 6: Formen der Sozialbeziehungen

(Quelle: eigene Darstellung)

Rollenförmige Beziehungen werden als spezifische Sozialbeziehungen definiert. Für Oevermann steht die Kategorie der Rolle dafür, in der Konkretion einer Beziehungspraxis dieser das auf „institutionalisierte Normen“ zurückgehende Muster abzunehmen (Oevermann, 1996c, S. 110f.). Die Kategorie einer Rolle hat ihre Bedeutung darin, den Charakter von Sozialbeziehungen beizubehalten, quasi als „strukturelle Identität“, auch wenn die Person, die die Rolle ausfüllt, wechselt (ebd.). „Rollenförmige Beziehungen sind normativ idealisiert oder durch aufeinander bezogene Rollendefinitionen gekennzeichnet, in denen die möglichen Themen dieser Beziehungen bindend festgelegt sind“ (Oevermann, 1996c, S. 110). Normativ bezieht sich auf die festgelegte Rollendefinition. Für Oevermann liegt in der Unterscheidung spezifischer und diffuser Sozialbeziehungen eine Implikation: Insofern der Rollenbegriff nicht für die Analyse sozialisatorischer Interaktionssysteme zu verwenden ist, kann die jeweils vorliegende „elementare Form von Sozialität“ nicht gefasst werden, somit wäre der Rollenbegriff für eine soziologische Konstitutionstheorie unbrauchbar (ebd. S. 111). Es sind nicht die rollenförmigen Sozialbeziehungen, sondern die diffusen primären Sozialbeziehungen, die das Modell von Sozialität kennzeichnen (vgl. Oevermann, 1986, S. 58).

In professionellen Beziehungen schließen sich also diffuse Sozialbeziehungen und rollenförmige Tätigkeiten nicht aus, sondern bilden eine widersprüchliche Einheit. In diffusen Sozialbeziehungen kommen solche Beziehungen zum Tragen, die sich auf den Menschen als Ganzes beziehen, während spezifische Sozialbeziehungen sich dadurch auszeichnen, dass ihnen determinierter Rollendefinitionen zugrunde liegen. Die Thematisierung diffuser Sozialbeziehungen ist für die strukturelle Professionstheorie deshalb wesentlich, weil der professionell Handelnde von seiner Rollendefinition ebenso beeinflusst ist wie von seinen diffusen Beziehungsanteilen (vgl. Wagner, 1998, S. 63). Professionelle Tätigkeit geht daher zwangsläufig über rollenförmiges Handeln hinaus. Ihre Aufgabenbestimmung liegt ja in der Wiederherstellung der Autonomie einer Lebenspraxis und das gelingt nicht allein durch rollenförmige Tätigkeiten, sondern ebenfalls mit Anteilen der diffusen Sozialbeziehungen. Dabei ist wesentlich, dass die Wiederherstellung der Autonomie der Lebenspraxis sich nicht „sekundär de-autonomisierend“ auswirkt (Oevermann, 1996c ebd. S. 112f.). Dies ist ein schwieriger Punkt, da es einerseits um Hilfe für die Lebenspraxis und deren Autonomie geht, was aber andererseits zu Abhängigkeit vom Professionellen führen kann. Oevermann nennt dies die widersprüchliche Einheit von Autonomie und Abhängigkeit (vgl. ebd. S. 115). Wesentlich ist dabei, die Autonomie der Lebenspraxis im Blick zu haben und nicht bevormundend zu handeln. Das professionalisierte Handeln in diffusen und rollenförmigen Sozialbeziehungen ist nicht zu vergleichen mit technischer Problemlösung, wie beispielsweise bei der Reparatur einer Maschine. Vielmehr geht es um eine Beziehungspraxis mit zugleich spezifischen und diffusen Anteilen. Nach Darlegung der widersprüchlichen Einheit von Rollenhandeln und dem Handeln als ganze Person benennt Oevermann ein weiteres Merkmal der Strukturlogik professionellen Handelns, welches im Erklären und Fallverstehen liegt.

Dabei sind Erklären und Fallverstehen „als zwei polar zueinander stehende kognitive und methodische Operationen zu verstehen“ (ebd. S. 126). Das Erklären eines Falls basiert auf wissenschaftlich erworbenem und fundiertem Wissen, z. B. in Form von Erklärungsmodellen. Um aber eine Situation oder eine adäquate Diagnose zu erhalten, bedarf es der Betrachtung des Kontexts, das heißt, die Lebenswirklichkeit des Klienten ist zu rekonstruieren, also fallverstehend nachzuvollziehen (vgl. ebd. S. 126). Erklären und Fallverstehen beschreibt Oevermann analog zur Subsumtion und Rekonstruktion. Er führt an dieser Stelle die Profession der Medizin an und spricht von Polaritäten als Qualifikationsmerkmal, die darin liegen, dass innerhalb der medizinischen Therapien kausale Terminologien entwickelt werden, um diese ggf. in Krankheitsbilder einzuordnen. Dennoch agiert der Mediziner gleichzeitig fallverstehend, Erklären und Fallverstehen stellen demnach eine Form von Polarität dar (vgl. ebd. S. 126f.). Daher geht es an dieser Stelle um kausale Erklärungen und empirische Generalisierung in Form explanativer Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung (vgl. ebd. S. 126). Die Subsumtion, also die Befunde und Daten, allein ist unzureichend. Erst eine Rekonstruktion der vorliegenden Fallstruktur in Verbindung mit dem lebensgeschichtlichen Kontext ermöglicht es, den Zustand eines Menschen nicht an einem abstrakten Standard zu messen (vgl. ebd. S. 127). Eine weitere widersprüchliche Einheit, die für das Anliegen dieser Arbeit relevant ist, liegt in der bereits zuvor erwähnten Autonomie bzw. Abhängigkeit des Klienten und wird im nächsten Kapitel im Zusammenhang mit dem Arbeitsbündnis ausführlich betrachtet.

4.7 Das Arbeitsbündnis

Das Arbeitsbündnis stellt jenen strukturellen Ort dar, an dem ein Klient und ein Heilpädagoge sich unter dem Aspekt von Freiwilligkeit aneinander binden (vgl. Oevermann, 2009, S. 117). Für Oevermann liegt die Notwendigkeit eines Arbeitsbündnisses im strukturellen Ausgangspunkt der widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Anteilen von Sozialbeziehungen, wobei der strukturelle Ort des Arbeitsbündnisses in der praktischen Vermittlung von Theorie und Praxis liegt (vgl. ebd. S. 152). Im pädagogischen Arbeitsbündnis stehen der Wissendrang und die Neugierde des Kindes als Äquivalent z. B. zum Leidensdruck eines Patienten in der Psychotherapie. Für die in der pädagogischen Praxis stattfindende Wissens- und Normvermittlung ist es in der Interaktion zwischen Kind und Pädagogen unabdingbar, das Kind als ganze Person zu erfassen, dabei liegt der therapeutische Aspekt darin, dass die Norm- und Wissensvermittlung Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes haben (vgl. ebd. S. 148). Denn Kinder sind stets als ganze Personen betroffen, da sie „zu einer vollständigen Übernahme der Strukturlogik von Rollenhandeln noch nicht in der Lage sind“ (ebd. S. 149). Die Sozialbeziehung zum Kind/Heranwachsenden besteht als diffuse Komponente der Sozialbeziehung, und zwar indem sich das Kind dem

Pädagogen in der Ungeschütztheit seines Nichtwissens als ganze Person anvertrauen kann und der Pädagoge ihm komplementär hierzu einen Weg aufzeigt, wie es Neugierde und Wissensdrang befriedigen kann (vgl. ebd. S. 153). In der pädagogischen Situation besteht eine Mischung von diffusen und spezifischen Beziehungskomponenten, die entwicklungsbedingt bereits vor Beginn des Arbeitsbündnisses vorhanden sind, nämlich im Sinne eines Erwachsenen/Pädagogen/Wissenden und eines Kindes/zu Erziehenden/Nichtwissenden. Diese widersprüchliche Einheit wird nicht erst im Arbeitsbündnis eingerichtet. Demzufolge ist es wichtig, „diese naturwüchsige, entwicklungsbedingte Mischung in ein pädagogisches Arbeitsbündnis zu überführen und darin als widersprüchliche Einheit bewusst zu einer eigenlogischen Praxisform zu machen“ (ebd. S. 155). Der Erzieher, der Lehrer nimmt also die widersprüchlichen Anteile von Diffusität und Spezifität als gegeben an und bringt sie in das Arbeitsbündnis mit ein.

Im Arbeitsbündnis liegt die Aufgabe des Pädagogen neben den Komponenten der Wissens- und Normvermittlung sowie der Prophylaxe im Focus Therapie auch darin, die objektiven Sinnstrukturen des Kindes unter reflexiver Einbeziehung des eigenen Interaktionsanteils zu entziffern. Diese auf den jeweiligen Fall oder das jeweilige Kind bezogene stellvertretende Deutung der Sinnstrukturen sieht Oevermann in einer mäeutisch verstandenen Pädagogik gegeben (vgl. ebd. S. 156). Mäeutische Pädagogik in einem Schüler-Lehrer-Verhältnis ist keine Trichterpädagogik, bei der Wissen mechanisch vermittelt wird, vielmehr agiert der Lehrer im Sinne der Mäeutik als Geburtshelfer und verhilft somit zur Problemlösung (vgl. ebd. S. 157). Für Oevermann kommt die mäeutische Pädagogik der Pädagogik Montessoris gleich, da es um eine Form der Pädagogik geht, die das Kind, den Heranwachsenden befähigen soll, eigene Erfahrungen zu machen, eben Dinge selbst zu tun (vgl. ebd. S. 161).

Um das mäeutische Handeln vollziehen zu können, benötigt der Lehrer einen speziellen Habitus, der „die Austragung der strukturellen Ambivalenz von wissenschaftlicher und hermeneutischer Kompetenz ermöglicht“, demnach das Fallverstehen unter Einbeziehung wissenschaftlichen Wissens vollzieht (Wagner, 1998, S. 93). In diesem Prozess vergegenwärtigt sich der Lehrer die „latenten Sinnstrukturen pädagogischer Interventionen“ (ebd.). Die Normvermittlung im Arbeitsbündnis ist erst dann authentisch, wenn sie auf Sachhaltigkeit beruht, beispielsweise in Form gemeinsamer Problemlösung und Kooperation, statt um der Normen willen zwangsläufig vermittelt zu werden. Für Oevermann ist demnach soziales Lernen ohne Bezug zu den sachlichen Inhalten nicht sinnvoll, vielmehr wäre dies ein struktureller Widerspruch. Er differenziert in der pädagogischen Praxis drei Konstellationen, die ein Lehrer/Pädagoge grundsätzlich voneinander unterscheiden sollte. Diese Konstellationen beziehen sich auf das Verhältnis zwischen dem objektiven und subjektiven Handlungssinn. Die Erfassung des Handlungssinns kann nur über Abkürzungsleistungen realisiert werden, was auf unterschiedlichen Ebenen deutlich wird (vgl. Oevermann, 1996c, S. 159).

a) Auf der Ebene der Alltagspraxis erfasst der Lehrer/Pädagoge die Komplexität latenter Sinnstrukturen mittels effizienter Abkürzungsleistung, damit die Komplexität der Alltagspraxis erfolgreich bewältigt werden kann, z. B. verkürzt er die Sinninterpretation, um den Fluss einer Interaktion nicht zu unterbrechen und das Erfassen der Komplexität während des Gespräches zu ermöglichen.

b) Auf der zweiten Ebene ist das Kind/der Schüler noch in primären Bildungsprozessen verhaftet. Da diese Bildungsprozesse noch nicht abgeschlossen sind, kann das Kind nicht über die gesamte Sinninterpretationsfähigkeit verfügen. Demzufolge können die latenten Sinnstrukturen weder sein Handeln noch das anderer entschlüsseln. Diese Einschränkung will Oevermann nur perspektivisch verstanden wissen, da sie durch die Entwicklung des Kindes bedingt ist.

c) Als dritte Ebene nennt Oevermann die Psychopathologie. Auch wenn diese nicht den Normalfall darstellt, kann es aufgrund neurotischer Dispositionen zu einer Verzerrung der Sinninterpretationen kommen, wie dies z. B. bei starken Widerständen oder Abwehrmechanismen der Fall sein kann (vgl. ebd. S. 159f.).

Diese drei Komponenten sind in der Praxis zu berücksichtigen, was einerseits die pädagogischen Aufgaben vielschichtiger macht, gleichzeitig liegt darin aber auch eine Erleichterung, da neurotisch veränderte Situationen letztlich Grenzfälle sind, die potenziell bedacht werden müssen (vgl. ebd. S. 161). Die souveräne Einhaltung eines Arbeitsbündnisses ist nach Oevermann nicht durch theoretische Belehrungen zu erwerben, sondern durch praktisches Einüben (vgl. ebd. S. 123). In Differenz zum Arbeitsbündnis im Kontext Schule zeigen sich im Kontext der Sozialen Arbeit andere Aspekte, die wesentlich für Arbeitsbündnisse sind. In einem Arbeitsbündnis geht um stellvertretende Krisenbewältigung für eine Lebenspraxis auf der Grundlage von differenziertem methodischem Wissen. Die Bewältigung der Krise dient in diesem Fall der Wiederherstellung der Autonomie des Klienten statt des Schülers. Die Stellvertretung liegt darin, dass eine professionalisierte Praxis Krisen stellvertretend für eine andere Lebenspraxis, sei es partikulare oder konkrete Gruppen oder Personen, bearbeitet (vgl. Oevermann, 2009, S. 114). Voraussetzung ist, dass eine Lebenspraxis die Krisenbewältigung nicht allein vollziehen kann, somit wird die Bearbeitung an eine fremde Expertise weitergegeben. Zur Bearbeitung der Problematik erweist sich Wissen, welches ingenieurial in der Praxis angewendet wird, als unzureichend. Denn in akuten Krisen sind technische Kategorisierungen, die nomologisch-deduktiv ableitbar sind, verkürzt, da die Dignität und Autonomie einer Lebenspraxis infrage gestellt ist. Demnach muss dieses Wissen durch entsprechende theoretische Interventionen vervollständigt werden, was durch die widersprüchliche Einheit von Theorie und Praxis, die sich nur handlungspraktisch vermitteln lässt, deutlich wird (vgl. ebd. S. 114). Der professionell Handelnde muss zwar über allgemeines, fachspezifisches und aktuelles Wissen und entsprechende Methoden verfü-

gen, aber die reine Anwendung zur Bewältigung der jeweiligen Problematik würde eine Subsumierung der Lebenspraxis mit sich bringen und sie deshalb verfehlen. Für das Arbeitsbündnis ist charakteristisch, dass es nicht standardisierbar ist. Oevermann führt dafür die folgenden drei Gründe an.

1. Wenn eine Krisensituation einer Lebenspraxis mittels Subsumtion unter vorab festgelegten Merkmalen bearbeitet werden soll, kommt es zu einer Schiefelage. Denn zur Erhaltung der Individuierung und daraus abgeleitet der Subjektivität kann eine Bearbeitung nur über die Rekonstruktion des Falles erfolgen. Aber auch Fallrekonstruktionen sind nicht standardisierbar; würde man davon ausgehen, wäre die Individuierung dogmatisch und technokratisch und würde in ihrer Eigenlogik nicht anerkannt (vgl. ebd. S. 116).
2. Ein nächster Aspekt für die Nichtstandardisierbarkeit liegt in der notwendigen Rückübersetzung. Das heißt, damit die theoretisch entworfenen Lösungsvorschläge zur Bearbeitung der Krise praktisch umsetzbar sind, bedarf es bestimmter Interventionen, die ihrerseits nicht standardisierbar sind. Die Durchführung eines Lösungsvorschlages muss demnach in die Lebenspraxis rückübersetzt werden, um an real vorhandene Situationen anschließen und um den Vorschlag erfolgreich annehmen zu können.
3. Der dritte Aspekt macht deutlich, dass sich, sofern es bei der standardisierten Methode zum Erfolg kommt, ein weiteres Problem ergibt. Dies liegt darin, dass die Lebenspraxis ihre Autonomie zwar wiederherstellen konnte, aber gleichzeitig ein „zumindest latenter Autonomieverlust“ eingetreten ist (ebd. S. 117). Denn durch die erfolgreiche Bearbeitung verringert sich die Selbststeuerung des Klienten, wenn keine entsprechend gegensätzlichen Maßnahmen vollzogen werden. Für Oevermann ist es deshalb von Belang, die Lebenspraxis insoweit zu provozieren, dass sie sich „maximalistisch mit ihren Eigenkräften an der stellvertretenden Krisenbewältigung“ beteiligt (ebd.).

Das Arbeitsbündnis stellt in Oevermanns Professionstheorie den zentralen Aspekt der konkreten Beziehungsebene von Lebenspraxis und dem professionell Handelnden dar, bedingt durch die diffusen und spezifischen Beziehungskomponenten. Ein Arbeitsbündnis ist durch Symmetrie und Asymmetrie gekennzeichnet, dies verdeutlicht Oevermann an einem therapeutischen Setting mit dem interaktionsdynamischen Modus der „Übertragung auf Seiten des Patienten und darauf antwortende Gegenübertragung auf Seiten des Therapeuten“ (Oevermann, 2009, S. 122). Einerseits sind diese Prozesse symmetrisch, wenn sich beteiligte Affekte und Gefühle gleichen. Andererseits sind diese Prozesse asymmetrisch, da der Therapeut versucht, aus der Position der Übertragung durch den Patienten entsprechende Sinnkonfigurationen für dessen Probleme zu erschließen und „entsprechend durch Klärifikation, Konfrontation und schließlich Deutung auf der Grundlage des affektuellen Verstehens in der Gegenübertragung zurückzuspiegeln und sukzessive bewusst zu machen“ (ebd.).

S. 123). Das Ausagieren dieser Übertragungen allerdings bedeutet die Zerstörung von Normalität (vgl. ebd.). Auch wenn Oevermann die Übertragung beispielhaft im therapeutischen Setting darlegt, so sieht er in ihr eine naturwüchsige Dynamik, die im gesamten Verlauf eines Lebens aktiv ist, z. B. durch Schwierigkeiten mit der autoritären Vaterfigur (vgl. ebd. S. 124). Übertragungsprozesse sind dem Patienten zumeist nicht bewusst, während der Therapeut sich der Möglichkeit bewusst sein sollte und diesen Prozess zu erkennen vermag (vgl. ebd. S. 127). Für ein Arbeitsbündnis lassen sich zusammenfassend folgende Aspekte eruieren:

- ein Arbeitsbündnis entsteht mit der Entscheidung des Gegenübers für eine Zusammenarbeit oder in Form einer Kooperation (gilt eher für z. B. therapeutische Beziehungen; für Oevermann ist die Institutionalisierung der Schule deshalb ein Grund, weshalb die Professionalisierung von Lehrern nicht möglich ist) (vgl. Wagner, 1998, S. 93),
- ein Arbeitsbündnis entsteht infolge eines Veränderungswunsches des Klienten bzw. durch die Neugierde und den Wissensdrang des Kindes,
- für ein Arbeitsbündnis „gilt grundsätzlich die widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Beziehungsanteilen“, (Oevermann, 1996c, S. 118)
- ein Arbeitsbündnis beinhaltet eine offene Asymmetrie, wo der Pädagoge der ‚Wissende‘ und das Kind ‚Lernender‘ ist. Dies weist auf die widersprüchliche Einheit von Autonomie und Abhängigkeit hin,
- ein Arbeitsbündnis ist nicht standardisierbar,
- die Gestaltung des Arbeitsbündnisses ist primär durch Habitusformation, nicht durch Wissenserwerb zu erreichen und
- im Arbeitsbündnis begründet erfahrungswissenschaftliches Wissen professionalisiertes Handeln.

Für die Intention dieser Arbeit sind die wesentlichen Aspekte der Strukturlogik professionellen Handelns herausgestellt worden. Oevermann expliziert allerdings die Strukturlogik pädagogischen Handelns und ergänzt diese um weitere strukturtheoretische Bestimmungen, was nachfolgend dargestellt wird.

4.8 Pädagogisch-professionelles Handeln

Pädagogisches Handeln ist für Oevermann von der „naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis“ einer Familie oder Verwandtschaft zu trennen. Dennoch wird in der Pädagogik „auf Mechanismen und Struktureigenschaften der naturwüchsigen Praxis zurückgegriffen“ (Oevermann, 1996c, S. 142). Die naturwüchsige Praxis unterscheidet sich von Systemen, die gezielt Erziehung und Bildung außerhalb dieser Systeme initiierten. Das, was in der pädagogischen Praxis stattfindet, ist von den familialen Interaktionen zu unterscheiden. Die Inter-

aktionen zwischen Eltern, Verwandten oder Geschwistern bezeichnet er als sozialisatorische Interaktionen, da sie natürlich ablaufen. Pädagogisches Handeln ist zielgerichtet und beinhaltet gezielte und bewusste Vermittlung von Bildung sowie die Gestaltung von Erziehung. Im pädagogischen Handeln liegt daher die Ebene einer spezifischen Sozialbeziehung, während die Beziehung in der Familie einen diffusen Charakter aufweist. In diesen diffusen Beziehungen werden nicht mehr ausreichend Normen und Wissen vermittelt, sodass die Gesellschaft zur eigenen Aufrechterhaltung Sorge dafür tragen muss, dass dieses weitergegeben wird. Dies geschieht mittels Instanzen, die diese Aufgabe übernehmen, und zwar in Form institutionalisierter Erziehung, die Wissen und Normen vermittelt und über die naturwüchsige sozialisatorische Interaktion hinausgeht. Dabei fließt ein theoretischer Anteil in das pädagogische Handeln ein, da die Prinzipien der pädagogischen Praxis der „naturwüchsigen Sozialisation << entnommen >> und durch bewußte methodische Prüfung gesteigert und geklärt“ sind (ebd. S. 142). Das bedeutet für pädagogisches Handeln, dass es begründbar ist und nicht zuletzt auch einen Nachweis über vorhandene Kompetenzen, was in einer Familie nicht nötig ist, erbringen kann.

Pädagogisches Handeln muss in seiner Struktur Wissens- und Normenvermittlung sowie den Focus der Therapie beinhalten, um als professionalisiertes Handeln gelten zu können. Nach Oevermann ist es die Vermittlung von Wissen, die sowohl Gegenstand als auch Rechtfertigung von Erziehung ist, allerdings stets unter Berücksichtigung von Normen (vgl. ebd. S. 144f.). Die Funktion der Wissensvermittlung bildet den Mittelpunkt pädagogischen Handelns. Zur Wissensvermittlung zählen u. a. „Erfahrungswissen, Traditionswissen, Kulturtechniken und Praktiken etc.“ (ebd. S. 144). Pädagogisches Handeln soll in diesen Bereichen vollzogen werden und sich entsprechend bewähren, denn sobald es versagt, gilt das pädagogische Handeln als gescheitert. Oevermann sieht die Wissensnorm als primär und die Normvermittlung als notwendig an, denn es ist das Wissen, welches eine Gesellschaft überlebensfähig macht. Die Wissensvermittlung gilt als struktureller Ort pädagogischen Handelns, wo sich Erziehung in Institutionen ausdifferenziert und verselbstständigt (vgl. ebd. S. 144f.). Obwohl eine Verschmelzung, eine grundlegende Verbindung von Wissens- und Normvermittlung unvermeidbar ist, geht Oevermann vom Primat der Wissensvermittlung aus (vgl. ebd. S. 145).

Die Vermittlung von Normen bedeutet die Vermittlung eines Habitus, welcher die Wichtigkeit und die Gültigkeit der Normen in den sozialen Gemeinschaften praktisch vorlebt und einfordert. Normenvermittlung ist demnach auch Bildung mit dem Ziel, einen Mensch zu einem mündigen Mitglied zu erziehen, dem es gelingt, eigenverantwortlich zu agieren und dennoch gemeinschaftliche Anliegen in seinem Handeln zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Neben der Norm- und Wissensvermittlung hat Oevermann den Focus der Therapie als der Strukturlogik professionellen Handelns zugehörig benannt.

Im Focus der Therapie liegt für Oevermann neben dem autonomen Subjekt bzw. der autonomen Lebenspraxis der entscheidende Bezugspunkt des professionalisierten Handelns (ebd. S. 114). Das professionalisierte pädagogische Handeln greift im Focus Therapie dort, wo die Autonomie eines Subjekts gefährdet ist. Dies kann sich auf die „Beschädigung der leiblichen und psychosozialen Integrität“ beziehen, was bedeutet, dass es dem Subjekt ohne professionelle Unterstützung nicht gelingt, diese Integrität wiederherzustellen (ebd.).

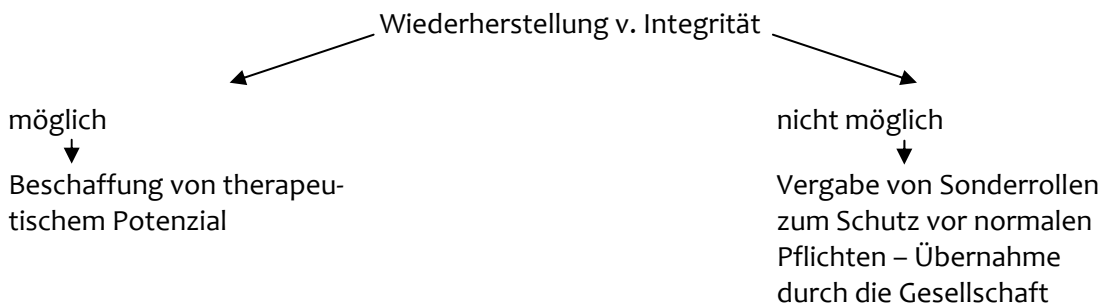


Abbildung 7: Wiederherstellung von Integrität

(Quelle: eigene Darstellung)

Dabei ist in Bezug auf Kinder und Heranwachsende zu beachten, an welchem ontogenetischen Entwicklungspunkt, z. B. Pubertät, das Subjekt steht und die Geschehnisse zu dieser Beschädigung sind zu re-inszenieren (vgl. ebd. S. 114f.). Eine „explizite Begründung“ der Entscheidungen in der Praxis ist bei der Vergabe von Sonderrollen unumgänglich, z. B. durch die Ätiologie und Annahmen über Krankheitsprozesse. Dabei gehören Begründungen durch naturwissenschaftliches Wissen zur naturwüchsigen Praxis und beruhen noch nicht auf professionalisiertem Handeln. Mit der Verschärfung von Entscheidungszwang und der Steigerung der Begründungsverpflichtung wird das Handeln zu professionalisiertem Handeln, zur professionalisierten Praxis. Demzufolge ist das professionalisierte Verständnis eine methodische Steigerung, die über die naturwüchsige Praxis hinausgeht (vgl. ebd. S. 124). Mit dem Focus Therapie liegt eine zweifache Professionalisierung vor. Zum einen geht es um die Einübung in wissenschaftliches Denken. Diese Form der Professionalisierung gilt für alle akademischen Berufe. Insofern nun eine praktische Lösung notwendig ist, die eine Anwendung des wissenschaftlichen Wissens in Verbindung mit dem professionalisierten Habitus in der konkreten Praxis erfordert, liegt die zweite Professionalisierung in der „personalisierten Beziehung zum Klienten“ vor (ebd.). Als struktureller Ort dieser praktischen Vermittlung (und nicht der unpraktischen Vermittlung, wie die wissenschaftliche Abhandlung) wird das Arbeitsbündnis benannt (vgl. ebd.). Für Oevermann bezieht sich die therapeutische Dimension auf einen Sozialisationsprozess, der noch nicht beendet und durch pädagogisches Handeln beeinflussbar ist.

„Pädagogisches Handeln ist also unter dem Aspekt seiner objektiv gegebenen therapeutischen Dimension ein prophylaktisches Handeln im Hinblick auf sein Potential der Weichenstellung der Biographie von Schülern in Richtung auf psychosoziale Normalität oder Pathologie“ (ebd. S. 149).

Aus diesem Grund ist der Aspekt der Prophylaxe für das pädagogische Handeln bestimmend und für eine Orientierung am strukturellen Modell von Therapie unabdingbar (vgl. ebd. S. 150). Somit geht es in der pädagogischen Praxis um eine „objektiv gegebene therapeutische Dimension“, die auf ein prophylaktisches Handeln abzielt. Es geht dabei weniger um den Einfluss auf eine mögliche pathologische Entwicklung des Kindes als vielmehr um eine Weichenstellung biografischer Entwicklung bzw. Sozialisationsprozesse. Mittels prophylaktischer Interventionen könnten pathogene Störungen vermieden werden. Stattdessen werden in der Praxis pathogene Entwicklungen und Störungsbilder kausal z. B. dem häuslichen Milieu zugeschrieben oder eine Belastung durch diese Umstände vermieden, indem das pädagogische Handeln auf die Wissens- und Normvermittlung reduziert wird (vgl. ebd. S. 149f.). Für Oevermann stellt diese therapeutische Praxis auch dort einen speziellen Fall der pädagogischen Praxis dar, wo eine auf Prophylaxe ausgerichtete pädagogisch professionalisierte Praxis Einfluss auf die Sozialisation des Kindes nimmt. Dies geschieht, indem sich der Pädagoge die Folgen der Wissens- und Normvermittlung bewusst macht, statt nur deren Funktion wahrzunehmen.

Oevermann macht deutlich, dass genau dies die Schnittstelle bildet, die die Normalpädagogik von der Sonderpädagogik trennt. Denn während die Normalpädagogik sich auf die Funktion der Wissens- und Normvermittlung bezieht, nimmt die Sonderpädagogik selbstverständlich die therapeutische Dimension wahr. Die Normalpädagogik entzieht sich durch dieses Selbstverständnis der „objektiv gegebenen Professionalisierungsbedürftigkeit“ und delegiert diese an die Sonderpädagogik bzw. reserviert diese für sie (ebd. S. 151). Somit sieht Oevermann faktisch am ehesten eine Professionalisierung im Bereich der Heilpädagogik, da diese eine „manifeste Pathologie zum zentralen Ausgangspunkt“ hat (vgl. ebd.). Für die Strukturlogik professionellen Handelns ist deutlich geworden, dass die pädagogische Praxis bzw. soziale Berufe mit Widersprüchen umgehen müssen. Da diese Widersprüche strukturell gegebene Faktoren in sozialen Berufen sind, sind sie Gegenstand professioneller Tätigkeiten und damit einer Profession. Für das pädagogisch-professionelle Handeln fügt Oevermann noch eine weitere widersprüchliche Einheit hinzu, und zwar die der wissenschaftlichen und hermeneutischen Kompetenz (vgl. Wagner, 1998, S. 92). Die Differenz zwischen wissenschaftlicher und hermeneutischer Kompetenz kann durch professionstypisches Handeln überbrückt werden, indem der Pädagoge die Problematik der Lebenspraxis seines Klienten stellvertretend deutet und gleichzeitig mit seinem wissenschaftlichen Wissen in Beziehung setzt. Die damit vorliegende widersprüchliche Einheit von „universalisierter Regelanwendung auf wissenschaftlicher Basis einerseits und hermeneutischem Fallbe-

zug andererseits“ verdeutlicht die Gewichtung beider Anteile, denn professionelle Wissensbestände allein stellen keine Garantie für eine professionelle Handlungspraxis dar (Merten/Olk, 1996, S. 577). In der Beziehung zum anderen geht es um mehr als um Lösungen in technokratischer Form, es geht „um das Verstehen von Bedeutungen und intuitiv-situative Anwendung von universalisierten Wissensbeständen auf den konkreten Fall“ (ebd.).

4.9 Differenz zwischen Professionsbedürftigkeit einer Tätigkeit und einer faktischen Professionalisiertheit

Bevor die Darstellung dieser Theorie beendet wird, wird im Folgenden auf die von Oevermann formulierte Differenz zwischen der Professionalisierungsbedürftigkeit einer Tätigkeit und einer faktischen Professionalisiertheit erläutert. Die Professionalisierungsbedürftigkeit ergibt sich aus der mangelnden Analyse der Struktur von Handlungsproblemen sowie der Strukturlogik der pädagogischen Beziehung (vgl. Oevermann, 2002, S. 20). Professionalisierungsbedürftigkeit entsteht aus der Konfrontation mit „existentiell nahegehenden Grenzproblemen“, die nicht mit standardisierten Methoden zu lösen sind (Oevermann zitiert nach Somm, 2001, S. 679). Sie ergibt sich des Weiteren aus der stellvertretenden Bearbeitung von Geltungsproblemen in den Foci von Wahrheit, Gesundheit und Gerechtigkeit sowie den diffusen und rollenförmigen Sozialbeziehungen (vgl. ebd.). Für Oevermann sind Tätigkeiten, die therapeutisch bzw. therapeutisch-prophylaktisch sind, wie Sozialisation, Pflege, Erziehung, und institutionelle Hilfen zumeist professionalisierungsbedürftig (vgl. ebd.). Demnach ist eine Tätigkeit professionalisiert, wenn eine Reziprozität in einem Arbeitsbündnis als Beziehungspraxis gegeben ist und zudem eine autonome Kontrolle dieser Tätigkeit vorliegt (vgl. ebd.). Die faktische Professionalisiertheit hat sich historisch aus der Trennung von Wissenschaft und Praxis entwickelt, und zwar indem sich die Erfahrungswissenschaften institutionalisiert haben. Diese faktische Professionalisiertheit zu deprofessionalisieren ist jederzeit möglich, und zwar dann, wenn die widersprüchliche Einheit von diffuser und rollenförmiger Sozialbeziehung aufgebrochen wird, das heißt, wenn der ganze Mensch sich bestimmten Methodologien unterordnen muss oder nur in seiner Rolle gefragt ist (vgl. Oevermann, 1996c, S. 136).

Auf einer zweiten Ebene von Professionsbedürftigkeit und faktischer Professionalisierung geht es um die Unterscheidung zwischen der klassischen Profession und der Semiprofession. Diese liegt in einem strukturalen Unterschied bzw. Defizit. „Die primär auf die institutionelle Erscheinung der Professionen als Professionen blickende klassische Theorie konnte immer nur nachzeichnen, was schon den Professionalisierungsprozess historisch erfolgreich durchlaufen hatte“ (ebd. S. 137). Die Konsequenz daraus ist, dass Berufe, die aufgrund ihrer Tätigkeit eine Professionalisierungsbedürftigkeit aufweisen, bei denen es aber wegen historischer Bedingtheiten zu keiner Profession gekommen ist, „kompromißlerisch als Semi-

Professionen klassifiziert wurden.“ (ebd. S. 137). Dagegen konnten andere Berufe sich zu Professionen entwickeln, indem sie sich der institutionellen Gegebenheiten und „Absicherung der klassischen Professionen erfolgreich zur Interessenswahrung bedienten“, obwohl sie, bezogen auf die zweite Ebene, nicht professionalisierungsbedürftig waren (ebd. S. 137). Der damit offensichtliche Unterschied lässt sich im Hinblick auf den Beruf/Profession von Lehrern und Ingenieuren verdeutlichen. Während der Ingenieur sein Wissen anhand konkreter Kriterien anwenden kann, benötigt der Lehrer Formen von Arbeitsbündnissen, in deren Vollzug therapeutische Aspekte zu realisieren sind. Er handelt damit aktiv in einer „Zone der Ungewissheit (...), die dennoch erfordert (...), im Namen von Wissenschaft professionell weiterzuhandeln und entsprechend stellvertretend für die zu behandelnde Praxis risikoabwägend zu entscheiden“ (ebd. S. 138).

Im Verlauf der Ausführung der strukturellen Professionstheorie ist die Fallrekonstruktion benannt worden. Diese stellt eine Methode der objektiven Hermeneutik dar. Die Fallrekonstruktion wird nachfolgend kurz skizziert, da Oevermann diese Methode als Element seiner Professionstheorie benennt.

4.10 Exkurs: Die Fallrekonstruktion

Oevermann versteht unter einem Fall „einzelne Personen, Familien, historische Institutionen, Lebenswelten, Organisationen eines bestimmten Typs, Kulturkreise, konkrete Gesellschaften oder Gesellschaften eines bestimmten Typs“ (Oevermann, 1981, S. 40). Fallbeschreibungen können nach dem Verständnis Oevermanns nicht „mehr leisten als Illustrationen und Exemplifizierungen“, da es nicht möglich ist, über Fallbeschreibungen die erfahrbare Welt zu erschließen. Für Oevermann stehen Fallrekonstruktionen in deutlicher Abgrenzung zum Fallverstehen. Eine Fallrekonstruktion begründet das Fallverstehen über die Sequenzanalyse (vgl. Oevermann, 2000, S. 58f.). Die Fallrekonstruktion wird nachfolgend kurz skizziert:

Um einen Fall zu analysieren, hat die objektive Hermeneutik im Gegensatz zu herkömmlichen Verfahren mit der Sequenzanalyse ein eigenes Verfahren als „methodische Grundlegung der Fallrekonstruktion“ entwickelt (Oevermann, 2000, S. 64). Die objektive Hermeneutik spricht nicht von „Einzelfallanalysen“, da die

„fallrekonstruktive Strukturgeneralisierung (...) nicht der Logik des induktiven Schlusses (folgt). Der Allgemeinheitsanspruch der Interpretation ergibt sich aus den konstitutionstheoretischen Prämissen. Der analysierte Fall ist immer schon allgemein und besonders zugleich. Denn in jedem Protokoll sozialer Wirklichkeit ist das Allgemeine ebenso mitprotokolliert wie das Besondere im Sinne der Besonderheit des Falls. Der konkrete Fall ist insofern schon mehr als ein Einzelfall, als er ein sinnstrukturiertes Gebilde darstellt“ (Wernet, 2009, S. 19).

Im Protokoll ist das Besondere bzw. die Besonderheit des Falls ebenso vorhanden wie das Allgemeine sozialer Wirklichkeit, da ja geltende Regeln enthalten sind. Die Fallstrukturiertheit einer Lebenspraxis kann als Ausdruck und Ergebnis einer real vorliegenden Bildungsgeschichte verstanden werden. Diese Bildungsgeschichte stellt den Bezugspunkt für die Methode der Fallrekonstruktion der objektiven Hermeneutik dar. Dabei geht es um die Beobachtung einer Interaktion bzw. einer Handlung, aus der eine fallbezogene Auswahl getroffen wird, die bestimmte Handlungen hervorruft, unabhängig von den real vorhandenen Absichten der Lebenspraxis (vgl. Kramer, 2007, S. 9). Die Handlungen bzw. Interaktionen werden in einem Protokoll detailliert und zeitlich festgehalten. Wenn der Heilpädagoge etwa an einem bestimmten Bildungsbezug interessiert ist, wären Aufzeichnungen zum Umgang des Kindes mit Bildungsangeboten grundlegend für das Protokoll. Es wird also beobachtet und protokolliert, wie das Kind mit entsprechenden Angeboten umgeht. Dieses Protokoll wird anschließend auf einen Teilausschnitt begrenzt. Die objektive Hermeneutik geht davon aus, dass auch begrenzte Ausschnitte Auskunft über die Fallstrukturgesetzlichkeit einer Lebenspraxis vermitteln können. Als nächster Schritt erfolgt die Sequenzanalyse, die zwei Absichten verfolgt: Zum einen sollen Möglichkeiten von Anschlusshandlungen eröffnet und zum anderen sollen diese der tatsächlichen Auswahl der Lebenspraxis gegenübergestellt werden. Anhand dieser Abfolge kann die fallspezifische Strukturiertheit einer Lebenspraxis deutlich werden (vgl. ebd.). Die Analyse dieser Sequenzen wiederholt sich so lange, „bis die fallspezifische Systematik der Optionswahlen erkennbar geworden ist“ (Oevermann, zitiert nach ebd.).

Auf diese Weise ist es möglich, eine Hypothese zur Fallstrukturgesetzlichkeit einer Lebenspraxis aufzustellen. Um die Sinnhaftigkeit zu erschließen, wird die ausgewählte Sequenz experimentell z. B. in Geschichten eingebunden, wo sie als Gesamtheit eine sinnhafte Äußerung darstellt. Mittels „Lesearten“ (beinhalten Hypothesen zur möglichen Strukturiertheit des Falls) werden sinnhafte Fortsetzungen des Protokolls konstruiert, um damit die latent vorhandenen Anschlussoptionen zu filtern. Lesarten werden als eine Art Vorwissen definiert „als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Erhebungs- und Auswertungsprozess“ (Witzel, 1996, S. 52). Die objektive Hermeneutik befürwortet dabei Lesarten, die kompatibel sind und die sich zwangsläufig durch im Text enthaltene hörbare, fühlbare, les- und sichtbare Kennzeichnungen ergeben. Im Gegensatz dazu stehen die Lesarten, „die unerzungen vom Interpreten hinzugefügt werden und von denen dann gesagt werden muß, daß ihre Behauptung einen Sachverhalt treffen *kann*, aber nicht *muß*. Diese letzteren Lesarten hat die objektive Hermeneutik strikt zu meiden, denn sie schließen am Text nichts auf“ (Oevermann, 1996e, S. 103). Insofern die Anschlussoptionen für die Sequenz vorliegen, folgt die Analyse der nächsten Sequenz. Sukzessiv werden die Deutungsoptionen verringert, bis sich eine fallspezifische Deutung herausdifferenziert hat. Infolgedessen ist es möglich, eine Strukturhypothese auszuarbeiten, die sowohl die Motivationssetzung als auch das

Gesamt der Sequenzen des interpretierten Auszuges des Protokolls darstellen. Dazu gehört auch, nachfolgende Sequenzen als durchführbare Anschlüsse zu dimensionieren, das heißt, zu prognostizieren und zu reprognostizieren (vgl. Kramer, 2007, S. 13). Die gewonnenen Daten werden im Verständnis der objektiven Hermeneutik fachanalytisch, objektiv und rekonstruktionslogisch erschlossen. Mit der Rekonstruktion und Analyse der Ausdrucksgestalten in der Fallrekonstruktion entsteht Objektivität. Der Vorgang besteht darin, dass die untersuchte und analysierte Sequenz authentisch eine Ausdrucksgestalt verkörpert, die vollständig im Protokoll zu überprüfen ist. Dies ist analog zur Naturwissenschaft zu sehen, die ebenso Beobachtetes festhält und es mittels bestimmter Kriterien auf seinen Geltungsanspruch überprüft.

„Es ist kein sichereres Verfahren der Erschließung subjektiver Dispositionen vorstellbar, wenn man nicht von vornherein Magie und intuitive Wahrnehmungsleistungen der Praxis selbst sowie unaufschlußreiche Inhaltsangabe zum Bestandteil einer wissenschaftlichen Methode machen und damit die Wissenschaft ihrer methodenkritischen Funktion berauben will“ (Oevermann, 2002a, S. 5).

Der angeführte Verlauf einer Fallrekonstruktion stellt Sinn in den Vordergrund bzw. unterstellt Sinn in den Interaktionen und ermöglicht die Eruierung von Anschlussmöglichkeiten. Zudem wird die Fragestellung von einem beobachtbaren in einen sinnhaften Kontext gebracht. Der Fokus richtet sich damit eher auf das Gegebene als sinnbestimmter Ausdruck von Lebenspraxis. Kraimer formuliert dies, indem er anführt, dass nicht „die Repräsentativität, sondern die Authentizität“ zum Tragen kommt und maßgeblich für die Fallrekonstruktion ist (Kraimer, 2000, S. 10). Reichertz merkt kritisch an, dass die Fallrekonstruktion ein schwieriges Unterfangen darstellt. Für ihn stellt sich die Frage, „wann die Fallstruktur rekonstruiert ist und damit die Sequenzanalyse abgebrochen werden kann“ (Reichertz, 1988, S. 216). Reichertz benennt drei Möglichkeiten als Antwort auf diese Frage. Als erste Möglichkeit könnte der Hermeneut jede einzelne Textstelle Satz für Satz durchinterpretieren, ohne voreilig die „von ihm rekonstruierte Struktur“ als Fallstruktur anzusehen, was sehr viel Zeit beanspruchen würde (ebd.).

Eine zweite Möglichkeit liegt darin, dass sich der Hermeneut auf die Strukturen spezialisiert, von deren Stabilität er für die gesamte Interaktion ausgehen kann. Das bringt aber mit sich, dass zwar die universellen Strukturen sichtbar werden, aber nicht die Strukturen des Einzelfalls. Die dritte Möglichkeit besteht darin, mittels eines kleinen Textausschnittes die reproduzierte Struktur unmittelbar herauszufiltern. Dies bedeutet aber eine Fokussierung auf das Besondere und eine Minimierung der Interaktion, sodass die Gefahr besteht, das Einzelne nicht als Teil einer Gesamtheit verständlich machen zu können (vgl. ebd. S. 216f.). Die Methode der Fallrekonstruktion ist nicht unkritisch zu sehen, vgl. in dieser Arbeit Kapitel 9. Die Skizzierung dieser Methode trägt jedoch zu einem entsprechenden Verständnis der Theorie Oevermanns bei.

4.11 Zwischenfazit

Oevermanns Professionstheorie stellt einen strukturtheoretischen Zugang zur Professionsdiskussion im sozialen Kontext dar. Dieser Ansatz geht davon aus, dass sich im Professionalisierungsprozess bzw. in der Handlungspraxis eine bestimmte Strukturlogik erkennen lässt und vermeidet die Anknüpfung an bestehende ideologiekritische Professionalisierungsansätze (vgl. Kraul u. a., 2002, S. 9). Es lässt sich zusammenfassen, dass diese Strukturlogik auf drei Komponenten basiert. Zum einen geht es um die stellvertretende Deutung als struktureller Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis. Die stellvertretende Deutung basiert auf dem hermeneutischen Fallverstehen und dem wissenschaftlichen Wissen. Die Ebene des Fallverstehens ist die Ebene der Entscheidung und die Ebene des wissenschaftlichen Wissens ist die der Begründungsverpflichtung.

Die zweite Komponente bezieht das stellvertretende Deuten auf drei Foci, den der Wahrheit, der Gesundheit und der Gerechtigkeit. Allen drei Foci liegen relevante zentrale gesellschaftliche Interessen zugrunde. Wenn einer dieser drei Foci in seiner Geltung erschüttert wird, entsteht eine Krise, zu deren Bearbeitung professionalisiertes Handeln notwendig ist. Dieses professionalisierte Handeln zielt im Sinne der drei Foci auf Wahrheitsbeschaffung, Therapiebeschaffung sowie Konsensbeschaffung.

Die dritte Komponente betrifft die Ebene der Interaktion und damit die sozial diffusen und rollenförmigen Anteile in der Person des Professionellen, die in der Beziehungspraxis zum Ausdruck kommen. Die professionalisierte Beziehungspraxis definiert Oevermann als Arbeitsbündnis. Alle drei Komponenten beruhen auf der Strukturlogik von Handlungen, die sich in Widersprüchen bzw. widersprüchlichen Einheiten zeigen. Diese kurze Zusammenfassung verdeutlicht den Kern der Theorie Oevermanns, die auch durch den Bezug zur objektiven Hermeneutik an vielen Stellen sehr komplex ist und daher einer intensiven Schilderung bedarf. Die Professionstheorie beschreibt die widersprüchliche und damit spannungsreiche Ebene der Handlungspraxis. Dabei werden die Relationierung, der Umgang mit diesen Widersprüchen, zur Grundlage des Professionalisierungsverständnisses und das in Abgrenzung zum Verständnis von den klassischen Professionen. Oevermann hat mit dieser Theorie einen Beitrag zum Diskurs um eine Professionalisierung in sozialen Berufen geleistet. Die Widersprüche, die in sozialen Berufen selbstverständliche Anteile der Handlungspraxis sind, werden nun zur charakteristischen Handlungs- und Strukturlogik dieser. Es geht nicht mehr darum, die Widersprüche methodisch aufzulösen, sondern die Widersprüche werden zum zentralen Kern der Professionalisierung. Die Analyse der Widersprüche, ihre Bedingungsfaktoren und die möglichen Vermittlungen bzw. Relativierungen werden theoretisch expliziert und als strukturelle Bedingtheit der Handlungspraxis definiert. Ohne diese Widersprüche bzw. widersprüchlichen Einheiten, so könnte der Umkehrschluss lauten, kann sich kein Professionalisierungsprozess entwickeln. Zudem betont Oevermann die Nichtstandardisierbarkeit

keit des Handelns im Arbeitsbündnis. Dem steht seit einigen Jahren die Entwicklung gegenüber, dieses Handeln über ursprünglich für die Industrie entwickelte Qualitätsmanagementverfahren (z. B. ISO 9004) zu standardisieren. Die Notwendigkeit individuell abgestimmten Handelns gerät dadurch jedoch aus dem Blick und das Handeln im sozialen Beruf avanciert zunehmend zu einer reinen Dienstleistung, die auf Produktivität und Effizienz zielt. Die Wirksamkeit von Beziehungen sowie deren Bedeutung und Sinnhaftigkeit finden keine Berücksichtigung, somit ist die Betonung einer Nichtstandardisierbarkeit eine Anerkennung der professionell geleisteten Vermittlungsleistungen mit deren Komplexität sowie des Handelns in Ungewissheitsdimensionen.

Es kann eingewendet werden, dass Widersprüche grundsätzlich charakteristisch in sozialen Berufen sind, woraus sich die Frage ergibt, was das Besondere und das Andersartige an dieser Theorie ist. Die Diskontinuität in sozialen Berufen, die Krisenprozesse, die Erwartungen (wie z. B. beim Doppelmandat) beeinflussen mit ihren immanenten Widersprüchen die Funktion von sozialen Berufen. Darüber hinaus sind diese Widersprüche Spiegel gesellschaftlicher Widersprüche, wie z.B. Exklusion und Inklusion von behinderten Menschen, die ein bestimmter Beruf bzw. eine Profession vermitteln soll. Die strukturelle Professionstheorie rekonstruiert die gegebenen Widersprüche der Handlungspraxis und verdeutlicht, dass eben genau diese Vermittlung Aufgabe und Leistung eines Berufes ist. In der bewussten Vermittlung der Widersprüche, und zwar unter Verwendung wissenschaftlichen Wissens und mit der Berufung auf eine Begründungsverpflichtung, besteht der Prozess der Professionalisierung. Mit der Gewichtung der Handlungspraxis in der strukturellen Professionstheorie, scheinen sich soziale Berufe professionalisieren zu können, die im Vergleich zu den merkmals- und statusbezogenen Modellen der klassischen Professionen, sich nicht hätten professionalisieren können. Klassische Professionen verlieren in der Gegenwart zwar an statusbezogener Anerkennung, durch beispielsweise die Erhöhung des Laienwissens, dennoch werden ihre Bedeutung und Relevanz für die Gesellschaft nur marginal in Frage gestellt. Im Rahmen beschleunigter sozialer Umbrüche, sozialer Modernisierungsprozesse stellt die Professionstheorie daher ein alternatives Verständnis von Professionen dar. Über dieses Professionsmodell können soziale Berufe ihr Handeln als zentrale Leistung werten und sich entsprechend professionalisieren. Auch wenn die strukturelle Professionstheorie eher ein idealtypisches Modell darstellt, so bietet sie dennoch eine theoretische Möglichkeit für eine Professionalisierung. In der Übertragung der strukturellen Professionstheorie auf die Heilpädagogik werden Sinnhaftigkeit und Möglichkeiten für eben genau diesen Professionalisierungsprozess der Heilpädagogik verdeutlicht.

5 ZUGÄNGE ZUR HEILPÄDAGOGIK – EINE EINFÜHRUNG

Nach der Einführung in die strukturelle Professionstheorie Oevermanns erfolgt nun eine reflexive Deskription der Heilpädagogik, indem unterschiedliche Bereiche, die für die Heilpädagogik als charakteristisch anzusehen sind, näher betrachtet werden. Dabei geht es nicht um eine umfassende Analyse oder Bestimmung der Heilpädagogik, sondern um eine Einführung in die für das Thema der Professionalisierung notwendigen Sachverhalte.

Als charakteristische Bereiche der Heilpädagogik werden Erziehung, Bildung, Therapie, der Behinderungsbegriff, die Beziehungsebene sowie die Wertorientierung angeführt. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen dient dazu, Rückschlüsse auf die Handlungspraxis und Handlungslogik der Heilpädagogik ziehen zu können, was im Weiteren als Grundlage für eine professionstheoretische Bestimmung der Heilpädagogik dient. Die in diesem Zusammenhang verwendeten Begriffe von Handlungspraxis und Handlungslogik werden analog zur Definition Oevermanns genutzt.

Was Heilpädagogik eigentlich ist oder nicht ist, scheint der stetig gegenwärtige thematische Schwerpunkt innerhalb ihrer Disziplin zu sein. Dies erschwert eine reflexive Deskription und eine nähere Bestimmung der Heilpädagogik, da neben den Versuchen einer Selbstbeschreibung (vgl. u. a. Greving/Ondracek, 2009, Kobi, 2010, Gröschke, 2008) das unmittelbare Handlungsfeld der Heilpädagogik gegenwärtig vor neuen Fragen und Anforderungen steht. Ein wesentlicher Grund liegt in der aktuellen Situation der pädagogischen Behindertenhilfe in einer Zeit des grundlegenden gesellschaftlichen Umbruchs und der Zerstörung bestehender Weltbilder (vgl. Dewe u. a. 1992, S. 10). Die aus den Veränderungen resultierenden Erfordernisse, wie z. B. die Forderung nach Inklusion, bringen Verunsicherungen mit sich, werfen Fragen auf, fordern neue Einstellungen und Ausrichtungen in der Fachdisziplin. Die Prognosen zur „Gegenwart und Zukunft des Fachgebietes pädagogischer Behindertenhilfe (...) reichen von der ‚Auflösung der Sonderpädagogik‘ bis zur Behauptung von Fortschritten, Durchbrüchen, ja sogar ‚Paradigmawechsel‘ in Disziplin, Profession und Praxis“ der Heilpädagogik (Gröschke, 2008, S. 7).

Speck spricht davon, dass vertraute Ordnungen und Selbstverständnisse infrage gestellt werden, ohne dass neue Ordnungen absehbar sind, die allgemeine Zustimmung finden würden (vgl. Speck, 1998, S. 18). Die daraus entstehende Frage nach dem Umgang mit diesen Umbrüchen führt zu Verunsicherungen, da oftmals keine „simple(n) Rezepte und einfache(n) Lösungen“ (Kobi, 2004, S. 12) vorhanden sind, um diesen angemessen begegnen zu können. Veränderungsprozesse bedeuten ja zunächst einen Umgang mit erhöhter Komplexität und Phasen von Konsolidierung, bevor sie disziplinär integriert und handlungspraktisch wieder zu einer Form von (bewährter) Routine werden. Als Beispiel für diese Ausführung zeigt sich der Bereich „Behinderung und Alter“. Dieser Bereich wird zunehmend von

der Heilpädagogik bearbeitet und bedeutet neben der Veränderung ihres Gegenstandsfeldes auch eine Veränderung des Klientels. Lindmeier führt in diesem Zusammenhang an, dass durch dieses Thema „ein ganzes ‚Set‘ neuer Begriffe und Handlungskonzepte“ eingeführt worden ist (Lindmeier, 2004, S. 514). Es zeigt sich, dass diese Veränderungen sowohl die Praxis als auch die Theorie betreffen. Neue Konzepte und Begrifflichkeiten, veränderte Sichtweisen vertrauter Themen und Fragen kennzeichnen den wissenschaftlichen Bereich, während die Praxis gesellschaftlichen, institutionellen und sozialpolitischen Umstrukturierungen gegenübersteht (vgl. Gröschke, 2008, S. 7).

Exemplarisch in diesem Zusammenhang kann die im März 2009 in Deutschland verabschiedete Behindertenrechtskonvention angeführt werden. Das Erfordernis ihrer Umsetzung basiert nunmehr auf einer rechtlichen Grundlage und bedeutet einen vielfältigen Perspektivenwechsel in der Arbeit mit den betroffenen Menschen. Bedingt durch diese Umbrüche ist sich „die Heilpädagogik als spezialisierte Pädagogik“ selbst zur Frage geworden (Speck, 1998, S. 18) bzw. vertieft sich die Problematik der Heilpädagogik in ihrer ausgewiesenen Schwierigkeit, sich selbst zu definieren (vgl. Haeberlin, 2005, S. 13).

Ein erster Zugang zur Heilpädagogik liegt in ihrer disziplinären Einordnung. Nach Gröschke ist sie aus der Historie heraus „als pädagogisch motivierte Praxis der Behindertenhilfe entstanden“ (Gröschke, 2007, S. 308). Daher ist es folgerichtig, sie aus wissenschaftstheoretischer Sicht als eine Wissenschaft einer spezifischen gesellschaftlichen Praxis, als „Praxiswissenschaft“ zu verstehen (ebd.). Gegenstandstheoretisch ist der Bereich menschlicher Handlungen als Handlungsfeld der sozial-pädagogischen Praxiswissenschaft zu verstehen. Davon ausgehend definiert Gröschke die Heilpädagogik als eine Praxiswissenschaft, die als „Handlungswissenschaft“ konzipiert und betrieben wird (ebd. S. 308f.). Handeln bedeutet stets eine Schnittstelle zwischen der psychisch-subjektiven Innenwelt eines Menschen und der sozialen Welt um ihn herum, der Außenwelt. Somit ist eine heilpädagogische Perspektive stets auch eine praktische Perspektive. Die Theorie hat die Aufgabe, der Praxis zur Begründungsverpflichtung, zur Hilfe bei Entscheidungen und zur allgemeinen Orientierung die Wissensbasis zur Verfügung zu stellen. Dies ist für Gröschke eine grundlegende Möglichkeit, um die Tätigkeiten der Praxis zu verantworten (vgl. Gröschke, 2008, S. 9).

Es geht demnach um eine „anwendungsbezogene Wissenschaft mit dem Auftrag, Konzepte für die heilpädagogische Praxis zu entwickeln“ (Gröschke, 1989, S. 11). Diese Konzepte umfassen Heilpädagogik als Theorie und Praxis der Erziehung gleichermaßen und münden in der „Entwicklung und Erziehung unter erschwerenden Bedingungen“ (Gröschke, 1989, S. 11). Gröschke erläutert die Theorie in Bezug zur Praxis und verdeutlicht die normative Bedeutung beider Anteile als konstitutiv. Theorie und Praxis sind demnach nicht dualistisch, sondern vielmehr relationierend. Heilpädagogik ist in diesem Verständnis eine eigenständige Wissenschaft, die über gesellschaftliche Voraussetzungen verfügt. Die Heilpädagogik hat

„wissenschaftstheoretisch begründete Ansprüche und Ziele“, die auf die Verbesserung der „gesellschaftlichen Praxis der Behinderten- und Erziehungshilfe“ abzielen (Gröschke, 2008, S. 44). Während die Heilpädagogik einerseits als Praxis- bzw. Handlungswissenschaft verstanden wird, ordnet Lindmeier sie als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zu (vgl. Lindmeier, 2004, S. 510). Für Lindmeier betrifft diese Zuordnung die Allgemeine Heilpädagogik, da sie jene Bereiche thematisch behandelt, die die erschwerten Bedingungen von Theorie und Praxis in Verbindung mit dem zu vollziehenden Prozess von Erziehung und Bildung berücksichtigen. Diese Bereiche bzw. Themen betreffen in ihrer Bedeutung und ihrem grundlegendem Einfluss alle Teildisziplinen der speziellen oder differenziellen Heilpädagogik (vgl. Lindmeier, 2004, S. 511). Aus dieser erziehungswissenschaftlichen Zuordnung ergibt sich nach Lindmeier für die Allgemeine Heilpädagogik die Aufgabe, Wissensinhalte zu kommunizieren, wie theoretisches, historisches und vergleichendes Wissen sowie wissenschaftstheoretisches, inner- und interdisziplinäres Wissen.

Er betont in Bezug auf Bach, dass die Allgemeine Heilpädagogik etwas anderes als die Summe „differenzieller >>Heilpädagogiken<<“ ist, ihr Grundlagenwissen übernimmt die Funktion eines kritischen Korrektivs, das damit über fachrichtungsspezifische Verengungen einzelner Teildisziplinen hinausweist (ebd. S. 512). Dennoch, so macht Lindmeier deutlich, ist die Allgemeine Heilpädagogik nicht als eine wissenschaftliche Leitdisziplin zu verstehen, vielmehr fungiert sie als eine „für die gesamte Wissenschaftsdisziplin der Heilpädagogik notwendige allgemeine erziehungswissenschaftliche oder metatheoretische Reflexion dessen, was sich in den einzelnen heilpädagogischen Disziplinen und Professionen theoretisch und praktisch vollzieht“ (ebd. S. 513). Analog zur Erziehungswissenschaft sieht sich die Heilpädagogik dann auch „zunehmend als >>Lebens(lauf)wissenschaft<<“, da eine fortwährende Ausdifferenzierung sowie ein Zuwachs sowohl an Arbeitsfeldern als auch an Begrifflichkeiten stattgefunden hat und auch weiterhin stattfindet (ebd. S. 514).

Mit dem Zuwachs und den Veränderungen steht die Heilpädagogik vor Fragen nach Neuorientierungen, Neugestaltungen und Zielperspektiven. Lindmeier (2004) zeigt auf, dass daraus fachbezogene Aufgaben resultieren, die allerdings in unmittelbarer Nähe zur Allgemeinen Pädagogik zu bearbeiten wären:

1. Die „Bestimmung des Forschungsgegenstandes“, womit die Erarbeitung einer fachbezogenen Systematik für die gesamte Heilpädagogik angesichts kollidierender Aufgabenfelder mit verwandten Bereichen und der sukzessiven Erweiterung von Gegenstandsfeld und Begrifflichkeiten der Heilpädagogik selbst gemeint ist (Lindmeier, 2004, S. 515).
2. Die „Lenkung der Forschungsbemühungen“ (ebd.), welche darauf zielt zu entscheiden, inwieweit eine Klassifizierung und Kohärenz bestehender Praxisbereiche möglich ist oder lenkende Eingriffe in Prozesse der Forschung einzelner heilpädagogischer Fachbereiche

vollzogen werden, wobei letztlich die Auswahl des Forschungsgegenstandes- und -prozesses der Teildisziplin selbst überlassen bleibt.

3. Die „Bestimmung der Grundbegriffe“ (ebd. S. 516), die sich auf die grundlegende Definition von verwendeten Begriffen bzw. Kategorien bezieht, da sie die Bedingungen für wissenschaftliches Agieren darstellen.

4. Die „Darlegung des (heil-) pädagogischen Grundgedankens“ (ebd.), die in Abgrenzung zur Allgemeinen Pädagogik für die Allgemeine Heilpädagogik nützlich ist. Für Lindmeier liegt in der Sicherstellung und Reformierung der „>>Einheit der Pädagogik>>“ eine wichtige Bedeutung, die über die eigene Disziplin hinausgeht, denn die dargelegten Aufgaben haben auch immer „eine unmittelbare gesellschaftliche Relevanz“ (ebd.).

Lindmeier entwickelt daraus eine Arbeitsdefinition des Begriffs der Heilpädagogik, welche in der Lage ist, den angeführten Veränderungen und aktuellen Erfordernissen zu genügen. Er spricht von Heilpädagogik als „einer individualpädagogischen, einer sozialpädagogischen, einer auf die Disziplin bezogenen reformorientierten und einer auf die Profession bezogenen reformorientierten Legitimation der Heilpädagogik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin“ (ebd. S. 517). Diese Darlegung ist für ihn als eine vierfache Legitimation zu verstehen, die die Teildisziplinen einschließt, die der Erziehungswissenschaft zugeordnet sind, wie die „Elementarpädagogik, Schulpädagogik, Berufspädagogik, Erwachsenenpädagogik“ (ebd.). Diese Legitimation will er in direkter Bezugnahme auf Georgens und Deinhardt verstanden wissen, die den ersten Versuch einer Grundlegung der Heilpädagogik unternommen haben. Die Arbeitsdefinition Lindmeiers intendiert eine Erziehungswissenschaft, die auf Inklusion abzielt und die präventiv, subsidiär und speziell ist. Die Zielgruppen stellen sowohl Kinder und Heranwachsende als auch Erwachsene dar, die durch Behinderungen Nachteile oder Erschwernisse erfahren. Dabei stellt der Begriff der Behinderung keine Form von Legitimation dar, vielmehr ist er deskriptiv zu verstehen, als Ausgangskonzeption für Erziehungs- und Bildungsprozesse (vgl. ebd. S. 517). Eine weitere disziplinäre Einordnung legt Kobi vor, indem er die Heilpädagogik als Beziehungs- und Wertwissenschaft definiert, die auf „Sinnstiftung- und -vermittlung, auf Wertpräferenzen und Zweckdienlichkeiten (...), wie sie an jeder Wirklichkeits- (Re)-Konstruktion“ beteiligt sind, zu achten hat (Kobi, 2010, S. 163). Diese Haltung sieht das Subjekt, das Personale, als tragendes Agens heilpädagogischer Handlungspraxis. Der antizipierte anthropologische Anteil der Heilpädagogik in der Aussage Kobis steht im Kontext von Behinderung und wird in einer wertgeleiteten Haltung gesehen (vgl. Greving, 2009, S. 43). Die Wertebasis der Heilpädagogik stellt einen zentralen Bezugspunkt, eine „wertnormative Dimension im Wissenschaftsverständnis der Heilpädagogik“ (Gröschke, 2008, S. 135) dar und findet daher eine weitergehende Ausführung in Punkt 6.5.

Die drei dargestellten Zuordnungen der Heilpädagogik als Praxis- bzw. Handlungswissenschaft, als Teil der Erziehungswissenschaft sowie als Beziehungs- und Wertwissenschaft charakterisieren die Heilpädagogik gleichermaßen, eine Favorisierung für eine disziplinäre Einordnung ist daher nicht zu treffen. Die sich daraus ableitenden charakteristischen Themen (Praxisbezug, Erziehung, Bildung, Beziehungsgestaltung, Wertorientierung) werden in den folgenden Kapiteln aufgegriffen und näher betrachtet. Von Bedeutung ist die Verortung der Heilpädagogik als Fachdisziplin in einem interdisziplinären Feld. Erhebliche Einflüsse auf die Heilpädagogik haben, wie im Schaubild aufgeführt, folgende Fachdisziplinen.

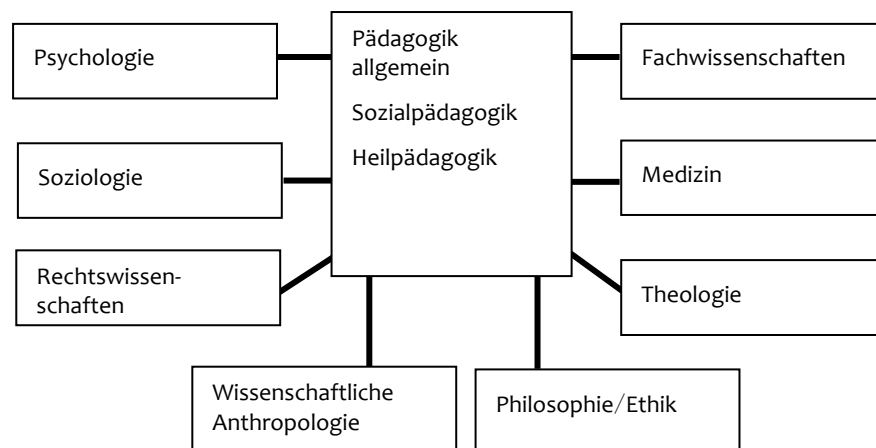


Abbildung 8: Heilpädagogik im interdisziplinären Feld

(Quelle: Speck, 1998, S. 529)

Jede dieser Disziplin steht in Kohärenz zur Heilpädagogik mit unterschiedlicher Bedeutung und Gewichtung der zur Verfügung stehenden Themenkomplexe. Interdisziplinarität trägt dazu bei, Probleme und Fragen der Handlungspraxis wissenschaftlich zu lösen, wobei die Einflussnahme pragmatisch darauf abzielt, Anregungen, Erkenntnisse und Know-how aus den anderen Fachdisziplinen zu ergänzen oder zu erhalten (vgl. Speck, 1998, S. 528f.). Die Bedeutung der Interdisziplinarität für die Heilpädagogik ist grundlegend und praxisrelevant, um der Komplexität von problematischen Situationen, die nicht innerhalb einer Fachdisziplin beantwortet werden können, sinnvoll zu begegnen zu verhelfen. Die theoretischen Unterschiede der jeweiligen Fachdisziplinen bleiben bestehen, da es um eine Erweiterung und Differenzierung der eigenen Erfahrungen und Ansichten geht.

Müller führt in diesem Kontext an, dass in der Heilpädagogik ein Konglomerat von „zumindest elf Ansätzen“, wie z. B. der theologische oder der analytisch-naturwissenschaftliche Ansatz, zu finden ist (Müller, 1991, S. 3). Die einzelnen Ansätze stimmen immer mehr oder weniger miteinander überein bzw. sind mehr oder weniger voneinander abgrenzbar. Allerdings lassen sich Bezugspunkte erkennen, da keine grundsätzliche „Inkommensurabilität“

existiert (Kuhn, 1976, S. 159). Müller sieht es als Mangel an, dass es keine systematisch umfassende Darstellung vorhandener Ansätze in der Heilpädagogik gibt. Ansätze, die in der Literatur aufgegriffen und rezitiert werden, werden primär beurteilt statt objektiv dargestellt, zudem bleibt auch deren gegenseitige Bezugnahme weitgehend unberücksichtigt (vgl. Müller, 1991, S. 2). Der konkrete interdisziplinäre Bezug mit dem jeweiligen Einfluss auf die Heilpädagogik ist nicht exakt bestimmbar. Dennoch nutzt die Heilpädagogik theoretische und methodische Konzepte der anderen Fachdisziplinen, wie z. B. systemische Beratung oder Diagnoseverfahren.

Um die Heilpädagogik weiter bestimmen zu können, wird im Folgenden kurz ihre historische Entwicklung skizziert, da die derzeitige Fachdisziplin der Heilpädagogik und ihre Professionsbestrebungen nach Greving das Ergebnis historisch-gesellschaftlicher Entwicklungen sind, die bis heute ihre Spuren hinterlassen haben (vgl. Greving, 2009, S. 45f.).

5.1 Heilpädagogik – die Geschichte um ein begriffliches Verständnis

Die Intention, Heilpädagogik näher zu beschreiben und zu bestimmen, kann aus der Binnenperspektive heraus nicht ohne einen Blick auf die historische Entwicklung geschehen, da diese das heutige Bild der Heilpädagogik mit bedingt. Die Geschichte der Heilpädagogik lässt sich als ein Geschehen verstehen, bei dem es zu Beginn vor allem um die Bewältigung von Armut und Krankheit sowie pädagogisch-erzieherische Begrenzungen ging. Im Nachfolgenden können nur einzelne Aspekte dieser Entwicklung angeführt werden. In der Literatur wird vielfach die historische Entwicklung ab dem 19. Jahrhundert dargelegt. Bei Ellger Rüttgardt (2008) findet man in diesem Zusammenhang einen deutlichen Fokus auf das Thema Bildsamkeit und Bildung, während Möckel (1988) vorwiegend die institutionelle Entwicklung beschreibt. Im diesem Kapitel wird die historische Entwicklung vorwiegend mit Blick auf den sachlichen Umgang mit Menschen skizziert, die heute als behindert gelten.

Im Zuge der Industrialisierung im 18. Jahrhundert und der damit verbundenen wirtschaftlichen Not waren die existenziellen Sorgen der Menschen maßgeblich. Bildungs- und Erziehungsbestrebungen waren eher sekundär. In Anbetracht der abendländischen Kultur, die geprägt war von der Macht der Kirche, lag die Befremdung, die behinderte Menschen auslösten, neben religiösen Motiven auch in fehlendem Wissen über Krankheiten und Behinderungen. Die Pädagogik bzw. die erzieherischen Handlungen dieser Zeit konzentrierten sich ausschließlich auf die Bildung gesunder Kinder. Später gewannen die Naturwissenschaften an Einfluss, was zu einem anderen Verständnis über behindert geborene Kinder führte, die nun nicht mehr als Strafe Gottes oder als menschliche Fehlleistungen, sondern als Laune der Natur verstanden wurden. Verwahrloste, behinderte Kinder/Menschen waren sich selbst überlassen oder wurden in den sogenannten „Armen- und Irrenhäuser(n)“ unterge-

bracht (vgl. Speck, 1998, S. 44f.). Erste Veränderungen vollzogen sich durch die Initiativen von u. a. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) und Abbe` Charles Michel de l'Epeè (1712-1789). Diese setzten sich für „verwahrloste“, „geistig schwache“ oder für „taubstumme“ Menschen ein und versuchten sich gegen die soziale Desintegration dieser Menschen zur Wehr zu setzen. Sie sahen die speziellen Erfordernisse dieser Kinder insbesondere im pädagogischen Bereich (vgl. ebd. S. 45). Doch diese eher vereinzelt Bestrebungen spiegelten nicht den gesellschaftlichen Zeitgeist wider; sondern lösten sich, bedingt durch die schwierige, von Armut gekennzeichnete wirtschaftliche Situation, nach dem Tod der Pioniere wieder auf. Die allgemeine gesellschaftliche Gleichgültigkeit betraf behinderte Menschen genauso wie Arme und anderweitig bedürftige Menschen. Persönlichkeiten, wie Jean Itar (1774-1838), der das in den Wäldern gefundene Kind (Wildkind Victor) betreute, oder Gotthard Guggenmoss, der die erste Schule für geistig behinderte und andere geschädigte Kinder gründete, setzten erneut Impulse in Richtung einer speziellen Pädagogik (vgl. ebd. S. 45f.).

In Lehrbüchern der Heilpädagogik werden der Begriff der Heilpädagogik und die damit verbundenen ersten heilpädagogischen Handlungen auf Jan Daniel Georgens (1823-1886) und Heinrich Marianus Deinhardt (1821-1880) zurückgeführt. Ihre Erfahrungen in der von ihnen gegründeten Heilpflege- und Erziehungsanstalt Levana (bei Wien) führten zu der ersten schriftlichen Abhandlung, die mit dem Titel: „Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten“ den Begriff der Heilpädagogik einführte (Georgens/Deinhardt, 1861, Band 1). Alle bisherigen Ansätze zum Umgang mit Menschen mit Behinderungen, ob sie nun fürsorglicher, pädagogischer oder medizinischer Art waren, schienen mit einem Begriff erfassbar zu sein. Die Heilpädagogik wurde nunmehr als ein Zweig der Allgemeinen Pädagogik und als eine Art Zwischengebiet zwischen Medizin und Pädagogik verstanden (vgl. Speck, 1998, S. 48). Dieses Verständnis von Heilpädagogik beinhaltete den Aspekt des „Heils“ in der Funktion einer „umbildenden Heilthätigkeit“ (vgl. Georgens/Deinhardt zitiert nach Speck, 1998, S. 49). Diese „umbildende Heilthätigkeit“ bestand darin, sich um jene Kinder zu kümmern, die einer „besonderen Behandlung bedürfen“ (vgl. ebd. S. 48ff.). Zunehmend deutlicher kristallisierte sich die Differenz zwischen einer „allgemeinen Pädagogik“ und der später als „besondere Pädagogik“ definierten „Heilpädagogik“ als Grundbegriff für ein neues Fachgebiet heraus.

Die Heilpädagogik war und ist noch immer deutlich durch den Teilbegriff „heil“ beeinflusst. Abgeleitet vom griechischen Wort „holos“, kann „Heil“ als „ganz“ übersetzt werden (vgl. ebd. S. 61). Dieser Begriff impliziert zum einen die Heilung aus einem medizinischen Verständnis heraus, zum anderen besteht eine Verbindung zu einer religiösen Auffassung von „Heil“. Das Verständnis einer „heilenden Erziehung“ stand in der Entwicklung der Heilpädagogik u. a. mit den Begriffen pädagogischer „Heilmittel“ und „Kinderfehler“ in Verbin-

dung. Die sogenannten Kinderfehler (nach Ludwig v. Strümpel 1890), wie z. B. stottern, albern, altklug und affektiert sein usw., brachten das pädagogische Handeln mit dem psychophysischen Anteil im Kind in Verbindung. So dienten die sogenannten „Heilmittel“ zur Herstellung von „Sittlichkeit und Frömmigkeit“ und wurden dann eingesetzt, wenn die üblichen Erziehungsmethoden versagten (vgl. ebd. S. 50).

Heilpädagogik impliziert auch im heutigen Verständnis, „Heilen“ im medizinischen Sinne zu interpretieren, demnach kann etwas, was krank oder nicht normgerecht entwickelt ist, geheilt oder berichtigt werden. Historisch gesehen stand der Aspekt der Heilung ebenfalls im Vordergrund, während die Pädagogik nachrangig eingeordnet wurde. Insbesondere in der Psychiatrie wurde der Aspekt der Heilbarkeit unter medizinischem Gesichtspunkt betrachtet. Beispielsweise sah Max Isserlin (1925) die heilpädagogische Praxis als Grundlage der psychiatrischen Erkenntnis, deren Aufgabe die Bekämpfung krankhafter Symptome war. Erziehung hatte nach Isserlin nichts mit dererlei Aufgaben zu tun (vgl. ebd. S. 51). Die sich daraus entwickelnde Medico-Pädagogik gehörte und gehört nach wie vor zu einem einflussreichen Traditionsstrang innerhalb der Pädagogik. Der Begriff Heilpädagogik vermittelt, Heilen in Form ärztlicher Behandlung zu favorisieren und diesem die erzieherische Komponente in Form eines pädagogischen Heilens nachzuordnen, was auf August Homburger und Hans Asperger zurückzuführen ist. So wurden Erziehung und Unterricht als Mittel der (ärztlich definierten) Heilung verstanden (ebd. S. 51).

Von theologischer Seite, z. B. durch Linus Bopp (1887-1944), bildete sich in diesem Kontext der Begriff der „Heilserziehung“ heraus. Der Erziehung wurde der Heilswille zugrunde gelegt, das „Heil der Seele“ wurde gemäß der christlichen Anthropologie bedacht, nach der alle Menschen vor Gott gleich sind. Die anthropologischen Lebensinhalte und Fragen flossen somit in die Heilpädagogik mit ein und prägen auch heute noch einen Teil ihrer ethischen Grundlagen (vgl. ebd. S. 52). Die Zeit des Nationalsozialismus bedeutete einen Entwicklungsbruch für die Heilpädagogik. Mit dem Gedankengut einer Erbhygiene, der Eugenik, welche das Ziel hatte, die Weitergabe von Schädigungen zu vermeiden, wurde das Lebensrecht behinderter Menschen infrage gestellt (vgl. Biewer, 2009, S. 22). Zunehmend setzte sich zu Beginn der 30er-Jahre dieses Gedankengut in Form der Euthanasie durch und führte schließlich zu einem staatlichen Programm zur Ermordung geistig behinderter und psychisch kranker Menschen. Heil- und Pflegeanstalten unter medizinischer und kirchlicher Leitung, Hilfsschulen wirkten an diesem Programm mit. Die Denkweisen von Wissenschaftlern in Verbindung mit einem politischen Programm erschufen eine institutionelle Mordmaschinerie, für die „keinerlei ethische Maßstäbe mehr galten“ (ebd. S.25).

Nach diesem Bruch in der Entwicklung der Heilpädagogik, rückte mit Heinrich Hanselmann (1885-1960) und Paul Moor (1899-1977) die pädagogische Seite der Heilpädagogik zunehmend in den Vordergrund. Heilpädagogik wurde nun primär als der Pädagogik zugehörig

anerkannt; aus diesem Verständnis heraus formulierte Moor: „Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes“ (Moor, 1965, S. 336). Durch die Gewichtung Moors auf die Pädagogik kehrte der Aspekt von Erziehung und zunehmend auch Bildung in den Bereich der Heilpädagogik zurück. Denn für Moor ging es nur am Rande darum, durch Erziehung etwas zu heilen und auch dort nur in einem übertragenen Sinn. Die Hauptaufgabe sah er darin, „nach den Möglichkeiten der Erziehung zu suchen, wo etwas Unheilbares vorliegt“ (Moor, 1965, S. 259).

So bewegt sich die Terminologie „Heil“ sprunghaft zwischen Medizin, Theologie und Pädagogik und auch in Richtung einer ausschließlichen Pädagogik. Die vorherrschende Annahme, dass die Heilpädagogik aus der Pädagogik heraus zu einer spezialisierten Form dieser wurde, muss relativiert werden, da sie sich, wie mit dem historischen Abriss deutlich wurde, wesentlich aus der karitativen und sozialmedizinischen Tradition heraus entwickelt hat (vgl. ausführlich dazu Kobi, 2004, S. 127ff).

Die historische Rekonstruktion hat verdeutlicht, dass sich die Heilpädagogik schon in ihren Anfängen im Kontext unterschiedlicher Disziplinen stand und gleichzeitig für ihre Entwicklung von diesen partizipierte. Aus den unterschiedlichen Bezügen ist sie als eine eigenständige Disziplin zu verstehen, die eben unter bestimmten Bedingungen entstanden ist (vgl. Gröschke, 1992, S. 16ff.). Die Heilpädagogik hat sich trotz mitmenschlicher altruistischer historisch nachgezeichneter Beweggründe zunehmend auf „die vermeintlichen Defekte eines Menschen hin orientiert“ und verband damit die Vorstellung, dass diese Menschen wegen ihres Defektes einer besonderen Behandlung bedürfen (Störmer, 2007, S. 294). „Mit dieser Fixierung auf eine als defizitär wahrgenommene Gegenwärtigkeit eines Menschen, die zudem im Sinne biologistischer Orientierungen als statisch angesehen wurde, vollzog sich ein unausweichlicher Prozess der Etikettierung, Stigmatisierung und Diskriminierung von Menschen in der Heilpädagogik, der sich in einer historischen Negativierung der heilpädagogischen Semantik auszudrücken begann“ (ebd.). So schließt an die Geschichte der Heilpädagogik die Forderung an, die Fixierung auf die Defizite zugunsten der Prinzipien von Inklusion, Selbstbestimmung und -bildung aufzugeben (vgl. ebd. S. 295). Das, was die Heilpädagogik in der Gegenwart kennzeichnet, ist demzufolge ein bestimmtes Erziehungs- und Bildungsverständnis vor dem Hintergrund des Phänomens Behinderung. Das gegenwärtige Verständnis von Erziehung und Bildung wird nachfolgend erörtert.

5.2 Heilpädagogik im Kontext von Erziehung und Bildung

Heilpädagogik steht im Kontext von Erziehung und Bildung, die als Grundprinzipien zu verstehen sind, die Gültigkeit für alle Menschen haben (vgl. Haeberlin, 2005, S. 341). Aus diesem Grund gehören Erziehung und die „Hilfe zur Teilhabe an Bildung für jeden Menschen,

unabhängig vom Grad der individuellen Erschwernisse“, zum zentralen berufsethischen Auftrag der Heilpädagogik (ebd. S. 342). In der Heilpädagogik wird das Thema Erziehung und Bildung immer wieder neu aufgeworfen. Erziehung scheint der eher selbstverständlichere Teil der Heilpädagogik zu sein, während bis heute Fragen zum Bildungsverständnis, wie in der Geistigbehindertenpädagogik allgemein, nur unzureichend geklärt worden sind (vgl. Katzenbach, 2010, S. 111). In den zwei nachfolgenden Kapiteln werden diese Begriffe näher betrachtet und ihre Bedeutung für die Heilpädagogik dargestellt.

5.2.1 Aspekte und Bedeutung von Erziehung

Erziehung ist das Ergebnis erzieherischer Handlungen, die absichtsvoll und sinnvoll sind und denen die Idee zugrunde liegt, dieser erzieherische Prozess könne abgeschlossen werden (vgl. Hörster, 2001 S. 440). „Als vorweggenommene und imaginierte markiert Erziehung die sinnhafte Stelle des erzieherischen Handelns“ (ebd.). Eine umfassende, auf Menschen aller Altersklassen bezogene Definition liegt nach Brezinka in jenen

„sozialen (d. h. auf Mitmenschen gerichteten) Handlungen, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka, 1989, S. 12).

Das Misslingen der Allgemeinen Pädagogik bildet den Ausgangspunkt für die besondere Handlungsnotwendigkeit der Heilpädagogik im Erziehungsgeschehen (vgl. Lindmeier, 2000, S. 170). Trotz der erschwerenden und oftmals aussichtslosen Bedingungen geht es der Heilpädagogik in der Erziehung und Bildung darum, „worum es bei jeglicher Erziehung und Bildung geht“, was bedeutet, dass Erziehung und Bildung in diesem Zusammenhang keinen eigenen Fachbegriff bilden (Lindmeier, 2000, S. 171). In Abgrenzung zur Allgemeinen Pädagogik scheint dennoch ein Zusatz nötig zu sein, um das Erziehungsgeschehen, welches durch Behinderung, Leid, Grenzerfahrungen usw. beeinflusst bzw. erschwert ist, dennoch zu gewährleisten (vgl. Lotz, 1988, S. 2f.). Eine Erziehung unter erschwerten Bedingungen bedeutet ein „Mehr in quantitativer und qualitativer Hinsicht“, da zahlreiche verschiedene Aspekte berücksichtigt und miteinander in Beziehung gebracht werden sollen (vgl. Meinerz u. a., 1999, S. 15). Demnach „muß vertiefter, genauer und sorgfältiger überlegt, geprüft, geplant und gehandelt werden, um den Störungen und (drohenden) Zusammenbrüchen im erzieherischen Feld wirksam begegnen zu können“ (ebd.). Das heißt, in der Heilpädagogik entstehen Erfahrungen an den Grenzen der üblichen Erziehung und somit „stellt sich die pädagogische Frage verschärft und radikal“ (ebd.). Durch die Auseinandersetzung der Heilpädagogik mit Formen des „Misslingens und (Wieder-) Gelingens“ im Erziehungsgeschehen zeigt sich, dass schwierige Erziehungssituationen und problematische Zustände

konstitutiv zur Erziehung gehören und „jegliche Pädagogik Heilpädagogik ist und nichts anderes, sofern sie sich nicht den Vorwurf gefallen lassen will, eine 'defizitäre' Pädagogik (...) zu sein“ (Lindmeier, 1993, S. 255). Erziehung impliziert Prozesse, die möglichst reibungslos verlaufen und die auf Zuwach oder Steigerung zielen. Diese Sichtweise ist „linear-progressiv“ angelegt, da stets eine Weiterentwicklung und nie eine regressive Entwicklung angenommen wird, und „hat weder Sinn für produktiven Verlust noch für kreatives Scheitern“ (Oelkers, 2002, S. 564). Trotz erheblich separierter Lern- und Erfahrungswelten geht es in der Erziehung stets um Zuwachs und Wachstum, auch an wissenschaftlichen Erkenntnissen. Die schnelle Entwicklung im Erziehungsgeschehen führt dazu, dass der Begriff der Erziehung überfrachtet wird. So ist Erziehung nach Lenzen „heute alles und jedes“, was zur Folge hat, dass diese Verallgemeinerung des Erziehungsbegriffs zugleich seine Auflösung bedeutet (Lenzen, 1989, S. 437).

In Anbetracht dessen stellt sich die Frage, was „Erziehen angesichts der eingeschränkten Lebensmöglichkeiten eines entwicklungsgehemmten Kindes“ bedeutet (Moor, 1965, S. 269). Oftmals werden die eingeschränkten Möglichkeiten als Entwicklungshemmnis und somit als Defizit verstanden, welches es zu beheben gilt. Oelkers führt in diesem Zusammenhang an, dass „Defizite (...) die Voraussetzung der Erziehungserwartung“ sind, allerdings unter der Prämisse von Machbarkeit und Verbesserung, denn „Erziehung kann sich nicht mit Defizit-erklärungen zufrieden geben, aus dem Defizit folgt unmittelbar die Strategie seiner Behebung“ (Oelkers, 2001, S. 248). Die Heilpädagogik beansprucht für sich, durch entsprechende Methoden die Möglichkeiten zur Behebung von Defiziten vorzuhalten. Sie bezieht ihre Handlungsmöglichkeiten, Erkenntnisse und ihr Selbstverständnis aus Defiziten, die scheinbar ursächlich dafür sind, dass Erziehung und Bildung durch die Allgemeine Pädagogik misslingen (vgl. Lindmeier, 2000, S. 170). Neben Erziehung als einer (spezifischen) Tätigkeit wird auf die Haltung des Erziehers verwiesen, da es von größerer Bedeutung ist, wie dieser dem Kind begegnet, als das, was mit einem Kind vollzogen wird (vgl. Kobi, 2004, S. 74). Erziehung ist demnach eine gemeinsame Daseinsgestaltung und kein Handwerk,

„in welchem ein Material eine planmäßige Zurüstung erfährt hinsichtlich eines bestimmten Verwendungszweckes; sie ist auch nicht einer Kultivation gleichzusetzen, bei welcher man einem Organismus eine artgemässe Pflege zukommen lässt (...), und sie ist schließlich auch nicht vergleichbar der Programmierung eines Computers mit dem Ziel, auf Abruf bestimmte Funktionsketten in Gang setzen zu können. – Erziehung stellt sich uns dar als permanente Suche nach einem modus vivendi innerhalb einer sich wandelnden lebensgeschichtlichen Situation“ (Kobi, 2004, S. 75).

Erziehung als gemeinsame Daseinsgestaltung würde sich folglich als gemeinsamer, auf das Individuum bezogener Prozess verstehen, und zwar unabhängig vom Phänomen Behinderung. Erziehung im heilpädagogischen Kontext erhält in Bezug auf das Phänomen Behinderung häufig eine spezifische Beschreibung, obwohl immer wieder die Notwendigkeit einer

Spezifität infrage gestellt wird. So wird Erziehung vor diesem Hintergrund als „individuelle Erziehungshilfe und Entwicklungsförderung“ verstanden (Köhn, 2001, S.19), die aber nicht als eine Sonderaufgabe zu definieren ist, die funktional abzuhandeln wäre oder sich selbstständig, vielmehr ist das heilpädagogische Handeln pädagogisch erzieherisches Handeln an sich (vgl. Köhn, 2001, S. 16ff.). Erziehung umfasst die komplexen Aufgaben des Schutz, der Fürsorge, Pflege, Förderung, Anleitung zum Sozialverhalten und Gestaltung der sozialen und dinglichen Umwelt (vgl. Oy/Sagi, 1997, S. 22). Erziehung bei erwachsenen (behinderten) Menschen kann nach Oy und Sagi als Betreuung verstanden werden, da sich Erziehung je nach Behinderungsgrad auf einzelne Bereiche erstreckt, wie z. B. eigenständiges Wohnen und Versorgen, statt umfassend auf den ganzen Menschen bezogen zu sein (vgl. ebd. S. 22f.). Eine verbindliche Definition des Erziehungsbegriffs kann nicht gelingen, da diesem verschiedene Sichtweisen und Theorien zugrunde liegen. Mit der Einbindung des Phänomens Behinderung erweitert sich diese Pluralität noch.

Für die vorliegende Arbeit wird nachfolgend eine Definition und Bestimmung von Erziehung aus den theoretischen Ausführungen Benners (2001/2010), und zwar aus der „Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns“ (Benner, 2010, S. 3), abgeleitet, die sich auf vier grundlegende Aspekte reduziert. Dabei geht es nicht um einen ‚pädagogischen Grundgedanken‘ (Flitner), der nach Benner in der gesamten pädagogischen Praxis wirksam sein soll, sondern darum, ein Verständnis von Erziehung zu explizieren. Benner beabsichtigt mit seinen Ausführungen, der Frage der Identität des Pädagogischen nachzugehen. Diese bezieht sich dabei nicht auf ein Allgemeines, „das als ein Allgemeines von Speziellem bereichspädagogisch zu definieren wäre, sondern auf eine universelle Grundstruktur des Pädagogischen, durch die sich pädagogische Sachverhalte und Problemstellungen von anderen unterscheiden und abgrenzen lassen“ (Benner, 2001, S. 11). Benner legt eine Systematisierung durch vier Prinzipien vor und beabsichtigt, die unterschiedlichen pädagogischen Professionen mit den Ansprüchen der pädagogischen Praxis zu konfrontieren und somit das jeweilige Selbstverständnis der betreffenden Praxis und die Beziehungen zu anderen Praxen zu verdeutlichen (vgl. Benner, 2010, S. 58).

Pädagogische Prinzipien stellen „Grundbegriffe der Rede über pädagogisches Denken und Handeln“ (ebd.) dar und entstammen einem historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang. Benner verdeutlicht, dass auch mit der Darlegung der Prinzipien keine abschließende Klärung der Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns vorliegt (vgl. ebd. S. 59). Für ihn liegt die Bedeutung von Praxis in zwei Komponenten. Erstens geht es darum absichtsvoll zu handeln und zweitens um Notwendigkeit einer Antwort für Menschen, die Not erfahren haben (vgl. ebd. S. 28). Dies bedeutet für die pädagogische Praxis, Heranwachsenden Wissen zu vermitteln und ihnen gleichzeitig die Möglichkeit zu geben, einen „Wissens- und Könnenshorizont zu eröffnen“, der weder geschichtlich noch über Sozialität vorher

bestimmt bzw. bereits festgelegt ist (Vogt, 2002, S. 4). Somit ist die pädagogische Praxis als Einheit von Erziehung und Bildung zu verstehen, die zwischen Selbsterhaltung und perspektivisch offenem „Zu-sich-selbst-Verhalten“ changiert (ebd.). Die vier von Benner dargelegten Prinzipien unterteilen sich in die „konstitutiven Prinzipien“, unter die die beiden Prinzipien „Bildsamkeit“ und „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ fallen, sowie in die „regulativen Prinzipien“, unter die die beiden Prinzipien „der pädagogischen Transformation“ und „der nicht-hierarchischen Ordnung“ fallen (Benner, 2010 S. 58). Die ersten beiden Prinzipien versteht Benner als konstitutiv für die menschliche Koexistenz, da die pädagogische Praxis historisch und auch zukünftig nur denkbar ist mit dem Menschen an sich (vgl. ebd. S. 59f.).

Das Prinzip der Bildsamkeit beinhaltet nach Benner das „Bestimmtsein des Menschen zu rezeptiver und spontaner Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit“ (ebd. S. 70). Für Benner bedeutet Leiblichkeit ein leiblich „vermitteltes Welt- und Selbstverständnis“, welches ursprünglicher ist als alle „kulturell eingespielten Bedeutungen“ (ebd. S. 36). Freiheit verweist auf die Wahlfreiheit der Praxis und geht doch darüber hinaus, da Praxis das zu Wählende mit hervorbringt (vgl. ebd. S. 37). Geschichtlichkeit bedeutet, dass die Praxis als Mitgestalter zur Geschichte beiträgt und somit weder Opfer noch Herr der Geschichte ist (vgl. ebd. S. 42). Sprachlichkeit symbolisiert die „Sprache als Abbild der Welt“ (ebd.), was bedeutet, Erfahrungen zu machen und über diese mit anderen zu kommunizieren. Bildsamkeit verneint damit die Bestimmung des Menschen allein durch Anlage und Umwelt und formuliert die Aufgabe, ihn „als ein Wesen zu begreifen und anzuerkennen, das an seiner Menschwerdung selbsttätig mitwirkt“ (ebd. S.125). Dabei ist der Lernprozess der Bildsamkeit so gestaltet, dass durch den Erzieher Impulse vermittelt werden, durch die der andere aufgefordert wird, selbst aktiv zu werden und somit zur Selbsttätigkeit beiträgt (vgl. ebd. S. 87).

Das Prinzip der ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘ bezieht sich auf eine Reziprozität von individuellem Denken und Handeln und den daraus entstehenden Erfahrungen (vgl. ebd. S. 87). Nach Benner findet menschliches Lernen zwischen Entwürfen und Erfahrungen statt, die individuell sind, an gemachte Erfahrungen anknüpfen und zukünftige Erfahrungen als Optionen enthalten, die nicht einfach wählbar sind. Somit stehen Entwürfe und Erfahrungen im Kontext von Spontaneität und Rezeptivität. Über Reflexionen werden gemachte Erfahrungen in neue Erfahrungen überführt und interpretiert (vgl. ebd. S. 88). Erfahrungen, die das Subjekt macht, basieren auf Erinnerungen an vergangene Erfahrungen. Somit ist der Entwurf neuer Erfahrungen stets in die Geschichtlichkeit menschlichen Handelns eingebunden. Entwurf und Erfahrung geschehen nicht zeitgleich, sie stehen in Wechselwirkung eben von Denktätigkeit (Entwurf) und Welttätigkeit (Handlung) (vgl. ebd. S. 88). Das Subjekt, welches seine Handlung entwirft, unterscheidet sich von dem Subjekt, welches sich erinnert. Im Entwurf und in der Erfahrung ist der Mensch Subjekt, in der Reflexion ist er Objekt,

da er sich selbst betrachtet. In der Reflexion des Denkens und Handelns ist der Mensch als Subjekt und Objekt durch die Vergangenheit bestimmt und offen für zukünftige Handlungsentwürfe (vgl. ebd. S. 89). Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit strebt zweierlei an: „Sie sucht Wechselwirkungen zwischen Denk- und Welttätigkeit sowie Welt- und Denktätigkeit zu provozieren“ (ebd. S. 87). Die konstitutiven Prinzipien stellen die individuelle Seite der pädagogischen Praxis dar, da Erziehung die Wechselwirkung von Denk- und Welttätigkeit anregen will, statt normierend und manipulierend zu sein (vgl. ebd. S.104). Das heißt, der Lernende hat zumindest dahin gehend Einfluss, dass er entscheidet (auch auf unbewusster Ebene), was er verinnerlicht oder wahrnimmt (vgl. ebd. S. 105).

„Der Zu-Erziehende kann im Sinne des Prinzips der Bildsamkeit seine Bestimmung zur rezeptiven und spontanen Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache nur finden, wenn er durch die pädagogische Interaktion zur selbsttätigen Mitwirkung an seinem Bildungsprozess aufgefordert wird. Und umgekehrt ist eine Aufforderung zur Selbsttätigkeit nur möglich, sofern sie die pädagogische Interaktion von der Kategorie der Bildsamkeit her begreift“ (ebd. S. 78f.)

Beide Prinzipien, das der Bildsamkeit und das der Selbsttätigkeit, versteht Benner als ursprünglich, versehen mit gleicher Anerkennung und nicht voneinander ableitbar (vgl. ebd. S. 79f.). Beide Begriffe bzw. Prinzipien sind als eine „Verhältnisbestimmung der pädagogischen Interaktion“ zu verstehen in dem Sinne, wie der pädagogische Einfluss, verstanden als „Fremdaufforderung“, mit der Selbsttätigkeit des Kindes zusammenhängt (vgl. ebd.).

Das Prinzip „der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse“ (ebd. S. 103) und „das Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis“ (ebd. S. 115) stellen die beiden regulativen Prinzipien dar. Sie zeigen die gesellschaftliche Seite pädagogischen Denkens und Handelns, welche über pädagogische Interaktionen hinausgeht (vgl. ebd. S. 93). Denn pädagogisches Handeln ist nur möglich durch gesellschaftlich vorgegebenes, welches pädagogische Prozesse beeinflusst (vgl. ebd. S. 103). Gesellschaftliche Anforderungen und Voraussetzungen müssen sich in sinnvoller Weise in die Pädagogik transformieren lassen oder ggf. gesellschaftliche Bedingungen so verändern, dass die Möglichkeiten zu einer gelingenden Erziehung geschaffen werden. So werden beispielsweise Sitten und Gebräuche aus der Erwachsenenwelt z. B. durch Kindersprache oder Kunst in die Kinderwelt transformiert (vgl. ebd. S. 104). Das Prinzip der pädagogischen Transformation meint die Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination und umgekehrt. Dies bedeutet, gesellschaftliche Einflüsse, Erwartungen und Anliegen über die Pädagogik zu transformieren, statt sie vorbehaltlos zu übernehmen. Die Pädagogen gestalten diese Transformation gemeinsam mit ihrem Klientel, was bedeutet, dass die Gesellschaft nicht von der Aufgabe selber zu erziehen entlastet ist (vgl. ebd. 1983, S. 297).

Als Beispiel für die Transformation führt Benner die Verkehrserziehung bei Schulkindern an, deren Ziel es ist, den Schulkindern die Straßenverkehrsordnung näherzubringen. Das Prinzip der pädagogischen Transformation beginnt dann zu wirken, wenn Bedingungen geschaffen werden, um den Kindern sinnvoll und deutlich die Regeln des Straßenverkehrs zu vermitteln, und diese Regeln letztlich auch von den Kindern anerkannt und verstanden werden, also nicht nur eine Anpassung an gesellschaftliche Regelungen stattfindet (vgl. ebd. 2001, S. 110). Demnach geht es darum, an die Bildsamkeit und Selbsttätigkeit der Kinder anzuknüpfen, wie z. B. beim gemeinsamen Fahrradfahren (vgl. ebd. S. 109).

Das vierte Prinzip der nichthierarchischen Ordnung stellt den Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis dar und verbindet „die pädagogische Praxis mit den anderen Formen der ausdifferenzierten menschlichen Praxis“ (ebd. S. 118). Dabei distanziert sich dieses Prinzip von einer hierarchischen Praxisordnung. Praxisformen wie Ethik, Politik, Arbeit, Religion, Kunst und Erziehung sollen alle den gleichen Stellenwert besitzen und keine darf bevorzugt werden (vgl. ebd. S. 124). Benner differenziert diese sechs Praxisformen, als „Grundphänomene menschlicher Koexistenz“, die sich wechselseitig beeinflussen, aber keine Praxis kann „autarke Eigenständigkeit“ beanspruchen (ebd. 2010, S. 22). Die Grundbestimmung menschlicher Praxis in Form von Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit liegt in den angeführten Praxisformen, da diese dazu dienen, durch die eigenen Erfahrungen seine Bestimmung zu suchen und finden zu können (vgl. ebd. S. 35). Diese Bestimmung ist die „Selbstbestimmungsnotwendigkeit und -möglichkeit“, die erforderlich ist, damit der Mensch seine Imperfektheit gestalten kann (ebd. S. 35). Der Mensch ist im Unterschied zur Pflanzen- und Tierwelt nicht fertig und nicht perfekt. Daraus leitet Benner die Unfertigkeit und Imperfektheit des Menschen ab. Diese Imperfektheit bedeutet nicht eine Orientierung an Mängeln oder Defiziten, vielmehr bedeutet sie Lernfähigkeit in dem Sinne, dass der Mensch diese zwar gestalten, aber nicht in eine abschließende Perfektion überführen kann bzw. als Mängelcharakter unveränderbar bestehen bleibt (vgl. ebd. S. 30ff.). Diese Imperfektheit nimmt Bezug auf die menschliche Praxis und versucht diese nicht aufzuheben, sondern ihr eine Wendung zu geben, indem der Mensch seine Welt selbstbestimmt und offen deuten kann.

Während die konstitutiven Prinzipien grundlegende Aussagen zur charakteristischen Struktur einer pädagogischen Interaktion formulieren und als konstitutiv für die menschliche Entwicklung angesehen werden, verweisen die regulativen Prinzipien auf die Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. ebd. 2010, S. 125). Benner verdeutlicht, dass die pädagogische Praxis als Erziehungs- und Bildungssystem nicht zum „Erfüllungsgehilfen“ von gesellschaftlichen Anforderungen werden darf, wenngleich die gesellschaftlichen Bedingungen und ihre Einwirkungen auf die pädagogische Praxis nicht zu leugnen sind (vgl. ebd. S.125f.).

	Konstitutive Prinzipien = individuelle Seite	Regulative Prinzipien = gesell- schaftliche Seite
Theorie der Erziehung	Aufforderung zur Selbstbetä- tigung	Pädagogische Transformation gesellschaftlicher Einflüsse und Anforderungen
Theorie der Bildung	Bildsamkeit als Bestimmtheit des Menschen zu rezeptiver und spontaner Leiblichkeit, Freiheit, Sprachlichkeit und Geschichtlichkeit	Nichthierarchischer Ordnungszu- sammenhang der menschlichen Gesamtpraxis

Tabelle 2: Vier Prinzipien

(Quelle: Benner, 2010, S. 126)

Die vier Prinzipien verweisen darauf, dass weder Erziehung noch Bildung eine Vorrangstellung zukommt. Erziehungs- und bildungstheoretische Reflexionen beziehen sich zwar auf unterschiedliche Formen der pädagogischen Interaktionen und Aufgaben, dennoch basieren sie auf äquivalente Fragestellungen, die pädagogisches Denken und Handeln durch jeweils ein konstitutives Prinzip der individuellen Seite und ein regulatives Prinzip der gesellschaftlichen Seite charakterisieren (vgl. ebd. S. 128f.).

Die vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns definieren Erziehung mittels des Prinzips der Selbsttätigkeit. Die konstitutiven Prinzipien werden für die vorliegende Arbeit als Grundlage eines Erziehungsverständnisses angesehen, welches Bildsamkeit (im Hinblick auf Bildung) bei jedem Menschen antizipiert und Selbsttätigkeit zu ermöglichen und herauszufordern sucht, indem beispielsweise entsprechende Voraussetzungen zum Lernen geschaffen werden. Diese individuelle Seite bedeutet, dass jeder Mensch seine Bestimmung selbstbestimmt finden kann, und zwar mittelbar in pädagogischen Interaktionen. Über das regulative Prinzip der pädagogischen Transformation bleibt die pädagogische Interaktion nicht isoliert im pädagogischen Kontext und findet Anschluss an gesellschaftliche Prozesse. Die den Menschen kennzeichnende Imperfekteit, also die Fähigkeit eines jeden Menschen zu lernen, erübrigt eine Differenzierung von behindert und nicht behindert. Jedem Menschen ist Wahrnehmen, Lernen, Mitgestalten und Verinnerlichung bzw. Nichtverinnerlichung von Eindrücken zuzugestehen, unabhängig von der Art und Weise und der Form des Vorgangs.

Die Theorie Benners stellt einen wichtigen Beitrag zu einem Verständnis von Erziehung und erweiternd auch von Bildung dar. Erziehung bleibt ein ständiger Prozess, der über Interaktionen zur Selbstbestimmung des Individuums beiträgt bzw. dazu verhilft, soziale, ökonomische und kulturelle Ressourcen für ein selbstbestimmtes Leben aufzubauen und zu nutzen (vgl. Dederich, 2003, S. 3). Die vier Prinzipien kommen ohne den Behinderungsbegriff aus, sie bestimmen Erziehung umfassend auch im Hinblick auf das Erwachsenenalter, da eine Aufforderung zur Selbstbetätigung ebenso altersunabhängig ist wie das Prinzip der Bildsamkeit. Vielleicht ist Erziehung aber auch „Beispiel und Liebe, sonst nichts.“ (F. Fröbel, 1837) oder eher die Kunst „auf möglichst hohem Niveau – verlieren zu können“ (Kobi, 2004, S. 74). Nach der Vertiefung des Erziehungsbegriffs geht es im nachfolgenden Kapitel um die Erörterung des Bildungsbegriffs.

5.2.2 Aspekte und Bedeutung von Bildung

Bildung stellt gegenwärtig einen sozialpolitischen Schwerpunkt dar, der von der frühen Bildung (Kinder unter drei Jahren) über die inklusive Bildung bis hin zur (Weiter-) Bildung im Erwachsenen- und Rentenalter (Studium im Alter) reicht. Nachfolgend geht es zunächst um eine begriffliche Definition von Bildung, die Differenz zum Erziehungsbegriff und im Weiteren um einen Diskurs zum Bildungsbegriff im Hinblick auf das Phänomen Behinderung.

Der Begriff der Bildung kann auf das griechische ‚paideia‘ zurückgeführt werden und als „die weltgemäße Fügung und Ordnung des Menschenlebens“ verstanden werden (Fink, 1970, S. 13). Bildung bezeichnet den lebenslangen komplexen emanzipatorischen Prozess der „Personagenese“ (Krawitz, 2007, S. 42). Dieser Prozess ist Teilprozess des Sozialisationsprozesses des Menschen und reicht vom Kindes- und Jugendalter bis zum Erwachsenenalter. Durch pädagogisches Handeln wird der Mensch zur Entfaltung seiner individuellen Möglichkeiten geleitet (vgl. ebd.) Bildung liegt die „Idee der Menschlichkeit“ zugrunde, was sich z. B. in Mündigkeit als wesentliches Ziel pädagogischen Handelns ausdrückt (ebd. S. 43). Bildung wird als ein zentraler Bereich der Pädagogik verstanden, in dessen „Kontext eine theoretische Bestimmung pädagogischen Handelns erfolgt“ (Ackermann, 2010, S. 240).

Vor diesem Hintergrund ist Erziehung mit Bildung verknüpft. Beide Prozesse sind auf die Persönlichkeitsbildung und -entwicklung von Menschen innerhalb einer Gesellschaft gerichtet. Erziehung ermöglicht Bildung, „sonst wäre sie bloße Zucht. Und Bildung bedarf der Erziehung als ihrer Voraussetzung“ (Sesnik, 2000, S. 23). Wember sieht die Bedingtheit von Erziehung und Bildung in dreifacher Hinsicht, indem sie sich „erstens einander möglichst wenig überschneiden, zweitens einander möglichst gut ergänzen und drittens inhaltlich so bestimmt sind, dass sie zusammen genommen das Gesamt der pädagogisch relevanten

Situationen fassen“ (Wember, 2003, S. 29f.). Während Erziehung primär die soziale und emotionale Aufgabenstellung beschreibt, beschreibt Bildung die kognitive Aufgabenstellung. Diese Bezugspunkte von Erziehung und Bildung sind traditionell geprägte Wesensgehalte der Praxis, die einander ergänzen und miteinander verwoben sind; denn im Prinzip geht es in der pädagogischen Praxis oftmals Arbeit parallel um Bildungs- und Erziehungsaufgaben (vgl. ebd.). Wird Bildung als Prozess verstanden, der sich im Primären auf Resultate der subjektiven Verarbeitung und Aneignung von Wissen bezieht, so erscheinen Bildungsimplicationen strukturell überprüf- und planbarer als Erziehungsprozesse. Denn diese gestalten sich transitiv und individuell, wie beispielsweise in Form von Beziehungsarbeit. Sie scheinen im Gegensatz zu den didaktisch angelegten Methoden von Bildung zu stehen und entbehren deren genauer Planbarkeit und Zielbestimmung. Zwischen Bildung und Erziehung wird demnach eine untrennbare Differenz vermutet, wie beispielsweise Heydorn (1970) anführt. „Mit dem Begriff der Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozeß entworfen; sie bleibt zunächst unvermittelt (...) Bildung dagegen begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation. Mit ihr begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber (...). Bildung ist eine neue geistige Geburt, kein naturalistischer Akt“ (Heydorn, 1970, S. 10). Bildung bedeutet neben der Vermittlung von Wissen eine Vermittlung von Normen mit dem Ziel der Aneignung durch das Individuum. Somit ist

„Bildung (...) der Erwerb eines Systems moralisch erwünschter Einstellungen durch die Vermittlung und Aneignung von Wissen derart, daß Menschen im Bezugssystem ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Welt wählend, wertend und Stellungnehmend ihren Standort definieren, Persönlichkeitsprofil bekommen und Lebens- und Handlungsorientierung gewinnen. Man kann stattdessen auch sagen, Bildung bewirke Identität“ (Kößler, 1997, S. 113).

Demzufolge ist die Einlösung von Bildung identitätsbestimmend, da Einstellungen, die durch Bildung erworben werden, zu einem System fester Einstellungen und demnach zu etwas Persönlichkeits- bzw. Identitätsbildendem werden (vgl. ebd.). Für die vorliegende Arbeit wird davon ausgegangen, dass sich Bildung und Erziehung im Sinne von Ermöglichkeiten ergänzen. Die jeweiligen Prozesse beeinflussen sich, indem Erziehung eine Art Bedingung für Bildung darstellt, da sie die notwendigen Kontexte und Bildungssituationen ermöglicht. Zudem beeinflussen Erziehung und Bildung die Identität des Individuums, da beide Einfluss auf den jeweiligen Sozialisationsprozess haben. Der Begriff Bildung unterliegt ebenso wie der Begriff Erziehung verschiedenen Deutungen, die kulturell und gesellschaftlich beeinflusst sind und denen unterschiedliche theoretische Ansätze zugrunde liegen. Bildung kann sich auf Autonomie und Mündigkeit (vgl. u. a. Jantzen) beziehen, sie kann aber auch Halbbildung in dem Sinne sein, dass sie „zur herrschenden Form des gegenwärtigen Bewußtseins wird“ (Adorno, 1959, S. 94). Das heißt, Bildung, das vermittelte Wissen und die vermittelten Normen enthalten Formen von Macht und eine implizierte Gewaltför-

migkeit, die auch in den Verstehensprozessen eingelagert ist (vgl. Dederich, 2006, S.105). Insbesondere Foucault expliziert die Beziehung von Wissen und Macht.

„Ich habe nun den Eindruck (...) daß sich Macht immer an Wissen und Wissen immer an Macht anschließt. Es genügt nicht zu sagen, daß die Macht dieser oder jener Wissensform bedarf. Vielmehr bringt die Ausübung von Macht Wissensgegenstände hervor; sie sammelt und verwertet Informationen (...) Die Macht bringt ständig Wissen hervor und umgekehrt bringt das Wissen Machtwirkungen mit sich“ (Foucault, 1976, S. 45).

Stinkes ist der Ansicht, dass das Verhältnis von Macht und Bildung außer in gesellschaftskritischen Konzepten in der Geistigbehindertenpädagogik eher eine nachrangige Rolle spielt. Sie führt an, dass Bildung „ungleiche Verhältnisse“ schafft, „weil sie >symbolische Gewalt< (Bourdieu) ist und sie hat auch in ihrem hehrsten moralischen Motiv (Inklusion) noch die Tendenz zur Regierungspraktik“ (Stinkes, 2010, S. 136).

Ein Bildungsbegriff, der primär auf die Vermittlung von gesellschaftlichen Normen und entsprechender Anpassung zielt und der „Bildungsprivilegien, Chancenungleichheit und Benachteiligung nicht aufzuheben vermag“, vernachlässigt nach Klafki (1994) die Individuation des Einzelnen (Theunissen, 2003, S. 30). Klafki favorisiert einen „*dialektisch angelegten Bildungsprozess*“, der die „*höchstmögliche Individuation*“ und die „*emanzipierte Beteiligung*“ des Menschen bezweckt. (ebd.). Klafkis Bildungsverständnis basiert auf einer Bildungsidee, die das „erste Moment der Bildung“ mit den Begriffen „Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft und Selbsttätigkeit“ beschreibt (Klafki, 1994, S. 19). Neben dieser subjektivistischen Gewichtung von Bildung führt Klafki die Begriffe Humanität, Menschheit und Menschlichkeit, Welt und Objektivität als allgemeine gesellschaftliche Gewichtung mit an (vgl. ebd. S. 19ff). Er entwirft die Forderung nach einer kategorialen Bildung, um den Einseitigkeiten vorwiegend objektbezogener (materialer) und vorwiegend subjektbezogener (formaler) Didaktiken durch die Verbindung beider Ansätze zu entgehen. Damit wird es nach Klafki unumgänglich, ein breites Spektrum an Zugängen und Möglichkeiten vorzuhalten, damit individuelle Interessenschwerpunkte berücksichtigt werden können. Bildung darf nach Klafki nicht von humanen und demokratischen, humanen und begründbaren Prinzipien losgelöst sein (vgl. ebd. S.74ff).

Dies ist auch der Grund, warum Bildung als Zusammenhang, der personal verantwortet und selbsttätig erarbeitet, von drei grundsätzlichen Fähigkeiten verstanden werden muss: als Fähigkeit zur Selbstbestimmung, als Mitbestimmungsfähigkeit und als Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki, 1994, S. 52). Nicht eine Anhäufung von verbindlichem Wissen, sondern die Befähigung, Probleme zu lösen, zeichnet Bildung aus. Es geht demzufolge nicht nur um Einsichten und intellektuelle Fähigkeiten, sondern stets auch darum, emotionale Erfahrungen und Betroffenheit zu ermöglichen, zum Ausdruck zu bringen und zu reflektieren und dennoch die moralische und politische Verantwortlichkeit, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit

anzusprechen (vgl. ebd. S. 53). Das dargelegte Bildungsverständnis verlagert Erziehung und Bildung aus der reinen Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsnotwendigkeit heraus in einen vermittelnden kommunikativen Prozess zwischen dem Individuum und seiner Umwelt bzw. der Gesellschaft. Bildung ist demzufolge ein Aneignungsprozess, in dem Erfahrungen auf individuelle Weise strukturiert werden. Jede Erfahrung ist ausbaufähig, veränderbar und gleichzeitig Basis für weiteres Lernen und damit für individuelle Diversität. Bildung bedeutet Aktivität, die sich innerhalb eines sozialen und individuellen Kontextes als sinnvoll erweist. Aktivität bedeutet stets das innere Beteiligtsein und nicht zwingend eine aktive sichtbare Handlung. Dieses Bildungsverständnis trifft keine Unterscheidung zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen.

Der Bildungsbegriff für Menschen mit geistiger Behinderung hat bis in die jüngste Vergangenheit Bildung als ‚Bildungsunfähigkeit‘ deklariert und damit lediglich die Exklusion von Bildung markiert (vgl. Riegert/Musenbergh, 2010, S. 27). Der Bildungsbegriff hat in der Pädagogik eine zwiespältige Tradition, da er auf die vermeintliche Bildungsunfähigkeit zielte und somit negativ besetzt wurde. Zudem hat der Begriff der Förderung den Bildungsbegriff zum großen Teil ersetzt (vgl. ebd. S. 28). In der Entstehung der Geistigbehindertenpädagogik veränderte sich der Bildungsbegriff dahin gehend, als das Menschen mit einer geistigen Behinderung als praktisch bildbar zu verstehen sind (vgl. ebd. S. 9). Dieses Bildungsverständnis wird gegenwärtig als „problematische Verkürzung wahrgenommen“, da auch hier Bildung auf praktische Bildung beschränkt wird (ebd.). Die antizipierte Bildungsunfähigkeit impliziert, dass es Menschen gibt, die nicht über die Voraussetzung zur Bildung verfügen (vgl. Ackermann, 2010, S. 58f.). Bildung bedeutet nach Fornefeld das Recht sowohl jedes Kindes als auch jeden Erwachsenen sich gemäss seiner Möglichkeiten zu entfalten und zwar auf der Basis seiner ganz eigenen Welterfahrung (vgl. Fornefeld, 2010, S. 278). An dieser Stelle zeigt sich ein offensichtlicher Widerspruch. Einerseits wird maßgeblich von einer Bildungsfähigkeit für alle Menschen ausgegangen, während andererseits diese Anforderung bildungstheoretisch aber nicht erfüllt werden kann, und zwar so lange, wie „die Irrlehre der >>Bildungsunfähigkeit<< nicht bewältigt wird“ (Ackermann, 2010, S. 59). Daraus resultiert, dass ein Bildungsverständnis nicht begrenzt, sondern entsprechend erweitert und vertieft werden muss. Der Anspruch einer Erweiterung des Bildungsverständnisses zeigt sich jedoch nach wie vor als Reduzierung, da Bildung primär noch immer als Förderung verstanden wird, die das im behinderten Menschen liegende Potenzial durch entsprechende Angebote und Maßnahmen entfalten soll (vgl. Klauß/Lammers, 2010, S. 306).

Theunissen wendet sich kritisch gegen den Begriff der Förderung. „Bildung ist theoretisch begründet, einer Utopie (menschliche und politische Emanzipation) verpflichtet und impliziert immer Lern- und Entwicklungsprozesse im reflexiven Sinne (Selbstbildung), während Förderung bloß ein handlungsbezogener Begriff ist, der in der traditionellen Heilpädagogik

unreflektiert im transitiven Sinne als Interventionsform verwendet wird“ (Theunissen, 2003, S. 58). Es ist nach Theunissen nur dann sinnvoll, am Förderbegriff festzuhalten, wenn dieser im Rahmen von Bildung bestimmte Angebote vorhält, in Form eines „Arrangement(s) von stimulierenden Lernsituationen und einer ‚assistierenden‘ Hilfe“, die Menschen mit Behinderung befähigt, „aus sich selbst etwas zu machen (empowering)“ (ebd.). Wesentlich ist es dabei, das Lebensumfeld des behinderten Menschen ebenso im Blick zu haben wie die individuellen Ressourcen. Bildungsangebote sind daher umfassend unter Einbezug der lebensweltlichen Bezugssysteme zu gliedern (vgl. ebd. S. 61). Bildung kann als eine Aneignung von Welt verstanden werden, denn die damit verbundenen Lernprozesse sind „in pädagogischer Perspektive und in strengem Sinne eine Erfahrung“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 15).

Bedingt durch die Ratifizierung der UN-Konvention (2009) ist der Blick auf eine inklusive Bildung und das Recht auf entsprechende Zugänge nachdrücklicher worden. Zwischen dem Leitmotiv der Inklusion als ungehinderte Teilhabe an Bildung und der Bildungsrealität besteht noch immer eine deutliche Differenz, da Kinder mit Behinderungen oftmals noch immer ein reduziertes Bildungsangebot erhalten (vgl. Klauß/Lammers, 2010, S. 302). Auch ist der Inklusionsgedanke im Bildungsgeschehen nicht unproblematisch, da „Inklusion in der modernen Gesellschaft als Partialinklusion, d. h. als Inklusion in einige bzw. verschiedene Teilsysteme der Gesellschaft abläuft“ (Ackermann, 2010a, S. 242). Denn eine Person ist in keinem Teilsystem als Gesamtheit gefragt, sondern stets nur im Hinblick auf einzelne Rollen. Ackermann warnt vor der Hoffnung auf „Totalinklusion“, denn dies sei nicht zu realisieren, vielmehr sei dies „Inklusionskitsch!“ (ebd.). Inklusion steht zudem in engem Bezug zur Exklusion bzw. das eine kann nicht ohne das andere betrachtet werden, und zwar nicht als Gegensatz, sondern als Bedingtheit (vgl. Dederich, 2008, S. 4). Dederich verdeutlicht, dass die Integration von behinderten Menschen letztlich über Separation hergestellt wird (vgl. Dederich, 2008, S. 46f.). Die sich daraus ergebenden Konsequenzen liegen auf zwei Ebenen: Zum einen bedeutet es die weitere Exklusion von behinderten Menschen aus dem Bildungssystem im Verständnis ihrer Bildungsunfähigkeit. Zum anderen geht es um die Reformulierung des Bildungsbegriffs, ihn in seinem Verständnis zu vertiefen, statt eine spezifische Bildung zu begründen (vgl. ebd. S. 59f.).

Stinkes verdeutlicht, dass Bildung trotz des Bestrebens, Ressourcen bereitzustellen, Selbstbestimmungspotenziale zu ermöglichen, neue Reformkonzepte zu entwickeln, das Gegenteil nicht verhindert kann: „strukturelle Abhängigkeiten und Gewalt, Exklusionsprozesse, bodenlose Ignoranz gegenüber den Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnissen des Menschen“ (ebd. S. 130). Einerseits ist Bildung ein „normativ aufgeladenes Orientierungskonzept“, andererseits ein intersubjektiver Prozess, in dem eine Generation der anderen etwas mitteilt (ebd. S. 131). Gleichzeitig ist Bildung ein „Moment der Macht“, ein Instrument der Macht, welches soziale Ungleichheit nicht auflösen kann (ebd.) Daher ist es

wichtig, Bildung im Diskurs zu betrachten. Nach Stinkes stellt Bildung demnach das Verhalten eines Subjektes sich selbst, anderen und anderem gegenüber dar (vgl. ebd. S. 116). Subjektsein ist beschreibbar als

„etwas Endliches, Konkret-Geschichtliches, als Möglichkeit einer auch anderen Beschreibung, als unabgeschlossene Angelegenheit. Unabgeschlossen ist die Beschreibung deshalb, weil der Mensch sich nur versteht, wenn andere ihn verstehen, weil er nur als Verhältnis zu anderen Menschen und der Welt existieren kann“ (Stinkes, 2010, S. 118).

Subjektsein entsteht demzufolge in Konkretion zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt, also dem jeweils anderen (vgl. ebd.). In dieser Intersubjektivität ist Bildung ein Prozess in Verhältnissen, wo der Einzelne gedrängt ist, „sich zu sich selbst im Kontext einer Welt der Anforderungen zu verhalten und seinem Leben eine Form, eine Gestalt, einen Ausdruck zu geben“, statt einen Prozess zu durchleben, wo es nur darum geht, sich selbst zu bilden (Stinkes, 2008, S. 100). Stinkes folgert daraus, dass das Ziel von Bildung nicht die Menschwerdung an sich ist, sondern dass Bildung Antworten gibt auf die „Not und Nötigung, das Leben führen zu müssen“ (ebd.), und da jede Antwort eine zwischenmenschliche Beziehung bzw. ein zwischenmenschliches Verhältnis voraussetzt, ist eine Intersubjektivität impliziert.

Menschen mit Behinderung benötigen oftmals eine lebenslange professionelle Begleitung, die je nach ihrem Alter und Entwicklungsstand bestimmte Erfordernisse für die heilpädagogische Handlungspraxis bedeuten. Die fehlende ausführliche Reflexion des Bildungsbegriffs führt innerhalb der Behindertenpädagogik zu einer Auslegung des Bildungsbegriffes, der viele unterschiedliche Handlungen, wie z. B. Pflege, Therapie miteinschließt, ohne dass dabei von einem pädagogischen Anspruch ausgegangen wird (vgl. ebd. S. 83). Insbesondere Bildung für erwachsene Menschen ist davon betroffen, sodass Bildungsangebote mit Therapie oder Förderung zu begrenzt zu sein scheinen (vgl. ebd. S. 82). Für die Bildung von behinderten erwachsenen Menschen ist auch eine Orientierung am Normalisierungs- und Integrationsprinzip unzureichend, da wegen der Vielfalt von Lebensentwürfen ein Konsens über das, was gesellschaftlich als üblich vertreten wird, nicht mehr zu finden ist. Erwachsenenbildung beinhaltet andere Schwerpunkte, die sich mehr auf die Gestaltung des Alltages beziehen und die das Bedürfnis nach Weiterbildung auch von außen her unterstützen (vgl. Theunissen, 2003, S. 54).

Theunissen führt aus, dass die Heilpädagogik mit Begriffen wie u. a. heilpädagogische Erwachsenenbildung, heilpädagogische Übungsbehandlung, Erziehung oder Therapie erwachsenen Menschen nicht entspricht. Auch wenn diese Menschen Hilfen im Erwachsenenalter benötigen, stellt Theunissen die Form der Beziehungsgestaltung als entscheidend heraus, die eben nicht mehr erzieherisch sein sollte, sondern Aspekte von z.B. Assistenz,

Partnerschaft, Kooperation und Konsultation aufweist (vgl. ebd. S. 57). Demzufolge kann auch Therapie nicht als Form von Bildung begriffen werden, da es um Assistenz und nicht um Behandlung geht. Stinkes hingegen verdeutlicht, dass die implizierte Zielgruppenorientierung von erwachsenen Menschen mit Behinderung mit dem „behindertenpädagogischen Prinzip der Integration kollidiert“ (Stinkes, 2008, S. 83). Denn auch hier besteht die Tendenz der Sondererwachsenbildung, da der Entwicklungsrückstand der Schulzeit antizipiert wird. Stinkes macht deutlich, dass es von Bedeutung ist, einen Bildungsbegriff vorzuhalten, der allgemein gültig ist und weder an einem bestimmten Entwicklungsalter noch an einer spezifischen Begabung orientiert ist (vgl. ebd. S.85)

Resümierend lässt sich festhalten: Bildung geht über die dogmatische Vorstellung einer reinen Anhäufung von Wissen hinaus, da sie sich auf die als sinnhaft erlebten Erfahrungen sowie das Wissen um Zusammenhänge bezieht. Bildsamkeit als Selbstverständnis ist die humane Einlösung der Gesellschaft gegenüber allen Menschen. Das Ziel von Bildung liegt folglich darin, das Individuum zu befähigen, sich in seiner Umwelt auszurichten, diese mitzugestalten und sich selbst als aktiver Teil dieser zu erfahren. Daraus resultiert ein lebenslanger Prozess ständig neuer Erfahrungen und Assimilierungen. Bildung ist somit die „weitest mögliche ‚Aneignung‘ von Welt durch das Subjekt“, die auf die Befähigung des Subjekts zielt „mit der Welt, obwohl sie unerreichbar ist, wie mit etwas Eignem umzugehen und an der Welt ein eignes Dasein zu bestimmen“ (Luhmann, 2002, S. 188). Fredi Saal führt für den Begriff Bildung das Bild eines leeren Hauses an, welches es zu gestalten und zu möblieren gilt:

„Bildung ist die Ausstattung leerer Räume im Hause eines Individuums. Und das kann nun stets verschieden sein. Sie wirkt als dynamisches Element, das den Raum individuellen Erlebens auszufüllen vermag. Es kommt nicht allein darauf an, sich dem Eindruck eines Gemäldes zu stellen, den Strukturen eines Streichquartetts zu folgen oder sich den Elementen eines literarischen Textes auszusetzen. Aufregender ist es, das Abenteuer abzuwarten, das solch ein äußerer Anlass vielleicht im Inneren auszulösen imstande ist“ (Saal, 1994, S. 123).

Nach der Vertiefung der Begriffe Erziehung und Bildung wird nun der Bereich der Therapie näher betrachtet. Denn nach der strukturellen Professionstheorie ist neben der Wissens- und Normvermittlung (Erziehung, Bildung) die Therapievermittlung wesentlich für eine Professionalisierung der Heilpädagogik.

5.3 Die therapeutische Dimension der Heilpädagogik

In der Heilpädagogik hat sich Therapie als Möglichkeit entwickelt, die speziell bei gestörten und behinderten Kindern wirken soll, und zwar auch mit dem Anspruch, „Erziehung auf die Rangebene von Normalverfahren“ zu verweisen (Speck, 1998, S. 326). Der Begriff Thera-

pie/therapieren wird vom griechischen Wort ‚therapeia‘ abgeleitet und bedeutet soviel wie „,das Dienen, der Dienst‘ auch ‚Achtungsbezeugung‘“ (Gröschke, 2007, S. 296). In der historischen Entwicklung fokussierte der Begriff zunehmend jene Tätigkeiten, die heilende Intentionen innehatten, und zwar sowohl für den Körper als auch für die Seele (vgl. ebd.). Die therapeutische Dimension ist mit der Nähe der Heilpädagogik zur Medizin, das heißt mit der Darlegung von somatischen und psychischen Erschwernissen, aber auch mit der ‚Behinderung‘ der Erziehungs- und Bildungsprozesse, zu begründen. Dabei ist es wesentlich, von einer pathologisch gewichteten Therapie abzusehen (vgl. Greving, 2009, S. 47). Der Bestand einer therapeutischen Dimension wird in der Heilpädagogik selbst nicht kritiklos anerkannt. Ein Grund liegt in der Dialektik der Therapie zur Pädagogik bzw. in einer vermuteten Nachrangigkeit des pädagogischen Bestandes. Ein weiterer Grund liegt darin, dass der Therapiebegriff in unmittelbarer Nähe zur Medizin mit deren Verständnis von Gesundheit und Krankheit gleichgesetzt wird.

Analog zum Begriff Behinderung bedeutet dies, dass die Behinderung als Krankheit wahrgenommen wird, was zur kritischen Verweisung auf Therapie führt. Der Therapiebegriff aus medizinischer Sicht bezeichnet „die Gesamtheit aller Behandlungsmaßnahmen zur Heilung oder Beeinflussung einer Krankheit. Therapie bedeutet somit Heilbehandlung und intendiert die Wiederherstellung eines ‚gesunden‘ Zustandes durch Beseitigung von Störvariablen“ (Theunissen, 1995, S. 140). Doch dieses Verständnis von Therapie ist zweifelhaft, da es fraglich scheint, ob der Therapiebegriff leisten kann, was er impliziert (vgl. ebd. S. 139). Theunissen macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass die ‚Therapeutisierung‘, die sich in der Heilpädagogik abzeichnet, gleichzeitig eine Bevormundung der dieser darstellt und somit deutlicher in den Blick genommen werden muss, denn heilpädagogischen Konzeptionen liegt vielfach ein unreflektiertes Therapieverständnis zugrunde, was dem behinderten Menschen eher schadet, statt ihm zu nutzen (vgl. ebd. S. 139).

Auch Bundschuh (1994) betrachtet Therapie in Anlehnung an Bach (1980) als „tendenziell in ihrem Ansatz aufgabenverengend“, auch sei sie hierarchisch strukturiert und folge einer normenhörigen Zielauffassung (Bundschuh, 1994, S. 111). Somit verweist Therapie auf problematische gesellschaftliche Situationen, die auf Machtausübung, Normenfestschreibung und Verfremdung beruhen. Bundschuh geht so weit zu sagen, dass die Sonderpädagogik von einer Öffnung gegenüber der Therapie kaum positive Impulse erwarten kann und daher die unüberlegte Benennung ihrer Maßnahmen als Therapie vermeiden sollte (vgl. ebd.). Bach (1980) legt dagegen eine Begründung dar, die den zunehmenden Einfluss des Therapiebegriffes in der Sonderpädagogik in acht Punkten erklärt:

1. **Erfolgsmängel:** Der Begriff der Therapie scheint Impulse zu vermitteln, die auf eine mögliche „Erfolgssteigerung“ zielen könnten, statt jener Maßnahmen in der Sonderpädagogik, die fördernde und heilende Impulse zu vermitteln suchten, bei denen eine Restitution aber nur noch zu einer von vielen Optionen changiert.
2. **Aufgabenkomplexität:** Der Therapiebegriff impliziert eine „Aufgabenkonzentration“ im Gegensatz zu der zunehmenden Komplexität von Aufgaben.
3. **Normenproblematik:** In der Therapie scheint eine „Normenpräzisierung“ möglich zu sein, da die Restituierung von Normalität und Gesundheit weniger drückend ist, als das im pädagogischen Handeln der Fall ist.
4. **Methodenpluralität:** Therapie ermöglicht gegenüber der zunehmenden Pluralität und Komplexität sowohl von Aufgaben als auch Methoden im pädagogischen Bereich eine „Methodenspezialisierung“.
5. **Psychophysische Überlastung:** Während pädagogisches Handeln oftmals in größeren Gruppen in einem entsprechenden Rahmen stattfindet, verspricht Therapie einen begrenzten Rahmen in einer Kleingruppe oder mit einem Einzelnen, was als deutliche „Aufwandsdefinition“ erscheint.
6. **Autoritätsprobleme:** Im Bereich der Therapie sind die Rollen und das Setting genauer definiert und gesichert („Autoritätssicherung“) als im pädagogischen Kontext, wo vielfältige Unsicherheiten durch z. B. mehrere Kollegen, Normenunsicherheit, Aufgabenkomplexität zu Verunsicherungen und Diffusität führen können.
7. **Statusmängel:** Therapeutisches Handeln steht in engerem Bezug zum medizinischen Kontext. Durch den dazugehörigen Status wird eine „Statussicherung“ in diesem Bereich antizipiert. Im pädagogischen Bereich hingegen bewirkt die geschichtliche primär bescheidene Ausgangsposition ein Gefühl der Nachrangigkeit.
8. **Ökonomische Unterbewertung:** Durch die Ungleichheit der Gehälter innerhalb beider Bereiche kann Therapie als Nebenverdienst zu einer möglichen „Einkommenskorrektur“ führen (vgl. Bach, 1980, S.11f.).

Die Begründung Bachs verdeutlicht, dass therapeutische Interventionen durch die Normen- und Zielpräzisierung eine Bevorzugung vor der Pädagogik zu legitimieren scheinen.

Haeberlin macht deutlich, dass Therapie, insofern sie sich nicht ursachenorientiert versteht, auch Erziehung ist, da beispielsweise störende Symptome durch das Erlernen von anderen Verhaltensweisen abgebaut werden können. Demnach darf Therapie den Zielen von Erziehung auch nicht entgegenwirken (vgl. Haeberlin, 2005, S. 18). Haeberlin rät allerdings, mit dem Therapiebegriff vorsichtig umzugehen, damit die wichtige Erziehungstätigkeit nicht abgewertet wird (vgl. ebd.). Daher ist es notwendig, eine Differenzierung von Therapie und Pädagogik vorzunehmen, denn die bestehenden Unklarheiten führen dazu, dass pädagogische und therapeutische Mittel genutzt werden, ohne nach den theoretischen Unterschei-

dungsmöglichkeiten zu fragen (vgl. Haeblerlin, 2002, S. 15). Das Verhältnis von Therapie und Erziehung ist folglich ungeklärt. Die Gründe dafür liegen in unterschiedlichen Sichtweisen und Systembedingungen, wie z. B. der Bevorzugung medizinischer Systeme vor Bildungssystemen. Therapie bewirkt die Vorstellung von objektiv vorhandenen Krankheiten, während Erziehung darauf zielt, einen Mangel ausgleichen bzw. beheben wollen (vgl. Kobi, 2004, S. 343). Der Konflikt zwischen Erziehung und Therapie ist letztlich auf einen „zunehmenden inflationären Gebrauch des Terminus >>Therapie<< und auf einen dazu komplementär verengten Erziehungs-/Bildungsbegriff zurückzuführen“ (Kobi, 2004, S. 343). Kobi unterscheidet zwischen Therapie und Erziehung, betont aber deren Ergänzungsverhältnis. Therapie ist in dieser Unterscheidung im Wesentlichen indikativ, kausal, objektiviert und additiv. Demnach beruht Therapie primär auf medizinischen Indikationen, die Krankheiten bzw. Leiden voraussetzen (indikativ) und die auf Gesundheit und Herstellung eines normalen Status zielen. Über diagnostische Verfahren wird ein Störungsbild ermittelt, welches bestimmte therapeutische Interventionen nach sich zieht (kausal). Der Mensch wird dabei im Sinne von Therapiebedürftigkeit objektiviert, da es um Anwendungen und verschiedene Mittel, z. B. chemischer, instrumenteller Art, zur Behebung oder Abmilderung des Leidens geht. Therapie bedeutet demzufolge stets einen Zusatz, etwas Außergewöhnliches (additiv) (vgl. ebd. S. 344f.).

Erziehung hingegen ist imperativ, final/prospektiv, subjektiv und immanent. Erziehung entsteht aus der Seinssituation des Menschen, aus psychologischen, biologischen und gesellschaftlichen Gründen heraus und fragt nicht nach speziellen Indikationen (imperativ). Das Interesse der Erziehung an Erziehungs-, Bildungs- und Förderungsmöglichkeiten ist final/prospektiv. Dabei wird der Mensch in seinem Subjektsein gesehen, der grundsätzlich erziehungsbedürftig ist (immanent). Das Ziel ist eine Minimierung der Fremderziehung zugunsten der Fähigkeit, sich selbst zu steuern und zu erziehen (vgl. ebd.). Diese Differenzierung erweist sich als hilfreich, um je nach Fragestellung Interaktionen entsprechend therapeutisch/erzieherisch zu gestalten. Wenn eine Interaktion die Gestaltung sachlicher und sozialer Bezüge einer Person verändert, ohne auf deren Störung oder Behinderung aufzubauen, steht diese unmittelbare Therapie in Bezug zur Erziehung (vgl. ebd. S. 346). Denn indem einer Person dazu verholfen wird, soziale und sachliche Bezüge neu zu konstituieren, wird ein personaler Lernprozess im Sinne von Erziehung angeregt. Dort hingegen, wo personales Lernen unwichtig erscheint, kann von Therapie gesprochen werden (vgl. ebd. S. 348).

Insgesamt zeigt sich, dass eine therapeutische Dimension Einfluss auf die Heilpädagogik hat, und zwar in unmittelbarem Zusammenhang mit Erziehung und Bildung. Die Vermittlung der Dimensionen von Therapie erweitert den Prozess der Erziehung bzw. Bildung im Unterschied zur Allgemeinen Pädagogik und ermöglicht umfassende Handlungskonzepte. Die

Nähe therapeutischer Interventionen zur Medizin wäre dabei stetig zu prüfen, um Krankheit von Störungsbildern zu unterscheiden. Nachdem die Heilpädagogik in den vorangehenden Abschnitten unter Berücksichtigung ihrer Bestandteile Erziehung, Bildung und Therapie beschrieben wurde, soll im Folgenden auf einen weiteren wichtigen und charakteristischen Aspekt der Heilpädagogik eingegangen werden, und zwar auf das Phänomen der Behinderung, welches nachfolgend differenziert betrachtet wird.

5.4 Das Phänomen Behinderung in der Heilpädagogik

Die bisherige Darstellung zu den Themen Erziehung, Bildung und Therapie erfolgte vor dem Hintergrund des Phänomens Behinderung, ohne dass der Behinderungsbegriff näher ausgeführt wurde. In diesem Kapitel wird daher dem Behinderungsbegriff und seiner Definition nachgegangen.

In unserem westlichen Kulturkreis ist Behinderung als Konzept verstehbar, welches Abweichung in psychischer bzw. körperlicher Form dem jeweiligen Menschen selbst zuordnet. Es ist die Abweichung von einer „anthropologischen Idealkonzeption“, die sich durch Leistungsfähigkeit und geistige wie auch somatische Vollkommenheit auszeichnet (Metzler/Wacker, 2001, S. 129). Aus dem Phänomen Behinderung ergeben sich spezielle Erfordernisse für die Handlungspraxis und darüber hinaus die Notwendigkeit einer Theorie, die Behinderung und deren (Aus-) Wirkung aufgreift. Diesen speziellen Erfordernissen wird in der Handlungspraxis durch verschiedene Formen von ‚Zusätzen‘, ‚Spezialisierungen‘ oder ‚Besonderungen‘, wie beispielsweise Förderangeboten, Hilfsmitteln und Therapien, Rechnung getragen.

Für die Theorie ergibt sich eine dreifache Funktion: Die erste Funktion liegt im Orientierungswissen für die Handlungspraxis, welches als „Meta-Wissen die Widersprüche des professionellen pädagogischen Handelns offen legt(sic)“ (Dlugosch, 2003, S. 73). Die zweite Funktion ermöglicht eine Rekonstruktion von Handlungen über ein „hypothesengenerierendes Repertoire“ (ebd.). Die dritte Funktion liegt in einem Perspektivenwechsel zwischen dem subjektiven Beobachterstandpunkt in Verbindung mit wissenschaftlichem Wissen und anderen alternativen Beobachterstandpunkten (vgl. ebd.).

Die durch das Phänomen Behinderung entstehenden speziellen Erfordernisse werden erst „in einer vom Behinderungsbegriff als Leitbegriff abrückenden Terminologie zentral“ (Speck, 1998, S. 269). Die Begründung liegt für Speck darin, dass spezielle Erfordernisse nicht nur aus Sicht des Subjektes, sondern auch aus objektiver Perspektive virulent sind (vgl. ebd.) Denn neben den individuellen Bedürfnissen stehen soziale Aspekte sowie generell anerkannte Normen, die sozialer, kultureller oder gesundheitlicher Art sein können. Damit ist der „Begriff der speziellen Erziehungserfordernisse (...) kein betont edukanden-

zentrierter, individualistisch-reduktionistischer Begriff“, er bezieht auch normative und gesellschaftliche Aspekte mit ein (ebd.). Die speziellen Erfordernisse stellen nach Speck die Legitimation der Heilpädagogik dar, insbesondere gegenüber der Allgemeinen Pädagogik (vgl. ebd. S. 271).

Auch Haeberlin setzt das Phänomen Behinderung in Relation zum Erziehungsprozess. Erst wenn ein Erziehungsprozess so weit beeinflusst ist, dass dieser nicht mehr in herkömmlicher Weise gestaltet werden kann, kann von Behinderung gesprochen werden. Demzufolge hat eine Schädigung unter pädagogischer Perspektive erst dann eine Behinderung zur Folge, wenn sie eine Behinderung der Erziehung auslöst (vgl. Haeberlin, 2002, S. 30). Erziehung definiert Haeberlin als Hilfe bei der Entwicklung von Selbstbestimmung sowohl bei Kindern und Jugendlichen als auch bei Erwachsenen. Erst wenn Erziehung nicht mehr mit den üblichen Mitteln erfolgen kann, wird eine Schädigung aus pädagogischer Sicht bedeutsam. Somit bezieht sich der Begriff Behinderung nicht auf das Individuum, sondern auf die Erziehung, die behindert ist (vgl. ebd.).

Haeberlin zufolge ist die Definition von Behinderung aus öffentlicher Sicht (im Gegensatz zur pädagogischen Sicht) an ein „feststellbares störendes Merkmal“ sowie die Störung des Funktionierens von Institutionen gebunden (ebd. S. 31f.). Er vertieft seine Aussage anhand zweier Möglichkeiten zur Bedeutungsdefinition des Begriffes. Zum einen beeinträchtigt die Behinderung das Individuum in seinem Verhalten und in seinen Handlungen, die erforderlich sind, um den Alltag zu bewältigen. Zum anderen entsteht Behinderung, wenn die Funktion einer Einrichtung beeinträchtigt wird, als ein im Nachhinein konstruiertes Merkmal (vgl. ebd.).

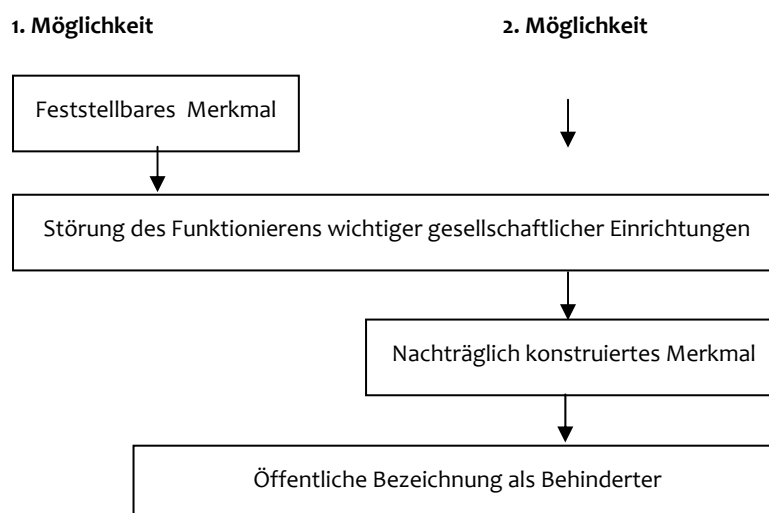


Abbildung 9: Behinderung

(Quelle: Haeberlin, 2002, S. 32)

Jantzen sieht das Phänomen Behinderung vorrangig als gesellschaftlichen Zuschreibungsprozess. Er definiert Behinderung nicht als subjektbezogenen Defekt, sondern als naturwüchsig entstandenes Phänomen. Behinderung ist als realer Lebenszusammenhang zu sehen, als „Zustand und Prozeß in ihrer Sozialisation geschädigter Individuen“ (Jantzen, 1987, S. 199). Behinderung wird damit sichtbar als „sozialer Gegenstand“ mit bestimmten Merkmalen, wie z. B. physischen Beschädigungen (ebd. S. 202). Über Kommunikations- und Interaktionsprozesse werden diese Merkmale in Beziehung zu den „gesellschaftlichen Minimalvorstellungen“ gesetzt, was soziale und individuelle Fähigkeiten ausmacht bzw. ausmachen soll (ebd.). Jantzen folgert, dass es „Behinderung außerhalb von Gesellschaft nicht gibt“, da die Gesellschaft selbst von Menschen hervorgebracht worden ist (Jantzen, 1992, S. 76).

Bendel definiert Behinderung ähnlich. Er versteht sie als eine bestimmte (nicht-wertende) Wahrnehmung körperlicher oder geistiger Eigenarten als „immanenter Bestandteil symbolischer Ordnungen“ und nicht als mehr oder weniger natürliche Personenmerkmale (Bendel, 1999, S. 303). Nicht in der Person liegt die Behinderung begründet, sondern in der Wahrnehmung (und Reaktion) der Umwelt. Behinderung ist somit ein relationales Phänomen, welches sich nur in sozialen Beziehungen manifestiert und somit gesellschaftlicher Natur ist (vgl. Neumann, 1997, S. 31). Behinderung ist demnach ein mehrdimensionales Phänomen, statt und nicht das individuelle Merkmal eines Menschen (vgl. Lindmeier, 1993, S. 50ff).

Der Begriff Behinderung bezeichnet nach Kobi einen Status, den Status des Behindertseins, und ist „**per se** ein Wert (-ungs-) Begriff“, der sich auf Krankheit, Schädigung, Störung u. Ä. bezieht (Kobi, 2004, S. 98). Der behinderte Mensch wird aufgrund bestimmter Verhaltens-, Funktionsweisen und Erscheinungsformen als nicht der Norm entsprechend eingestuft, was Maßnahmen zur Behebung, Überbrückung oder Eingrenzung erforderlich macht. Behinderung qualifiziert sich somit durch die Form, den Gehalt und das Ausmaß der vorgesehenen Maßnahmen (vgl. ebd. S. 99).

Ein relationierendes Verständnis von Behinderung führt Klauer in Anlehnung an Bach an, demnach bezeichnet Behinderung nicht irgendein Persönlichkeitsmerkmal an sich bezeichnet, wie eine körperliche oder psychische Schädigung, „sondern eine Diskrepanz zwischen Verhaltensdisposition (Befähigung) und soziokultureller Verhaltenserwartung“ darstellt (Klauer/Mitter, 1987, S. 7). Wenn ein Mensch als beeinträchtigt gilt, hängt dies ebenso von soziokulturellen Normen und Erwartungen ab wie von der Benachteiligung, die der Betroffene erfahren hat (vgl. ebd.).

Nach Dederich handelt es sich dagegen bei Behinderungen „weder um kurierbare Krankheiten (...), noch um Abweichungen von einer fiktiven Norm, sondern um Erscheinungsformen

des Menschlichen“ (Dederich, 2000, S. 253). Den angeführten Definitionen von Behinderung gemeinsam ist Abweichung von Normen und Normalität bzw. gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Erwartungen, während die daraus entstehenden Folgen, Wertungen und Maßnahmen Unterschiedlichkeiten aufweisen. Normen sind von außen gesetzt, sie erlauben und ermöglichen Wertvorstellungen auf soziokultureller Basis (vgl. Dederich, 2007a, S. 134). Soziale Normen strukturieren einerseits soziale Interaktionen, andererseits begrenzen sie die Möglichkeiten des individuellen Verhaltens und reduzieren damit die Komplexität (vgl. ebd. S. 130). Normen prüfen die Erwartungs- und Regelkonformität von Verhalten und suchen deren Einhaltung ggf. auch durch Sanktionen zu gewährleisten, sie sind im Handeln schon existent und nehmen Einfluss, bevor die Handlung ausgeführt wird. Normalität hingegen hat eine beschreibende Funktion, die primär über Vergleiche erreicht wird. Normalität bezieht sich auf Mittelwerte, auf Durchschnittlichkeit und bedeutet für ein Verhalten einen selbstgesteuerten Ausgleich auf einen Durchschnitt hin (vgl. ebd. S. 133f.). Die Orientierung an Normen, wie an der Norm von Normalität, bedeutet die „Orientierung an der gesellschaftlichen Mitte“ (Schildmann, 2009, S. 204). Über die Kategorie der Basis-Normalfelder von z. B. Intelligenz, Gesundheit, Sicherheit, Leistung konstituiert sich die soziale Funktion der Normalität (vgl. ebd. S. 204f.). Unter einem Basis-Normalfeld wird eine Kategorie verstanden, die gesellschaftliche Relevanz besitzt. Die Funktion des Basis-Normalfeldes liegt darin begründet, dass der einzelne Mensch dieses Feld nutzt, um sich mit anderen Menschen zu vergleichen bzw. sich gegenüber diesen zu positionieren (vgl. ebd. S. 205).

Behinderung stellt in diesem Zusammenhang eine Abweichung von der Normalität dar. Diese Abweichung führt zu unterschiedlichen Positionen des Umgangs mit dem Verhältnis Behinderung und Normalität. Die Auseinandersetzung mit diesem Verhältnis liegt nach Link im „Spannungsfeld zwischen Protonormalismus und flexiblem Normalismus“ (ebd. S. 207). Das heißt, das Verhältnis von Behinderung und Normalität changiert zwischen starren und engen Grenzen und flexiblen und breiteren Übergangszonen von Normalitätsgrenzen (vgl. ebd. S. 205). Normativität ebenso wie die „Relationalität des Behindertenbegriffs“ stoßen aber dort an Grenzen, wo es aus anthropologischer Sichtweise um „die fundamentalpädagogische Gestaltung der menschlichen Daseinsstruktur in ihrer je eigenen Profilierung als ‚Eigenstruktur‘ geht“ (Lindmeier, 1993, S. 249). Behinderung stellt aus dieser Sicht eine Seinsform dar, welche besondere Anforderungen an die Theoriebildung und Handlungspraxis mit sich bringt.

Gegenwärtig zeichnet sich die Tendenz ab, Behinderung nicht als vom Individuum verursacht zu begreifen. Beispielsweise hat die WHO (1990) ihre Begriffsdefinition einem Wandel unterzogen. Schädigung (Impairment), Beeinträchtigung (Handicap) und Behinderung (Disability) sind begrifflich anders definiert worden. Der Begriff >Disability< ist durch den Be-

griff >Activity< und der Begriff >Handicap< durch den Begriff >Participation< ersetzt worden. Insgesamt hat das ganze Konzept damit eine Veränderung erfahren, sodass Behinderung nicht mehr wie zuvor (WHO-Definition von 1980) von der individuellen Schädigung aus gedacht wird (vgl. Dederich, 2009, S. 16). Behinderung wird also künftig nicht mehr als etwas aufgefasst werden, was eine Person ist oder hat, sondern als etwas, was in konkreten Handlungssituationen als komplexer wechselseitiger Zusammenhang von Beeinträchtigungen der Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäts- und Partizipationseinschränkungen anzusehen ist. Diese Sichtweise vom Einfluss verschiedener Kontexte und Rahmenbedingungen stellt zumindest einen minimalen Konsens in der Behindertenpädagogik dar (vgl. ebd.)

Im Rahmen dieser Entwicklung haben es sich die ‚Disability Studies‘ beispielsweise zur Aufgabe gemacht, Behinderung als eine interdisziplinäre, aber eigenständige Thematik aufzugreifen. Die in den 80er-Jahren in Großbritannien und den USA entstandene interdisziplinäre Forschungsrichtung versteht sich als ein an Teilhabe orientiertes Konzept mit der Zielvorstellung, „dass Menschen mit besonderen körperlichen Merkmalen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen ein voller Subjektstatus und uneingeschränkte Partizipation möglich wird“ (Waldschmidt/Schneider, 2007, S. 13). Die Sichtweise, Menschen mit Behinderung vom Status eines nicht behinderten Menschen aus zu betrachten, kehrt sich dabei um. Behinderung wird „von einer >dezentrierten< Position aus (...) als erkenntnisleitendes Moment für die Analyse der Mehrheitsgesellschaft“ genutzt (ebd. S. 15).

Die verschiedenen theoretischen Positionen haben verdeutlicht, dass der Anspruch einer allgemeingültigen Definition von Behinderung nicht einlösbar ist. Dederich geht davon aus, dass eine anerkannte Definition von Behinderung bis heute nicht vorliegt. Zudem betont er, dass Behinderung per se nicht real ist, vielmehr ist sie eine an unterschiedliche Zusammenhänge „gebundene Kategorie, die eine Relation anzeigt“ (Dederich, 2009, S. 15). Der Begriff der Behinderung unterliegt oftmals einer defizitären Beschreibung, was es weiter erschwert, ihn zu definieren. Denn in der Annäherung an den Behinderungsbegriff wird mit unterschiedlichen Zu- und Beschreibungen agiert, die jedoch tendenziell auch negativ besetzt sind. Genau dies kennzeichnet das ständige Dilemma einer begrifflichen Definition: über Behinderung zu sprechen und sie zu bezeichnen, obwohl genau diese Bezeichnungen kritisiert werden (vgl. ebd. S. 18). Daraus ist zu folgern: Behinderung ist weder etwas exakt Definierbares noch etwas Absolutes, sondern etwas, das konventionellen Bewertungen unterliegt und „aus den verschiedenen Deutungsmustern wechselnder historischer und gesellschaftlicher Wirklichkeiten lebenslang neu geboren wird, also etwas *R e l a t i v e s*“ (Schuchardt, 1996, S. 18).

In dieser Arbeit wird Behinderung sowohl als „*individuale* wie auch *soziale Kategorie*“ verstanden, im Sinne eines vielschichtig polaren und faktoriellen Beziehungsfeldes, welches

das betroffene Individuum um sich aufgebaut hat (Gröschke, 2007, S. 102). Demnach geht es nicht um ein in irgendeiner Form beeinträchtigt Individuum, sondern um ein „mehrpoliges soziales Beziehungssystem, aus dessen Systemeigenschaften emergent erst der Sachverhalt hervorgeht, den man im heilpädagogischen Sinne unter einer Behinderung zu verstehen hat“ (ebd.). Abschließend sei daran erinnert,

„dass es eine Skala von Behinderungen gibt, auf der wir alle einen Ort haben. Behinderung ist eine Frage von mehr oder weniger, sowohl was den Grad der Behinderung betrifft als auch die Zeitspanne, in der wir behindert sind. In verschiedenen Phasen unseres Lebens werden wir uns selbst, oft unvorhersagbar, an verschiedenen Stellen der Skala wiederfinden. Wenn sich unsere Position auf der Skala verändert, kann es sein, dass wir andere brauchen, um zu erkennen, dass wir dieselbe Person geblieben sind, die wir vor dem Vollzug des Übergangs waren“ (MacIntyre, 2001, S. 88).

Das Phänomen Behinderung stellt in der Heilpädagogik noch immer den zentralen disziplinären Bezugspunkt dar. Dabei ist Behinderung in der Heilpädagogik an einem Menschenbild orientiert, welches zum Deutungshintergrund für das Verständnis von Behinderung wird. Im nachfolgenden Kapitel wird dem anthropologischen Bezug und der ethischen Orientierung der Heilpädagogik nachgegangen.

5.5 Anthropologische Grundlegung und ethische Orientierung der Heilpädagogik

Zur theoretischen Grundlage und zur „disziplinären Selbstvergewisserung und Identitätsstiftung“ sowohl der praktischen als auch wissenschaftlichen Heilpädagogik (Lindmeier, 2004, S. 511) gehört die Ansicht über das Wesen des Menschen (vgl. Haeberlin, 1994, S. 13). Daraus ergibt sich die Forderung nach einem Menschenbild, welches auf heilpädagogischen Erkenntnissen beruht und die anthropologische Seite des Phänomens Behinderung berücksichtigt (vgl. ebd.). Ein Verständnis des Phänomens Behinderung erschließt die Heilpädagogik also in anthropologischen Überlegungen darüber, was der Mensch ist und wie eine Pädagogik gestaltet sein soll, die mit beeinträchtigter menschlicher Subjektivität umgeht (vgl. Mattner/Gerspach, 1997, S. 8). Ein defizitorientiertes Verständnis von Behinderung wird den betroffenen Menschen nicht gerecht, es bedarf somit einer paradigmatischen Orientierung am Menschen selbst. Aus diesem Grund stellen anthropologische Überlegungen, ethische Leitlinien sowie Haltungen und Einstellungen integrale und unabdingbare Teile des heilpädagogischen Denkens und Handelns dar und gehören „zum Selbstverständnis und Identitätskern der Heilpädagogik“ (Gröschke, 2008, S. 231). Dies bedeutet für die Disziplin eine als „unaufgebar erkannte wertnormative Dimension im Wissenschaftsverständnis der Heilpädagogik“ (ebd. S. 135). Für die Handlungspraxis liegt die Bedeutung darin, einen Erfahrungsraum und ein Handlungsfeld aufzuzeigen, in dem Handlungen und Interaktionen der betei-

ligten Personen stets mit Normen und Werten in Form einer sittlich-moralische Orientierungen miteinander in Beziehung stehen (vgl. ebd.).

Anthropologie kann keine moralischen Normen begründen, dies kann nur über ethische Fragestellungen geschehen. Deshalb ist es sinnvoll, die Differenz zwischen Anthropologie und Ethik bzw. ihre gegenseitige Bedingtheit zu begründen. Nach Zirfas impliziert jede Ethik eine Anthropologie, da „jede Ethik den Menschen als ein Wesen versteht, das eine Forderung an sich selbst formuliert, und somit den anthropologisch-ethischen Zusammenhang von Sein und Sollen thematisiert“ (Zirfas, 2012, S. 79). Das bedeutet, dass Ethik nur über den Bezug zum Humanen Normen und Werte formulieren kann und dass der Pädagoge in seinem Handeln „immer schon die Brücke zwischen Anthropologie und Ethik betreten hat“ (ebd. S. 80). Zirfas zufolge lassen sich aus anthropologischen Deskriptionen nicht einfach ethische Bestimmungen gewinnen, was er an drei kritischen Dimensionen begründet: „Erstens verkürzt die Identifizierung einer Anthropologie mit einer Ethik das Praxisproblem pädagogischen Handelns, da nicht jede Ethik unmittelbar anthropologisch orientiert ist. Zweitens hat auch nicht jede Anthropologie unmittelbar ethische und pädagogische Implikationen zur Folge. Und drittens ist eine die Ethik fundierende Anthropologisierung zweifelhaft, da von der Natur des Menschen als Erkenntnisquelle und normativer Maßstab für Moralität ein Schluss auf das normative Sollen nicht so ohne Weiteres zulässig erscheint“ (ebd. S. 79).

Bohlken sieht den Zusammenhang zwischen Anthropologie und Ethik als fundierend an, denn die Anthropologie verweist auf Bereiche des menschlichen Daseins, die eine Ethik der Behindertenpädagogik kennen muss. Allerdings hat diese Fundierung ihre Grenze dort, wo es um die Begründung moralischer Normen geht, dies ist Aufgabe der Ethik als Moralphilosophie (vgl. Bohlken, 2012, S. 73). Veränderungen in anthropologischen Einsichten bedeuten auch Veränderungen in ethischen Anschauungen. Auf diese Weise sind beide Disziplinen miteinander verbunden. Die „anthropologisch-moralische Qualität“ also geht in die „Begründung von pädagogischer Ethik selbst“ mit ein (Wulf, 1994, S. 141).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die anthropologische Annahme eines Menschenbildes für die Heilpädagogik erörtert und erweiternd in Bezug auf eine Ethik im Sinne eines Reflexionszusammenhangs näher betrachtet (vgl. Gröschke, 2008, S. 240).

5.5.1 Anthropologische Grundlegung

Die Ausführungen zu einer Anthropologie bzw. einem Menschenbild in der Heilpädagogik gehen im Rahmen dieser Arbeit von der pädagogischen Anthropologie aus. Die pädagogische Anthropologie zeigt eine Vielfalt von Differenzierungen und Akzentuierungen, wenngleich sie keine einheitliche Disziplin darstellt (vgl. Wulf/Zirfas, 1994, S. 12/19). In die pädagogische

gogische Anthropologie einzuführen ist gewagt und kann nur als interpretatives Angebot verstanden werden, denn die Einführung stellt die „Quersumme“ aus allen Versuchen von Einführungen dar (ebd. S.19). Der „kleinste gemeinsame Nenner“ der verschiedenen theoretischen Ansätze in der pädagogischen Anthropologie liegt in der Verknüpfung der Thematik des Humanen mit den Aspekten von Erziehung und Bildung. Die unterschiedlichen anthropologischen Ansätze verfügen in ihrer Grundbegrifflichkeit über keine spezifische Definition des Menschen, sie werden zur Orientierung nachfolgend aber dennoch kurz aufgeführt (vgl. ebd.):

1. „Der **integrale** Ansatz begreift den Menschen als: homo educandus et educabilis. Der Mensch ist ein erziehbares und erziehungsbedürftiges Wesen (Flitner, Roth, Liedtke).
2. Der **philosophische** Ansatz begreift den Menschen als: ‚das nichtfestgestellte Tier‘ (Nietzsche). Der Mensch ist die Ganzheit der offenen Fragen, ein ‚offenes System‘ (Bollnow, Derbolav, Loch).
3. Der **phänomenologische** Ansatz begreift den Menschen als: homo distinctus. Der Mensch ist: Erwachsener, Kind, Lehrer, Schüler, Vater, Mutter (Langeveld, Rang, Lasahn).
4. Der **dialektisch-reflexive** Ansatz begreift den Menschen als: zoon politikon. Der Mensch erscheint im Modus der sozialen und der individuellen Selbstverwirklichung (Buber, Levinas, Adorno, Klafki).
5. Der **implizite** Ansatz begreift den Menschen als: imago hominis. Der Mensch erscheint im Modus des Bildes (Scheuerl).
6. Der **texturale** Ansatz begreift den Menschen als: Anagramm. Der Mensch wird zum poetischen Text (Derrida, Foucault, Geertz).
7. Der **plural-historische** Ansatz begreift den Menschen als: homo absconditus. Der Mensch erscheint im Modus der Pluralität, Reflexivität und doppelten Historizität (Kamper & Wulf, Wünsche, Mollenhauer, Lenzen, Wulf)“ (ebd. S. 19f.)

Die verschiedenen Ansätze lassen sich zu keiner allgemeinen „pädagogischen Anthropologie“ als Schlüsselwissenschaft und Fundament der Pädagogik zusammenschließen (vgl. ebd. S. 25). Die pädagogische Anthropologie hat sich nach Zirfas in einem ‚Zwischen‘ zu situieren: „Ist sie als Anthropologie zu konkret, so legt sie den Menschen auf ein bestimmtes Sein fest, ist sie zu offen, so erscheint alles menschenmöglich – und Grausamkeiten aller Art lassen sich mit dem Hinweis auf die humane Nichtfestgelegtheit legitimieren (Zirfas, 2012, S.78f.). Die pädagogische Anthropologie betont den Zusammenhang von Erziehungsnotwendigkeit, Bildungsfähigkeit und Offenheit und bewegt sich so „in einem paradoxen bildungstheoretischen Rahmen des bestimmt Unbestimmten, der einerseits potentielle und nicht immer prognostizierbare Entwicklungen ermöglicht und andererseits humane Standards – wie etwa durch die Menschenrechte vorgegeben worden sind (...) – nicht unter-

läuft“ (ebd.). Für Roth lässt sich eine pädagogische Anthropologie als Versuch verstehen, um den historischen Zusammenhang von Mensch(engeschichten) und Erziehung(sgeschichten) zu bearbeiten. Eine pädagogische Anthropologie bezieht sich auf Beiträge u. a. der pädagogischen Soziologie, Psychologie, um sich der wechselseitigen Bedingtheit pädagogischer Felder bewusst zu sein. Diese Bedingtheit gilt es, auf „die pädagogische Fragestellung hin zu integrieren und zu verpflichten.“ (Roth, 1994, S. 156). Die pädagogische Fragestellung liegt für Roth darin, sich in einem Modell „*anthropologischen Bedenkens*“ der Debatte zur pädagogischen Anthropologie zu stellen (ebd. S. 154). Dies bedeutet die Auseinandersetzung mit menschlichen Abgründen, mit der Bedeutung von Normen um sich zu vergegwärtigen, dass Erziehung die Chance zur Mündigkeit des Menschen bedeuten kann (vgl.ebd.).

Die Ansicht, dass die Anthropologie einen Nutzen für die Pädagogik bietet, unterstützt Bollnow mit der Fokussierung auf eine integrale Anthropologie, die er in pädagogischer Ausrichtung als pädagogische Anthropologie versteht. Dabei ist die pädagogische Anthropologie als Hilfswissenschaft oder Einzeldisziplin im Ganzen der Pädagogik anzusehen (vgl. Bollnow, 1994, S. 173). Für Bollnow ist die Entwicklung der Pädagogik geprägt vom permanenten Wandel und der Erneuerung von Menschenbildern und damit verbunden mit der pädagogischen Vorstellung von Erziehung und ihren Mitteln (vgl. Bollnow, 1952, S. 25). Anthropologie ist für die Pädagogik grundlegend, sie wird zum „Schlüssel“ eines jeden pädagogischen Systems (vgl. ebd.). Jede Pädagogik beruht sowohl in der Praxis als auch in der Theorie auf einer impliziten Anthropologie, da jede Pädagogik Aussagen und Vorstellungen über den Ist-Zustand eines Menschen enthält (vgl. Bock, 2001, S. 112)

Mattner und Gerspach verweisen darauf, dass pädagogisches Handeln von einer impliziten Anthropologie geleitet wird, die durch historische, politische und gesellschaftliche Strömungen geprägt ist, welche wiederum Einfluss auf die Auffassungen zur menschlichen Subjektivität haben (vgl. Mattner/Gerspach, 1997, S. 28). Für die Heilpädagogik stellt sich die Anforderung, implizite Menschenbilder in pädagogischen Konzepten und Systemen zu explizieren, was bedeutet, verborgene Menschenbilder sowie die dazugehörigen Prämissen, die den jeweiligen Theoriesystemen zugrunde liegen, kritisch zu hinterfragen (vgl. ebd. S. 30). Die anthropologischen Prämissen, auf denen die medizinischen, psychologischen und (heil-) pädagogischen Theorien basieren, kritisch zu hinterfragen, ist insbesondere für die Heilpädagogik von elementarer Bedeutung. „Denn unreflektierte Paradigmata mit ihren jeweiligen divergierenden Menschenbildern und apriorische Annahmen über die Wirklichkeit bedingen nicht nur konkurrierende pädagogische Interventionen im jeweiligen Praxisfeld, sondern bergen u. U. Tendenzen, die vorab gegen eine beabsichtigte heilpädagogische Intention gerichtet sein können“ (ebd.).

Die Anthropologie ist stets am Menschlichen orientiert, was ihre zentrische Positionierung ausmacht (vgl. Meinberg, 1988, S. 260). Die Frage nach dem Menschlichen am Menschen stellt sich für die Heilpädagogik mit dem Phänomen Behinderung verstärkt. So scheint es fast nur möglich zu sein, über Behinderung zu sprechen, wenn eine implizite Vorstellung davon besteht „was ‚der Mensch‘ ist oder sein soll“ (Dederich, 2009, S. 18). Behinderung ist immer mit einer Vorstellung vom Menschsein, mit einem Bild vom Menschen verbunden. Es erscheint trivial, dass jede pädagogische Auffassung über ein explizites oder implizites Menschenbild verfügt (vgl. Zirfas, 2012, S. 76). Ein pädagogisches Menschenbild geht stets einher mit normativen Vorstellungen und Deskriptionen davon, was als menschliche Bestimmung gelten kann und wie die menschliche Entwicklungen verlaufen soll (vgl. ebd.).

Menschenbilder besitzen vorwiegend einen orientierenden Charakter, der Einfluss auf die Handlungen in der Praxis hat. Das heißt, Menschenbilder können „sowohl eine kritische wie auch eine bestätigende oder utopisch-konstruktive Funktion innehaben“ (Meinberg, 1988, S. 3). Um in der Praxis agieren zu können, sind „Menschenbilder unumgänglich“ (ebd.). Sozialwissenschaftliche Theorien operieren durchgängig mit feststehenden Ansichten darüber, wie der Mensch zu sein hat, und diese Ansichten werden in einem Menschenbild zusammengefügt, welches als wünschenswert erachtet wird (vgl. ebd. S. XII). Jeder Ansatz in den Sozialwissenschaften enthält demzufolge eine normative Anthropologie, die ihrerseits das jeweilige Menschenbild beeinflusst (vgl. ebd. S. XIII).

Die Bedeutung eines Menschenbildes für eine Gesellschaft, eine Kultur, eine Disziplin oder auch ein einzelnes Individuum liegt in einem Richtwert, welcher „ein bestimmtes Bild als ein moralisches Gut, als ein Seinsollendes“ bewertet (ebd. S. 313). Dabei ist zunächst noch offen, wie dieses Bild auszufüllen, denn darüber bestehen unterschiedlichste Ansichten. In Menschenbildern werden verschiedene, (teils widerstreitende) Welt- und Lebensansichten sichtbar. Ein Menschenbild ist deutlich von normativen und historischen Maßstäben beeinflusst, die bevorzugt im Bild eines „rationalen Menschen“ münden. Die semantische Ausführung eines Menschenbildes scheint tendenziell, so Meinberg, das Bild eines „Vernunftmenschen“, vornehmlich in Gestalt des „Homo Sociologicus“ zu sein (ebd.). Dieses Bild wird begünstigt und ihm wird eine führende Stellung zugestanden. „Insofern der rationale Mensch durchgängig als ‚heimliches‘ Ideal fungiert, ist es zulässig von ‚dem (einen) Menschenbild‘ der Erziehungswissenschaft zu sprechen, wenngleich bunte und voneinander abweichende Porträts dieses ‚Urtypus‘ kursieren“ (ebd. S. XIII). Ein Menschenbild im pädagogischen Kontext stellt eine Form der Zielsetzung erzieherischen Handelns dar und ist dabei gleichzeitig wieder Eingriff in ein Menschenbild.

Dieses Menschenbild ist das „Bild vom selbstbestimmten, eigenverantwortlich handelnden Menschen, es ist das Bild vom, klassisch philosophisch gesprochen, ‚mündigen Menschen‘, der um seine Autonomie weiß, es ist der *aufgeklärte* Mensch. Das eigentlich Menschliche

wird darin erblickt, daß jedem Individuum ein Recht auf die Entfaltung autonomen Handelns einzuräumen sei“ (ebd. S. 5). Somit geht es um Menschenbilder, die sich an eine konstituierte Normalität anpassen. Bilder vom Menschen sind generell nicht dauerhaft und unangreifbar, aber sie sind ein Orientierungsmaßstab und sie besitzen eine außerordentliche Wirksamkeit in der pädagogischen Theorie und Praxis (vgl. ebd. S. 6f.). Normalität wird in diesem Zusammenhang verstanden als „ein unreflektierter gesellschaftlicher Konformismus, der von der Prämisse ausgeht, daß Menschen, die sich im gesellschaftlichen Gefüge mehr oder weniger ähnlich verhalten, normal bzw. gesund sind“ (Mattner/Gerspach, 1997, S. 32f.).

Ein Menschenbild für die Heilpädagogik kann in einer ersten Annäherung in einem konstruktiven Menschenbild liegen, welches über „eine gestaltende und pädagogisch verantwortbare Kraft“ verfügt (Meinberg, 1988, S. 10). Im Gegensatz dazu steht das rekonstruktive Menschenbild, welches aus den jeweiligen pädagogischen Theorien ein Menschenbild zu konservieren versucht und die Bilder, die in diesen Theorien scheinbar impliziert sind, in deskriptiver Weise interpretiert (vgl. ebd. S. 9). Die Intention, ein Menschenbild für die Heilpädagogik zu bestimmen, zielt nicht auf ein spezielles Menschenbild für Menschen mit Behinderungen, vielmehr geht es bei der Suche nach einem Menschenbild um die Fragen, was die individuellen, gesellschaftlichen und Voraussetzung sind, damit die Werte der Gleichheit und Menschenwürde für allen Menschen möglich wird (vgl. Haeberlin, 1994, S. 93). Haeberlin plädiert daher für ein Menschenbild, das den Wert der Unverletzlichkeit, der Gleichwertigkeit und der nicht zu verlierenden Würde eines jeden Menschen, trotz individueller und auch extremer Verschiedenartigkeit, beinhaltet (vgl. Haeberlin, 2005, S. 33). Das Merkmal einer Behinderung ist demzufolge für das Menschsein irrelevant, letztlich wird diese nur dann virulent, wenn es zu Beeinträchtigungen in den verschiedenen Gebieten der Lebenspraxis kommt. Greving plädiert für ein Menschenbild, in dem Sinnfindung und Wertentscheidungen im Vordergrund stehen (vgl. Greving, 2009, S. 56f.) Ein Menschenbild der Heilpädagogik wäre demnach unabhängig vom Phänomen Behinderung als ein für alle Formen menschlichen Lebens geltendes Menschenbild zu sehen. Somit führt „die faktische und ethische Anerkennung von menschlicher *Vielfalt*, *Differenz* und *Alterität*“ nicht zu „Sonderanthropologien“ (Gröschke, 2008, S. 234).

Ein Menschenbild für die Heilpädagogik kann demnach nur ein allgemein gültiges sein, wo es um die Anerkennung von Vielfalt geht. Gröschke hat vor diesem Hintergrund „anthropologische Fundamentalien“ dargelegt, die er als materiale Grundlegung für ein heilpädagogisches Menschenbild versteht. Diese anthropologischen Fundamentalien bilden eine handlungspraktische Orientierung und beziehen sich auf „Entwicklungs-, Lern- und Handlungsfähigkeit.“ Sie beziehen jeden Menschen in den Bereich des „Humanus“ ein und sehen ihn als partizipationsfähig, bild- und erziehbar an (vgl. ebd.). Die „*Entwicklungsfähigkeit*“ be-

zieht Gröschke auf die stets zu antizipierende Fähigkeit eines jeden Individuums, zu einer „individuell einzigartigen Persönlichkeit“ zu reifen (ebd. S. 237). Die „Lernfähigkeit“ zielt neben den Prozessen von Wachstum und Reifung auf den Prozess des Lernens, was von simplen bis zu umfassenden Formen reicht. In diesen Prozessen geht es darum, dass das Individuum „Informationen aus seiner Umwelt aufnimmt, verarbeitet, speichert und als Wissen, Können sowie Selbst-, Welt- und Lebenserfahrung sich aneignet und nutzt“ (ebd.). Die „Handlungsfähigkeit“ verbindet Lern- und Entwicklungsfähigkeit, da das Individuum zur Partizipation an seiner Umwelt Leben und Handeln miteinander in Beziehung setzt. Es geht darum, das Individuum als „Handlungssubjekt anzuerkennen“, welches handelnd in seiner Umwelt agiert, dies schließt autonomes Handeln ebenso wie assistiertes Handeln ein (ebd.).

Diese anthropologischen Fundamentalien bewirken ein Menschenbild, welches Orientierung auf der Handlungsebene bietet. Denn zu handeln bedeutet im Weiteren eine Entscheidung für ein konkretes ethisches Merkmal, was „immer auch mit der Beantwortung der anthropologischen Grundfrage nach dem Wesen des Menschen einhergeht. In diesem Sinne sind Anthropologie und Ethik eng aneinander gekoppelt“ (Greving/Ondracek, 2009, S. 53). Da die pädagogische Anthropologie nach der „menschlichen Bestimmung, nämlich nach der Erziehung und ihren Zielen“ fragt, ist sie „stets mit Ethik verknüpft“ (Jakobs, 2009, S. 294). Dieser Verknüpfung wird im nächsten Kapitel nachgegangen, da einem Menschenbild auch ethische Annahmen zugrunde liegen.

5.5.2 Ethische Orientierung

Anthropologische Reflexionen zum Menschenbild verweisen auch auf die Frage nach „dem ‚guten‘ menschlichen Leben“, denn der Entwurf eines Menschenbildes bedeutet auch, nach verantwortbaren und gestalterischen Handlungen zu fragen (Gröschke, 2008, S. 240). Auf diese Weise sind „Anthropologie und Ethik unauflösbar ineinander“ verschränkt (ebd.). Ethik kann als anthropologische Reflexion verstanden werden, sie kann aber nicht normativ über die Anthropologie begründet werden (vgl. ebd. S. 241). Anthropologie kann der pädagogischen Ethik wiederum keine inhaltlichen Merkmale „im Sinne einer materiellen Werteethik“ zur Verfügung stellen (Wulf, 1994, S. 143). Um zu vermeiden, dass aus der Vorstellung, wie der Mensch zu sein hat, ein „objektives Sollen“ abgeleitet wird, welches durch pädagogisches Handeln realisiert werden soll, ist es von Bedeutung, sich mit Ethik auseinanderzusetzen (ebd. S. 142). Eine „anthropologische Lesart von Ethik“ muss zwei Aspekten gerecht werden: Zum einen geht es darum, dass Ethik, die sich auf menschliches Dasein bezieht, durch Reflexionen Chancen, Grenzen und Fragen des „Humanen“ eruiert, was sich ebenso auf Chancen und Grenzen von Ethik in Bezug auf die Wissenschaft vom Menschlichen bezieht. Erst die Reflexion kann den Gegenstand der Ethik „den Mensch in seiner Kon-

stanz und seiner Zufälligkeit überhaupt erfassen“ (ebd.). Ethik aus einer anthropologischen Perspektive heraus zu betrachten erweist sich zudem als nützlich, da Diskrepanzen innerhalb der Ethik aufgelöst werden können „mit dem Ziel, die mit einer Ethik verbundenen Gefahren für den Menschen (Gewalt/Machtverhältnisse, Ideologien) aufzudecken, zu begrenzen, wenn möglich zu beseitigen“ (ebd.).

Ethik ist als eine philosophische Disziplin zu verstehen, die sich mit „den Normen menschlichen Handelns“ im Sinne moralischen Handelns und der Begründung dieses Handelns befasst (Dederich, 2000, S. 119). Dederich und Schnell definieren Ethik als Theorie der Moral, wobei Moral sich auf Werteüberzeugungen bezieht, die im Denken und Handeln zum Tragen kommen (vgl. Dederich/Schnell, 2009, S. 59). Moralisiertes Handeln differenziert gutes und schlechtes Verhalten und wird so zu einem Regulativum in sozialen Gemeinschaften (vgl. Dederich, 2000, S. 113). Moral wäre somit ein System von Werten, welches durch den Einzelnen, eine Gruppe oder Institution zum Tragen kommt (vgl. ebd. S. 113ff). Ethik thematisiert, analysiert, begründet und reflektiert diese Moralvorstellungen (vgl. Dederich, 2007, S. 211). Dederich und Schnell unterscheiden Ethik und Moral dahin gehend, dass Ethik eine „Verbindlichkeitsquelle und (die) Frage nach dem Mich-Meinen des moralisch Relevanten“ darstellt, während Moral aus Regeln und Inhalten in Bezug auf Verhalten und Handeln besteht (Dederich/Schnell, 2009, S. 59). Die Autoren stellen im Weiteren für ein Menschenbild heraus, dass eine mit Behinderung gekoppelte Ethik nicht exklusiv sein braucht, um ihrem Anspruch als „Anwalt von Schutz, Achtung und Würde behinderter, kranker und/oder pflegebedürftiger Menschen“ nachzukommen (ebd. S. 62f.). Nach Schnell dient ‚ethisches‘ Verhalten Menschen dazu, einander Schutz zu gewähren und Achtung entgegenzubringen (vgl. Schnell, 2008, S. 149). Daher muss die Implikation menschlichen Verhaltens zwangsläufig Ethik sein, ein ethikfreier Umgang mit bzw. eine ethikfreie Behandlung von Menschen ist demnach nicht möglich (vgl. ebd. S. 155).

Im gegenwärtigen behindertenpädagogischen Diskurs zur Ethik lassen sich verschiedene Ethiktypen erkennen, die auf eine weite philosophische Palette zurückgreifen, wie sich z. B. Speck auf Kants ‚Prinzip der Würde des Menschen‘ (Speck, System Heilpädagogik, 1996) oder Jantzen auf die Ethik Spinozas beziehen (vgl. Dederich/Schnell, 2009, S. 62f.). Dederich führt an, dass der ethische Diskurs in der Behindertenpädagogik nur schwer zu subsumieren ist, da er verschiedene Bereiche betrifft, die sich auf unterschiedliche Problemgebiete beziehen. Demzufolge sind die Antworten auch entsprechend vielfältig (vgl. Dederich, 2007, S. 215). Dennoch formuliert Dederich einen Grundkonsens, den er in der ‚Ethik als Schutzbereich‘ und in der ‚Anerkennung von Vielfalt und Differenz‘ sieht. Diese Bereiche bilden zusammen „eine Ethik der Koexistenz dieses Vielfältigen und Differenten“ (ebd. S. 217).

Dederich betrachtet Ethik insofern als Schutzbereich, als dieser in der Behindertenpädagogik „eine Antwort auf Gefährdungen“ darstellt (ebd.). Dies geschieht einerseits im Hinblick auf Kultur und Gesellschaft und andererseits in Bezug zur Ethik selbst. Kulturell und gesellschaftlich zeigt sich die Notwendigkeit eines Schutzraumes, wenn Antworten auf Problemsituationen nicht durch einen „konsensuellen gesellschaftlichen Ethos bzw. eine gemeinsame Lebensform“ gesichert werden können (ebd. S. 216). Des Weiteren ist dieser Schutzraum dann von Bedeutung, wenn bestimmte Entwicklungen Prozesse in Gang setzen, die zu Exklusion, Benachteiligung und Marginalisierungen führen können. Diese Prozesse finden nach Dederich auch in der Ethik selbst statt, wie beispielsweise in Theorien zur Person, die zur Ausprägung der Begriffe „Unperson“ und „Nichtperson“ geführt haben und dadurch bestimmte Personenkreise als weniger schutzwürdig herausgestellt haben. Daher ist es notwendig, dass Ethik diese Prozesse reflektiert und andere Formen von Ethik entwickelt, die diesen Schutzraum im Blick haben (vgl. ebd.).

Die Anerkennung von Vielfalt und Differenz beinhaltet für Dederich eine konstruktive Funktion, die er zunächst in der Negierung normativer Menschenbilder sieht. Den Menschen in seiner Einzigartigkeit wahrzunehmen und zu achten, bedeutet, ihn in seiner Singularität statt als Exemplar seiner Gattung anzuerkennen. Daneben geht es auch darum, Verantwortung als Antwort auf die Verletzlichkeit, Sensibilität und Endlichkeit des Menschen zu übernehmen, um Entrechtung, Gewalt und Deprivation begegnen zu können. Daraus ergibt sich neben der Begründung des Schutzes ein weiterer Anlass für diese Ethik, die in der „Bewahrung und Förderung der Integrität des anderen Menschen“ liegt und sich auf die Psyche, die Leiblichkeit, das soziale Leben und den Bereich des Rechts bezieht (ebd. S. 217). Alle diese benannten Faktoren treten dann deutlich hervor, wenn die Integrität eines Menschen missachtet oder verletzt wird. Daraus ergibt sich als wichtige Aufgabe der Ethik, die Begründung der Anerkennung von Menschen, die nicht mit einem Normativitätskonzept zu fassen sind (vgl. ebd.).

Die Ethik eines Schutzraumes erweist sich als sozialetisches Verantwortungsdenken, insbesondere dann, wenn sich das Spannungsfeld zwischen normativen Zuschreibungen und sozialisatorischen Bedingungen und der sich vollziehenden Lebenspraxis nicht ausreichend differenzieren lässt. Eine so gelagerte Ethik hat das Ziel, Orientierungen vorzuhalten, die konstitutiv, aber nicht formalistisch sind. Die Intention der Heilpädagogik, sich ethisch zu legitimieren, kann die Gefahr bergen, „Diskurse zu moralisieren und sich selbst zu einer moralischen Instanz zu stilisieren. Zugleich besteht, (...) die Gefahr einer Ethisierung der Pädagogik, die in Ausgrenzung, Entrechtung und in letzter Konsequenz in Vernichtung münden kann“ (Dederich/Schnell, 2009, S. 66f.). Diese Gefahr, die historisch im Nationalsozialismus deutlich war, ist auch aktuell zu berücksichtigen, da beispielsweise Inklusion eine willkommene Entwicklung ist, um z. B. stationäre Betreuungsformen (vor) schnell in ambu-

lante Formen umzuwandeln (vgl. ebd.). Fragen zur Ethik müssen ihr Eigenrecht behalten, um keine vereinseitigende Sichtweise entstehen zu lassen, was einer Mehrzahl an Diskursen bedarf. Eine Ethik, die den Anspruch hat, „zeitgerecht“ (Höffe) zu sein, stellt ein „nie abgeschlossenes Unternehmen“ dar (Höffe, 1981, S. 13). Zudem darf es keine Berührungspunkte gegenüber den Problemen der Zeit geben. Nur so kann das Dilemma umgangen werden, losgelöst von der tatsächlichen Realität zu einer abstrakten Theorie oder zu einer Ideologie dessen zu werden, was gegenwärtig Bestand hat. Denn beides beinhaltet den Verzicht auf die eigene „normativ-kritische Kompetenz“ (Höffe, 1981, S. 15). Somit kann sich ethisches Denken nur im Rahmen einer „relativierten Offenheit“ ereignen (Müller, 1991, S. 185).

Aus dem Dargelegten lässt sich schließen, dass ein Menschenbild und ethische Konzeptualisierungen als nicht abschließbare Bestrebungen anzuerkennen sind. Für die Heilpädagogik ergibt sich daher als ethische Bestimmung: Ethik ist als Schutzraum zu verstehen, in dem behinderte Menschen in ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen werden (Dederich, 2007) mit dem Wert der Unverletzlichkeit, der Gleichwertigkeit und der nicht zu verlierende Würde (Haeberlin, 2005), verdinglicht in anthropologischen Formalien wie Entwicklungs-, Lern- und Handlungsfähigkeit (Gröschke, 2008). Denn es bleibt festzuhalten, dass es „weder ein absolut richtiges Wissen noch eine absolut richtige Moral und folglich auch keine perfekte Ethik und ebenso wenig eine fertige Wissenschaft vom Menschen und der ihn umgebenden Welt gibt“ (Benner, 1998, S. 193).

5.6 Die Beziehungsebene in der Heilpädagogik

Ethische Orientierungen beeinflussen auch die Beziehungsgestaltung in der Heilpädagogik zwischen dem Heilpädagogen und „dem anderen“, seinem „Gegenüber“, dem „Klienten“. Beziehungen bilden nach Giesecke ein Kernstück beruflichen Handelns, da das, was pädagogisch vollzogen wird nur über die Beziehungsebene auszuführen (vgl. Giesecke, 1994, S. 5), und zwar in Form einer persönlichen Vermittlung (vgl. ebd. S.16). Die Beziehungsebene, die Gestaltung und Bedeutung von Beziehungen zwischen Menschen, ist also „kein Randthema, sondern führt mitten in die Substanz des Pädagogischen“ (ebd.). Beziehungen bzw. Beziehungsverhältnisse sind oftmals durch Asymmetrien und Abhängigkeiten, wie beispielsweise durch Behinderung oder Alter, gekennzeichnet (vgl. Gröschke, 2008, S.107). Diese gilt es im Beziehungsgefüge zu relationieren, um den jeweils „lebendigen, offenen, geschichtlichen, auf konstitutive Seinsentwürfe ausgerichteten Subjekten“, gerecht werden zu können (Kobi, 2004, S. 146). In heilpädagogischen Beziehungen geht es um die Möglichkeit zur Darstellung der jeweils subjektiven Wahrheit, was aber Exklusivität oder Absolutismus negiert. Beziehungen in der heilpädagogischen Handlungspraxis bedeuten, sich „mit dem **Anderen** in Beziehung zu setzen und diesem auch da noch etwas zu **sein**, wo nichts mehr zu **machen** ist“ (Kobi, 2004, S.147). Denn Beziehungen basieren auf „sich ausdifferen-

zierenden Handlungs- und Lebenssphären“ und beinhalten Prozesse des Vermittelns (Kade, 1997, S. 34). Somit ist das Pädagogische eine Praxis zur Wissensvermittlung (vgl. ebd. S. 36). Die vermittelnden Elemente in heilpädagogischen Beziehungen werden z. B. in der Entwicklungsbegleitung, Erziehung, Förderung und Therapie sichtbar. Eine heilpädagogische Beziehung gründet sich auf dem Dialog, was bedeutet, dass Betreuung, Erziehung, Bildung und Therapie durch den Dialog zwischen zwei Partnern vermittelt werden. In dieser Form der Beziehung wirkt der Heilpädagoge „durch seine Person auf die Person des anderen“ und nimmt ebenso dessen Ausdruck und Reaktionen wahr (Flosdorf, 2009, S. 17). Sich gegenseitig etwas mitzuteilen und sich gegenseitig wahrzunehmen bildet so die Basis der heilpädagogischen Beziehung (vgl. ebd.). Diese Form des Wahrnehmens geht über das erfassende Beobachten hinaus, es bedeutet eine grundsätzliche Annahme des anderen, aber auch der eigenen Zustände und Befindlichkeiten (vgl. ebd. S. 21). Beziehungen bedeutet eine Verdichtung, eine konkrete Realisierung des Miteinander. Demnach ist es wichtig, Beziehungen durchgehend und kontingent zu gestalten, damit sie zu erweiternden Erfahrungen werden können (vgl. ebd. S. 11).

Für ein heilpädagogisches Beziehungsverständnis soll nachfolgend auf „das Konzept des Dialogischen“ Bezug genommen werden, wie dies u. a. Speck (1998), Kobi (2004), Moser (2003) vollzogen haben. Dabei stellt das Dialogische eine Divergenz zu vermeintlich instrumentalistischen, erziehungswissenschaftlichen Entwürfen dar (vgl. Moser, S. 84). Es beschreibt das Erziehungsverhältnis, die Beziehung „im Sinne von Begegnung und Verstehen (...) und geht dabei von einer prinzipiellen Intransparenz der Personen“ aus (ebd.). Das heißt, beim Dialogischen handelt es sich gleichsam um eine anthropologische Vorstellung, die sich mit Verstehensprozessen auseinandersetzt. Dabei wird das Verstehen „als ein nicht-instrumenteller Prozess gefasst, welcher dadurch die Unbestimmtheit und Unverfügbarkeit des Menschen sichert“ (ebd. S. 85). Das Dialogische ist nicht als handlungstheoretischer Entwurf zu verstehen, vielmehr ist es als ein ethischer Rahmen zu verstehen, der im Erziehungsprozess unbestimmt bleibt und dabei das genuin Menschliche berücksichtigt und erhält (vgl. Moser, 2003, S. 91). Zudem geht es um die Bestimmung von Sozialität „im Sinne von Verstehen oder Verständigung als von der Erziehung zu realisierende Verlängerung des Menschlichen, gefasst als Sinnklärung“ (ebd.). Das Verständnis um das Dialogische zielt hier auf die Ebene von Beziehungen und wird nicht als pädagogisches Gesamtkonzept gedacht. Denn in der Funktion eines pädagogischen Konzepts verweist die dialogische Pädagogik auf eine Dialektik „zwischen instrumenteller Verfügung durch technizistisches Erziehen“ einerseits und „Bildung und Selbstbildung der autonom, zur Freiheit bestimmten Person“ andererseits (ebd. S. 87). Es fehlt dabei an der Bestimmung von Bildung und Selbstbildung, weil das dialogische Konzept eine beabsichtigte Führung, wie sie z. B. in der Zweck- und Zielgerichtetheit pädagogischer Handlungen vorliegt, negiert (vgl. ebd. S. 87). Somit geht es hier um eine mögliche Haltung in der heilpädagogischen Handlungspraxis, „um die unmittelba-

ren, intersubjektiven Bezüge“ in Beziehungen (Kobi, 2004, S. 85). Für diese Arbeit und ihre Intention wird im Weiteren dem ‚Dialogischen‘ Martin Bubers nachgegangen. Wirksamkeit von Beziehungen und deren Sinnperspektive für die teilhabenden Menschen finden sich nach dem jüdischen Philosophen und Pädagogen Martin Buber (1878 – 1965) in der Sphäre des *Zwischen*. Diese Sphäre bezeichnet er als „Urkatégorie der menschlichen Wirklichkeit“, als Ort und Träger eines tatsächlich zwischenmenschlichen Geschehens, welches „sich nach Maßgabe der menschlichen Begegnung jeweils neu“ konstituiert (Buber, 1971, S. 165). In der von Buber vertretenen Lehre des Chassidismus wird in jeder wahren Begegnung Gott oder das ewig Seiende sichtbar. Buber agiert mit den Begriffen DU und ICH, die er in einer seiner zentralen Aussagen wie folgt anführt: „Der Mensch wird am DU zum ICH“ (ebd. 1997, S. 32). „Dies ist das Entscheidende: das Nicht-Objekt sein“ (ebd. S. 274). Somit zeigt sich in der jeweils erfahrbaren Wirklichkeit, dass Beziehungen in der Einbindung von Subjekten, das heißt, von Nichtobjekten entstehen. Auf diese Weise kann der jeweils andere nicht Mittel zu einem Zweck werden, unabhängig davon, unter welchen Objektbedingungen sich der Beziehungsprozess vollzieht.

Über jede methodisch normative Bedingtheit hinaus entwickeln sich Beziehungen in dem Realisierungsvermögen des jeweiligen Individuums. Buber sieht in Beziehungen die ‚Urchance des Seins‘, da in dem Dialog zwischen zwei Menschen diese sich selbst begegnen können. „Denn ich rede von nichts anderem, als von dem wirklichen Menschen, dir und mir, von unserem Leben, und unserer Welt, nicht von einem Ich an sich und nicht von einem Sein an sich“ (ebd. 1997, S. 17). Buber greift die Begriffe ICH und ES auf und verdeutlicht an ihnen, auf welche Weise Beziehungen möglich sind. Das ICH symbolisiert das individuelle Bewusstsein, während das ES für das Objektbewusstsein steht. Das Du steht für das Gegenüber. Buber verdeutlicht, dass es an sich kein ICH gibt, ICH kann nur existieren durch das DU (vgl. ebd. 1997, S. 8ff). Das ICH hat keinen Anteil an den Dingen, da die Erfahrungen in jedem sind, denn jedes ES grenzt an ein anderes ES (vgl. ebd. S. 8).

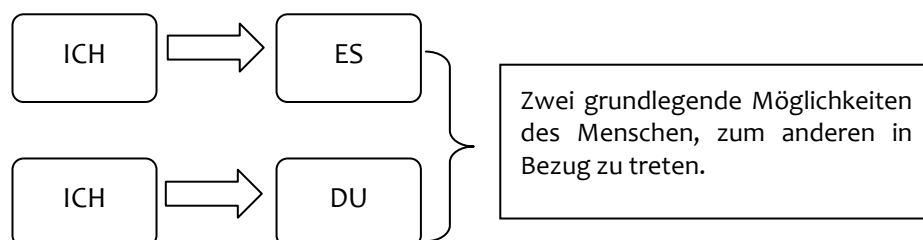


Abbildung 10: Verhältnis von Ich – Du – Es

(Quelle: eigene Darstellung)

„Beziehung ist Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke“ (ebd. S. 19).

Das, was in einer Beziehung zwischen zwei Menschen geschieht, ist der eigentliche Wirkbereich und kann den jeweils anderen Menschen erreichen und tief berühren. Beziehungen sind eine Art Lebensprotokoll, sie bestehen aus den Erinnerungen und Erfahrungen des Einzelnen, die in die gegenwärtige Beziehung hineinspielen.

Buber führt weiter aus, wie sehr der Mensch in seinem Alltag beschäftigt ist. Er befasst sich mit verschiedenen Inhalten, wie etwas wahrnehmen, etwas tun, etwas denken und fühlen. Das heißt, der Mensch ist ständig umgeben von Inhalten. Diese Welt der Inhalte nimmt nach Buber zu. Deshalb sind Beziehungen für den Menschen so wesentlich, in ihnen liegt die Chance, dem Menschen Orientierung zu bieten, Inhalte zu strukturieren und Sinn zu erfahren. In der Begegnung mit dem anderen kann sich der Mensch als ungeteilte Einheit erleben. Dabei will Buber Beziehungen nicht gefühlhaft verstanden wissen, vielmehr stellen sie ein Erfahrungspotenzial dar, welches den Menschen bereichern kann. Nach Momenten der Begegnung mit dem anderen wird der Mensch wieder zum ICH. Nach dem Auseinandergehen bleibt oft eine schmerzhaft leere zurück: Das Vermissen dieser Sequenz, die als Einheit spürbar werden kann. Und dennoch, so Buber, klingen solche Begegnungen irgendwie nach (vgl. ebd. S. 18f.). Die Begegnung in Beziehungen wird für Buber zum Dialogischen, wenn die Menschen sich einander zuwenden können. Diese Sphäre des ‚zwischen menschlichen‘ ist die des ‚Einander-gegenübers‘. Ihre Entfaltung bezeichnet Buber als das Dialogische, als das dialogische Prinzip, das in der Schnittmenge zwischen dem ICH und dem DU stattfindet.

In dialogischen Augenblicken kann der Mensch sich in sein Gegenüber hineinversetzen, sich vorstellen, was dieser denkt und fühlt. Buber verortet diese Begegnung in dem ‚Zwischen‘ dieser beiden Menschen. Das Zwischen ist Ort und Träger zwischenmenschlichen Geschehens. Es findet in einer nur diesen beiden Menschen zugänglichen Ebene statt. Das kann einerseits bedeuten, mit dem eigenen Gefühl in die dynamische Struktur eines Gegenübers zu ‚schlüpfen‘, sich gleichsam in ihn hineinzusetzen. „Dialogisches Leben ist nicht eins, in dem man viel mit Menschen zu tun hat, sondern eins, in dem man mit den Menschen, mit denen man zu tun hat, wirklich zu tun hat.(...) Sie bedeutet somit Ausschaltung der eigenen Konkretheit, Verlöschen der gelebten Situation, Aufgehen der Wirklichkeit, an der man teilhat“ (ebd. 1969, S. 31). Andererseits liegt darin auch die Möglichkeit, die eigene Konkretheit zu erweitern und die erlebte Situation zur vollkommenen Präsenz der Wirklichkeit werden zu lassen. Die Lehre Bubers zeigt eine Aussicht, die gewöhnliche Trennung zwischen dem ICH und dem DU zeitweilig zu verlassen, sie verweist auf die bereichernde Aspekte in der Begegnung mit dem anderen.

In der Konstellation des ICH-ES wird sich das ICH seiner Subjekthaftigkeit bewusst. Das Subjekt tritt zum Vorschein, indem es sich gegen andere Subjekte absetzt. In der Konstellation des ICH-DU aber erscheint das ICH als Person, welches mit einer anderen Person in Bezie-

hung tritt (vgl. Buber, 1997, S. 65). Das Ich erfährt im Es eine Summe von Eigenschaften, erlebt sie aber nicht unmittelbar. Das ICH erfährt ETWAS, aber der „Erfahrende hat keinen Anteil an der Welt. Die Erfahrung ist ja >>in ihm<< und nicht zwischen ihm und der Welt“ (ebd. S. 9). Den einführenden Impuls in den anderen formuliert Buber in dem Ausspruch: „ICH werde am Du“ (ebd. S. 15).

Der semantische Aspekt und die Qualität von Beziehungen in der theoretischen Darlegung des dialogischen Prinzips hat im Anschluss an Buber durch Kuno Lorenz in Form einer dialogischen Anthropologie Eingang in die anthropologische Philosophie gefunden und wurde von diesem weiterentwickelt. Lorenz geht es um eine detaillierte Entwicklung von Ich und Du und darum, die Zeichen von Menschen an die von ihnen figurierten Prozesse von Individuation und Sozialisation rückzubinden, damit diese so ihres Menschseins gewahr werden. Handlungen verschiedener Arten finden stets in beiden Dialogrollen statt, das Ich steht für den Handlungsvollzug und das Du im Erfahren einer Handlung (vgl. Asha De, 2005, S. 88). Handlungen sind dann das Ergebnis dessen, wie der Mensch seine Welt versteht. Die Differenzierung von formaler, demnach begrifflicher und anschaulicher Erkenntnis und Materie als Möglichkeit der Vielfalt der Erscheinungen ist damit nicht mehr strikt durchführbar (vgl. ebd. S. 89). Das heißt, in Beziehungen wird erst dadurch, dass sich etwas zeigt, etwas dargestellt wird, differenzierbar, wovon jemand handelt und womit jemand handelt und redet (vgl. ebd. S. 92).

Buber sieht das eigentlich Fruchtbare in der pädagogischen Begegnung und nicht in der pädagogischen Arbeit an sich. Er führt aus, dass das innerlichste Werk des erzieherischen Verhältnisses im Vertrauen zur Welt liegt, weil es diesen jeweils anderen in unserem Leben gibt (vgl. Buber, 1953, S. 39). Demnach geht es darum den jeweils anderen in seinem Sosein anzuerkennen, was nach chassidischer Lehre unabhängig von dessen sozialen und kognitiven Voraussetzungen geschieht und zwar als anthropologisch begründete Möglichkeit der unmittelbaren personalen Begegnung. (vgl. Meilhammer, 2005, S. 145).

Die Hervorhebung von Anerkennung stellt auch gegenwärtig ein wichtiges Thema in der Heilpädagogik dar. Anerkennung ist ein integrierender Aspekt in Beziehungen, in denen es darum geht, dem jeweils anderen mit Achtung zu begegnen und ihm „neben sich einen Daseinsraum zu eröffnen“ (Dederich/Schnell, 2009, S. 78). Achtung bedeutet einerseits die grundsätzliche Bejahung des anderen unabhängig von Zuneigungsgefühlen und andererseits die Wahrnehmung einer Distanz und Abgrenzung zum anderen. Diese Merkmale im Grundsatz der Achtung sind wesentliche Kennzeichen für die Anerkennung des anderen (vgl. Dederich, 2001, S. 192). Anerkennung bedeutet demnach Ermutigung, Zustimmung und Zuwendung zum anderen, sie ist wesentlich für die Entwicklung und die Festigung der Identität des Individuums sowohl auf das Individuum als auch auf dessen soziale Umwelt bezogen (vgl. Dederich, 2001, S. 189). „Anerkennung ist kein eigener Akt, sondern vielmehr pas-

sives Bauelement von Handlungen. Indem ich etwas aktiv tue oder lasse, geschieht meine dem Anderen geltende Achtung seiner Person“ (Schnell, 2008, S. 156). Die Beziehungsgestaltung in einem dialogischen Verständnis unter besonderer Beachtung eines Anerkennungsverhältnisses entspricht der heilpädagogischen Handlungspraxis in dem Sinne, dass dieser eine ethische Orientierungskategorie zugrunde liegt. Die implizierte Zweckfreiheit im Beziehungsverständnis Bubers bildet einen bedeutsamen Impuls, um Zweck- und Zielgebundenheit von Beziehungen immer wieder dahin gehend zu reflektieren, inwieweit die Anerkennung des anderen das tragende Element von Beziehungen ist.

Nachdem die Heilpädagogik in den sie charakterisierenden Aspekten der Erziehung, Bildung, Therapie, Behinderung, Anthropologie, Ethik und Bedeutung von Beziehungen dargelegt worden ist, geht es im Folgenden um ein kurzes Zwischenfazit dieses Kapitel.

5.7 Zwischenfazit

In der Heilpädagogik hat, wie deutlich wurde, der Praxisbezug einen hohen Stellwert, während die Einbeziehung disziplinärer Wissensbestände nachrangig erscheint. Für eine Professionalisierung wird es erforderlich werden, die vertraute Denkweise der Praxisdominanz zugunsten einer relativierenden Einheit von Theorie und Praxis aufzugeben. Denn oftmals bleibt die Praxisorientierung unhinterfragt, während die Theorie fast schon wie selbstverständlich kritisch betrachtet wird. Doch auch eine Praxisorientierung kann nicht unhinterfragt „als Gütesiegel“ fungieren (Dederich, 2000, S.101). Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass sowohl der Aufgabenbereich der Heilpädagogik als auch Deutungsintentionen von Begrifflichkeiten weder vollständig noch verbindlich darzulegen sind. Vielfach werden diese Aspekte in der Handlungspraxis subjektiv gedeutet und in entsprechende Zusammenhänge gebracht, so dass vielen Handlungen theoretische bzw. wissenschaftliche Begründungsgrundlagen fehlen.

Des Weiteren wurde ersichtlich, dass die Handlungspraxis der Heilpädagogik zwar Bildung und Erziehung einlöst, aber dieses noch immer unter den Prämissen von Spezialisierung und Besonderung, was auf zuvor stattgefundene segregative Prozesse schließen lässt. Diese Prämissen bilden in Verbindung mit Menschen die gesellschaftlich am Rand stehen, wie behinderte oder alte Menschen die faktische Legitimation der Heilpädagogik.

Eine Professionalisierung der Heilpädagogik kann dazu beitragen sich dieses Selbstverständnis zu vergegenwärtigen und in kritischer Distanz zu betrachten. Dabei geht es nicht darum unter allen Umständen Spezialisierungen und Besonderungen zu vermeiden, sondern deren Relevanz und Bedeutung für die Heilpädagogik zu konkretisieren bzw. bedingt durch sich gegenwärtig wandelnde Einsichten notwendige Veränderungen zuzulassen.

Diese Möglichkeit liegt in der Fassung der Heilpädagogik aus struktureller Sicht. Dabei resultiert aus ihnen, zuvor dargelegten Grundlagen, Handlungsspielräume, die für eine Professionalisierung nutzbar werden können. Aus diesem Grund werden in den nachfolgenden Kapiteln die grundlegenden Anteile der Heilpädagogik aus struktureller Perspektive betrachtet und für eine professionelle Handlungspraxis akzentuiert.

6 VERSUCH EINER ÜBERTRAGUNG DER STRUKTURELLEN PROFESSIONSTHEORIE AUF DIE HEILPÄDAGOGIK

In den nachfolgenden Kapiteln werden wesentliche Elemente der strukturellen Professionstheorie mit entsprechenden Elementen der Heilpädagogik in Beziehung gesetzt. Die jeweiligen Elemente sind im Verlauf dieser Arbeit ausgeführt worden und werden zur begründeten Bestimmung der heilpädagogischen Professionalisierung herangezogen und so in eine strukturelle Perspektive überführt.

In der Darstellung und Argumentation einer heilpädagogischen Professionalisierung wird zudem die Notwendigkeit eines Mandates erörtert, da dies im Diskurs um eine Professionalisierung der Heilpädagogik aus gesellschaftlicher Perspektive von Relevanz ist, in der Theorie Oevermanns aber nicht expliziert wird. Die Wertorientierung der Heilpädagogik wird zunächst zurückgestellt und zum Ende der Kapitel angeführt, da sie zwar Bestandteil der heilpädagogischen Handlungspraxis im Sinne einer Orientierung ist, nicht aber deren ausschließlichen disziplinären Begründungsbezug darstellt.

Der Begriff Lebenspraxis wird im Folgenden in einem allgemeinen alltagsprachlichen Verständnis gebraucht, um eine begriffliche Vermischung mit der Definition Oevermanns zu vermeiden.

Der Nutzen dieser Übertragung liegt darin, die „widersprüchlichen Einheiten“ der heilpädagogischen Handlungspraxis als Bestandteile ihrer Professionalisierung zu erschließen und diese nicht als Hindernisse, sondern als grundlegende Bedingung der Arbeit zu verstehen. Zudem werden weitere Elemente, wie die Stellvertretung, das Arbeitsbündnis, die Wissens-, Norm- und Therapievermittlung mit Elementen der Heilpädagogik in Beziehung gesetzt und so in eine strukturelle Dimension überführt.

In der gesichteten Literatur hat sich gezeigt, dass Zuschreibungen vorliegen, die die Heilpädagogik bereits als Profession verstehen, vgl. z. B. Kobi, 2004, Habermas, 2005, Greving/Ondracek, 2009. Konzeptionelle Ansätze hat u. a. Gröschke (2008) vorgelegt. Dieser geht von einer heilpädagogischen Professionalität aus, die über deren Handlungsgrammatik beschrieben werden kann, welche eine anthropologische, ethische und methodische Dimension aufweist. Lindmeier (2000/2004) hat die heilpädagogische Professionalisierung an

das Scheitern der Allgemeinen Pädagogik gebunden und Professionsmerkmale der Heilpädagogik, wie beispielsweise die diagnostische Kompetenz, herausgestellt. Greving (2011) hat die heilpädagogische Professionalität in einem mehrdimensionalen Ansatz dargelegt, der auf sieben unterschiedlichen Dimensionen, wie z. B. der historischen oder der anthropologisch-ethischen Dimension beruht. Mit dem Zusammenschluss dieser Dimensionen begründet Greving die heilpädagogische Professionalität.

Eine Bestimmung der Heilpädagogik als Profession entlang einer bestimmten disziplinären Theorie haben beispielsweise Speck (1998) und Müller (1991) auf der Grundlage der Systemtheorie vorgelegt. Zur Systemtheorie und weiterführend zum Konstruktivismus sind verschiedene Aufsätze erschienen, die die theoretischen Grundlegungen dieser Theorie auf die Heilpädagogik übertragen haben (vgl. u. a. Greving/Ondracek, 2008).

Bisher hat sich gezeigt, dass die Heilpädagogik im „Umgang mit dem Professionsbegriff“ über „Definitionsprobleme“ und das Abarbeiten an Merkmalskatalogen nicht hinausgekommen ist, zudem fehlt es an einer „Auseinandersetzung mit der spezifischen Typik pädagogischer Tätigkeit“ (Koring, 1996, S. 319). Somit ist als Erfordernis für eine Professionalisierung die spezifische Handlungsgrammatik zu verdeutlichen und die tatsächliche Handlungspraxis transparent darzulegen (Dewe u. a., 1992, S.16). Denn wie aufgezeigt wurde, zielt die strukturelle Professionstheorie auf die Handlungspraxis mit den dort auftretenden Widersprüchen bzw. widersprüchlichen Einheiten. Aus den widersprüchlichen Einheiten, die als Handlungsprobleme verstehbar sind, lässt sich die Strukturlogik heilpädagogischen Handelns ableiten und deren Vermittlung bedingt den Prozess der Professionalisierung.

Bevor eine Übertragung der strukturellen Professionstheorie auf die Heilpädagogik vollzogen wird, ist zu klären, ob das von Oevermann angemerkte strukturtheoretische Defizit der Pädagogik die Professionalisierung der Heilpädagogik behindert.

6.1 Das strukturtheoretische Defizit der Pädagogik – Hindernis für eine Professionalisierung?

Das strukturtheoretische Defizit der Pädagogik stellt nach Oevermann ein Hindernis für eine Professionalisierung dar. Dieses Defizit liegt im Fehlen grundlagentheoretischen strukturalen Denkens, z. B. in Form expliziter Rekonstruktion von Begriffen sowie in fehlenden strukturalen Methodologien und Methoden (vgl. Wagner, 1998, S. 73). Es betrifft die Heilpädagogik insoweit, als sie zwar über Methoden in der Handlungspraxis verfügt, ihr aber „eine anerkannte fachspezifische Handlungstheorie“ noch fehlt (Greving/Ondracek, 2008, S. 35). Das strukturtheoretische Defizit der Heilpädagogik ist zudem durch die Hypothek ihrer historischen Entwicklung beeinflusst. Durch die Nähe der Heilpädagogik beispielsweise zur Medizin, Psychiatrie oder christlichen Lehren hat sich keine klare Wissensbasis ausgebildet.

Das hat dazu geführt, dass die Heilpädagogik wissenschaftstheoretisch und professionell eine „ambivalente *Interdisziplin*“ verkörpert (Gröschke, 2008, S. 132). Der Aspekt fehlender Explizierungen von Begriffen ist ebenfalls ein auf die Heilpädagogik zutreffendes Defizit. Begriffe innerhalb der Binnenstruktur der Heilpädagogik weisen oftmals ein Spektrum an Definitionsvarianten auf. Das ist sogar virulent bei wesentlichen und tragenden Begriffen der Heilpädagogik, wie z. B. Erziehung, Bildung oder dem Behinderungsbegriff (vgl. in dieser Arbeit Kapitel 6.4.). Bezogen auf den Begriff der Behinderung stellen sich beispielsweise die Fragen nach „Sinn und Zweck, Nutzen und Schaden“ dieses Begriffs sowie nach dessen „Vorläuferbegriffe(n) im Rahmen seiner Begriffsgeschichte“ (Gröschke, 2008, S. 189). Das Fehlen entsprechender theoretischer Definitionen von Begriffen führt dazu, diese subjektiv, situativ und fallbezogen zu deuten. Dies könnte durch eine stringente, aus den historischen Bezügen heraus entwickelte Begriffsbestimmung, die eine Verbindlichkeit innerhalb der Binnenstruktur der Heilpädagogik aufweist, verändert werden (was in diesem Verständnis Aufgabe der Disziplin wäre). Im Sinne der Ausführungen Oevermanns kann dies als ein möglicher Grund der bisher noch nicht vollzogenen Professionalisierung der Heilpädagogik interpretiert werden.

Das strukturtheoretische Defizit ist durch pädagogisches Handeln als Wissensvermittlung, Normvermittlung und Therapie zu überwinden (vgl. Wagner, 1998, S. 75). Mit diesen drei Dimensionen pädagogischen Handelns kann professionelles Handeln gelingen. Das heißt, mit der Überwindung des benannten Defizits wird eine anschlussfähige Option zu einer gelingenden Professionalisierung ermöglicht. Doch nicht die Überwindung des Defizits ist vorrangig, vielmehr durchdringt das strukturtheoretische Defizit die Handlungspraxis und Disziplin der Heilpädagogik und erst mit dem Prozess der Professionalisierung entsteht die Möglichkeit zu dessen Überwindung. Durch diesen Prozess entsteht eine Auseinandersetzung mit der eigenen Disziplin und Handlungspraxis vor einem bestimmten theoretischen Hintergrund, wie z. B. der in dieser Arbeit angeführten strukturellen Theorie. Dieser Prozess kann dazu beitragen, strukturelle Methodologien und verbindliche Begriffsdefinitionen zu eruieren.

Anforderungen der Wissens- und Normvermittlung werden von der Heilpädagogik häufig umgesetzt, nachdem die Allgemeine Pädagogik diese Aufgabe an die Heilpädagogik weitergegeben hat oder teils ohne dass die Allgemeine Pädagogik bedingt durch vorherige Separation überhaupt zum Einsatz gekommen wäre. Wissens- und Normvermittlung in der Heilpädagogik sind absichtsvolle Handlungen, welche die Autonomie einer Lebenspraxis wieder herzustellen oder zu stabilisieren beabsichtigen. Beides kann im Sinne einer praktischen Bildung ein lebenslanger Prozess sein, der Einfluss auf die biografische und sozialisatorische Entwicklung der Lebenspraxis hat. Normvermittlung liegt für Oevermann ohnehin darin, dass im Prozess der Wissensvermittlung „permanent normierungsbedürftig gehan-

delt und kooperiert werden muß“ (Oevermann, 1996c, S. 145). Die Wissens- und Normvermittlung kann auch als mäeutisches Handeln und als Hilfe zur Selbsthilfe stattfinden, wie beispielsweise durch die gemeinsame Bearbeitung von Problemsituationen (vgl. ebd. S.157). Die Problembearbeitung erhält eine Nachhaltigkeit, wenn das betreffende Individuum daran beteiligt ist. Die mäeutische Pädagogik zielt darauf, Hilfestellung zur Bewusstwerdung der eigenen Problemsituation anzubieten, ohne dabei Formen von Vermittlung und Bearbeitung zu wählen, die in eine Trichterpädagogik münden (vgl. ebd. S. 156).

Therapie als weitere Komponente zur Überwindung des strukturtheoretischen Defizits ist im Sinne einer Weichenstellung der Biografie zu verstehen (vgl. ebd. S.149) und vollzieht sich in der Reinszenierung von Geschehnissen, die zur Beschädigung geführt haben (vgl. ebd. S. 115). Oevermann sieht die Dimension der Therapie so, „dass die manifest therapeutische Praxis einen Spezialfall einer explizit auf Prophylaxe bedachten professionalisierten pädagogischen Praxis bzw. sozialisatorischen Beeinflussung jenseits der naturwüchsigen Sozialisation (...) darstellt und nicht umgekehrt die pädagogische Praxis ein Spezialfall der therapeutischen“ (ebd. S. 150). Dabei liegt der Focus der Therapie auch im Bereich von Prophylaxe und Resozialisation, stets mit dem Ziel, die Integrität des Individuums wieder herzustellen bzw. einer Gefährdung der Integrität entgegenzuwirken oder diese zu vermeiden (vgl. Wagner 1998, S. 77, S. 62). Der Focus der Therapie wird für Oevermann zu jenem Aspekt, der die Professionalisierung der Heilpädagogik begünstigt (vgl. Oevermann, 1996c, S. 151). Die therapeutische Funktion steht in einem Ergänzungsverhältnis zum pädagogischen Anteil der Heilpädagogik in Form der Wissens- und Normvermittlung und ist somit integraler Bestandteil dieser.

Der Focus der Therapie bedeutet neben einer handlungspraktisch methodischen Wahl auch, entsprechendes spezialisiertes Wissen vorzuhalten, welches in der Heilpädagogik noch zu explizieren ist. Die therapeutische Dimension stellt in der Heilpädagogik noch keinen selbstverständlichen Bestandteil dar, da sie noch immer als fraglich gilt oder kritisch gesehen wird (vgl. u. a. Haerberlin, 2005). Somit fehlt es auch an entsprechendem grundlagentheoretischem Wissen. Primär werden die therapeutischen Interventionen in der Heilpädagogik als handlungspraktisches methodisches Repertoire aufgefasst. Das strukturtheoretische Defizit stellt demnach vielmehr den Ausgangspunkt als ein Hindernis für eine Professionalisierung der Heilpädagogik dar, da es in eben genau diesem Prozess zu überwinden ist. Der Prozess der Professionalisierung wird im Weiteren aus der strukturellen Perspektive betrachtet.

6.2 Strukturlogik der heilpädagogischen Handlungspraxis

Die Handlungspraxis der Heilpädagogik hat sich, bedingt durch die Zunahme an Aufgabenbereichen und Handlungsfeldern, erweitert, wie z. B. durch die Vermittlung von Inklusion oder die Thematik von Behinderung und Alter. „Die Vervielfältigung pädagogischer Handlungsräume und Handlungsformen im Rahmen sozialer und kultureller Pluralisierung“ bedeutet, dass „pädagogisches Handeln letztlich aus einer Vielzahl disparater Praxen (...) besteht“ (Combe/Helsper, 1996, S. 26).

Durch diese Vervielfältigung von Handlungsräumen und -formen entsteht strukturell das Erfordernis, Ausdifferenzierungen der disparaten Praxen sowohl im disziplinären Kontext als auch in der Handlungspraxis zu berücksichtigen. Aus der Partialisierung des jeweiligen Berufsfeldes entstehen als Reaktion auf die sich dort vollziehenden Ausdifferenzierungen und Spezialisierungen die Professionalisierungsdiskurse. Die Ausdifferenzierungen und Spezialisierungen bewirken feldbezogene, „auf Handlungsprobleme der dort Agierenden“ bezogene Formen der Theoriebildung (Hornstein/Lüders, 1989, S. 761). Handlungsprobleme der Praxis werden so zum Gegenstand professionstheoretischer Überlegungen und Darstellungen (vgl. ebd.). In diesen Diskursen geht es „angesichts wandelnder Verhältnisse“ um Themen wie die disziplinären Leistungen in Form von Perspektiven und Beiträgen und um den gesellschaftlichen Ort und die Aufgaben von Professionen (ebd.). Es stellt sich die Frage, welche Handlungsprobleme zur Ausbildung einer spezifischen Strukturlogik heilpädagogischer Praxis geführt haben bzw. führen.

Zur Erschließung einer spezifischen Strukturlogik greife ich exemplarisch die Aufgabe der Heilpädagogik in Form von Hilfen zur Stärkung und Lebensentfaltung von behinderten Menschen herausgegriffen (vgl. Gröschke, 1997, S. 41). Die Aufgabe der Heilpädagogik ließe sich in diesem Kontext als „Hilfe zu höchstmöglicher Selbstständigkeit und Lebensqualität“ verstehen (Haeberlin, 2005, S. 46). Hilfeleistungen als Aufgabe der Heilpädagogik bedeutet eine Problematik, eine Krise existenzieller Natur, die vom Klienten nicht mehr selbstständig zu bewältigen ist und deshalb spezialisiertes Wissen und Hilfe erfordert (vgl. Combe/Helsper, 1996, S. 21).

Dies hat zur Folge, dass sich ‚Hilfe‘ zu Formen spezialisierter Hilfen mittels spezialisierten Wissens entwickelt. Spezifizierte Formen der Hilfe liegen darin, „besondere erzieherische, bildende, pädagogisch-therapeutische Mittel und Methoden“ vorzuhalten, um das Anliegen menschlicher Lebenspraxis zu bearbeiten bzw. um „Erziehungs- und Lebenserschwernisse“ ausgleichen zu können (Gröschke, 2008, S. 223). Diese Mittel und Methoden könnten aus struktureller Sicht „spezifische Verfahrensmuster professioneller Praxis“ sein, demnach also methodische Handlungskonzepte, zu denen aber auch das Wissen darum, wie professionelle Hilfe vermittelbar ist, welche Hilfe notwendig ist usw., gehört (ebd. S. 224f.).

Helfen hat somit eine übergreifende „Verweisungsfunktion auf das Zusammenwirken unterschiedlicher Teilbereiche sozialen Handelns (...) im Lebenslauf“ der Betroffenen (Antor, 2001, S. 25). Dennoch birgt jede Hilfe auch eine Entmündigung derer, die Hilfe beanspruchen (vgl. Wüllenweber, 2007, S. 381). „So wird häufig aus einer Hilfebedürftigkeit eine Hilflosigkeit gefolgert, was zu Bevormundung und Fremdbestimmung behinderter oder kranker Menschen führen kann. Wird eine solche (angenommene) Hilflosigkeit dem Helfen zugrunde gelegt, entscheiden Helfer darüber, was für die betroffene Person gut und richtig ist“ (Hoffmann/Theunissen, 2007, S. 127). Die Strukturlogik der heilpädagogischen Handlungspraxis ergibt sich nach diesem Beispiel zum einen aus dem gesellschaftlichen Anliegen, den Erhalt ihrer Mitglieder zu gewährleisten. Das heißt, es liegen menschliche Problemen vor, die nicht sich selbst überlassen werden können, da es sonst zu einer existenziellen Gefährdung für das Individuum und in Folge für die Gesellschaft kommen kann. Probleme dieser Art sind nicht einfach im Alltag zu lösen, auch kann ihnen nicht „durch eine klar definierte vertraglich festzulegende Dienstleistung abgeholfen werden (...). Es handelt sich also bei den Problemen vielmehr um etwas, das potentiell (...) zu erheblichen Gefährdungen führen kann. Es wird daher ein allgemeines Interesse an Abhilfe unterstellt. Die Abhilfe kann man als Voraussetzung für das Funktionieren individueller und gesellschaftlicher Lebenspraxis verstehen“ (Koring, 1996, S. 333). Die Form der Hilfe ist demnach ein gesellschaftlich konturierter Auftrag, dem gegenüber die individualisierte Hilfeform steht, die, wie Dieckmann darlegt, z. B. in Form einer hilfreichen Bezugsperson agiert (vgl. Dieckmann, 2002, S. 19).

Die sich daraus ergebende Strukturlogik verweist einerseits auf eine fallspezifische Hilfe, die sich auf das Individuum bezieht, und andererseits auf die Erfüllung einer gesellschaftlichen Aufgabe. An dieser Stelle deutet sich ein erster Widerspruch an: Die individuellen Erfordernisse des Klienten sind nicht zwangsläufig identisch mit dem gesellschaftlichen Anliegen, besonders dann, wenn Menschen mit Behinderung lebenslang auf Hilfe bzw. Stellvertretung angewiesen sind. Eine Gesellschaft ist bestrebt, sich selbst durch bestimmte Leistungen ihrer Mitglieder, wie z. B. Arbeit, zu sichern und zu erhalten. Dem Anspruch eines leistungsfähigen Gesellschaftsmitgliedes können Menschen mit Behinderung zumeist nicht oder nur begrenzt nachkommen. Daraus lässt sich folgern, dass die Strukturlogik durch den Widerspruch, der sich durch den Anspruch der Gesellschaft und den individuellen Anspruch des Klienten ergibt, geprägt ist. Das hier verwendete Beispiel der Vermittlung von Ansprüchen sowohl von gesellschaftlicher Seite als auch Klientenseite steht exemplarisch für weitere Vermittlungsansprüche, die sich in der Handlungspraxis durch die widersprüchlichen Einheiten ergeben können. Wesentlich ist, dass es diese widersprüchlichen Einheiten sind, die die Strukturlogik der Handlungspraxis generieren. Der Widerspruch, der sich aus dem gesellschaftlichen und individuellen Anliegen ergibt, verweist auf ein wichtiges Element im Diskurs um die Professionalisierung der Heilpädagogik. Gesellschaftliche Ansprüche sind strukturell in ein Mandat überführbar. Das heißt, mit dem Anliegen von gesellschaftlicher

Seite entsteht ein Mandat, aus dem ein Auftrag für die Heilpädagogik resultiert. Bei einer Professionalisierung ist jeder Beruf abhängig von einem gesellschaftlichen Auftrag bzw. einem Mandat. Es stellt sich die Frage, inwieweit ein Mandat, ein gesellschaftlicher Auftrag für die Heilpädagogik konkretisiert werden kann, wenn dieses die Voraussetzung für eine Professionalisierung darstellt. Dieser Frage wird im nächsten Kapitel nachgegangen.

6.3 Das Mandat der Heilpädagogik

Im Rahmen einer Professionalisierung ist es erforderlich, eine Auftragsbestimmung in Form eines gesellschaftlichen Auftrages zu eruieren. Der Begriff des Mandates ist vorwiegend aus der Politik bekannt und bezeichnet Formen der Verantwortlichkeit „von Delegierten oder Repräsentanten in legislativen (gesetzgebend) oder manageriellen Führungsgremien“ (Hillmann, 1994, S. 511). Der Begriff des Mandates in Bezug auf eine Profession bezeichnet den gesellschaftlichen Auftrag, über den Professionen in der Gesellschaft verfügen. Dieses Mandat steht in engem Zusammenhang mit einem Zentralwertbezug und einer gesellschaftlichen Lizenz (vgl. Nittel, 2004, S. 344). Die Angehörigen einer Profession bearbeiten ein „zentrales gesellschaftliches Problem“, was als Zentralwertbezug definiert wird, und sie verfügen innerhalb ihrer „akademischen Fachkultur“ über eine Lizenz, die es ihnen erlaubt, ihre professionelle Tätigkeit auszuführen (Nittel, 2004, S. 347). Aus dem Zentralwertbezug wird das Mandat abgeleitet. Auch ein Beruf verfügt über ein Mandat und eine Lizenz, diese befinden sich im Prozess der Professionalisierung aber „noch im Stadium der Aushandlung“ (Nittel, 2004, S. 345).

Wie bereits deutlich wurde, leitet sich der Zentralwertbezug aus den gesellschaftlichen Werten wie Gesundheit, Wahrheit und Gerechtigkeit ab. Professionen haben die Aufgabe diese Werte zu vermitteln und zu stabilisieren (vgl. Moser, 2005, S. 92). Professionen agieren in diesen Bereichen, wobei das zentrale Element der Zentralwertbezug ist, der sich in Form eines „Mandat zur Problemlösung bzw. zum Eingriff in die Lebenspraxis von Individuen“ zeigt (Böllert/Gogolin, 2002, S. 367).

In der strukturellen Professionstheorie kann durch die drei Foci von einem Mandatbezug ausgegangen werden, obwohl Oevermann diesen nicht benennt. Diese drei Foci werden in Vermittlungsleistungen, die der Professionelle zu leisten hat überführt. Für Oevermann subsumiert sich dies in der Vermittlung von Theorie und Praxis. Doch als gesellschaftlicher Auftrag ist diese Vermittlung einerseits zu undifferenziert und andererseits müsste sie in ihrer Explikation für die jeweilige Problemstellung rekonstruiert werden, damit der konkrete Vermittlungsleistung verdeutlicht würde. Die Vermittlungsleistung findet im Arbeitsbündnis statt, was bedeutet, dass dieser Prozess störanfällig ist und damit zu weiteren Unsicherheiten führt. Da ein Mandat als gesellschaftlicher Auftrag Bedingung für eine Professionalisierung

ist, wird im Folgenden der Frage nachgegangen, ob die Heilpädagogik über ein Mandat verfügt, bzw. welchen gesellschaftlichen Auftrag sie in ihrem Professionalisierungsprozess bestimmen kann. Nachfolgend werden verschiedene Positionen zu einem Mandat für die Heilpädagogik thematisiert, zunächst in Distanz zur strukturellen Professionstheorie.

6.3.1 Mandat: Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität

Ein gesellschaftlicher Auftrag für die Heilpädagogik im Prozess der Professionalisierung kann im Bereich der Gesundheit in der „Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des einzelnen (sic) im Sinne eines geltenden Entwurfs der Würde des Menschen“ gesehen werden (Oevermann, 1996c, S. 88). Die leibliche und psychosoziale Integrität eines Menschen ist dann gefährdet, wenn eine Geltungskrise vorliegt. Geltungskrisen betreffen Prinzipien, Weltbilder, Überzeugungen, Praktiken, die in ihrer Gültigkeit erschüttert worden sind (vgl. ebd. S. 84). Zur Bearbeitung dieser Krisen bedarf es spezialisierter professionalisierter Hilfen, wenn die Menschen diese nicht mehr eigenständig bewältigen können. Geltungskrisen können in drei Problemfeldern, Oevermann bezeichnet diese als Foci, auftreten, die die gesellschaftlichen Werte von Recht und Gerechtigkeit, Gesundheit im Sinne leiblicher und psychosozialer Integrität sowie Wahrheit betreffen (vgl. ebd. S. 88). Der Wert leiblicher und psychosozialer Integrität kann durch Behinderung infrage gestellt werden, indem beispielsweise die Partizipation an Arbeitsprozessen eingeschränkt oder die Gründung einer Familie erschwert ist. Die dadurch hervorgerufenen Krisen werden in der professionalisierten Handlungspraxis eigenständig als „Beschaffung von therapeutischem Potential“ bearbeitet, um so den gesellschaftlichen Wert von Gesundheit zu sichern (ebd. S. 91). Therapie hat für Oevermann eine umfassende Bedeutung, sie bezieht sich sowohl auf Resozialisation (vgl. Wagner, 1998, S. 62) als auch auf Prophylaxe (vgl. Oevermann, 1996c, S. 150) und ist in der Heilpädagogik in der Nähe zur Pädagogik statt zur Medizin anzusiedeln. Im Verlauf einer Sozialisation, z. B. in der Vermittlung von Normen und Wissen in der Schule, können Folgeprobleme entstehen, die professionalisierter therapeutischer Hilfe bedürfen. Diese Folgeprobleme, wie z. B. psychosoziale Störungen, sollen durch die Therapie vermieden oder ausgeglichen werden. Ähnliches zeigt sich bei Behinderungen, auch hier kann es bedingt durch die Behinderung zu Folgeproblemen kommen, die zu bewältigen sind, wie z. B. die o. g. Partizipation an Arbeitsprozessen.

Die Aufgabe der Aufrechterhaltung von leiblicher und psychosozialer Integrität durch Therapie steht in unmittelbarem Zusammenhang mit biografischen Prozessen, wie Alter, Geschlecht, Gesundheit usw. Gefordert ist daher die professionelle Kompetenz zu erkennen und zu entscheiden, wann Integrität gefährdet bzw. wann heilpädagogisches Handeln in der Vermittlung durch Therapie gefragt ist. Diese Entscheidung trifft die Heilpädagogik zu-

meist nicht selbst, denn eine Integritätsgefährdung wird häufig durch Mediziner festgestellt und der Heilpädagogik zur ‚Bearbeitung‘ zugewiesen. Gleichzeitig aber stellt die Gefährdung der Integrität einer Lebenspraxis die Legitimation der Heilpädagogik dar. Allerdings reagiert diese dann auf bereits vorhandene Zuschreibungen und Deutungsmuster. Es entsteht der Eindruck, dass das Mandat der Heilpädagogik im Focus Gesundheit kein ausschließliches Mandat ist, vielmehr verstärkt sich hier der Eindruck der Nachrangigkeit, wie es im Zusammenhang mit Semiprofessionen dargestellt wurde. Dennoch basiert dieses Mandat zu einem großen Teil auf einem absichtlichen Vermögen (Zuweisung) oder unabsichtlichem Unvermögen (Segregation) anderer Professionen, entsprechend eigene Kompetenzen zur Verfügung zu stellen oder stellen zu können. Das Phänomen der Behinderung im Problemfocus von Gesundheit bzw. Therapiebeschaffung bedeutet aber auch eine latente Integritätsgefährdung des Klienten, da sich dieses Mandat noch immer auf Normalitätsentwürfe- und -vorstellungen von Gesundheit bezieht. Insofern diese Vorstellungen nicht bedient werden können, weil eine Behinderung dauerhaft vorliegt, kann auch dies zu einer Integritätsgefährdung führen, die dauerhafter oder langfristiger Hilfe bedarf. Ein gesellschaftlicher Auftrag für die Heilpädagogik kann daher im Bezug zum Thema Gesundheit gesehen werden, da ein Zentralwertbezug gegeben und ein Mandat ableitbar ist. Der gesellschaftliche Auftrag im Problemfocus von Gesundheit und Therapiebeschaffung bedeutet, dass die Heilpädagogik eigenständig über therapeutische Intervention mit Bezug auf die Pädagogik den gesellschaftlichen Wert von Gesundheit zu sichern sucht.

Strukturell zeigt sich allerdings, dass dieses Mandat als Doppelmandat zu verstehen ist, da es einerseits darum geht, personengebunden, also dem jeweiligen Klientel therapeutische Maßnahmen anzubieten, und andererseits darum, das gesellschaftliche Anliegen von Gesundheit, d. h. die Leistungsfähigkeit eines Gesellschaftsmitgliedes, zu sichern. Das doppelte Mandat wurde von Böhnisch/Lösch eingeführt und bedeutet das Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Das professionelle Handeln bedeutet demnach, „ein stets gefährdetes Gleichgewicht zwischen den Rechtsansprüchen, Bedürfnissen und Interessen der Klienten einerseits und den jeweils verfolgten sozialen Kontrollinteressen seitens öffentlicher Steuerungsagenturen andererseits aufrechtzuerhalten“ (Böhnisch/Lösch, 1998, S. 368). In Anlehnung an Parsons beschreibt Pfadenhauer das Doppelmandat in Form individueller und gesellschaftlicher Werte: Der Professionelle hat nicht nur die Aufgabe, den Klienten „wieder zur Rollen- und Aufgabenerfüllung zu befähigen, sondern darüber hinaus, dessen 'Bindung' an Kollektive aller Art, an normative Regeln und gesellschaftliche Wertvorstellungen wiederherzustellen (...). Der Professionelle handelt demnach mit Zustimmung und Unterstützung des Klienten im Interesse der Allgemeinheit. In diesem Sinne ist professionelles Handeln am Gemeinwohl orientiert“ (Pfadenhauer, 2003, S. 86). Das doppelte Mandat ist strukturell unvermeidlich, es orientiert sich an „rechtlich administrativen Vorgaben und Zielsetzungen“ und folgt auch fallbezogenen Erfordernissen. Dies ist als konstitutiv für eine Be-

rufsrolle anzunehmen und kann auch nicht durch die Berufung auf berufsethische Vorgaben aufgelöst werden (vgl. Gildemeister/Robert, 1997, S. 30ff.). Für eine Profession, so Staub-Bernasconi, ist noch von einem dritten Mandat auszugehen, welches sie als Tripelmandat bezeichnet. Für Staub-Bernasconi ist das doppelte Mandat auf den Beruf bezogen, erst das Tripelmandat kennzeichnet eine Profession (vgl. Staub-Bernasconi, 2006, S. 6). Das Tripelmandat besteht aus zwei Komponenten. Die erste Komponente liegt in der „*wissenschaftlichen Fundierung ihrer Methoden – speziellen Handlungstheorien*“ (ebd.). Diese können sich beispielsweise auf die Prophylaxe oder Linderung sozialer Probleme beziehen. Die wissenschaftliche Fundierung meint den „Rückbezug auf transdisziplinäre Situations- und Problembeschreibungen und die sie erzeugenden Gesetzmäßigkeiten“ (ebd. S. 7). Die zweite Komponente des dritten Mandates besteht aus einem Ethikkodex, den sich eine Profession selbst gibt und für dessen Einhaltung sie sorgt. Staub-Bernasconi zählt dazu „*Menschenrechte und Gerechtigkeit*“ (ebd.). Diese ethischen Leitlinien sieht Staub-Bernasconi als regulative Idee an, „nach welcher Problemdefinitionen, -erklärungen, -bewertungen und Veränderungsprozesse seitens der AdressatInnen wie der Träger beurteilt werden müssen. Aufgrund ihres Bezuges auf die Menschenwürde als Begründungsbasis verhindert sie zugleich die Abwertung der Hilfe an Individuen zugunsten struktureller oder fachpolitischer Arbeit“ (ebd.).

Für die Heilpädagogik ist demnach von einem Tripelmandat auszugehen, da ihr ethische Prämissen in Form einer Wertorientierung zugrunde liegen (vgl. dazu u. a. Gröschke, 2008, Greving, 2011, Haeblerlin, 2005, Kobi, 2004). Das Tripelmandat bedeutet zudem, die immanente Differenz von Hilfe und Kontrolle (Doppelmandat) bewusst und reflexiv in den Blick zu nehmen und „diese Differenz auch in Bezug zum zur Verfügung stehenden Wissen und zu den geltenden professionsethischen Werten setzen (zu) können. Exakt diese Reflexionsfähigkeit muss bei der Forderung nach einer Erweiterung vom beruflichen Doppel - zu einem professionellen Tripelmandat vorausgesetzt werden“ (Hafen, 2008, S. 458). Aus dem Dargelegten lässt sich folgern, dass die Heilpädagogik dem Mandat der Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität nachkommt, indem sie die Krisen, die durch die Erschütterung von Geltungsfragen entstehen können, eigenständig mithilfe ihres therapeutischen Potenzials bearbeitet. Dieses Potenzial liegt sowohl in resozialisierenden und prophylaktischen als auch in pädagogischen Maßnahmen und Hilfen.

6.3.2 Mandat: Ausgleich des Scheiterns der Allgemeinen Pädagogik

Ein weiteres Mandat ergibt sich nach Lindmeier aus dem Scheitern der Allgemeinen Pädagogik, was das Festhalten „an der Spezifität heilpädagogischer Professionalität“ als wesentlich hervorhebt (Lindmeier, 2000, S. 166). Lindmeier kennzeichnet die Heilpädagogik (auch in ihrem Professionalisierungsbestreben) als dem Bereich der Allgemeinen Pädagogik

zugehörig. Ihre Handlungserfordernisse entstammen, trotz des Misslingens von Erziehung und Bildung (was Lindmeier als wertneutral verstanden wissen will), der Pädagogik an sich (vgl. ebd. S.170f.). Das Scheitern der Allgemeinen Pädagogik (Lindmeier, 2000) angesichts der durch Behinderung veränderten Erziehungs- und Bildungssituationen bildet demnach die Grundlage für einen gesellschaftlichen Vertretungsauftrag, der das gesellschaftliche Anliegen von Erziehung und Bildung in Anbetracht von Behinderung berücksichtigt.

Dieses Mandat beinhaltet, spezifische Zugänge und Partizipationsmöglichkeiten an Erziehungs- und Bildungsprozessen zu gewährleisten. Die Verstaatlichung von Erziehung (schulische Heilpädagogik) bringt es mit sich, den gesellschaftlichen Auftrag von Erziehung und Bildung selbst im Falle eines vermeintlichen Scheiterns nicht negieren zu können. Einerseits entsteht so für die Heilpädagogik ein gesellschaftlicher Auftrag, welcher einer Professionalisierung zuträglich ist, andererseits beeinflusst die Verstaatlichung des Erziehungsauftrages die Autonomie einer möglichen Profession Heilpädagogik. Dennoch ist es fraglich, ob die Erziehungsaufgabe, die sich aus dem Scheitern der Allgemeinen Pädagogik ergibt, tatsächlich bereits als gesellschaftlicher Auftrag gewertet werden kann. Denn dieser Auftrag hat eine nachgeordnete Funktion und ergibt sich aus einem Auftrag, der zuvor an die Allgemeine Pädagogik gerichtet war.

Das Mandat basiert auf dem realen oder antizipierten Scheitern der Allgemeinen Pädagogik, was bedeutet, dass z. B. Menschen mit Behinderungen oftmals schon von vornherein der Zugang zur Allgemeinen Pädagogik verweigert bleibt. Insofern eine Delegation durch die Allgemeine Pädagogik an die Heilpädagogik erfolgt, wird dies oftmals zum Engpass, der die Rückkehr in die Allgemeine Pädagogik, wie z. B. in Regelschulen, hemmt oder ungewiss macht. Mit dem Zusammenfließen unterschiedlicher Faktoren im Prozess des Scheiterns der Allgemeinen Pädagogik, wie Verhaltensdispositionen der betroffenen Menschen, körperliche Ausprägungen von Behinderung, institutionelle Bedingungen und Möglichkeiten usw., wird das Erfordernis heilpädagogischer Tätigkeit evident. In dieser Perspektive wird das „Scheitern“ tatsächlich zur Legitimation der Heilpädagogik und zur Grundlage ihrer Aufgaben. Es soll an dieser Stelle jedoch nicht vernachlässigt werden, dass im Fall von Behinderungen oftmals schon frühzeitig separiert wird, schon bevor ein reales Scheitern eingetreten ist, beispielsweise indem integrative Beschulung nicht in Betracht gezogen wird.

Das Mandat der Heilpädagogik hat einen vorrangigen Bezug zum Erziehungs- und Bildungssystem. Seine Bedeutung für den erwachsenen Menschen mit Behinderung liegt beispielsweise in „bildenden Hilfen“, die eine flexible Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse darstellen (Theunissen, 2003, S. 52). Des Weiteren kann die Ermöglichung von „Emanzipation in sozialer Bezogenheit“ angeführt werden, wodurch individuelle Bedürfnisse als auch Bedürfnisse anderer Menschen Berücksichtigung finden (ebd.). Auch die Unterstützung beim Erlernen von Autonomie im Denken und Handeln verweist auf das Mandat.

Erwachsenenbildung unterstützt den Menschen in der Vorbereitung und Partizipation, um z. B. in einer Gemeinde am gesellschaftlichen Leben beteiligt zu sein, was bedeutet, dass dieses Mandat eine Form von „Eingliederungshilfe“ darstellt (vgl. ebd. S. 52 f.). Das hier thematisierte Mandat kann demnach auch als ein gesellschaftlicher Auftrag für die Heilpädagogik erfasst werden.

6.3.3 Mandat: Tätigsein im Dienste anderer

Ein weiteres Mandat der Heilpädagogik liegt nach Kobi darin, im Dienste anderer tätig zu sein. Dieses Mandat ist etwas „kulturell und spirituell ‚Aufgegebenes‘“ (Kobi, 2010, S. 17). Für Kobi geht es bei einem Mandat immer darum, sich auf die Subjektebene der behinderten Person zu beziehen. „Dieses Mandat ist – in Praxis und Theorie – die Frage nach dem Sein eines Menschen, der als behindert gilt, weil er in Bezug auf die gemeinsame Daseinsgestaltung als hinderlich empfunden wird“ (Kobi, 1985, S. 126). Im Dienste anderer verantwortlich zu handeln, bedeutet für die Professionalisierung mehr als „die Übernahme eines professionellen Mandats, das mehr als die Lizenz umfasst einen Beruf ausüben zu dürfen; es verlangt einen Verzicht darauf, nur im Eigeninteresse zu handeln und sich eine Position im Rahmen eines vorgegebenen Karriereweges durch Leistung zu sichern. Professionalität umfasst nicht nur fachliche Verantwortung gegenüber einer Aufgabe, sondern zugleich den gesellschaftlichen Auftrag, im Dienste anderer verantwortlich zu handeln“ (Kade, 2007, S. 103).

Haeberlin führt den Aspekt des Tätigseins im Dienste anderer in Anlehnung an Mac-Intyre weiter aus. Der Mensch, der auf Unabhängigkeit zielt, ist im Übergang zur Unabhängigkeit auf Hilfe durch andere Menschen angewiesen, wie z. B. nach der Geburt, im Alter, durch Krankheit. Somit ist es „eine Grundkategorie menschlichen Erlebens, sich in einem Zusammenhang des gegenseitigen Gebens und Nehmens zu verstehen“ (Haeberlin, 2005, S. 333). Dies bedeutet in der Konsequenz Anerkennung und Achtung des jeweils anderen Menschen (vgl. ebd. S. 332).

Der Begriff der Anerkennung erweitert den Bezugsrahmen des gegenseitigen Gebens und Nehmens durch die Angewiesenheit der Menschen auf gegenseitige Anerkennung (vgl. Horster, 2009, S. 151). Demzufolge erhält der andere einen Raum, wo er in seinem Sosein anerkannt ist und ihm mit Achtung begegnet wird (vgl. Dederich, 2003, S. 4). Anerkennung ist mit einer ethischen Dimension verbunden, die einen expliziten „sozialethischen Schutzcharakter aufweist, der den Schutz menschlicher Integrität für wesentlich hält und somit Anerkennung auch dort ansetzt“ (ebd.). Dieses Mandat beruht auf der anthropologischen Annahme der Hilfebedürftigkeit des behinderten Menschen und des Helfenwollens aufseiten des Heilpädagogen.

Haltung und Handlung des Heilpädagogen basieren bei diesem Mandat deutlich auf einer Wertordnung, die auf eine ethische Dimension verweist (vgl. Moser, 2000, S. 53). Die Argumentation zu diesem Mandat deutet auf eine „anthropologische Konstitutionsfigur in Verbindung mit einer spezifisch (berufs-) ethischen Dimensionierung der Handlung“ (ebd.) hin und schließt an die Wertorientierung der Heilpädagogik an.

6.3.4 Mandat: Stellvertretung

Ein weiteres Mandat liegt in der Stellvertretung, also im stellvertretenden Handeln bzw. nach Oevermann im stellvertretenden Deuten, begründet. Ein Mandat bedeutet damit zwar, im Auftrag, also stellvertretend tätig zu sein, aber die Figur der Stellvertretung geht über zweckrationales Handeln hinaus und basiert, wie aufgezeigt wird, auf komplexen Zusammenhängen.

Stellvertretung wird zumeist auf Menschen mit geistiger Behinderung bezogen und bezeichnet eine „Art Unterstützungsverhältnis oder eine Hilfe“ (Ackermann, 2011, S. 143). Diese Hilfe wird zumeist erteilt, ohne den genauen Hilfebedarf des betroffenen Menschen zu kennen. Der behinderte Mensch wird zu einem Auftraggeber, „dessen Existenz als Appell aufgefasst wird, in seinem Interesse tätig zu werden und zu handeln“ (ebd. S. 143). Stellvertretung ist oftmals anthropologisch orientiert und wird in Funktion einer Anwaltschaft für behinderte Menschen eingefordert (vgl. u. a. Haeblerlin, 1996) Sie bedeutet nach Oevermann, latente Sinnstrukturen in den Ausdrucksgestalten des Klienten bzw. in den Interaktionen mit ihm zu erfassen und diese stellvertretend zu deuten. Deutung heißt, „jenseits des subjektiv Gemeinten und Intendierten und des Mitgeteilten die objektiven Sinnstrukturen“ zu erkennen und diese unter Einbeziehung der Biografie zu interpretieren (Oevermann, 1996c, S. 156). Ziel der stellvertretenden Deutung ist es, sich ein Bild von den konzeptuellen Denkstrukturen des anderen zu machen, um ihm zur selbstständigen Problemlösung zu verhelfen (vgl. ebd. S. 157). Stellvertretung kann auf disziplinärer Ebene als „Legitimationsfigur der Heilpädagogik“ (Ackermann, 2011, S. 145) verstanden werden, welche auf „programmatischer Ebene zugleich ein selbstverständliches, nicht weiter zu begründendes Mandat“ darstellt und dazu beiträgt, die Identität und das Selbstverständnis als Profession zu entwickeln (ebd. S. 160). Nach Ackermann ist Stellvertretung in dieser Funktion kritisch zu sehen, denn die Legitimation ist nicht ausreichend für die Begründung der Heilpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Auf der Ebene der Profession kann die Legitimationsfigur eher als Forderung verstanden werden (vgl. ebd. S. 145).

Professionalisiertes Handeln als stellvertretendes Handeln wird als Prozess zwischen zwei Personen, dem Klienten und dem Heilpädagogen, verstanden. Stellvertretendes Handeln entsteht nach Söfky und Paris aber aus einer „triadische Figuration“, in der der Stellvertre-

ter ein Zwischenglied darstellt (Sofsky/Paris, 1994, S. 158). Er handelt für denjenigen, der ihm den Auftrag erteilt hat, und einen Dritten, einen Rivalen oder Kontrahenten. Dies wird deutlich am Beispiel eines Anwaltes, der zwischen Klienten und Gericht steht. Auf die Heilpädagogik übertragen kann sich die triadische Figuration im Verhältnis zwischen Heilpädagogen, Klienten und z. B. einem gesetzlichen Vormund oder einer Institution zeigen. „Der Stellvertreter ist eine intermediäre Instanz, die in der Figuration die zentrale Schlüsselrolle besetzt (...). Er ist der Vertreter, der den sozialen Konnex stiftet“ (ebd.). Diese Doppelrolle führt zu einem Dilemma, da er sowohl den Ansprüchen derer, die er vertritt, als auch den Forderungen, die der Dritte an ihn wie auch den Ersten stellt, zu entsprechen hat (vgl. Sofsky/Paris, 1994, S. 158). „Und vor beiden Seiten vertritt er sich selbst“ (ebd.). Als Stellvertreter agiert er in zwei Handlungszonen, wobei ihn mit dem Ersten das Mandat und mit dem Dritten der Konflikt verbindet (vgl. ebd.).

Das Scheitern eines Auftrages, einer Absicht kann allerdings dazu führen, dass eine triadische Figuration der Stellvertretung nicht weiter aufrechterhalten werden kann und nur in einer dyadischen Figuration fortzuführen ist. Das bedeutet für den Stellvertreter, dass er nicht auch das Dritte in Form von Gesetz, Ordnung, Welt repräsentiert, „sondern durch ein dyadisches >>an die Stelle des Anderen treten<< überhaupt erst eine Arbeitsgrundlage für eine triadische Stellvertretung“ herstellen muss (Ackermann, 2011, S. 155). Somit changiert Stellvertretung sowohl in einer dyadischen als auch in einer triadischen Form, was rekursiv auf das Doppelmanat bzw. Tripelmanat verweist. Es ist daher auszuloten, in welcher Figuration die Stellvertretung stattfindet, um den Tätigkeitsschwerpunkt ermessen zu können. Stellvertretung ist aber gleichzeitig auch eine „Machtfiguration sui generis“ (ebd. S. 150), ein „Eingriff in die Autonomie eines Anderen“, die einer Rechtfertigung bedarf (ebd. S. 144). Macht zu stützen bedarf der Regulierung durch Kontrolle. Das heißt, dem Prozess der Stellvertretung ist Kontrolle immanent. Somit steht auf der einen Seite die Hilfe in Form der Stellvertretung und auf der anderen Seite die Kontrolle. Kontrolle kann aber „durchaus helfende Wirkung“ innehaben und „sachlich zur Hilfe gehören“, da sie letztlich unvermeidbar ist, denn im professionellen Handeln kann Hilfe nicht ohne Kontrolle auskommen (Becker-Lenz/Müller, 2009, S. 390). Rock führt an, dass die Klienten erst „fremdbestimmt werden müssen, um selbst bestimmen zu können“ (Rock, 2001, S. 174). Das heißt, dass Hilfe bzw. Stellvertretung zugleich Hilflosigkeit aufseiten der Klienten voraussetzt, diese aber auch unterstützt. Für Rock sind demnach sonderpädagogische Interaktionen sowohl durch Machtunterschiede als auch starke Asymmetrien gekennzeichnet, zumal Klienten die Handlungsweisen der Professionellen nur marginal beeinflussen können (vgl. ebd.).

Kontrolle geht über die Ebene der Beziehung hinaus, sie zielt auf die Einhaltung von Normen, auch unter „Rückgriff auf Machtressourcen (negative Sanktionen)“ und auf Hilfe, damit die betroffene Lebenspraxis ihre Autonomie wiedererlangen kann (Olk, 1986, S. 171).

Daher ist es für die Heilpädagogik notwendig, sich von Fall zu Fall neu zu akzentuieren, um ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Hilfestellung und Stellvertretung sowie Abhängigkeit und Kontrolle zu schaffen. Die Differenzierung zwischen dyadischer und triadischer Stellvertretung ermöglicht es, paternalistische Tendenzen reflexiv im Blick zu haben und somit die beziehungsstiftende Seite der dyadischen Stellvertretung zu legitimieren. Denn diese ist „für die Anfänge der Subjektgenese und der Individuation unverzichtbar (...), andererseits gewinnt sie ihre volle Wirksamkeit in triadischer Gestalt“ (Ackermann, 2011, S. 153). Demnach stellt das Mandat der Stellvertretung für die Heilpädagogik eine spezifische Handlungsfigur dar. Dieses Mandat hat sich aus Praxisbezügen heraus entwickelt und konstituiert die Praxis (vgl. ebd. S. 161).

6.3.5 Mandat: Inklusionsvermittlung

Ein weiteres Mandat liegt in der Inklusionsvermittlung. Diese stellt nach Moser (2003) eine Orientierung innerhalb des Erziehungssystems dar und bedeutet die „Bereitstellung und Sicherung von Inklusion“ (Moser, 2003, S. 131). Das Mandat der Inklusionsvermittlung wäre demnach nicht mehr an Behinderung orientiert, sondern an Heterogenität.

Das bestehende Problem der Exklusion aus dem Erziehungssystem würde durch die „Sicherung einer Heterogenitätsperspektive“ verändert werden (ebd. S. 160). Für die Aufgabenbestimmung der Handlungspraxis bedeutet dies, nicht mehr primär mit dem „Selektionsauftrag für andere gesellschaftliche Teilsysteme“, wie z. B. die Allgemeine Pädagogik, beauftragt zu sein. Vielmehr ändert sich der Selektionsauftrag in dem Sinne, dass er als Folge funktionaler Differenzierungen in der Erzeugung von Exklusion verstehbar wird.

Die Folgen dieser funktionalen Differenzierungen zu bearbeiten, kann als Aufgabe, als Mandat der Heilpädagogik verstanden werden. Es ginge demnach um eine „dauerhafte Hilfe“ im Sinne einer lebenslangen Exklusionsvermeidung“ bzw. Inklusionsvermittlung (ebd. S. 160). Mit der Orientierung an einer Exklusionsvermeidung könnte es nach Moser möglich sein, auf den Behinderungsbegriff als disziplinären Zuschnitt zu verzichten, da die individuellen „Folgen von Exklusionsbedingungen“ nicht mehr zwangsläufig am Subjekt zu verorten wären (ebd. S. 161).

Dieses Mandat zeigt im gegenwärtigen sozialpolitischen Rahmen eine hohe Relevanz und Resonanz. Mit dem anvisierten Ziel von Heterogenität entwickelt sich die Inklusionsvermittlung trotz aller kritischer Einwände zu einem neuen Schwerpunkt für die Heilpädagogik.

6.3.6 Resümee

Die angeführten Vorschläge zu einem Mandat der Heilpädagogik machen deutlich, dass ein Mandat für eine heilpädagogische Professionalisierung bestimmbar ist. Es zeigt sich, dass das Mandat der Stellvertretung in Beziehung zu den anderen vorgeschlagenen Mandaten gebracht werden kann.

Die Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität (Oevermann) ist dem Mandat der Stellvertretung immanent, da beides stellvertretend stattfindet. Die erfolgreiche Bearbeitung von Problemen, die sich aus Geltungsfragen ergeben haben, stellt nicht nur die Integrität des Individuums her, sondern leistet einen Beitrag zur gesellschaftlichen Stabilität, was wiederum auf eine gesellschaftliche Relevanz dieses Mandates schließen lässt.

Das Mandat der Stellvertretung steht in Bezug zum Scheitern der Allgemeinen Pädagogik (Lindmeier), da dieses Scheitern eine Stellvertretung erforderlich machen kann. Nach subjektiven Erfahrungen des Misslingens und des Leidensdrucks kann eine Stellvertretung dazu beitragen, erneute Bildungs- und Erziehungsversuche zuzulassen. Dies bedeutet, Autonomie wiederherzustellen, um damit die erforderliche Distanz zu diesen Erfahrungen zu ermöglichen (vgl. Lindmeier, 2000, S. 175). Durch die Stellvertretung bzw. die stellvertretende Deutung können Lösungswege erarbeitet werden, die den Erfahrungen des Scheiterns in Form einer „(Re-) Konstitution“ nachgehen (ebd. S. 176).

Durch den Subjektbezug und durch die Einbeziehung der dyadischen Komponenten wird eine anthropologische Orientierung (Kobi) im Mandat der Stellvertretung offensichtlich. Das Tätigsein im Dienste anderer hat keinen altruistischen oder paternalistischen Charakter, vielmehr bedeutet es eine Anerkennung des jeweils anderen als Voraussetzung für eine Stellvertretung. Erst wenn der andere in seinen Bedürfnissen und Wünschen anerkannt und respektiert wird, ist eine entsprechende Stellvertretung nützlich.

Die dargelegte triadische Figuration der Stellvertretung stellt den Bezug zu einer dritten Ebene her, die Einfluss auf die Stellvertretung nimmt, und erweitert so die Funktion der Stellvertretung. Die dyadische Figuration wird als Entwicklungsmöglichkeit und Legitimation der triadischen Figuration verstanden und trägt dazu bei, eine detaillierte Handlungsorientierungen für die heilpädagogische Profession zu begründen (vgl. Ackermann, 2011, S. 162).

Der Vorschlag von Moser, das Mandat als Inklusionsvermittlung oder Exklusionsvermeidung zu verstehen, kann in dem Sinne gedacht werden, anschlussfähige Prozesse zur Inklusion stellvertretend zu begleiten oder zu initiieren.

Zu kritisieren ist am Mandat der Stellvertretung, dass noch ungeklärt ist, wer das jeweilige Mandat erteilt oder die Stellvertretung kontrolliert (vgl. Moser, 2004, S. 309). Diesem Aspekt muss im weiteren Professionalisierungsprozess detailliert nachgegangen werden. Zunächst ist in Bezug auf das Doppelmandat von einem individuellen (durch den Klienten) und einem gesellschaftlichen Auftrag (als Wahrung gesellschaftlicher Interessen) auszugehen. Die Kontrolle der Stellvertretung wäre innerhalb der Binnenstruktur der Heilpädagogik anzusiedeln und könnte beispielsweise über einen Berufsethos und Berufsverband gelenkt werden.

Erschwerend zeigt sich für das Mandat der Stellvertretung die Abhängigkeit der Heilpädagogik von anderen Institutionen und Organisationen, die das heilpädagogische Handeln über Zuweisung von Aufträgen (Zuweisungspraxis) veranlassen, wie z. B. Ärzte, staatliche Schulpflicht über die Allgemeine Pädagogik usw. Stichweh verdeutlicht dieses Bedingungsgefüge am Beispiel der Sozialarbeit, indem er darlegt, dass diese in mehreren unterschiedlichen Funktionssystemen, wie Erziehungssystem, Rechtssystem, Gesundheitssystem, operiert (vgl. Stichweh, 1996, S. 63). Auch die Heilpädagogik ist zum Teil „in einer Hierarchie professioneller Arbeit einer anderen Profession subordiniert“ (ebd. S. 64).

Schildmann weist darauf hin, dass es wichtig ist, sich die Motive für eine Stellvertretung zu vergegenwärtigen, die zu oft undiskutiert bleiben und oftmals sowohl auf fachlichen als auch persönlichen Motiven beruhen (vgl. Schildmann, 1993, S. 23). Es sollte eine „Reflexion der Ursachen einsetzen, welche nicht zuletzt bei Bevormundung durch Stellvertretung zu suchen sind“ (ebd.). Stellvertretung als Mandat ist demnach reflexiv und kritisch zu betrachten.

Stellvertretung findet in einem zeitlichen, institutionellen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmen statt und wird von den dortigen Entwicklungen und Veränderungen beeinflusst, sodass sie ein stetiger Prozess bleibt. Für die Professionalisierung wäre es sinnvoll, Stellvertretung in Form eines Konzeptes darzustellen. Dies würde eine theoretische Bestimmung und eine Handlungsorientierung bedeuten.

Es hat sich gezeigt, dass das Mandat der Stellvertretung ein Mandat mit vielen Aufgaben bzw. Facetten ist. Demnach avanciert je nach Problematik eine der Aufgaben in den Vordergrund. Das Mandat im Focus der Therapie kann den pädagogischen Anteil nicht negieren, das ‚Tätigsein im Dienste anderer‘ fokussiert die ethische Ebene und vernachlässigt die funktionalistischen Aspekte der Handlungspraxis. Das Scheitern der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ bedeutet eine Reduzierung auf Erziehungs- und Bildungsfragen, die primär einem schulischen oder anderen institutionellen Bereich zuzuordnen sind. Das Mandat der ‚Inklusionsvermittlung‘ vernachlässigt Exklusionsprozesse und ihre Folgen. Die Begriffe werden einander lediglich gegenübergestellt. Es wird ausgeblendet, dass Exklusion zumeist erst dann

deutlich hervortritt, wenn ein Inklusionsgebot besteht (vgl. Dederich, 2006, S. 13). Oder wie Castel bemerkt, solle man wegen der „Heterogenität seiner Verwendungsweisen“ vorsichtig und umsichtig mit dem Exklusionsbegriff umgehen (Castel, 2000, S. 11).

Auch wenn Stellvertretung teils noch als paternalistische Figur gesehen wird, hat der Leitgedanke dieser Praxisfigur nach Ackermann innerhalb der heilpädagogischen Handlungspraxis jene Einstellung bewirkt, die eine „kontrafaktischen Unterstellung der Bildsamkeit von Menschen mit geistiger Behinderung“ ermöglicht hat (Ackermann, 2004, S. 348). So beschreibt diese Praxisfigur die heilpädagogische Auftragsbestimmung und fordert die Heilpädagogik heraus, sich immer wieder mit der Angemessenheit von Stellvertretung und ihren Folgen auseinanderzusetzen.

Es ist anzuführen, dass Oevermann keine Explizierung eines gesellschaftlichen Auftrages im Sinne eines Mandates dargelegt hat. Dies kann darin begründet liegen, dass das doppelte Mandat für Oevermann in der Vermittlungsleistung der widersprüchlichen Einheiten liegt. Der gesellschaftliche Auftrag wäre die Erhaltung der zentralen Werte Gesundheit, Wahrheit und Recht in der Vermittlung der Belange der jeweiligen Lebenspraxis. Nachdem mit dem Mandat eine gesellschaftliche Aufgabe für die Heilpädagogik erschlossen werden konnte, geht es nachfolgend um die Widersprüchlichkeiten ihrer Handlungspraxis. Bereits das Mandat selbst verweist in seiner Funktion als Doppelmandat auf entsprechende Widersprüchlichkeiten innerhalb der Handlungspraxis.

6.4 Strukturlogik der professionalisierten heilpädagogischen Handlungspraxis

Die Strukturlogik einer professionalisierten Handlungspraxis ist aus den sie bedingenden widersprüchlichen Einheiten ableitbar. In diesem Kapitel wird aufgezeigt, dass der heilpädagogischen Handlungspraxis widersprüchliche Einheiten immanent sind, wie beispielsweise die von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung oder wissenschaftlichem Wissen und hermeneutischem Fallbezug. Die von Oevermann aufgezeigten widersprüchlichen Einheiten werden nachfolgend auf die Heilpädagogik übertragen. Dabei muss die Beeinflussung der Lebenspraxis durch ‚Krise und Routine‘ in den Blick genommen werden. Zunächst werden Krisen näher betrachtet, um anschließend auf die sich im Bearbeitungsprozess zeigenden, widersprüchlichen Einheiten schließen zu können.

In der Bearbeitung von Krisen und deren Entwicklung zur Routine werden widersprüchliche Einheiten der heilpädagogischen Handlungspraxis sichtbar. Krisen entstehen durch die Erschütterung von Prinzipien, Weltbildern, Überzeugungen, Praktiken bzw. durch Ereignisse in Lebensverläufen, die zu starken Verunsicherungen bis hin zur Handlungsunfähigkeit führen können (vgl. Oevermann, 1996, S. 84). Krisen können auch durch fehlende Anpassungs-

leistungen an eine Normativität (im Sinne einer Anpassung an eine Norm von z. B. Gesundheit, vgl. Schildmann, 2009) ausgelöst werden, sodass Prozesse der Erziehung und Bildung bzw. Wissens- und Normvermittlung nicht mehr im üblichen Maße gelingen. Wesentlich ist, dass diese Krisen von der Lebenspraxis nicht selbstständig bewältigt werden können und professionelle Hilfe erforderlich machen. Im Bereich der Heilpädagogik stehen Krisen deutlich im Bezug zum Phänomen der Behinderung. Beispielsweise kann sich das Scheitern der Allgemeinen Pädagogik in Separation ausdrücken und die sich daraus ergebende Folgeprobleme können für eine Lebenspraxis krisenhaft sein.

Ein charakteristischer Bereich, der in der Heilpädagogik potenziell als krisenhaft gilt, ist der Bereich der Leiblichkeit des Menschen. Leiblichkeit betrifft menschliche Existenzbedingungen und kann, wenn sie beeinträchtigt ist, normativen Ansprüchen oft nicht entsprechen, was beispielsweise eine unzureichende Barrierefreiheit verdeutlicht. Durch fehlende Barrierefreiheit kann eine betroffene Lebenspraxis an bestimmten Gegebenheiten, z. B. gesellschaftlichen Prozessen, nicht partizipieren, woraus sich eine Geltungsfrage ergibt und eine Krise entstehen kann. Nach Merleau Ponty markiert die „Leiblichkeit nicht nur die faktische Grenze der menschlichen Entwürfe“, sondern sie stellt aus phänomenologischer Sicht deren Angelpunkt dar und verleiht ihnen Lebendigkeit (Waldenfels, 1992, S. 59). Selbst das Bewusstsein ist als leibliche Existenz zu verstehen „die selbst dem zugehört, was sie konstituiert“ (ebd.).

„Der eigene Leib eröffnet verschiedene Dimensionen der Erfahrung. Er verankert uns im jeweiligen Hier, von dem aus sich Spielräume der Bewegung auf tun. Empfindend steht er in unmittelbarem Einklang oder Mißklang mit den Rhythmen des weltlichen Geschehens, wahrnehmend erkundet er die Vielfalt der Dinge. In den Gebärden der Körper- und Wortsprache bringt er Sinn hervor in schöpferischem Ausdruck. – Die leibliche Existenz erweitert sich schließlich zur Koexistenz“ (ebd. S. 60).

Leiblichkeit ist demnach mehr als der Körper, Leiblichkeit erfasst die Welt und steht gleichzeitig mit ihr in Verbindung. Der Unterschied zwischen Leib und Körper liegt darin, dass der Mensch einen physischen Körper hat, aber Leib ist, im Sinne von etwas Erlebtem und Gelebtem (vgl. Stinkes, 2008, S. 92). Dennoch dürfen Leibsein und einen Körper haben nicht voneinander getrennt werden, da sonst eine unversöhnliche Zweideutigkeit der menschlichen Existenz markiert würde (vgl. ebd. S. 93).

Das Grundphänomen der Leiblichkeit verweist auf den Leib, als ein „motorisches Handlungsorgan und (...) symptomatisches Ausdrucksfeld subjektiver Intentionen und Bedeutungen“ (Gröschke, 2008, S. 63). Dieser Leib kann Einschränkungen erfahren, die für den betroffenen Menschen Krisen auslösen können. Die Leiblichkeit stellt den Ausgangspunkt der heilpädagogischen Handlungspraxis und den Mittelpunkt zwischen dieser und der heilpädagogischen Theorie dar. Die Handlungspraxis ist gefordert stellvertretend bzw. assistie-

rend dem Klienten bei der Bewältigung dieser Krise zu unterstützen. Dies geschieht auf der Grundlage von Handlungskonzepten, wie der Basalen Stimulation und Basalen Kommunikation vor dem theoretischen Hintergrund von Kommunikations- und Wahrnehmungstheorien. (vgl. ebd. S. 64). Die Vermittlung dieser beiden Ebenen kennzeichnet die professionalisierte Praxis.

Krisen sind Formen von Erfahrung und Erfahrungen schließen Krisen mit ein, wobei jede Krise systematisch Neues erzeugt (vgl. Oevermann, 2004, S. 165ff.). Die Erzeugung des Neuen ist für die Handlungspraxis zunächst unwesentlich, da es zuerst um die unmittelbare Krisenbewältigung geht. Dabei entsteht dann sukzessiv aus dem sich anbahnenden Neuen die Routine. Für das angeführte Beispiel der Leiblichkeit könnte z. B. die Verfügbarkeit von Hilfsmitteln dazu beitragen, die Krise zu bewältigen. Die Nutzung des Hilfsmittels ist eine neue Erfahrung, die nach und nach zur Routine wird und sich in die Lebenspraxis integrieren kann. Mit der gemeinsamen Gestaltung (Klient/Heilpädagoge) des Überganges von der Krise zur Routine können mögliche Regressionen vermindert und eine gewisse Stabilität auf dem Weg von der Krise zur sich anbahnenden Routine erreicht werden. In diesem gemeinsamen Prozess kann auch der Heilpädagoge nach neuen, sich bewährenden Modellen der Bewältigung suchen, da er nicht zwangsläufig über ein methodisches Repertoire verfügt, das ihm ermöglicht, jede Krise von Klienten bzw. einer Lebenspraxis, entsprechend bearbeiten zu können. Das heißt, mangelndes methodisches und wissenschaftliches Wissen kann für den handelnden Heilpädagogen selbst krisenhaft sein, da dadurch sein Handlungs- und Begründungsrepertoire eingeschränkt ist. Erst wenn sich der Heilpädagoge entsprechendes Wissen und methodisches Vorgehen angeeignet hat, kann er dies zukünftig routiniert in die Handlungspraxis mit einbringen.

Als relevant zeigt sich im Prozess der Krisenbearbeitung, dass an jeder Sequenzstelle des Handelns (Entscheidung für ein methodisches Verfahren beispielsweise) eine Vielzahl von Optionen (alle zur Verfügung stehenden methodischen Verfahren) besteht, die dem Heilpädagogen in den allermeisten Fällen nicht bewusst sind. Oftmals wird eine Entscheidung für ein methodisches Verfahren unter dem Gesichtspunkt der ‚Bewährung in der Vergangenheit‘ getroffen, das heißt, Entscheidungen werden getroffen „aufgrund vorausgehenden, bewährten Problemlösungen in Gestalt von Techniken, Programmierungen, Gewohnheiten, Normierungen, von Routinen, die ihrerseits allerdings ursprünglich einmal Krisenlösungen waren“ (Oevermann, 1996, S. 8). Die Erarbeitung einer Lösung für eine Lebenspraxis, die Entstehung von etwas Neuem und der Prozess von der Krise zur Routine werden so zur potenziellen Ressource, auf die in ähnlichen Situationen Rückgriff genommen werden kann. In der Krisenbewältigung wird die Strukturlogik der Handlungspraxis sichtbar. Sie zeichnet sich durch widersprüchliche Einheiten aus. Im Handlungsvollzug bedeutet dies beispielsweise, eine begründete Entscheidung für ein methodisches Vorgehen zu treffen,

um die Krisenbewältigung zu gewährleisten, womit die widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung virulent wird. Entscheidungen in der alltäglichen Handlungspraxis fallen oftmals situativ, sie werden aus dem „Bauch“ oder aus bewährter Erfahrung heraus getroffen. Die Begründungsverpflichtung wird dabei immer wieder zur Randerscheinung, da Begründungen nicht vorrangig erforderlich sind, in der Kürze der Zeit nicht zur Verfügung stehen oder weil es um unmittelbare Hilfen geht, über die der Handelnde nicht erst nachdenken kann. So scheinen praktisch notwendige Entscheidungen und deren Begründungsverpflichtung adversativ zu sein.

Für eine professionalisierte heilpädagogische Praxis ergibt sich allerdings das Erfordernis, die getroffenen Entscheidungen zu begründen. Die Begründung basiert sowohl auf Erfahrungswissen als auch auf wissenschaftlichem Wissen. Für Entscheidungen und Begründungen benötigt der handelnde Heilpädagoge entsprechendes Wissen, welches als professionalisiertes Handeln erhöhten Ansprüchen unterliegt. Heilpädagogische Entscheidungen unterliegen demnach einer gesteigerten Begründungsverpflichtung, die auf wachsende wissenschaftliche Kenntnisse verweist. Daraus ergibt sich die widersprüchliche Einheit von wissenschaftlichem Wissen und hermeneutischem Fallbezug. Einerseits ist der Handelnde verpflichtet, seine Entscheidungen durch entsprechendes Wissen zu begründen, andererseits darf er aber das unmittelbare Erfordernis des Falls nicht vernachlässigen. Indem sein Handeln zum strukturellen Ort der Vermittlung von Handlung und Wissen, von Praxis und Theorie wird, ist es professionalisiertes Handeln. Daher ist es wesentlich, dass heilpädagogisches Erfahrungswissen und wissenschaftliche Erkenntnisse im Professionalisierungsprozess über die Handlungspragmatik hinaus bestimmt werden, um dies der professionalisierten Praxis zur Verfügung zu stellen. Dieses Wissen umfasst auch den Einfluss verschiedener Fach- bzw. Bezugsdisziplinen und wird zu kommuniziertem Wissen, welches auf historischem, wissenschaftstheoretischem und theoretischem Wissen basiert (vgl. Lenzen, 1998, S. 40).

Die Heilpädagogik ist demzufolge in ihrem disziplinären Grundverständnis methodenpluralistisch zu verstehen, da sie Theorien (z. B. Systemtheorie), funktionale Elemente (z. B. Therapiekonzepte), und aktuelle Forschungsergebnisse (z. B. aus der Hirnforschung) aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Richtungen nutzt, um sich methodisch und disziplinär weiterzuentwickeln. Zudem trägt das gesteigerte Wissen zu einer Explizierung disziplinärer Selbstvergewisserung und Identitätsstiftung bei (vgl. Lindmeier, 2004, S. 511).

Es ist ebenfalls von Bedeutung, wie der handelnde Heilpädagoge seinerseits einen Sinnzusammenhang zwischen Praxis und Theorie konstruiert (vgl. Dlugosch, 2003, S. 42). Denn die Thematisierung der individuellen Konstruktionen von Theorie und Praxis birgt „das Potential, ein alltags- und eingeschränkt deduktionsnahes Verständnis zumindest zu irritieren“ (Dlugosch, 2003, S. 42). Indem die professionalisierte Handlungspraxis die Krisenbewälti-

gung stellvertretend übernimmt, erweitert sie damit gleichzeitig ihr eigenes Wissen, da dieses „auch korrelativ zur Expansion des die Expertise konstituierenden Wissens anwächst“ (Oevermann, 2009, S. 114). Insoweit aus diesem Wissen methodische Standards ableitbar sind, verringert dies den „Spielraum der autonomen primären Krisenbewältigung“, da diese über diesen Standard noch nicht verfügt (ebd.). Dadurch entwickelt sich eine Dialektik, die durch die Intention, die Autonomie der Lebenspraxis durch spezielles Wissen wiederherzustellen, „zugleich die De-Autonomisierung von Lebenspraxis durch wachsende Abhängigkeit von wissenschaftlicher oder künstlicher Expertise“ bewirkt (ebd.). „Professionalisierte Praxis ist der gesellschaftliche Strukturort, an dem diese Dialektik systematisch bearbeitet wird“ (ebd.). Durch die bewusste Wahrnehmung der stellvertretenden Krisenbewältigung manifestiert sich aus struktureller Sicht die Professionalisiertheit der Handlungspraxis (vgl. Oevermann, 2009, S. 113). Der gesellschaftliche Strukturort nimmt Bezug auf eine professionalisierte Praxis, die Krisen stellvertretend bearbeitet. Diese Krisen betreffen neben den konkreten Personen auch Gruppen, Gemeinschaften oder zukünftige Generationen, also gesellschaftliche Konstellationen (vgl. ebd. S. 114).

Die stellvertretende Krisenbewältigung und die erfolgreiche Hilfe können einen (latenten) Autonomieverlust der Lebenspraxis bedeuten, da die Abhängigkeit von der und die Kontrolle durch die professionelle Hilfe zunehmen können und die Eigenkräfte der Lebenspraxis vernachlässigt werden. Stellvertretung bedeutet oftmals den Widerspruch von Hilfe einerseits und Kontrolle andererseits. Daraus ergeben sich zwei Konstitutionsmerkmale: der vorherrschende „Klientenbezug (Behinderung) und eine spezifisch ethische Dimension, die sich im Modus der Anwaltschaft (>Stellvertretung<) ausdrückt“ (Moser, 2000, S. 45). Moser hält diese Konstitutionsfiguren für problematisch, da „die Spezifität der Anwaltschaft den Fokus auf gesellschaftliche Normativität, die jeder pädagogischen Handlung inhärent ist und sie damit in einer Doppelmandatschaft ansiedelt, vernachlässigt“ (ebd.). Der Anforderung an die professionalisierte heilpädagogische Handlungspraxis liegt dann neben der stellvertretenden Deutung und Bearbeitung von Krisen auch darin, Unterstützung in Krisen in Form von Hilfe zur Selbsthilfe zu etablieren. Die dadurch entstehende Form von Abhängigkeit kann als vorübergehend verstanden werden, bis der Klienten seine Eigenkräfte gefestigt und neue Ressourcen entwickelt hat. Auch wenn anzunehmen ist, dass nicht jede Krisenbearbeitung Autonomie vollkommen (wieder)herstellen kann, kann dennoch eine Kompetenzerweiterung erreicht werden und gewisse Instabilitäten können als Bestandteile der Lebenspraxis in diese integriert werden. Vor diesem Hintergrund zeigt sich die widersprüchliche Einheit von Stellvertretung/Hilfestellung bzw. von Kontrolle/Abhängigkeit.

Zusammenfassend zeigt sich für die professionalisierte heilpädagogische Handlungspraxis: Die Krise ist im menschlichen Leben stets latent vorhanden, während Routinen sich erst ausbilden müssen. Krisen sind an der Entstehung von Neuem und an die Erfahrungen des

Einzelnen gekoppelt. Sie können der Stellvertretung der heilpädagogischen Handlungspraxis bedürfen oder durch motivierte Eigenkräfte in die Routine überführt werden. Die Krisenbewältigung vollzieht sich, wie nachfolgend aufgezeigt wird, im Arbeitsbündnis. Im nachstehenden Kapitel werden die widersprüchlichen Einheiten, die Oevermann angeführt hat, um widersprüchliche Einheiten ergänzt, die für die heilpädagogische Handlungspraxis charakteristisch sind und die sich im Wesentlichen in der Interaktion zwischen Klient und Heilpädagoge, also im Arbeitsbündnis, vollziehen.

6.5 Widersprüchliche Einheiten der heilpädagogischen Handlungspraxis

Aus der heilpädagogischen Handlungspraxis werden nun weitere widersprüchliche Einheiten abgeleitet, die für die Heilpädagogik als charakteristisch gelten. Die nachfolgenden widersprüchlichen Einheiten werden aus dem Arbeitsbündnis abgeleitet.

Das Arbeitsbündnis stellt die professionelle Beziehungsgrundlage zwischen Klienten und professionell Handelndem dar und basiert auf der grundlegenden Bereitschaft zur gemeinsamen Interaktion. Ein Arbeitsbündnis, welches nicht auf dieser Freiwilligkeit beruht, wird von Oevermann als Form sozialer Kontrolle verstanden (vgl. Oevermann, 2009, S. 139). Das Arbeitsbündnis betont die Nichttechnologisierbarkeit der Praxis, da es bestrebt ist, die Eigenkräfte des betroffenen Menschen mit einzubinden bzw. einen Konsens zwischen zwei Partnern zu schaffen. Doch in vielen Situationen liegt in den heilpädagogischen Arbeitsbündnissen keine ausgewiesene Freiwilligkeit vor, da Menschen mit schweren Behinderungen, Kleinkinder oder alte Menschen nicht immer in der Lage sind, diese zu bekunden. Über individuelle und auch basale Interaktionsformen oder über die stellvertretende Deutung von Ausdrucksgestalten könnten entsprechende Signale von Bereitschaft aufseiten der Lebenspraxis erkannt werden. Bei einer Ablehnung des Arbeitsbündnisses durch den Klienten sollte eruiert werden, inwieweit Bedingungen veränderbar sind oder ob eine andere professionelle Person dieses Arbeitsbündnis fortsetzen kann.

Das Arbeitsbündnis ist geprägt von der widersprüchlichen Einheit diffuser Sozialbeziehung und rollenförmiger Beziehung. Das bedeutet, dass der Heilpädagoge als fachkompetent Handelnder und Helfender in ein Arbeitsbündnis ebenso eingebunden ist wie in sein Menschsein. Dem gegenüber steht der Klient als ganzer Mensch und als in seiner autonomen Lebenspraxis Beeinträchtigter. Während das Arbeitsbündnis im Erwachsenenbereich als Veränderungswunsch des Klienten, als „Äquivalent für den Leidensdruck“ verstanden wird, ist es im Kindesalter als Neugierde und für den Heranwachsenden als Form einer entwicklungspsychologischen Stufe zu definieren (vgl. Oevermann, 1996c, S.152f.)

Ein Arbeitsbündnis weist vielfach Asymmetrien auf, da der Heilpädagoge im Prozess der Stellvertretung Sinnkonfigurationen für die Probleme des Klienten erschließt und dabei das Wechselspiel von Übertragungs- und Gegenübertragungsgefühlen zu berücksichtigen hat. Der Heilpädagoge hat sich grundsätzlich den Gegenübertragungsgefühlen des Klienten, die auch aggressiv sein können, zu stellen, ohne Abwehr und ohne diese Gefühle zu erwidern (vgl. Oevermann, 2009, S. 141). Es können auch psychosoziale Ressourcen, z. B. von Eltern, vorliegen, die berücksichtigt und ins Arbeitsbündnis eingebracht werden können (vgl. ebd. S. 140).

Zu bedenken ist, dass das Arbeitsbündnis in der heilpädagogischen Handlungspraxis zum Teil auf einer Zuweisungspraxis beruht, womit diese nach Oevermann zur „Delegationsempfängerin“ wird (Oevermann zitiert nach Somms, 2001, S. 679), da Klienten durch andere Fachrichtungen oder Professionen, wie beispielsweise die Medizin, der Heilpädagogik zugewiesen werden. Das bedeutet für das heilpädagogische Arbeitsbündnis, dass bereits andere Arbeitsbündnisse mit dem jeweiligen Klienten und seiner Problematik stattgefunden haben. Doch aus diesen vorherigen Arbeitsbündnissen entsteht der Arbeitsauftrag für die heilpädagogische Handlungspraxis und bedeutet gleichzeitig ihre Legitimation. Das heilpädagogische Arbeitsbündnis baut auf das vorausgegangene auf bzw. wird von diesem beeinflusst. Die heilpädagogische Handlungspraxis erhält also einen Auftrag aufgrund einer von anderen Fachdisziplinen/Professionen getroffenen Diagnose, was eine Zuweisung bzw. Delegation nach sich zieht.

Für das heilpädagogische Arbeitsbündnis bedeutet dies, die dort erbrachte Diagnose als Realität zu antizipieren (wenn dies nicht der Fall wäre, müsste die Heilpädagogik das vorliegende Bündnis infrage stellen, da diese Diagnose ja die Voraussetzung zur Zuweisung darstellt) und darauf das Arbeitsbündnis aufzubauen. Für den Heilpädagogen ergibt sich so eine widersprüchliche Einheit: die von *Zuweisung und Eigenständigkeit* der eigenen Handlungspraxis. Das vorherige Arbeitsbündnis verweist bestimmte Erwartungen an das Arbeitsbündnis zwischen Klienten und Heilpädagogen, verbunden mit zielperspektivischen Implikationen, wie z. B. die Befähigung zu bestimmten Tätigkeiten herzustellen. Der Umstand der Zuweisung macht es nötig, um die Genese des jeweiligen Auftrages zu wissen, um so Rückschlüsse für das gegenwärtige Arbeitsbündnis ziehen zu können. Mit dem zugewiesenen Auftrag erhält der Heilpädagoge allerdings auch die Vollmacht zur Bearbeitung des Falls. Dabei ist es von Bedeutung, die Bearbeitung des Falls als Bevollmächtigter auch bewusst erfüllen zu wollen, und zwar mit Wissen, Erfahrung, Gefühl und Können. Sobald an der Bevollmächtigung Zweifel auftreten, ist diese Vollmacht abzulehnen. Diese nach eigenem Verständnis zu modifizieren, würde bedeuten, sich eine Vollmacht anzueignen, die dem Heilpädagogen nicht zusteht (vgl. Köhn, 2001, S. 208ff.).

Ein zugewiesener Auftrag schließt oftmals eine vorgegebene Zielsetzung mit ein, welche die heilpädagogische Handlungspraxis handlungs(theoretisch) präzisieren und erreichen soll. Hier stellt sich die Frage, ob die noch immer aktive Zuweisungspraxis der Heilpädagogik nicht eher dazu beiträgt, sie in der Position der Semiprofession zu belassen, da die Selbstständigkeit in der Bearbeitung von Geltungsfragen noch immer in Abhängigkeit von anderen Fachdisziplinen bzw. Professionen steht. Diese widersprüchliche Einheit hat Einfluss auf Zuständigkeitsfragen im interdisziplinären Kontext und auf die eigenständige Bearbeitung von Geltungsfragen. Durch die Delegation entsteht eine Hierarchie, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die delegierende Instanz bestimmt, welche Krise sie selber bearbeitet oder welche delegiert wird.

Ein Arbeitsbündnis steht in der Sphäre von Mehrdeutigkeit und Mehrperspektivität, was die gemeinsame Gestaltung und Realisierung durch den Klienten und Heilpädagogen angeht. Die Mehrperspektivität entsteht durch die grundsätzlich offenen Möglichkeiten von Anschlusshandlungen. Denn innerhalb des Arbeitsbündnisses besteht bei der Bearbeitung von Krisen einerseits ein Spielraum von Optionen und andererseits kommt es zu einer faktischen Wahl für eine dieser Optionen. Diese Wahl ist beeinflusst von Wünschen, Werten und Absichten einer konkreten Lebenspraxis (vgl. Oevermann, 1996c, S. 76). Die Aufgabe für die heilpädagogische Handlungspraxis liegt nun darin, aus der Vielfalt dieser Optionen stellvertretend eine angemessene Auswahl zu treffen. Die Optionen können ihrerseits einer Mehrdeutigkeit unterliegen, denn selbst die faktische Wahl einer Option bedeutet nicht zwangsläufig das erwünschte Ergebnis. Die widersprüchliche Einheit, die hier vorliegt, ist die von *Optionen und faktischer Wahl*. Eine stellvertretende Wahl hat trotz der Begründungsverpflichtung Folgen für die jeweilige Lebenspraxis und kann sich im Verlauf des Arbeitsbündnisses als falsch oder unzureichend rausstellen. Zudem gehört es zu einer faktischen Wahl, um die vorhandenen Optionen zu wissen, sich die Möglichkeiten und Folgen zu vergegenwärtigen sowie eigene Motive reflexiv in den Entscheidungsprozess einzubinden.

Die Gestaltung eines Arbeitsbündnisses unterliegt verschiedenen Kontextbedingungen, wie dem Gesundheitszustand des Gegenübers oder institutionellen Gegebenheiten u. a. Diese Bedingungen beeinflussen den konkreten Verlauf des Arbeitsbündnisses, der Prozess ist störanfällig und unterliegt spekulativen und nicht voraussagbaren Momenten. Denn die professionalisierte Handlungspraxis bleibt gekennzeichnet durch Ungewissheit, Riskanz, Fehleranfälligkeit und „paradoxe oder antinomische Anforderungen“, die nicht aufhebbar, aber konstitutiv für diese sind und deshalb reflexiv zu handhaben sind (Helsper u.a, 2000, S. 9). Demnach muss sich eine professionalisierte Handlungspraxis mit der Prozessbedingtheit von Momenten der Ungewissheit arrangieren. Diese Ungewissheit bzw. das Nichtwissen stellt eine unumgängliche Tatsache dar, da Wissen bzw. Nichtwissen der Strukturlogik professionalisierter Praxis immanent ist.

Daraus stellt sich die Aufgabe, Wissen und Nichtwissen relationierend in ein Verhältnis zu setzen. Die Kontextgestaltung ist dabei ihrerseits als Option zu verstehen, da sich erst im Vollzug entscheidet, welche Komponenten Berücksichtigung finden. So kann eine Situation in der Handlungspraxis kontextorientiert planbar sein, die konkrete Gestaltung der Beziehungsebene ist dagegen im Arbeitsbündnis nur bedingt planbar, da sie in der Gegenwart mit ihren jeweiligen Einflüssen entsteht, was dem nicht ingenieuralen Verständnis Oevermanns entspricht. Demnach muss der Professionelle trotz Unsicherheiten handeln; ein Ingenieur hat sich dagegen an Berechnungen oder Sicherheitsvorschriften zu halten und darf nicht handeln, wenn diese nicht einzuhalten sind. Die sich hieraus ableitende widersprüchliche Einheit ist die von *Wissen und Nichtwissen*.

Mit der Aufgabe der Heilpädagogik, motivierte Eigenkräfte des Klienten in die Stellvertretung mit einzubeziehen, eröffnet sich die widersprüchliche Einheit von *Unvermögen und Vermögen* des Klienten. Mit der Zuschreibung von Behinderung aus anthropologischer Sicht als besondere Variante des Menschseins und in der „gesellschaftlich funktionalen Problemdefinition und -bearbeitung“ und ihren Folgen werden Prozesse der Erziehung als erschwert gesehen und erfordern demzufolge eine spezielle Einzelfallintervention (Moser, 2003, S. 20). Dem Individuum wird durch die Zuschreibung von Behinderung ein Unvermögen unterstellt, an institutionellen Regelangeboten von Erziehung und Bildung zu partizipieren. Demgegenüber aber steht in der Bearbeitung der Erschwernisse die Annahme, dass das Individuum sehr wohl über ein bestimmtes Vermögen verfügt, um an diesen Prozessen zu partizipieren oder für diese motiviert zu werden. Gleichzeitig sollen diese Prozesse aber in dem Sinne spezialisiert sein, dass eine Partizipation und Motivation überhaupt gelingen kann. Dieser Widerspruch zwischen Unvermögen und Vermögen des Menschen mit Behinderung ist in der heilpädagogischen Handlungspraxis stets latent vorhanden, da die Zuschreibung von Behinderung bereits ein Unvermögen impliziert. Das heißt, die heilpädagogische Handlungspraxis geht zunächst von einem grundsätzlichen Unvermögen aus, da sie daraus ihre Legitimation bezieht. Andererseits antizipiert sie ein Vermögen der betroffenen Menschen, um dem ethischen Anspruch der Anerkennung, der Bildungsfähigkeit und Behinderung als Variante des Menschseins gerecht werden zu können.

Eine weitere widersprüchliche Einheit, die im Arbeitsbündnis zum Tragen kommt, ist die der *Klientenzentrierung und Selbstbegrenzung*. Die Heilpädagogik bezieht sich in der stellvertretenden Bearbeitung von Krisen primär auf den Einzelfall. Trotz des Bezuges auf wissenschaftliches Wissen und ein gesellschaftliches Anliegen liegt die primäre Bezugnahme auf dem Subjekt selbst. Die Konzentrierung auf das Subjekt ist abhängig von der Einschätzung seines vermeintlichen Unterstützungs- und Hilfebedarfs. Da das Subjekt durch Bestimmungen, Deutungen und Handlungen von anderen, aber auch von sich selbst beeinflusst wird (vgl. Stinkes, 2010, S. 117), ist eine Fokussierung auf das Subjekt zu vermeiden, um dessen

Erfahrungen von sich selbst nicht von Hilfeleistungen und der damit verbundenen Zuwendung abhängig zu machen. Das Handeln des Heilpädagogen ist an bestimmten Werten, wie z. B. der Nächstenliebe (als noch immer vorhandene „Tugend“), orientiert und basiert teils auf altruistischen oder auch paternalistischen Motiven. Auch supererogatives Verhalten, welches auf eine Form von Zuwendung und Nächstenliebe hinweist, die das Maß einer professionellen Distanz verloren hat, kann eine ethische Orientierung darstellen. Supererogation bedeutet ein überpflichtgemäßes Handeln, welches freigestellt und erlaubt ist. Zudem wird dieses Handeln als ethisch gut angesehen (vgl. v. der Pfordten, 2010, S. 294). Mit der Nähe der Heilpädagogik zu ethischen Orientierungen stellt sich als wesentlich heraus, Handlungen und die ihnen zugrunde liegende Motive zu reflektieren, um nicht die bereits gefährdete Autonomie des Klienten noch weiter zu gefährden oder in dauerhafte Abhängigkeiten zu überführen.

Die Subjektzentriertheit in sozialen Berufen kann durch die strukturelle Betrachtungsweise und Analyse relativiert werden, indem das Subjekt zu einer von außen gegebenen Entität, einer zu rekonstruierenden Fallstrukturgesetzlichkeit wird. Gleichzeitig aber ist das Subjekt bedingt durch seine Selbstentwürfe und „eine(...) biographische(...) Ordnung, die vom Subjekt erstellt wird“, angehbar (Abraham, 2002, S. 219). Obschon beide Aspekte dialektisch miteinander verbunden sind, wird Subjektivität strukturell gefasst „als die durch eine Fallstrukturgesetzlichkeit rekonstruierbare gekennzeichnete Entscheidungsmitte (...) eines individuierten Lebens“ (Oevermann zitiert nach Abraham, 2002, S. 220). Diese Form des „Ausgleichs“ kann helfen, sich von der Verhaftung am Individuum zwecks analytischer Prozesse zu lösen.

Insgesamt zeigt sich, dass die widersprüchlichen Anforderungen von gesteigerter Begründungsverpflichtung im Rekurs auf disziplinäre Wissensbestände, ohne den Einzelfallbezug aufzugeben, als Anforderung für eine Professionalisierung zu verstehen sind. Das heißt, „Wissen und Können bilden die beiden – je einer anderen Logik folgenden – Quellen von Professionalität. Als Synonym für ‚gekonnte Beruflichkeit‘ stellt Professionalität die nur schwer bestimmbare Schnittmenge aus Wissen und Können dar; sie markiert die widersprüchliche Einheit jener Kompetenzen und Wissensformen, die ihrerseits den Umgang mit beruflichen Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata erlaubt“ (Nittel, 2002, S. 256).

6.6 Ausdruck professioneller Handlungskompetenz – der Habitus

Die Entwicklung habitueller Fähigkeiten stellt aus struktureller Sicht einen Faktor der Professionalisierung dar, da sich im Habitus die Handlungskompetenz des Professionellen ausdrückt. Ein Habitus zeichnet sich durch die „Logik einer inneren Berufung“ sowie durch die Aneignung fachspezifischen Wissens und fachspezifischer Theorien aus (Becker-

Lenz/Müller, 2009, S. 17). Oevermann erschließt den Habitus aus der widersprüchlichen Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganze Person, das heißt von „spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen“ (Oevermann, 1996c, S.105f.) bzw. von Nähe und Distanz (vgl. Somms, 2001, S. 78). Im Habitus vollzieht der professionell Handelnde einerseits das Prinzip der Methodisierung und Sachhaltigkeit. Hier fungiert er in einer austauschbaren Rolle. Andererseits ist er als Person gefragt, da er diese Rolle ausfüllt und dabei von sich als Person nicht absehen kann. In der praktischen Arbeit wird der Habitus deutlich, indem rollenhaftes und nicht rollenhaftes Verhalten relationierend vermittelt werden und persönliche Erfahrungswerte auch intuitiv eingesetzt werden, um stellvertretend zu agieren. Gleichzeitig aber bleibt eine professionelle Distanz zum Klienten bestehen, zum einen, um dessen Autonomie nicht weiter zu gefährden, und zum anderen, um als Professioneller handlungsfähig zu bleiben und sich nicht in Übertragungsprozessen zu verstricken.

Die Bildung und Veränderung eines Habitus entsteht durch Krisen und durch die Ausbildung sich einspielender Routine. Durch Prozesse des „Versuchs und Irrtums“ werden habituelle Fähigkeiten erworben und „unangemessene Habitusprägungen“ korrigiert (Becker-Lenz/Müller, 2009, S. 22). Der Habitus betrifft die Persönlichkeit des Heilpädagogen und bildet sich durch dessen biografische Bezüge, Sozialisationsprozesse und die im Lebensverlauf bearbeiteten Krisen heraus, das heißt, im Konnex von Wissen, Rolle und Persönlichkeit (vgl. ebd. S. 22).

Der Habitus ist als ein „Kompetenzbegriff“ zu verstehen, der professionelles Handeln ermöglicht. Diese Kompetenz bezieht sich nicht auf verschiedene methodische Angebote, vielmehr ermöglicht sie dem Heilpädagogen, derartige Methoden anzuwenden (vgl. ebd. S. 22). Der Begriff Kompetenz leitet sich aus dem lateinischen Begriff ‚competens‘ ab und meint sowohl die Einheit von Entscheidungsmacht und gesellschaftlicher Position als auch Vermögen, Eignung, Fähigkeiten (vgl. Stahlmann, 2007, S. 35). Kompetenzen bedeuten die Verfügbarkeit von Handlungsmustern, sie sind „beruflich relevante Fähigkeiten und Fertigkeiten einerseits sowie die Verbindung von Wissen und Können andererseits“ (ebd. S. 38) Kompetenzen sind nicht mit Handlungen gleichzusetzen, vielmehr ermöglichen sie eine gewisse Auseinandersetzung mit realen Handlungssituationen. „So verstanden sind Kompetenzen gleichsam prinzipielle Fähigkeiten, die sich erst in der Praxis beweisen müssen“ (ebd. S. 38f). Der Habitus des handelnden Heilpädagogen beschreibt daher eine Kompetenz, die sein professionelles Handeln bedingt, denn die heilpädagogische Aufgabe der stellvertretenden Krisenbewältigung bedarf eines „habitualisierten professionellen Handelns“ (Becker-Lenz/Müller, 2009, S. 18). Der Habitus kann folglich sowohl als „generative Handlungsgrammatik“ als auch als „Vermittlungsinstanz zwischen Struktur und Praxis“ beschrieben werden (ebd. S. 13).

Für Oevermann bedeutet der Habitus einen Bezug auf eine umfassende, grundlegende psychische Haltung und weniger eine auf Affekte und Emotionen basierende Form sozialer Interpretationsmuster, die der kognitiven Dimension zugeordnet werden (vgl. ebd. S.15). Dabei sind Habitusformationen nicht so leicht zugänglich wie soziale Interpretationsmuster, da sie tiefer im sozialen Unbewussten liegen und daher weniger leicht abrufbar sind (vgl. ebd. S. 16). Sie sind nur über Handlungsprotokolle rekonstruierbar. Somit sind es primär Deutungsmuster, die eine strukturierte und sinnhafte Handlung prägen. Das heißt, mit der praktischen Entscheidung des handelnden Heilpädagogen für bestimmte Methoden kommt es zu einer Vermittlung zwischen methodologischem Wissen und der unmittelbar persönlichen Umsetzung, die durch dessen Habitus geprägt ist. Für eine Profession ist ein spezifischer Habitus nötig, der in der Vermittlung von theoretisch-methodologischem Wissen und praktischer Handlung Ausdruck finden. Demnach ist professionalisiertes Handeln geprägt von einem Habitus und dient als Vermittlungsort, der zwar in einer „praktischen Operation“ sichtbar wird, in seiner Gegenstandserfassung und Entscheidungsbegründung jedoch in „Bedingungen verwissenschaftlichte(r) Rationalität“ verankert bzw. an Theorie gebunden ist (Oevermann, 1996c, S. 79f.).

Der Habitus bietet in der Handlungspraxis Verlässlichkeit und steht im Gegensatz zur Nichtstandardisierbarkeit des beruflichen Handelns, welches stets krisenhaft ist. Die Verlässlichkeit des professionellen Habitus wird durch die Nichtstandardisierbarkeit professionellen Handelns erzwungen (vgl. Becker-Lenz/Müller, 2009, S. 17). Die Bedingungen für einen professionalisierten Habitus liegen zusammengefasst in der „Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse“, der Fähigkeit, ein Arbeitsbündnis zu gestalten, sowie in einem spezifischen Berufsethos (ebd. S. 22). Das spezifische Berufsethos ist im Habitus verinnerlicht und bedeutet die Bindung an die im Ethos enthaltenen Werte, wie beispielsweise die Integrität und Autonomie der Lebenspraxis zu bewahren oder wiederherzustellen (vgl. ebd.). Für die Heilpädagogik wird damit die Orientierung an Werten in Verbindung mit einem Ethos deutlich, denn die Bestimmung einer Wertorientierung beeinflusst den Habitus des Heilpädagogen und somit die Handlungspraxis.

6.7 Wertorientierung der Heilpädagogik

Das Thema der Wertorientierung bzw. der wertgeleiteten Haltung sind im Verlauf dieser Arbeit wiederholt als für die Heilpädagogik charakteristisch angeführt worden. Oevermann hat sich zu Werten lediglich im Hinblick auf Wissenschaft und Forschung geäußert und dort eine Wertfreiheit postuliert (vgl. Oevermann, 1996c, S.103). Somit wird die Wertorientierung nachfolgend als Deutungshintergrund für die strukturtheoretischen Elemente, wie die Stellvertretung, angeführt. Der Begriff der Werte wird an dieser Stelle kurz skizziert, bevor er im Hinblick auf die Professionalisierung der Heilpädagogik thematisch vertieft wird. Wert

erscheint innerhalb einer Rangordnung oder Hierarchie und bezeichnet eine Qualifikation (vgl. Kobi, 2004, S. 306). Werte sind aus moralischen Pflichten ableitbar. Über Regeln, moralische Normen oder Pflichten sollen diese Werte realisiert werden (vgl. Horster, 2012, S. 24). Eine moralische Norm wäre beispielsweise, nicht zu töten bzw. Leben zu schützen, während die Wahrung menschlichen Lebens den Wert an sich darstellt. Die Realisierung von Werten kann bedeuten, dass eine Verpflichtung zu Handlungen besteht, die nicht zwingend im eigenen Interesse liegen (vgl. ebd. S. 24f.) „Werte sind ideal gedachte Vorstellungen über das Menschsein bzw. die gesellschaftlichen Idealzustände. Allgemein gültige Werte existieren nicht.“ (Greving/Ondracek, 2009, S. 54). Werte haben sowohl einen Bezug zur Anthropologie (Menschsein) als auch zur Ethik (Normen menschlichen Handelns). Für die Heilpädagogik liegen bedeutende Werte in der Annahme der Unverletzlichkeit, Gleichwertigkeit und unverlierbaren Würde eines jeden Menschen (vgl. Haerberlin, 2005, S. 33).

Die Heilpädagogik ist somit wertorientiert. Sie steht dem Phänomen Behinderung und den sich daraus ergebenden Problemen dieser Lebenspraxis nicht wertneutral oder objektiv gegenüber, sie besitzt keine Wertfreiheit im Sinne von Neutralität (vgl. Kobi, 2004, S. 306). Das Phänomen Behinderung weist als „ethisch-sittlich-moralisch imprägnierter *Problemtitel* für schwierige *Lebenslagen*“ auf eine grundlegende Verbindung der Heilpädagogik zu ethischen Überlegungen hin (Gröschke, 2008, S. 88). Denn sowohl die heilpädagogische Handlungspraxis als auch die jeweilige Lebenspraxis sind stets mit „moralischen Orientierungs- und Entscheidungsfragen konfrontiert“ (ebd.). Eine Wertorientierung oder eine wertgeleitete Haltung sind nicht etwas, was die Heilpädagogik oder den Heilpädagogen privilegiert oder was diese im Besonderen leisten, vielmehr ist eine derartige Haltung jenen immanent, die sich für Solidarität und Würde einsetzen (Greving/Ondracek, 2009, S. 54). Eine Wertorientierung ist für die Heilpädagogik wesentlich, da sie angesichts normabweichenden Verhaltens und Ausdrucks auf eine ethische Positionierung nicht verzichten kann. Die „wertnormative Dimension“ in ihrem wissenschaftlichen Verständnis wird als „unaufgebar“ anerkannt (Gröschke, 2008, S. 135).

Vor diesem Hintergrund bezieht Ethik als „*Theorie des richtigen Handelns*“ ihre Voraussetzung aus der gelebten Handlungspraxis, indem sie sich mit Widersprüchen und Problemen auseinandersetzt (Gröschke, 2008, S. 89). In diesen Widersprüchlichkeiten bedeutet Ethik, Orientierungen für die Handlungspraxis herauszubilden. Im Rahmen der Professionalisierung bezieht sich dies auf das berufliche Ethos. Ethos kommt aus dem Griechischen und bedeutet Gewohnheit, Charakter, Gesittung (vgl. ebd. S. 91). Das Berufsethos bezieht sich auf die von „moralischen Normen geprägte Grundhaltung eines Einzelnen oder einer Gruppe (z. B. als Standes- und Berufsethos)“ (ebd.). Ein Berufsethos ist in Form einer Berufsethik systematisch erfasst und selbst Element der gelebten Moral (vgl. ebd. S. 92). Es kommt im Arbeitsbündnis, der Stellvertretung und der Wissens- und Normvermittlung sowie Therapie

zum Ausdruck. Dabei steht das Subjekt im Mittelpunkt des moralischen Handelns sowohl in der Beziehung zum Professionellen als auch zur dinglichen, sozialen, gesellschaftlichen und institutionellen Umwelt. In diesen Feldern werden Normvorstellungen als moralische Ansichten vermittelt. Demnach bedeutet auch das Berufsethos Vermittlung von Normvorstellungen, die in Bezug auf das Subjekt sowohl relativierend als auch reflexiv korrigiert werden müssen.

Ethische Diskurse scheinen derzeit im Rahmen von Professionalisierung stärker konturiert zu sein, als dies im disziplinären Kontext der Fall ist. Ethik wird im disziplinären Kontext infrage gestellt und damit ihre Bedeutungslosigkeit in Bezug auf ihre praktische Funktion erörtert (Wigger, 1990, S. 310). Im Bereich von Professionen hingegen stellt der ethische Diskurs einen wichtigen Aspekt dar, weil Themen, wie z. B. Stellvertretung, „vorfind- und analysierbar sind“ (Moser, 2003, S. 63). Moser stellt vor diesem Hintergrund die These auf, „dass Ethik an zwei spezifischen Orten (...) anzusiedeln ist: Erstens als Teildisziplin, die sich auch reflexiv mit normativen Fragen der Pädagogik zu beschäftigen hat, aber damit keinen globalen Referenzrahmen für die gesamte Disziplin herstellen kann, sowie zweitens im Bereich der Profession im Kontext auch berufsethischer Problematiken. Beide Felder sind allerdings nicht notwendig kongruent aufeinander bezogen“ (ebd. S. 64). Insofern die beiden Bereiche, der Bereich der normativen Grundlegung und der Bereich der Professionsethik, aber miteinander verwoben werden, kommt es zu der Entstehung „heilpädagogischer Tugendlehren“, welche dann sowohl als Basis einer Theorie als auch eines Berufsethos gelten (ebd.). Als problematisch zeigen sich aber die ethischen Entwürfe, die zu ‚Tugendlehren‘ werden, wo bestimmte Tugenden, wie die Nächstenliebe, als ethische Prämissen angegeben werden. Diese Tugendlehren werden oftmals aus dem Bereich der Berufsethik in den disziplinären Bereich überführt, was dann als Spezifikum auszuweisen wäre (vgl. ebd. S. 81f.). Folglich kann Ethik nicht als Begründung einer Professionstheorie herangezogen werden, sie bleibt Bestandteil der Disziplin. Dies sieht Moser darin begründet, dass es eben nicht möglich ist, den Strukturmoment der Handlung an sich zu erfassen, die ethische Dimension verbleibt in Form einer Verantwortungsethik beim Handelnden selbst (vgl. ebd.). Zudem erhalten ethische Grundlegungen ihre Wirkung dadurch, dass sie ihrerseits reflexiv in ethische Grundlegungen eingebunden sind, „also nicht als transzendente Prinzipien einer Disziplin und Praxis“ parallel beschrieben werden können (vgl. ebd. S. 67).

Ethik ist disziplinär zu verorten als normative Grundlegung der Handlungspraxis, mit der diese ihr Handeln in der Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum begründen kann (vgl. ebd. S. 71). Die normative Rahmung für die Handlungspraxis liegt in einer Orientierung an der Autonomie der Lebenspraxis sowie in der stellvertretenden Deutung. Demzufolge umfasst der ethische Horizont der Heilpädagogik die Stellvertretung, die dazu dient, die Autonomie einer Lebenspraxis wiederherzustellen (vgl. ebd. S. 81).

Eine ethische Orientierung kann aus struktureller Sicht darin deutlich werden, dass Ethik im Rahmen der Professionalisierung nur disziplinär zu verorten ist, was eine Differenz zwischen Handeln und Erkenntnis bedeutet. Es geht somit um die Differenz von Professionswissen und disziplinärem Wissen, denen jeweils eine eigene Logik zugrunde liegt, da eine Profession aus der professionellen Praxis bzw. die Disziplin aus Forschungsprozessen lernt (vgl. Tenorth, 1990, S. 94). Wechselseitige Prozesse, bei denen Profession und Disziplin voneinander profitieren können, gelingen nur über Anschlussmöglichkeiten an die Logik des jeweils anderen. Auf diese Weise gelingt es, zwischen „Handeln und Erkenntnis zu unterscheiden“, um so die Handlungspraxis im Referenzrahmen einer Profession reflektieren zu können (ebd.). Demzufolge ist Ethik der disziplinären Ebene zuzuordnen. Die ethische Orientierung bzw. Wertorientierung aber wird in der Handlungspraxis beispielsweise im Habitus des Handelnden sichtbar und kann aus diesem Grunde in den Prozess der Professionalisierung einbezogen werden, und zwar indem die Wertorientierung über den disziplinären Teil reflexiv genutzt wird (vgl. Moser, 2003, S. 159). Demzufolge besteht eine Differenz zwischen Profession und Disziplin, die es mit sich bringt, Ethik als Teildisziplin in ein Professionskonzept einzubinden (vgl. ebd.).

Auch wenn Werte der Heilpädagogik immanent sind, liegen keine berufsethischen Verbindlichkeiten vor. Meier (2008) schlägt zur Konsolidierung einer heilpädagogischen Berufsethik einen berufsethischen Eid vor, der aus ihrer Sicht eine gemeinsame Grundlage, ein Mehr an Verantwortung und Reflexionsmöglichkeiten für die Heilpädagogik bieten würde. Während Moser vorschlägt, Ethik als Teildisziplin einer Professionstheorie zu verorten, überführt Gröschke (2008) diese in eine pragmatische Ethik, um die Orientierung für die Handlungspraxis zu erhöhen. Trotz verschiedener Vorschläge bleibt die Wertorientierung primär auf das moralische Handeln bezogen.

Im Anschluss an diese Thematisierung der Ethik und Wertorientierung wird vorgeschlagen, Ethik strukturell als Schutzbereich zu verstehen, der eine Antwort auf die Gefährdung von behinderten Menschen darstellt (vgl. Dederich, 2006, S. 216). Die Wertorientierung der Handlungspraxis kann in einem Anerkennungsverhältnis verortet werden, welches im Habitus seinen Ausdruck findet.

Mit den angeführten Elementen der strukturellen Professionstheorie konnte aufgezeigt werden, dass die Heilpädagogik sich über die Vermittlung von widersprüchlichen Einheiten weiter professionalisieren kann. Dennoch bietet die strukturelle Analyse der Handlungspraxis keine direkten Handlungsstrategien für die Praxis, z. B. auf welche Weise die Widersprüche vermittelbar sind. Das heißt, die strukturelle Professionstheorie vollzieht in diesem Rahmen eine Grundlegung für eine zukünftige Professionalisierung der Heilpädagogik, während die semantische Ausdifferenzierung einen noch zu erfüllenden Anspruch darstellt. Dies bezieht sich zum einen auf die Handlungspraxis, wo entsprechende Strategien und

Vorgehensweisen offenbleiben, und zum anderen auf den disziplinären Teil der Heilpädagogik, der gefordert ist, disziplinäres Wissen zu erweitern.

Im folgenden Kapitel wird aufbauend auf die Erkenntnisse der Auseinandersetzung mit der strukturellen Professionstheorie und ihrer weiteren Ausarbeitung der Prozess der Professionalisierung der Heilpädagogik zusammenfassend dargestellt.

7 HEILPÄDAGOGIK UND PROFESSIONALISIERUNG – EINE SKIZZIERUNG

In diesem Kapitel werden die aus dieser Arbeit resultierenden Erkenntnisse bzw. Ergebnisse in Form eines Entwurfes einer im Professionalisierungsprozess befindlichen Heilpädagogik zusammengefasst.

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit waren die Veränderungen und Umbrüche in der Behindertenpädagogik allgemein und der vor diesem Hintergrund stattfindende Diskurs um eine Professionalisierung der Heilpädagogik. Dabei zeigte sich, dass keine Klarheit darüber besteht, inwieweit die Heilpädagogik in einen Prozess der Professionalisierung einzubinden ist und vor welchem theoretischen Hintergrund dies geschehen soll.

Dem Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung lag die Frage zugrunde, ob die strukturelle Professionstheorie nach Oevermann für eine Professionalisierung der Heilpädagogik nutzbar gemacht werden kann. Aus der Bearbeitung der daraus entwickelten Thematik ‚Heilpädagogik und Profession – eine strukturelle Perspektive‘ resultieren drei wesentliche Erkenntnisse bzw. Ergebnisse, die nachfolgend angeführt werden und die gleichzeitig den Professionsprozess beschreiben.

Die *erste und grundlegende Erkenntnis* liegt darin, dass sich die Heilpädagogik insoweit bereits in einem Prozess der Professionalisierung befindet, als ihre Handlungspraxis als professionalisiert gelten kann. Dies ist begründbar mit der Strukturlogik der heilpädagogischen Handlungspraxis. Diese zeigt sich in der Vermittlung von Handlungsproblemen, die in den widersprüchlichen Einheiten virulent sind. Die Handlungspraxis ist unter Rekurs auf wissenschaftliches Wissen der Vermittlungsort des Einzelfallbezugs und demzufolge von Praxis und Theorie. Die Handlungsprobleme der heilpädagogischen Handlungspraxis sind benannt und in ihrer Widersprüchlichkeit erörtert worden. Es handelte sich dabei zunächst um die widersprüchlichen Einheiten, die von Oevermann angeführt worden sind:

- Entscheidungszwang – Begründungsverpflichtung
- Stellvertretung – Autonomie
- Diffuse Sozialbeziehung – rollenförmige Beziehung
- Wissenschaftliches Wissen – hermeneutischer Fallbezug

Darüber hinaus sind für die Handlungspraxis der Heilpädagogik weitere charakteristische widersprüchliche Einheiten erschlossen worden:

- Wissen – Nichtwissen
- Vermögen – Unvermögen
- Klientenvertretung – Selbstbegrenzung
- Zuweisung – Eigenständigkeit
- Optionen – faktische Wahl

Diese widersprüchlichen Einheiten sind exemplarisch ausgewählt und stellen einen Ausschnitt aus der heilpädagogischen Handlungspraxis dar. Sie sind je nach Aufgabengebiet der Heilpädagogik um weitere Einheiten erweiterbar.

Die Vermittlungsleistung der widersprüchlichen Einheiten realisiert die Heilpädagogik in einem Arbeitsbündnis, welches in der professionalisierten Praxis einen absichtsvollen Beziehungsprozess darstellt, der eine gemeinsame Basis für Interaktionen bildet und der auf einer beidseitigen Bereitschaft beruht. In der Vermittlung von rollenförmigen und diffusen Sozialbeziehungen wird das Arbeitsbündnis zum Begegnungsraum, indem eine dialogische Gestaltung und eine anerkennende Grundhaltung auf das genuin Menschliche verweist. In diesem Rahmen ist es möglich, die Bildsamkeit eines jeden Menschen anzuregen, zu erweitern und zu fördern. Die Nichtstandardisierbarkeit des Arbeitsbündnisses ermöglicht es, die Vermittlungsleistung individuell zu gestalten und damit entscheiden zu können, welche Interventionen fallspezifisch notwendig sind. In diesem Kontext ist der handelnde Heilpädagoge autonom. Die habituellen Fähigkeiten des handelnden Heilpädagogen zeigen sich im reflektierten Umgang der konkreten Vermittlungstätigkeit und ihrer Ausgestaltung.

Als weiterer Aspekt einer bereits professionalisierten Praxis ist die Wissens- und Normvermittlung, die im Kontext von Erziehung und Bildung steht, anzuführen. Über die konstitutiven Prinzipien der Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit (vgl. Benner 2010) können Erziehung und Bildung bzw. Norm- und Wissensvermittlung konkretisiert werden. Die zusätzliche therapeutische Dimension von Prophylaxe, Resozialisation sowie mäeutischem Handeln steht im Ergänzungsverhältnis zur Wissens- und Normvermittlung. Die Wissens- und Normvermittlung sowie die therapeutische Dimension tragen dazu bei, das strukturelle Defizit der Pädagogik zu überwinden und über stellvertretendes Deuten oder stellvertretendes Handeln die Autonomie einer Lebenspraxis wiederherzustellen, zu bewahren, zu stützen oder zu schützen. Dabei steht die Stellvertretung insoweit im Vordergrund, als Menschen mit Behinderung nicht per se selbstbestimmt agieren können und ihnen daher ein entsprechender Rahmen und entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen sind. Stellvertretung ist eine Form professionalisierte Hilfe, die bewusst angenommen wird und dazu beiträgt, die Handlungsoptionen der Handlungspraxis zu erhöhen, um

so eine Erweiterung von Partizipations- und Zugangsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung zu schaffen (vgl. Dewe/Otto, 2001, S. 1400).

Die Heilpädagogik vollzieht durch die Vermittlung der widersprüchlichen Einheiten Syntheseleistungen. Der Verlauf des heilpädagogischen Prozesses im Arbeitsbündnis, beispielsweise bedingt durch die Wahl methodischer Optionen, sowie die Stellvertretung sind in der Konkretisierung der Vermittlungsleistungen ungewiss und ungenau, die Konkretisierung bleibt der „blinde Fleck“ in diesem Vorgehen. Vermittlungsleistung, das Denken und Handeln in Synthesen ist die Stärke der Heilpädagogik in ihrer professionalisierten Durchführung von Hilfeleistungen. Syntheseleistungen gehen über Vermittlung hinaus, da es um ein effektives Bearbeiten unterschiedlicher Erfordernisse und Bedürfnisse geht. Die Wichtigkeit dieser Leistung liegt darin, dass ihr Misslingen zu einer Spannung, Entfremdung bzw. zu neuen Krisen führen kann. Syntheseleistungen drücken die Realisierung und Konkretisierung der professionellen Handlungen aus, was ein reziproker und kontinuierlicher Prozess ist. An dieser Syntheseleistung ist der Klient ebenfalls beteiligt, weil sich für ihn das Erfordernis ergibt, die Hilfeleistung des Professionellen für sich selbst zu verstehen, zu strukturieren und umzusetzen.

Die zweite Erkenntnis liegt in der Feststellung, dass die Heilpädagogik für ihre Professionalisierung derzeit noch über einen unzureichenden disziplinären Wissenskorpus verfügt. Zudem fehlt es ihr an autonomer Kontrolle ihrer Tätigkeit, da die Heilpädagogik teils noch immer einer Zuweisungspraxis unterliegt. Es bedarf für eine Professionalisierung der Erweiterung, aber auch Spezifizierung der vorhandenen Wissens- und Methodenbestände. Denn neben dem Wissen zur Erkennung der Problematik, ihrer Genese gehört das Wissen zur Problemlösung, das Wissen zur Vermittlung von Widersprüchen sowie das Wissen um die Zusammenhänge dazu. Die Formen des Methodenwissens sind in diesem Prozess auf wissenschaftlich fundiertes Wissen rückzubinden bzw. daraus abzuleiten. Das Fachwissen muss sich sukzessiv um weitere wissenschaftliche Komponenten erweitern, die z. B. aus empirischer Forschung, der Gehirnforschung oder aus Analysen zu psychischen Behinderungen kommen.

Für die bestehenden theoretischen Grundlagen der Heilpädagogik ist noch nicht hinlänglich geklärt, inwieweit diese in eine Systematik eingebunden werden könnten, um als theoretischer Wissenskorpus der Handlungspraxis zur Verfügung zu stehen. Die Heilpädagogik macht ihre Erfahrungen wesentlich in ihrer sich professionalisierenden Praxis, da aber keine leitende Disziplin vorliegt, kann sie dieses professionseigene Wissen nicht entsprechend reflektieren (vgl. Tenorth, 2010, S. 20). Denn die zunehmende Etablierung der Heilpädagogik als Fach bedeutet, trotz ihres begonnenen Professionalisierungsprozesses, noch nicht ihre faktisch erfolgreiche Professionalisierung. Zudem ist zu berücksichtigen, dass eine Fo-

kussierung auf Wissenschaft gleichzeitig das Risiko birgt den Professionalisierungsprozess zugunsten von Verwissenschaftlichung zu vernachlässigen (vgl. ebd. S. 23).

Deshalb bleibt es weiterhin notwendig, dass die Heilpädagogik ihre disziplinären Grundlagen bestimmt, auch um sich nicht unerwünschten Folgen, wie z. B. dem Verbleib in der Position als Semiprofession, gegenüberzusehen. Für eine Profession ist es unabdingbar, ein Wissenssystem zu verwalten, welches Teil einer Wissenstradition ist. Dieses Wissenskorpus stellt die wesentliche Grundlage professionalisierten Handelns dar.

Die Interdisziplinarität bleibt Bestandteil heilpädagogischer Theorie und Handlungspraxis. Wesentlich ist es, den Umgang mit disziplinfremden Anteilen zu kennzeichnen und diese nicht selbstverständlich in die heilpädagogische Theorie und Handlungspraxis zu überführen.

Die *dritte Erkenntnis* bezieht sich auf die Wertorientierung der Heilpädagogik. Die Wertorientierung bildet den Reflexionshintergrund (im ethischen Bezug) des Umgangs mit Behinderung und der daraus erwachsenden gesellschaftlichen Ansprüche, wie z. B. die Angleichung an gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen und fallbezogene Ansprüchen. Ethik kann als normative Grundlegung der Handlungspraxis immanent verstanden werden.

Die Heilpädagogik ist wertgeleitet, da es um bestimmte Ziele geht; diese beruhen auf „impliziten oder expliziten Annahmen z. B. darüber, was der Sinn von Erziehung und Bildung ist oder was die Ziele individueller Entwicklung sind und wie sie pädagogisch unterstützt und begleitet werden kann“ (Dederich, 2000, S. 23). Daraus lässt sich folgern, dass die Heilpädagogik auf der Basis von Menschenbildern agiert, die Erkenntnis- und Handlungsorientierung bieten, demnach ist sie stets auch normativ (vgl. ebd.)

Die Wertorientierung ist auch durch den Einwand mangelnder Analysierbarkeit für die Heilpädagogik nicht zu negieren. Die Begründung für eine ausdrückliche Wertorientierung liegt zum einen in der historischen Entwicklung, zum anderen aber in der noch immer starken Bezugnahme der Heilpädagogik zum Phänomen Behinderung.

Es hat sich gezeigt, dass sich Ethik als Orientierung an dem Mandat bzw. der gesellschaftlichen Aufgabe der Stellvertretung zu explizieren ist. Dies wird evident in der Verantwortlichkeit der Handlungspraxis, die darauf zielt eine Lebenspraxis fallbezogen in ihrer Autonomie zu unterstützen und zu bestärken, unabhängig von deren jeweiligen Voraussetzungen und Fähigkeiten.

Das Phänomen Behinderung braucht demnach keine eigene Form der Bestimmung, denn es geht auch hier um eine Wendung, die dem jeweiligen Menschen den Raum für dessen Deutung und (Selbst-) Bestimmung der Welt und seiner selbst lässt. Demnach liegt der Heilpädagogik eine Wertorientierung zugrunde, die aus ethischer Sicht die anthropologische Di-

rekte der Bildungsnotwendig- und -fähigkeit annimmt. Aus anthropologischer Sicht geht es um moralische Gesichtspunkte von Selbstbestimmungsfähigkeit bzw. -möglichkeit. Eine so gelagerte Werthaltung setzt „Offenheit, Bildungsfähigkeit und Erziehungsnotwendigkeit als konstitutive Aspekte“ der Handlungspraxis voraus und versteht Eigenständigkeit als „regulativen Horizont“, um den anthropologischen und ethischen Erfordernissen gerecht zu werden (Zirfas, 2012, S. 80). Es geht darum, dass Menschen nicht auf spezifische Mängel und Defizite im Sinne von Imperfektheit (Benner 2010) festgelegt werden können, vielmehr sind es Lebewesen, die die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung besitzen oder Möglichkeiten dazu erhalten sollten. „Wer diese pädagogisch anthropologische Basis der Offenheit, Entwicklungsfähigkeit und -notwendigkeit verlässt, argumentiert nicht mehr pädagogisch – und er argumentiert auch nicht mehr ethisch“ (Zirfas, 2012, S. 80).

Diese drei Erkenntnisse bilden die wesentlichen Bezugspunkte, die verdeutlichen, dass sich die Heilpädagogik aus struktureller Sicht bereits im Prozess der Professionalisierung befindet. Aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit ist das nachfolgende Schaubild abgeleitet, welches die Professionsentwicklung der Heilpädagogik und ihre Bedingungen als prozesshaft veranschaulicht.

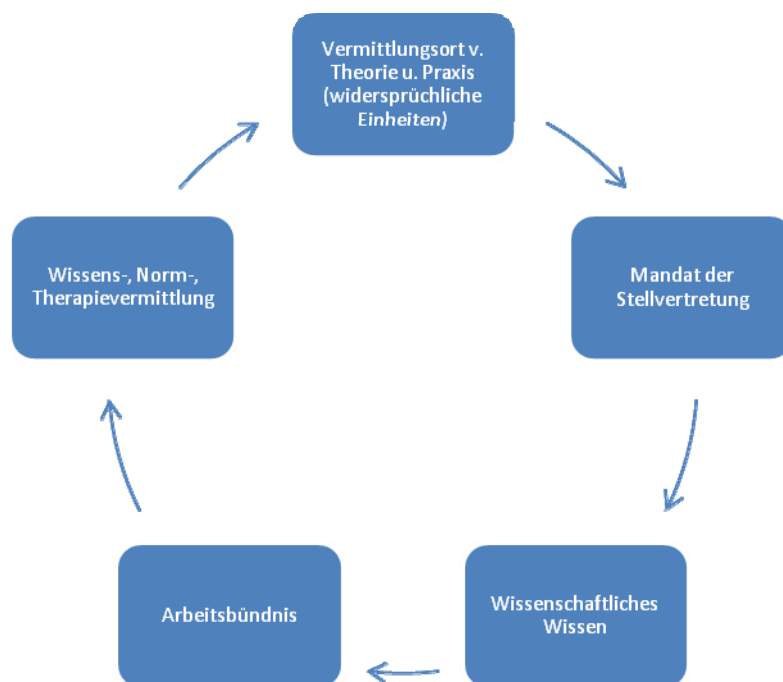


Abbildung 11: Heilpädagogik im Prozess der Professionalisierung

(Quelle: eigene Darstellung)

Resümierend konnte die Heilpädagogik als im Prozess der Professionalisierung befindlich verortet werden, wobei sicherlich auch zukünftig fraglich bleibt, inwieweit der Status einer Profession erreicht wird. Dafür bestehen noch zu viele Unsicherheiten, die von der unzureichenden Selbstdefinition über die fragile Eigenständigkeit als Fachdisziplin bis zum man-

gelnden Wissenskorpus reichen. Die reflexive und zum Teil kritische Deskription von Themen und Problemen der Heilpädagogik hat verdeutlicht, dass der Prozess der Professionalisierung diese Anteile erneut vergegenwärtigen und zu verbindlicheren und genaueren Erkenntnissen, Entscheidungen und Bestimmungen führen könnte. Dazu gehört auch der grundlegende Widerspruch der Heilpädagogik über Segregation Integration bzw. Inklusion vermitteln zu wollen. Dieser Widerspruch ist grundlegend. Er privilegiert die Heilpädagogik sich mit bestimmten Problemlagen zu befassen, die aber über Segregationsprozesse an diese vermittelt werden. Somit ermöglicht Segregation eine bestimmte Problembearbeitung, die aber inkludierend sein soll, das heißt Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen, diesmal aber als zielgerichteter professionell initiiertes Prozess. Die Vermeidung dieser widersprüchlichen Situation würde heilpädagogische Problembearbeitung bzw. die darauf beruhende heilpädagogische Legitimation in hohem Maße fraglich werden lassen. Die Vermittlung dieses Widerspruchs hingegen wäre eine spezifizierte Problemlösung mit der Notwendigkeit der Inklusionsvermittlung als legitimierte heilpädagogische Aufgabe. Denn prinzipiell kann nur das integriert und inkludiert werden, was zuvor als integrations- und inklusionsbedürftig gekennzeichnet wurde, was also zuvor getrennt wurde.

Von Gewicht ist zudem die handlungsbezogene praxisnahe Orientierung der Heilpädagogik, die dazu geführt hat, diese als Praxiswissenschaft mit „ersten Ausprägungen einer sich abzeichnenden Profession“ zu bestimmen (Ackermann, 2004, S. 345).

In Anbetracht der Ausdifferenzierung von Lebenswelten und der gegenwärtigen gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen ist die Heilpädagogik veranlasst, im Rahmen ihrer Professionalisierung eine Differenzierung innerhalb ihrer Binnenstruktur vorzunehmen. Die heilpädagogischen Interventionen stehen heute längst nicht mehr nur im direkten Bezug zum Phänomen der Behinderung, vielmehr erweitert sich der Gegenstandsbereich, z. B. auf Beratungsfunktionen in Ehe- und Familienberatung. Das heißt, das Phänomen Behinderung steht neben anderen Formen von Erschwernissen der Lebenspraxis. Heilpädagogik vollzieht sich im Kontext dieser allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen, wie der Auseinandersetzung mit Werten, mit gesellschaftlichen Ressourcen, mit einer kulturellen „Vorsicht“ oder Distanz zum ‚Behindertsein‘. Die Heilpädagogik wird ihre beruflichen Leistungen immer wieder im Prozess der Professionalisierung herstellen müssen, was bedeutet, dass dieser Prozess nicht zu Ende zu bringen ist. Denn Professionalität ist kein zu erreichender Zustand, sondern eine stets situativ neu herzustellende Leistung. Diese Leistung ist ein Handlungsphänomen, welches störanfällig und fehlerhaft sein kann (vgl. Nittel, 2000, S. 85). Somit wird von der Handlungspraxis und der Disziplin eine hohe Flexibilität erwartet, um wirklich zeitgerecht zu sein. Diese Flexibilität allerdings wird die Heilpädagogik auch immer an die Frage nach ihrer Selbstdefinition und Identität heranführen.

Es darf in diesem Zusammenhang nicht vernachlässigt werden, dass Professionen auf Machtverhältnissen basieren, obwohl sie dem Allgemeinwohl verpflichtet sind. Nach Bourdieu (1992) handelt es sich um symbolische Machtbeziehungen, denn der Mandatsträger hat einen gesellschaftlich legitimen Wert. Dieser verleiht ihm die Macht bestimmte Ansichten mit dem Anspruch auf Anerkennung zu vermitteln (vgl. Bourdieu, 1992, S.149). Diese Macht wird als solche nicht erkannt, da ihr Strukturen der sozialen Welt zugrunde liegen, die für alle offenkundig sind und in subjektiven „Wahrnehmungs- und Wertungsstrukturen“ Anwendung finden (ebd.). Eine fortschreitende Professionalisierung der Heilpädagogik bedeutet demnach diesen Aspekt anzuerkennen und seine Bedeutung und Funktion an einen stetigen Akt von Reflexion und Achtsamkeit zu binden.

Die Übertragung und Weiterführung der strukturellen Professionstheorie weist trotz ihrer Ergiebigkeit für die heilpädagogische Professionalisierung Grenzen auf, denen abschließend nachgegangen wird.

8 GRENZEN DER STRUKTURELLEN PROFESSIONSTHEORIE

Über die strukturelle Professionstheorie sind verschiedene Aspekte zur Professionalisierung von sozialen Berufen angeführt worden. Neben der Nutzbarkeit dieser Theorie als Zugang zu einer Professionalisierung sind jedoch Aspekte zu berücksichtigen, die sich in der Auseinandersetzung mit dieser Theorie als problematisch herausgestellt haben. Diese Aspekte werden nachfolgend aufgezeigt.

Mit der Darlegung einer Handlungslogik, die aus Widersprüchen der Handlungspraxis entsteht, hat Oevermann eine Professionstheorie entwickelt, die die Beschwernis von Widersprüchen in sozialen Berufen in den Mittelpunkt stellt und diese gleichzeitig als für eine Professionalisierung ausschlaggebend versteht. Diese widersprüchlichen Einheiten lassen sich aber nicht grundsätzlich beheben, was zwangsläufig zu Belastungen im Beruf führt. Widersprüchlichkeiten tragen „wirksam zur Entstehung von Handlungs-, Beziehungs-, Kooperations- und anderen Problemen bei“ (Greving/Ondracek, 2009, S. 40). Schütze spricht in diesem Zusammenhang von paradoxen Kernproblemen professionellen Handelns (vgl. Schütze, 1996, S. 187). Die bekannte Problematik von Widersprüchlichkeiten der Handlungspraxis ist von Oevermann also für die strukturelle Professionstheorie aufgegriffen und bearbeitet worden.

Doch die Berufung auf die widersprüchlichen Einheiten ist für eine Professionalisierung allein nicht ausreichend. Auf struktureller Ebene kann zwar eine Transparenz und Subsumtionsmöglichkeit für die Handlungsprobleme erschlossen werden, dennoch fehlt es gänzlich an einer Konkretion in Form von Konzepten für die Handlungspraxis. Auch bei der Betrachtung

tung der Krise als Normalfall, der stellvertretenden Krisenbewältigung und des Arbeitsbündnisses bleibt das vermittelnde Handeln spekulativ und ungeklärt.

Der Thematik von Theorie und Praxis wird durch die Zuweisung eines Vermittlungsortes – der Handlungspraxis – nicht Genüge getan, da die Realisierung dieser Vermittlung einzig in der Verantwortung des Heilpädagogen verbleibt und ihr Gelingen oder Mislingen aus struktureller Sicht nicht überprüfbar ist. Zudem scheint der Handlungsprozess durch die Vermittlung abgeschlossen, das heißt, es liegt eine Erkenntnisgewinnung vor, aber keine weitere Handlungsanforderung oder Anschlussoption.

Die strukturelle Professionstheorie bildete die Argumentationsgrundlage für die heilpädagogische Professionalisierung. Dabei setzte sie eine umfassende Auseinandersetzung mit der objektiven Hermeneutik voraus, da Begrifflichkeiten und Sachverhalte der Professionstheorie der objektiven Hermeneutik entnommen sind. Die objektive Hermeneutik stellt aber kein klar gegliedertes Theoriegebäude dar. Dies ist auf argumentative und begriffliche Unklarheiten zurückzuführen (vgl. u. a. Pilz, 2007, S.32ff.), welche für diese Arbeit lange, zum Teil unfruchtbare Recherchen mit sich brachten, um wichtige Begriffe entsprechend definieren zu können. Paradoxerweise unterstellt Oevermann der Pädagogik ein strukturelles Defizit u. a. im Hinblick auf die Begriffsdefinitionen, was sich aber für seine Theorie als ebenso konstitutiv herausstellt. Denn auch Reichertz merkt an, dass der Interessierte darauf angewiesen sei, Oevermanns „vielfältig verstreuten Bemerkungen (...) zu einem sinnvollen Ganzen zusammenzufügen“ (Reichertz, 1993, S. 206). Wenn Oevermann in der Sekundärliteratur rezitiert wird, fällt auf, dass Autoren oftmals Begriffe übernommen haben, wie Lebenspraxis oder Struktur, ohne sie im Sinne Oevermanns zu vermitteln.

Oevermann selbst hat zahlreiche Publikationen veröffentlicht, die jede für sich umfassende Niederschriften darstellen. Die Auseinandersetzung mit bestimmten Aspekten der Theorie hat dazu geführt, viele dieser Texte heranzuziehen, um eine komplexe logische Folge an Argumenten darlegen zu können. Erschwerend kommt hinzu, dass eine Reihe seiner Texte unveröffentlicht geblieben sind, auf die sich die Sekundärliteratur bezieht, sodass eine Recherche auch dahin gehend schwierig war. Reichertz kritisiert, dass sich die Entwicklung der objektiven Hermeneutik in den letzten 20 Jahren so entwickelt hat, dass sich „fast alle Teile dieses Konzeptes teils mehrfach gewandelt“ haben (Reichertz, 1995, S. 380). Zudem interpretiert Oevermann die von ihm verwendeten Referenztheorien eigenwillig und setzt beim Lesen seiner Theorie die Kenntnis der verwendeten Theorien voraus (vgl. Pilz, 2007, S. 35).

Trotz der Anmerkung von Pilz, dass die kritische Auseinandersetzung mit der Theorie Oevermanns entweder eine vorschnelle Totalkritik darstellt oder sich auf die kritische Betrachtung von Einzelpunkten bezieht, wird es im Folgenden um genau dieses gehen: die kritische Betrachtung von Einzelpunkten (vgl. Pilz, 2007, S. 34). Die kritische Auseinandersetzung mit

der Theorie Oevermanns wird hier im Hinblick auf das Professionsanliegen der Heilpädagogik vollzogen und lässt übergeordnete gesellschafts- und sozialkritische Aspekte außen vor. Folgenden Aspekte werden kritisch erörtert: I. das Problem von Hilfe und Kontrolle, II. die Definition des Subjektes und der Struktur, III. das Arbeitsbündnis, IV. die Wissens-, Norm- und Therapievermittlung, V. die Fallrekonstruktion, VI. die objektiven und latenten Sinnstrukturen, VII. der Begriff der Sonderrollen, VIII. stellvertretende Krisenbewältigung, IX. institutionelle Bezüge.

I. Das Problem von *Hilfe und sozialer Kontrolle* wird von Oevermann weitgehend ausgeblendet. Für Oevermann fällt das Hauptproblem von Hilfe und Kontrolle mit dem Doppelmandat zusammen. Doch diese Bestimmung ist nach Becker-Lenz zu ungenau und übersieht dadurch Professionalisierungsmöglichkeiten (vgl. Becker-Lenz, 2005, S. 97f.). Um welche Professionalisierungsmöglichkeiten es sich handelt, führt Becker-Lenz allerdings nicht weiter aus. In einer späteren Ausführung zu diesem Thema machen Becker-Lenz/Müller darauf aufmerksam, dass das Problem von Hilfe und Kontrolle durchaus eine Anforderung an Professionalität stellt und somit als Herausforderung begriffen werden kann (vgl. ebd./Müller, 2009, S. 389). Zudem haben der Hilfe- und Kontrollbegriff jeweils unterschiedliche Bedeutungen, wie z. B. Hilfe bereits über immanente Kontrollformen verfügen kann (Becker-Lenz, 2005, S. 99f.) oder Kontrolle sanktionierend, aber auch sozial disziplinierend oder sanft sein kann (vgl. ebd./Müller, 2009, S. 389). In einem Buchbeitrag (2009) geht Oevermann allerdings verstärkt auf die Problematik von Hilfe und Kontrolle ein. Er macht deutlich, dass sich die Professionalisierung von Hilfe nicht mit der Professionalisierung von Kontrolle vereinbaren lässt. Erstere sieht er in der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses, während Letztere eine „Durchsetzungsgewalt“ in Form eines rechtlichen Verfahrens darstellt (Oevermann, 2009, S. 133f.). Er folgert, dass Kontrolle letztlich nicht auszuschließen ist, da eine Solidarleistung für den Klienten gefordert ist, wie z. B. in der Sozialarbeit, als staatliche Fürsorge greift und mittels entsprechender Expertise zu bearbeiten ist. Eine Möglichkeit der Abmilderung dieses unvermeidbaren Strukturkonfliktes sieht Oevermann darin, dass die gesetzlich festgelegten Hilfeleistungen der staatlichen Fürsorge von den Handlungen der Kontrolle und Überprüfung getrennt werden (vgl. ebd. S. 135). Doch die Trennung von Staat und Handlungspraxis stellt gerade im Rahmen von „Sparkonzepten“ keine Alternative dar. Zudem ist bedingt durch die Vermittlung von Normen im Erziehungsprozess eine „bestimmte Kontrolle der Hilfe immanent“ (ebd. S. 389). Demnach hat Oevermann diese Problematik zwar aufgegriffen, aber die Folgen von Kontrollen für eine Professionalisierung zu wenig berücksichtigt.

II. Die Definition des Subjektbegriffes ist in den Texten Oevermanns nicht eindeutig, was auch Auswirkungen auf den Strukturbegriff hat. Die objektive Hermeneutik „versteht“ nicht *Subjekte* und deren Handlungen bzw. Sinnsetzungen, sondern objektive Strukturen

und deren Regeln, „die Soziales (und darin auch menschliches Handeln) herstellen“ (Abraham, 2002, S. 216). Somit bestimmen Subjekte auch nicht ihren eigenen Individuierungsprozess, dies sind vielmehr Strukturen, „welche selbst wieder von anderen, im letzten universellen, aus der Naturgeschichte resultierenden Strukturen gesteuert werden“ (Reichertz, 1995, S. 417). Strukturen haben in der Definition Oevermanns mit einer Gliederung oder Anordnung nichts gemeinsam, sie bestimmen die menschliche Sozialität, reproduzieren und transformieren sich und sind gleichzeitig Lenker der Subjekte. Das Subjekt, welches sich selbst konstituiert, wird durch Strukturen ersetzt (vgl. ebd. 1988, S. 211). Strukturen werden zu sozialen Gebilden, wie Menschen oder Gruppen, und sie bilden ein selbstständiges Handlungszentrum. „Das menschliche Subjekt, verdammt dazu, auf ewig die Strukturen zu tragen, vermag nur eins: zu versuchen, seine Antriebsbasis zu erkennen“ (ebd. S. 215). Da die Strukturen bedingt durch die Regelgeleitetheit außerhalb des menschlichen Bewusstseins liegen (sie existierten ja bereits vor dessen Leben) und der Mensch demnach nicht um ihren Einfluss weiß, sie bestehen ja nicht ontologisch, ist die Schlussfolgerung, dass diese nicht zu rekonstruieren sind (vgl. Abraham, 2002, S. 216). Demnach wäre auch die Methode der Fallrekonstruktion hinfällig. Die fehlende klare Bestimmung des Subjektes führt dazu, im Umgang mit der Theorie den Subjektbegriff in herkömmlicher Weise beizubehalten. Für Oevermann stellt der gängige Umgang mit dem Subjektbegriff und mit den Subjektivitätstheorien eine Vermischung methodologischer Begründung, wissenschaftlicher Analyse und Gesinnungspflege dar (vgl. Oevermann, 1993, S. 106). Er sieht eine Überbetonung des leidenden Subjektes und demnach fehlt es dem herkömmlichen Subjektverständnis an „Wertfreiheit im Sinne von Unvoreingenommenheit“ und einer „unabhängigen Rekonstruktionsmethodologie“ (ebd. S. 111). Trotz der Definition Oevermanns, was das Subjekt nicht ist, fehlt es an einer konkreten Bestimmung dieses Begriffs.

In Oevermanns Theorie existiert demnach kein sich selbst bestimmendes Subjekt. Im Kontext vieler Texte entsteht dennoch der Eindruck, dass auch Oevermann den Subjektbegriff in herkömmlicher Weise nutzt oder den Begriff der Lebenspraxis als Ersatzbegriff verwendet, der ebenso für eine einzelne Person als auch komplexe Gruppen steht (vgl. Oevermann, 2002, S. 8). Im Lesen der Texte Oevermanns ergibt sich die Konkretion des Begriffs Lebenspraxis immer erst aus dem Zusammenhang und entbehrt damit einer Genauigkeit, es bleibt letztlich dem Leser überlassen, wie er die Begriffe Subjekt, Struktur und Lebenspraxis im Text deutet.

III. Das *Arbeitsbündnis* steht für die professionalisierte Beziehung von Professionellem und Klienten. Nach Oevermann hat diesem eine beiderseitige Freiwilligkeit zugrunde zu liegen. Dies stellt sich gerade in der Heilpädagogik als schwierig heraus, da ein Arbeitsbündnis auch durch Notsituationen und Zuweisungen anderer Fachdisziplinen entstehen kann. Daher ist es sinnvoll, den Begriff der Freiwilligkeit durch den Begriff Bereitschaft zu ersetzen (wie

dies bereits vollzogen wurde). Denn ohne die beiderseitige Bereitschaft, Krisen zu bewältigen, kann ein Arbeitsbündnis nicht fruchtbar sein. Bereitschaft kann sich aus einer Einsicht oder Notwendigkeit ergeben und impliziert so ein Erfordernis oder eine Verpflichtung. Diese Bedingungen sind Optionen in einem Arbeitsbündnis, daher ist die Berufung auf Freiwilligkeit zu absolut und vernachlässigt fehlende Möglichkeiten der Freiwilligkeitsbekundung.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Menschen mit Behinderung nicht grundsätzlich ein Arbeitsbündnis eingehen können, welches auf Freiwilligkeit beruht. Menschen mit Behinderung sind biografisch oftmals kontinuierlich von Beginn ihrer Behinderung an im Kontakt mit verschiedenen Hilfesystemen. Zum Teil werden Hilfesysteme Bestandteil ihrer jeweiligen Lebenspraxis. In diesem Zusammenhang sehe ich einen deutlichen Bezug zum ethischen Kontext von Autonomie, Verantwortung und Abhängigkeit (vgl. Dederich, 2003, S.1). Oftmals verfügen diese Menschen nicht über ein „Mindestmaß an ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen“ (ebd. S. 3), um in einem Arbeitsbündnis selbstbestimmt agieren zu können. Aus diesem Grund könnte als eine mögliche Bedingung eines Arbeitsbündnisses ein Anerkennungsverhältnis antizipiert werden, und zwar als „Ermöglichungsrahmen für das Gelingen individuellen Lebens“ (ebd. S. 5).

IV. Die *Wissens- und Normvermittlung* erfordert, dass eine Stellvertretung stets auch Wissen und Normen transportiert, was sich im Hinblick auf das Phänomen Behinderung als komplex herausstellt. Hier ist zu fragen, auf welche Art und Weise welche Inhalte zu vermitteln sind. Denn die Wissens- und Normvermittlung trägt zur Konstituierung eines mündigen, selbstverantwortlichen Bürgers bei, in gesellschaftlicher Verpflichtung und Achtung und Würde vor dem anderen (vgl. Wagner, 1998, S. 75). Insbesondere in Bezug auf soziale Berufe ist die Norm- und Wissensvermittlung genauer zu betrachten, indem z. B. reflektiert wird, welche Normen vertreten werden oder ob sie der Begründungsverpflichtung dienen. In Bezug auf die Wissensvermittlung wäre Wissen auszuwählen und in Beziehung zu theoretischem Wissen und Handlungswissen zu setzen.

Oevermann führt die Vermittlung von Therapie als dritte Komponente zur Wissens- und Normvermittlung an und verweist explizit darauf, dass die Heilpädagogik durch diese drei Komponenten professionalisierbar ist. Aus der Sicht Oevermann bezieht sich Therapie auf Resozialisierung und Prophylaxe und ist der familiären Sozialisation anhängig. Wagner betont, dass Oevermann mit der Einführung der Therapie als Professionalisierungsfaktor einen Kategoriefehler begeht. Da pädagogisches Handeln im Kontext von Lernen, von neuen Erfahrungen steht, kann der Bezugspunkt für das professionelle Handeln nicht Therapie sein (vgl. Wagner, 1998, S. 96). „Der Bezugspunkt zur Konstitution einer Professionalisierungstheorie pädagogischen Handelns muß demgegenüber die emergierende pädagogische Handlung unter der Perspektive des Lernens von Neuem sein“ (ebd.). Handlungen sind dabei als genuine Interaktionen zu verstehen, während sowohl Therapie als auch die

Wissens- und Normvermittlung „lediglich spezifische Ausprägungen des Lernens von Neuem sind“ (ebd.). Der Bezugspunkt der Professionalisierungstheorie ist darum das Lernen von Neuem in der „Dialektik von Emergenz und Determination im Handlungsakt“ (ebd. S. 97). Lernen ist die Erfahrung und Vermittlung von Neuem, es geht also um pädagogisches und nicht vorrangig um therapeutisches Handeln. Zudem führt Oevermann seinen Therapiebegriff nicht näher aus, er beschreibt ihn am Beispiel eines therapeutischen Settings, dennoch bleibt der Begriff insbesondere in Bezug auf die Pädagogik unklar.

V. Als für die Handlungspraxis der Heilpädagogik schwierig stellt sich die Methode der Sequenzanalyse über eine *Fallrekonstruktion* heraus. Dies liegt darin begründet, dass der zeitliche Rahmen und der organisatorische Umfang sowohl mit Medien als auch dem personellen Einsatz zu hoch und damit für den Alltag eher untauglich sind. Dennoch könnten bestimmte Einzelfälle, die z. B. bereits viele Helfersysteme durchlaufen haben, durchaus von einer Sequenzanalyse profitieren, da die Möglichkeit einer interdisziplinären Analyse möglich wäre. Reichertz führt an, dass die Sequenzanalyse im Spannungsfeld steht, entweder detailgetreu das Beobachtete und Dokumentierte wiederzugeben und dabei auszufern oder nur das Relevante in den Blick zu nehmen und dabei zu schnell zu subsumieren (vgl. Reichertz, 1995, S. 405).

VI. Die *objektiven und latenten Sinnstrukturen* bilden ein weiteres Hindernis im theoretischen Verständnis dieser Professionstheorie, da ihre Erfassung im stellvertretenden Deuten eine veränderte Sichtweise von objektiv und subjektiv im Sinne der objektiven Hermeneutik nötig macht. Zwar geht Oevermann davon aus, objektive Sinnstrukturen in Ausdrucksgestalten erkennen zu können, aber das würde voraussetzen, dass derjenige, der diese Sinnstrukturen entziffert, vorurteilsfrei an die Rekonstruktionen herangeht. Zum einen liegen den objektiven Sinnstrukturen Regeln zugrunde, die Oevermann als universell annimmt, die aber zum anderen nicht ontologisch vorhanden sind, vielmehr können ihre Ausprägungen nur in Ausdrucksgestalten ‚ausgedrückt‘ werden. Selbst wenn Ausdrucksgestalten objektive Regeln zugrunde liegen, so sind sie doch durch die Ausdrucksgestaltung verändert, da diese über die vermeintlichen objektiven Sinnstrukturen hinaus auch von subjektiven Motiven beeinflusst ist bzw. eine eindeutige Trennung oder Zuordnung von objektiven und subjektiven Einflüssen gar nicht möglich ist.

Oevermann vernachlässigt insgesamt den Zusammenhang, aus dem heraus eine Lebenspraxis oder eine Handlungspraxis Entscheidungen treffen. Es bleibt ungeklärt, welche Bedingungen strukturell vorliegen, unter denen sich das Charakteristikum von Entscheidungen herausbildet (vgl. u. a. Reichertz, 1995, S. 406, Abraham, 2002, S. 219).

VII. Nach Oevermann beinhaltet der Focus der leiblichen und psychosozialen Integrität eine doppelte Funktion. Während es auf der einen Seite um Therapie geht, geht es andererseits

um die „Restitution der Geltung von Normalitätsentwürfen“ (Becker-Lenz, 2005, S. 98). Die Restitution wird erreicht, indem nach Becker-Lenz *Sonderrollen*, wie die eines Kranken, vergeben werden. Diese Sonderrollen werden von der jeweiligen Profession (z. B. kann der Arzt per Attest Gesundheit oder Krankheit bestimmen) beeinflusst und auch definiert (vgl. ebd.) Becker-Lenz kritisiert, dass genau diese Vergabe von Sonderrollen von Oevermann als Professionalisierungshindernis angesehen wird. Oevermann definiert Sonderrollen als Schutzfunktion, die da zum Einsatz kommen, wo es nicht mehr möglich ist, einen Integritätsverlust rückgängig zu machen bzw. Integrität wiederherzustellen. Es geht demzufolge darum, den Integritätsverlust zu kompensieren bzw. „im Lichte der gesellschaftlichen bzw. wissenschaftlich geltenden Normalitätsdefinition gar nicht erst als solchen (Integritätsverlust Anm. d. Verf.) erscheinen zu lassen“ (Oevermann, 1996c, S. 91). Vor diesem Hintergrund begründet sich der Focus professionalisierten Handelns in der „*Beschaffung von therapeutischem Potential*“ (ebd.). Daraus ließe sich folgern, dass es Sonderrollen sind, die therapeutisches Handeln bedingen. Dieser Rückschluss ist jedoch verhängnisvoll, da es dadurch zu Separationen der Menschen kommen kann, denen eine Sonderrolle zugeschrieben wird. Den gegenwärtigen Bestrebungen, Heterogenitätsmodelle zu entwickeln und Sonderrollen nicht als Subjektzuschreibungen zu verstehen, würde der Begriff Sonderrolle entgegenwirken. Beispielsweise könnte diese Sonderrolle als ein Klientenzuschnitt bezeichnet werden. Dieser basiert auf einer bestimmten Problematik (Integritätsverlust), der eine bestimmte Folge/Funktion (Schutz) zugesprochen wird. Der Einfluss und die Vergabe von Sonderrollen geschehen vornehmlich innerhalb der Binnenstruktur der Profession selbst, da die Festlegung der Sonderrollen nach deren Maßgaben geschieht. Sonderrollen erscheinen eher als explizierte Zuschreibungen und stehen somit theoretisch in der Nähe von Separierungen.

VIII. Eine weitere Kritik liegt in dem sehr offen gehaltenen Prozess der *stellvertretenden Krisenbewältigung*. Becker-Lenz/Müller stellen die Frage, inwieweit „das professionelle Handeln als stellvertretende Krisenbewältigung“ zu bezeichnen ist (Becker-Lenz/Müller, 2009, S. 68). Das Handeln in stellvertretenden Krisenlösungen ist kaum zu standardisieren, da es dabei um individuelle Formen der Bewältigung von Krisen einer Lebenspraxis geht. Becker-Lenz/Müller schlagen daher vor, von einer „bedürfnisorientierten Dienstleistung“ zu sprechen, statt von einer stellvertretenden Krisenlösung auszugehen. Denn eine Dienstleistung könne mehr standardisiert und „in einer produktförmigen Logik verabreicht werden“ (ebd.). Als Dienstleistung würde die Ausrichtung des stellvertretenden Handelns von der Krisenlösung hin zur Kundenzufriedenheit changieren (vgl. ebd. S. 67).

Der Vorschlag, den Begriff Krisenbewältigung in Kundenzufriedenheit zu verändern, ist kritisch zu sehen, denn der Grad der Kundenzufriedenheit wäre in diesem Zusammenhang die Reaktion auf eine erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Krisenbewältigung.

Zudem stellt sich die Frage der Standardisierbarkeit nicht vorrangig, denn fehlende Standardisierbarkeit kann möglicherweise verwandelt werden und so könnte auch eine Krisenlösung Standards unterliegen. Aber Oevermann legt Wert auf die Nichtstandardisierbarkeit des Handelns als stellvertretende Krisenbewältigung, damit die Möglichkeit, in einem Arbeitsbündnis individuell auf die jeweilige Lebenspraxis einzugehen, bestehen bleibt.

IX. Des Weiteren hat sich gezeigt, dass heilpädagogisches Handeln primär in *institutionellen Bezügen* stattfindet, die ihrerseits unterschiedliche Schwerpunkte, z. B. im Bereich der Adressaten, der Ziele, der gesetzlichen und finanziellen Gegebenheiten, aufweisen. An dieser Stelle soll kurz auf die Verbindung zum institutionellen Kontext verwiesen werden, der nach Nadi und Sommerfeld die Professionalität mit bedingt, das heißt, die Frage nach Zuständigkeiten hat „Auswirkungen auf die organisatorischen Rahmenbedingungen, die professionelles Handeln erst ermöglichen oder behindern“ (Nadi/Sommerfeld, 2005, S. 182). Dies stellt gleichzeitig einen weiteren Kritikpunkt an der Theorie Oevermanns dar, der diesen Kontext unberücksichtigt lässt. Jedes professionelle Handeln wird von Organisationskontexten beeinflusst und liegt nicht als rein professionelles Handeln vor (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch den Umfang dieser Professionstheorie, insbesondere durch den Bezug zur objektiven Hermeneutik, ihr Nutzen für die Professionalisierungsbestrebungen der Heilpädagogik begrenzt ist. Bedingt durch fehlende Präzisierungen von Begriffen und Sachverhalten sind genaue Bestimmungen schwierig, was ohnehin eine Problematik der Heilpädagogik ist. Zudem fehlt es innerhalb der Theorie an Variationsmöglichkeiten, die Handlungspraxis bleibt allein für die Vermittlungsaufgabe verantwortlich, gesellschaftliche, institutionelle Bedingtheiten werden nur als weitere Anteile von Widersprüchen interpretiert. Auch die Theorie erhält ihre Bedeutung durch den Widerspruch zur Praxis. Die Lebenspraxis bzw. die Klientenebene wird in ihrer situativen Bedingtheit nur marginal beachtet, sie wird reinszeniert, um sie z. B. therapeutischen Interventionen zugänglich zu machen, und bleibt damit verdinglicht. Die implizierte Linearität in der Vermittlung (zwei Elemente werden gelingend vermittelt) vernachlässigt, dass es sich dabei um einen ständigen Prozess handelt, der nur in seltenen Fällen einen dauerhaften Abschluss findet. Strukturell bleibt also ungeklärt, wie und wann ein Abschluss erreicht werden kann, was als Handlungsproblem und damit als widersprüchliche Einheit von Beendigung des Arbeitsbündnisses und nicht zu beendende Problematik ausgedrückt werden könnte. Diese Theorie ist demnach ergänzungsbedürftig, obgleich sie trotz aller Kritik einen theoretischen Zugang für eine Professionalisierung der Heilpädagogik bieten konnte. Die Heilpädagogik könnte sich vor diesem theoretischen in ihren Professionalisierungsbestrebungen weiter ausdifferenzieren.

9 AUSBLICK

In dem Diskurs der letzten zehn Jahre zur Professionalisierung der Heilpädagogik sind die Handlungsprobleme der Praxis zunehmend in den Vordergrund gerückt. Vor diesem Hintergrund bedeutet die Professionalisierung für die Heilpädagogik die Chance, sich mit ihrer Disziplin und Handlungspraxis auseinanderzusetzen, auch um den Vorwurf eines schleichenden Bedeutungsschwunds (Lindmeier, 2000) abzuwenden. Der Diskurs um eine Professionalisierung betont die Handlungsqualität, was der Heilpädagogik ermöglicht ihren Praxisbezug als solide Grundlage weiter auszubauen und die Struktur ihrer Handlungsprobleme analytisch angehen zu können, statt diese nur kritisch und deskriptiv zu beobachten. Demnach können Handlungsprobleme reflexiv analysiert und unter Rückgriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse bearbeitet werden. Ungewissheiten und Unsicherheiten des Berufes werden als der Handlungspraxis immanent verstanden und können in eine professionalisierte Praxis überführt werden. Die, durch gesellschaftliche Umbrüche bedingten Veränderungen und die damit einhergehende ständige Generierung von Krisen und Neuem, bergen ebenfalls Verunsicherungen, die aber konstruktiv als Entwicklung in eine Zukunft verstanden werden können, die zwischen Krisen, Routinen und Neuem changiert.

Es ist daher erforderlich, in den Prozess der Professionalisierung zu vertrauen und ihn als weitere Chance der Selbstvergewisserung anzuerkennen.

Dabei wird die Prämisse der Wertorientierung die Strukturlogik der Heilpädagogik in ihrem Professionalisierungsprozess weiter beeinflussen, um einen Orientierungsverlust vorzubeugen und zur Identitätsbildung beizutragen.

Insofern sollte die Heilpädagogik ihren begonnenen Weg der Professionalisierung mit neuen Impulsen, bewussten Einsichten in ihre Qualität und einer Orientierung an Werten weiter fortsetzen in faktischem Unwissen, was sich zukünftig daraus entwickeln wird.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abraham, Anke, 2002: Der Körper im Biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden
- Alisch, Lutz-Michael / Baumert, Jürgen / Beck, Klaus, (Hrsg.), 1990: Professionswissen und Professionalisierung, Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Braunschweig, Band 28
- Ackermann, Karl-Ernst, 2004: Heilpädagogik als Profession und Disziplin, Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, (VHN) 73 Jg., Heft 4, S. 344-349
- Ackermann, Karl-Ernst, 2010: Zum Verständnis von »Bildung« in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Musenberg Oliver / Riegert, Judith, (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen, Athena Verlag, Oberhausen, S. 53-73
- Ackermann, Karl-Ernst, 2010a: Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung. In: Musenberg, Oliver / Riegert, Judith, (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung, Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Athena Verlag, Oberhausen, S. 224-244
- Ackermann, Karl-Ernst, 2011: >Stellvertretung< in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Ders./ Dederich, Markus, An Stelle des Anderen: ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung, Athena Verlag, Oberhausen, S. 139-167
- Ahrbeck, Bernd / Rauh, Bernhardt, (Hrsg.), 2004: Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Albrecht, Friedrich / Hinz, Andreas / Moser, Vera, (Hrsg.), 2000: Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmung, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin
- Antor, Georg, 2001: Helfen. In: Ders. / Bleidick, Ulrich, (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Antor, Georg, 2010: Gerechtigkeit und Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/2010, S. 131-140
- Anstötz, Christoph, 1984: Paradigmawechsel in der Heilpädagogik. Besinnung auf ihre philosophischen Grundlagen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 53/2, S. 119-124

- Anstötz, Christoph, 1990:** Ethik und Behinderung: ein Beitrag zur Ethik der Sonderpädagogik aus empirisch-rationaler Perspektive, Edition Marhold im Wissenschaftsverlag, Spiess, Berlin
- Apel, Karl-Otto, 1968:** Szientistik, Hermeneutik, Ideologie-Kritik: Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologischer Sicht. In: Man and World, Jg. 68, S. 37-63
- Asha De, 2005:** Widerspruch und Widerständigkeit. Zur Darstellung und Prägung räumlicher Vollzüge personaler Identität, Walter de Gruyter Verlag, Berlin
- Aufenanger, Jörg, 1990:** Philosophie. Eine Einführung, Orbis Verlag, Pape
- Bach, Heinz, (Hrsg.), 1979:** Pädagogik der Geistigbehinderten, Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin
- Bach, Heinz, 1995:** Geistigbehindertenpädagogik, 15. Auflage, Marhold Wissenschaftsverlag, Berlin
- Bach, Heinz, 1980:** Probleme einer Abgrenzung unter gesellschaftlichem Aspekt. In: Holtz Karl L., (Hrsg.): Sonderpädagogik und Therapie, Rheinstetten, Schindele, S. 9-19
- Bardé, Benjamin / Mattke, Dankwart (Hrsg.), 1993:** Therapeutische Teams, Theorie-Empirie-Klinik, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen/Zürich
- Basaglia, Franco / Basaglia-Ongaro, Franca, (Hrsg.), 1980:** Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt am Main
- Baumert, Jürgen / Roeder, Peter M., 1990:** Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: Alisch, Lutz-Michael / Baumert, Jürgen / Beck, Klaus, (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung, Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft; Braunschweig; Band 28, S. 79-129
- Beck, Ulrich / Brater, Michael / Daheim, Hansjürgen, 1980:** Soziologie der Arbeit und der Berufe – Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg
- Beck, Ulrich / Giddens, Anthony / Lasch, Scott, 1996:** Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Becker-Lenz, Roland, 2005:** Das Arbeitsbündnis als Fundament professionellen Handelns. In: Pfadenhauer, Michaela, (Hrsg.): Professionelles Handeln, VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, S. 87-105

- Becker-Lenz, Roland / Müller, Silke, 2009:** Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Internationaler Verlag der Wissenschaften, Bern
- Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müller, Silke, (Hrsg.), 2009:** Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven, 2. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Begemann, Ernst, 2002:** Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der ‚inclusion‘. In: Eberwein, Hans / Knauer, Sabine, (Hrsg.): Handbuch der Integrationspädagogik, 6. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, S. 126-139
- Bendel, Klaus, 1999:** Behinderung als zugeschriebenes Kompetenzdefizit von Akteuren. Zur Konstruktion einer Lebenslage. In: Zeitschrift für Soziologie, 28, 4, S. 301-310.
- Benner, Dietrich, 1978:** Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, 2 Auflage, Paul List Verlag, München
- Benner, Dietrich, 1983:** Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, Dieter / Mollenhauer, Klaus (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Band 1, Ernst Klett Stuttgart, S. 283-300.
- Benner, Dietrich, 1992:** Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Lenzen, Dieter / Mollenhauer, Klaus, (Hrsg.): 1992: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Band 1, Ernst Klett Stuttgart
- Benner, Dietrich, 1998:** Erziehung, Bildung und Ethik. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis im Anschluß an Jonas und Lévinas. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44 Jg.98, Nr.2
- Benner, Dietrich, 2001:** Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Juventa Verlag, Weinheim, München
- Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen, (Hrsg), 2004:** Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- Berzbach, Frank, 2005:** Die Ethikfalle. Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus, Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- Biewer, Gottfried, 2000:** ‚Inclusive Schools‘ – Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. In: gemeinsam leben (4), 2000, S. 152-155

- Biewer, Gottfried, 2009:** Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Klinkhardt Verlag, Stuttgart, Regensburg
- Blankertz, Herwig, 1963:** Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf
- Blankertz, Herwig, 1969:** Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert, Schroedel Verlag, Hannover
- Blankertz, Herwig, 1969a:** Theorien und Modelle der Didaktik. Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Band 6, Juventa Verlag, München
- Blankertz, Herwig, 1971:** Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: Oppolzer, Siegfried, Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Henn, Wuppertal, Ratingen, S. 20-33
- Blankertz, Herwig, 1979:** Kritische Erziehungswissenschaft. In: Schaller, Klaus, (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik, Ferdinand Kamp, Bochum, S. 28-45
- Blankertz, Herwig, 1982:** Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Büchse der Pandora, Wetzlar
- Bleidick, Ulrich, 1981:** Einführung in die Behindertenpädagogik, Blinden-, Gehörlosen-, Geistigbehinderten-, Körperbehinderten-, und Lernbehindertenpädagogik, Band 2, 2.Auflage, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz
- Bleidick, Ulrich, 1981:** Einführung in die Behindertenpädagogik, Band 3, Schwerhörigen-, Sehbehinderten-, Sprachbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik, 2. Auflage, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz
- Bleidick, Ulrich, 1992:** Einführung in die Behindertenpädagogik, Band 1, Allgemeine Theorie und Bibliographie, 4. Auflage, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz
- Bleidick, Ulrich / Ellger-Rüttgardt, Sieglinde, 2008:** Behindertenpädagogik - eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Bliemetsrieder, Sandro T., 2007:** Kinderarmut und krisenhafter Grundschulalltag: Sozialanalytische Fallrekonstruktionen als Orientierungshilfe für die Grundschulpädagogik und soziale Arbeit/Sozialpädagogik, Utz Verlag, München

- Bock, Irmgard, 2001:** Pädagogische Anthropologie. In: Roth, Leo, (Hrsg.) Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, Oldenbourg Schulbuchverlag, München, S. 112-123
- Bohler, Karl F.: 2005:** Berufsethische Elemente von Professionalität in der Jugendhilfe. In: Becker-Lenz, Roland / Busse, Stefan / Ehlert, Gudrun / Müller, Silke, (Hrsg.), 2009: Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven, 2. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 223-239
- Bohlken, Eike, 2012:** Anthropologische Grundlagen einer Ethik der Behindertenpädagogik. In: Moser, Vera / Horster, Detlef, (Hrsg.): Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 59-75
- Bollnow, Otto F., 1952:** Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel, 3. Auflage, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Bollnow, Otto F., 1959:** Existenzphilosophie und Pädagogik, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Bollnow, Otto F., 1975:** Das Doppelgesicht der Wahrheit. Philosophie der Erkenntnis. 2. Teil. Verlag Kohlhammer, Stuttgart, Urban Bücher 184
- Bollnow, Otto F., 1994:** Methodische Prinzipien der pädagogischen Anthropologie (1965) In: Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg, (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie, Auer Verlag, Donauwörth
- Bommes, Michael / Dewe, Bernd / Radtke, Olaf, 1996:** Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung, 2. Auflage, Leske und Budrich, Opladen
- Bourdieu, Pierre, 1974:** Zur Soziologie der symbolischen Formen; Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Bourdieu, Pierre, 1982:** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Bourdieu, Pierre, 1998:** Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Böllert, Karin / Goglin, Ingrid, 2002:** Stichwort: Professionalisierung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (5) 2002, 3, S. 367-383
- Böhm, Winfried, (Hrsg.), 2002:** Pädagogik – wozu und für wen? Klett Cotta Verlag, Stuttgart

- Bönisch, Lothar / Lösch, Hans, 1998:** Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionellen Determinanten. In: Thole, Werner / Galuske, Michael / Gängler, Hans, (Hrsg.): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch, Luchterhand, Neuwied, Kriftel, S. 367-382
- Breinbauer, Prof. Dr. Ines Maria, 2000:** Vortrag RPI zum Thema „Auf dem Weg zu akademischer Professionalität“, 25.02.2000 Wien: Akademische Bildung im künftigen Europa. Download unter: homepage.univie.ac.at/ines.maria.breinbauer/vortraege.htmlIm Cache
- Brezinka, Wolfgang, 1964:** Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Akademische Reihe, Frankfurt am Main, S. 192-220
- Brezinka, Wolfgang, 1976:** Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg, Reinhardt Verlag München, Basel
- Brezinka, Wolfgang, 1978:** Metatheorie der Erziehung: Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik, 4.Auflage, Reinhardt Verlag, München
- Brezinka, Wolfgang, 1988:** Erziehung – Kunst des Möglichen. Beiträge zur Praktischen Pädagogik, Band 2, 3. Auflage, Reinhardt Verlag, München, Basel
- Brezinka, Wolfgang, 1989:** Aufklärung über Erziehungstheorien: Beiträge zur Kritik der Pädagogik, Reinhardt Verlag, München, Basel
- Brinkmann, Wilhelm / Petersen, Jörg, (Hrsg.), 1998:** Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik, Auer Verlag, Donauwörth
- Buber, Martin, 1953:** Reden über Erziehung. Lambert Schneider Verlag, Heidelberg
- Buber, Martin, 1964:** Werke. Schriften zur Bibel. Zweiter Band, Lambert Schneider Verlag, Heidelberg
- Buber, Martin, 1971:** Das Problem des Menschen, 4. Auflage, Lambert Schneider Verlag, Heidelberg
- Buber, Martin, 1978:** Zwiesprache. Traktat vom dialogischen Leben, Lambert Schneider Verlag, Heidelberg
- Buber, Martin, 1997:** Das Dialogische Prinzip, 8. Auflage, Lambert Schneider Verlag, Heidelberg

- Buchka, Maximilian, (Hrsg.), 2000: Intuition als individuelle Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit in der Heilpädagogik, Edition SZH/SPC, Luzern**
- Bundschuh, Konrad / Heimlich, Ulrich / Krawitz, Rudi, 2007: Wörterbuch Heilpädagogik. Klinkhardt Verlag, München, Koblenz**
- Bundschuh, Konrad / Heimlich, Ulrich / Krawitz, Rudi, 2007: Sonderpädagogik. In: Ders. Wörterbuch Heilpädagogik. Klinkhardt Verlag, München, Koblenz, S. 244-246**
- Bude, Heinz, 1982: Text und soziale Realität. Zu der von Oevermann formulierten Konzeption einer „Objektiven Hermeneutik“. In: Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssociologie, Jg. 2, Heft 1, S. 134-143**
- Bürli, Alois, 1997: Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven, Edition SZH Luzern**
- Castel, Robert, 2000: Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Mittelweg, 36 / 3, S. 11-25**
- Cartwright, A, 1967: Patients and their Doctors. A study of General Practice, Routledge& Kegan Paul, London**
- Canarp, Rudolf, 1998: Der logische Aufbau der Welt, Meiner Verlag, Hamburg**
- Ciampi, Luc, 1997: Die emotionalen Grundlagen des Denkens, Entwurf einer fraktalen Affektlogie, 2. Auflage, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen**
- Combe, Arno / Helsper, Werner, (Hrsg.), 1996: Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Suhrkamp Taschenbuch, Frankfurt am Main**
- Crossley, Rosemary / v. Schützendorf, Ralf, 1997: Gestützte Kommunikation: Ein Trainingsprogramm, Juventa**
- Daheim, Hansjürgen, 1967: Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Kiepenheuer und Witsch, Köln, Berlin**
- Daheim, Hansjürgen, 1973: Professionalisierung, Begriff und einige latente Makrofunktionen. In: Albrecht, Günter / Daheim, Hansjürgen / Sack, Fritz, (Hrsg.): Soziologie. Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften, Westdeutscher Verlag, Opladen S. 232-249**

- Daheim, Hansjürgen, 1992: Zum Stand der Professionssoziologie, Rekonstruktion macht-theoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.), Erziehen als Profession, Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Leske und Budrich, Opladen, S. 21-35
- Daheim, Hansjürgen / Schönbauer, Günter, 1993: Soziologie der Arbeitsgesellschaft, Grundzüge und Wandlungstendenzen der Erwerbsarbeit, Juventa Verlag, Weinheim
- Danner, Helmut, 1989: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel
- Dederich, Markus, 2000: Behinderung, Medizin, Ethik. Behindertenpädagogische Reflexionen zu Grenzsituationen am Anfang und Ende des Lebens, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Dederich, Markus, 2001: Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Dederich, Markus, 2003: Gibt es ein Recht auf Anderssein? Überlegungen zu einer Ethik der Anerkennung. Vortrag am 7. Alsdorfer Fachforum am 22.05.2003
- Dederich, Markus, (Hrsg.), 2003a: Bioethik und Behinderung, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb.
- Dederich, Markus / Greving, Heinrich / Mürner, Christian / Rödler, Peter, (Hrsg.), 2006: Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik, Psychosozial Verlag, Gießen
- Dederich, Markus, 2006a: Wozu Theorie? In: VHN, Jg 75, S. 99-109
- Dederich, Markus / Greving, Heinrich / Mürner, Christian / Rödler, Peter, (Hrsg.), 2009: Heilpädagogik als Kulturwissenschaft. Menschen zwischen Medizin und Ökonomie, Psychosozial Verlag, Gießen
- Dederich, Markus, 2007: Ethik. In: Greving, Heinrich (Hrsg.): Kompendium der Heilpädagogik, Band 1, Bildungsverlag Eins Troisdorf, S. 211-219
- Dederich, Markus, 2007a: Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies, Transcript Verlag, Bielefeld
- Dederich, Markus, 2008: Der Mensch als Ausgeschlossener. In: Fornefeld, Barbara, (Hrsg.): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik, Reinhardt Verlag, München S. 31-50

- Dederich Markus / Schnell, Martin W., 2009: Ethische Grundlagen der Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik. In: Dederich, Markus / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 59- 87
- Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Peters, Friedhelm / Stüwe, Gerd, 1986: Professionalisierung – Kritik – Deutung. Soziale Dienste zwischen Verwissenschaftlichung und Wohlfahrtsstaatskrise. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Radtke Frank-Olaf, (Hrsg.), 1992: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Leske und Budrich, Opladen
- Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Scherr, Albert / Stüwe, Gerd, 1993: Professionelles soziales Handeln: Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, Juventa-Verlag, Weinheim, München
- Dewe, Bernd / Otto, Hans-Uwe, 2001: Profession. In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans, Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik, 2. Auflage, Luchterhand, Neuwied, Kriftel, S. 1399-1424
- Dewe, Bernd / Otto, Hans-Uwe, 2002: Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner, (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Opladen, S. 179-198
- Dewe, Bernd / Otto, Hans-Uwe, 2005: Reflexive Sozialpädagogik: Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner, (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, 2. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 179-198
- Dewe, Bernd / Hans J. Wagner, 2006: Professionalität und Identität in der Pädagogik, Schneider Verlag, Baltmannsweiler
- Dichans, Wolfgang, 1993: Der Kindergarten als Lebensraum für behinderte und nichtbehinderte Kinder, Kohlhammer Verlag, Köln
- Diehl, Thomas, 2003: Pädagogische Professionalität – Möglichkeiten ihrer empirischen Erfassung. In: Verlag Empirische Pädagogik 17 (2) S. 236-255
- Diehl, Thomas, 2005: Pädagogische Professionalität - Möglichkeiten ihrer empirischen Erfassung. In: Frey, Andreas / Jäger, Reinhold S. / Renold, Ursula, (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik - Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Verlag Empirische Pädagogik, Landau, S. 116-135

- Dilthey, Wilhelm, 1958: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888), Ges. Schriften VI, Stuttgart
- Dilthey, Wilhelm, 1924: Die Entstehung der Hermeneutik, 1900, in: ders., Einleitung in die Philosophie des Lebens, Erste Hälfte, Gesammelte Schriften V. Band, Leipzig und Berlin, 1924
- Dilthey, Wilhelm, 1961: Die Philosophie des Lebens, Eine Auswahl aus seinen Schriften, Stuttgart
- Dieckmann, Friedrich, 2002: Wohnalltag und Kontaktchancen schwer geistig behinderter Erwachsener, Asanger Verlag, Heidelberg, Kröning
- Dlugosch, Andrea, 2003: Professionelle Entwicklung und Biografie, Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb.
- Dlugosch, Andrea, 2009: Professionalität. In: Dederich, Markus / Jantzen, Wolfgang, (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 252-256
- Dobler, Günter / Birkholz, Waldemar, 2004: Kinesiologie in der Naturheilpraxis: Grundlagen, Praxis, Therapieschemata, Übersetzt von John F. Thie Edition: 2, Elsevier, Urban & Fischer Verlag
- Dörpinghaus, Andreas / Poenitsch, Andreas / Wigger, Lothar, 2008: Einführung in die Theorie der Bildung, 2. Auflage, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- dtv-Atlas, Philosophie, 2003: 11. aktualisierte Auflage, Deutscher Taschenbuch Verlag, GmbH & Co.KG, München
- Duden, 1997: Das Fremdwörterbuch, Mannheim
- Eckerle, Gudrun A. / Patry Jean L, 1987: Theorie und Praxis des Theorie – Praxis – Bezuges in der empirischen Pädagogik, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden
- Eberwein, Hans / Knauer, Sabine, (Hrsg.), 2002: Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch, Edition: 6, Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- Eberwein, Hans, 1997: Lernbehinderung - Faktum oder Konstrukt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1/97, S. 14-22

- Eitle, Werner, 2003: Basiswissen Heilpädagogik, Bildungsverlag Eins, Troisdorf
- Engelke, Ernst, 1998: Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau
- Ellger-Rüttgardt, Sieglinde / Tenorth, Heinz E., 1998: Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 10/98, S. 438-441
- Ellger-Rüttgardt, Sieglinde, 2004: Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 50/2004, Heft 5, S. 416-427
- Ellger-Rüttgardt, Sieglinde / Wachtel, Grit, (Hrsg.), 2010: Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Fabel, Melanie / Tiefel, Sandra, 2004: Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Färber, Hans P. / Lipps, Wolfgang / Seyfarth, Thomas, (Hrsg.), 1997: Die Zukunft der Behindertenarbeit. Perspektiven aus interdisziplinärer Sicht, Attempo Verlag, Tübingen
- Fausser, Peter, 1996: Personalität oder Professionalität, Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern, Beiträge zur Lehrerbildung, 14 (1) 1996, S. 9-28
- Feuser, Georg, 1998: Lebenslanges Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung – Selbstbestimmung und Integration. In: Martinsclub Bremen e.V. (Hrsg.), Thema der Tagung: "Dialoge - Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung", S. 21-26. Download unter: www2.uibk.ac.at/bidok/library/grundlagen/feuser-lebenslang_lernen.bdkb, am 27.08.2004
- Feuser, Georg / Jantzen, Wolfgang, 2001: Behindertenpädagogik: Fragen der Zeit und zum »Zeitgeist« Ein Interview vom 19. April 2001. Download unter: www.yasni.de/georg+feuser/person.../behindertenpaedagogik
- Feuser, Georg, 2006: Was bringt uns der Inklusionsbegriff? Perspektiven einer inklusiven Pädagogik. In: Albrecht, Friedrich / Jödecke, Manfred / Störmer, Norbert, (Hrsg.): Bildung, Lernen und Entwicklung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 25-43
- Feuser, Georg, 2006a: Vortrag im Rahmen der Impulsveranstaltung "Integration und Selbstbestimmung" der Autismushilfe Fachstelle Ostschweiz, St. Gallen, am 17.05.2006

- Feyerabend, Paul, 1999: Wider den Methodenzwang, Suhrkamp Taschenbuch, Frankfurt am Main
- Fink, Eugen, 1970: Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plao und Aristoteles. Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main
- Fischer, H./Hans, Rudi (Hrsg.), 1993: Autopoesis, Verlag Carl Auer, Heidelberg
- Fischer, Dieter, 2000: ...und trotzdem Lernen: eine heilpädagogische Aufgabe, Würzburg, Edition Bentheim
- Flick, Uwe /Kardorff, Ernst v./ Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz v./ Wolff, Stephan, (Hrsg.), 1995: Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Auflage, Beltz, Psychologie-Verl.-Union, Weinheim
- Flosdorf, Peter, 2009: Heilpädagogische Beziehungsgestaltung, Grundlagen und Konzepte für den Einzel- und Gruppenbezug, 2. Auflage, Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau
- Flitner, Wilhelm, 1989: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über Hermeneutik, und Pragmatik, Sinnaufklärung und Normauslegung, Schöningh Verlag, Paderborn, München
- Fornfeld, Barbara, 2008: Menschen mit Komplexer Behinderung – Klärung des Begriffs. In: Fornfeld, Barbara, (Hrsg.): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik, Reinhardt Verlag, München S. 50-82
- Fornfeld, Barbara, 2009: Selbstbestimmung/Autonomie. In: Dederich, Markus / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 183-188
- Fornfeld, Barbara, 2010: Alle reden von *Bildung für alle* - Sind *alle* noch gemeint? Bildungsanspruch für Menschen mit Komplexer Behinderung. In: Musenberg, Oliver / Riegert, Judith, (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung, Athena Verlag Oberhausen, S. 260 – 282
- Foucault, Michel, 1976: Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin, Merve Verlag, Berlin
- Foucault, Michel, 1981: Archäologie des Wissens, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Foucault, Michel 1973: Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks, Carl Hanser, München
- Friedenthal - Haase, Martha / Koerrenz, Ralf, (Hrsg.), 2005: Martin Buber: Bildung, Menschenbild und Hebräischer Humanismus, Verlag Ferd. Schöningh, Paderborn

- Freidson, Eliot, 1979: Der Ärztestand: berufs- und wissenschaftssoziologische Durchleuchtung einer Profession. Enke Verlag, Stuttgart
- Fröhlich, Andreas D., 2001: Basale Stimulation. Das Konzept. Verlag selbstbestimmtes Leben, Köln
- Führ, Christoph / Furck, Carl Ludwig (Hrsg.), 1997: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland, Band 6, Beck Verlag, München
- Gängler, Hans, 2001: Hilfe. In: Otto, Hans U. /Thiersch, Hans, (Hrsg.), Handbuch, Sozialarbeit, Sozialpädagogik, 2. Auflage, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, S. 772-787
- Geiling, Ute / Hinz, Andreas (Hrsg.), 2005: Integrationspädagogik im Diskurs, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Griese, Birgit / Griesehop, Hedwig R., 2007: Biographische Fallarbeit: Theorie, Methode und Praxisrelevanz, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Geier, Thomas, 2011: Interkultureller Unterricht. Inszenierung der Einheit des Differenten, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Geißler, Karlheinz A., 2001: Konzepte sozialpädagogischen Handelns: Ein Leitfaden für soziale Berufe, 10. aktualisierte Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- Georgens Jan D. / Deinhardt, Heinrich M., 1861: Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Leipzig Fleischer 1861, Band 1, Band 2, 1863, Nachdruck Band 1, 1979, Gießen
- Geschka, Horst: Der internationale Manager - heute und in Zukunft in: Schiemenz, Bernd / Wurl, Hans Jürgen (Hrsg.), Wiesbaden, Gabler, 1994, (Hrsg.): Internationales Management. Beiträge zur Zusammenarbeit. Vahlen, München, S. 23 – 84
- Geulen, Dieter / Veith, Hermann, (Hrsg.), 2004: Sozialisierungstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven, Lucius und Lucius Verlag, Stuttgart
- Giesecke, Hermann, 1985: Das Ende der Erziehung, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart
- Giesecke, Hermann, 1994: Einführung in die Pädagogik, 3. Neuauflage, Juventa Verlag, Weinheim, München

- Giesecke, Hermann, 1996: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, 5. Auflage, Juventa Verlag, Weinheim, München
- Gildemeister, Regine, 1996: Professionalisierung. In: Kreft, Dieter / Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit, 4. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, S. 443-445
- Gildemeister, Regine / Robert, Günther, 1997: "Ich geh da von einem bestimmten Fall aus..." Professionalisierung und Fallbezug in der sozialen Arbeit. In: Jakob, Gisela, / v. Wensierski, Hans Jürgen (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden, Juventa Verlag Weinheim, München, S. 23-38
- Gildemeister, Regine, 1984: „Berufliche Identität" als integratives Konzept sozialpädagogischer Kompetenz. In: Müller, Siegfried / Otto, Hans Uwe / Peter, Hilmar / Sünker, Heinz, (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Bd. 2, Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen, AJZ Druck, Bielefeld, S. 251-271.
- Gildemeister, Regine, 1995: Professionelles soziales Handeln – Balancen zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis. In: Wilfing, Heinz (Hrsg.), Konturen der Sozialarbeit. Ein Beitrag zu Identität und Professionalisierung der Sozialarbeit, WUV Universitätsverlag, Wien, S. 25-41
- Glagow, Manfred / Gotsch, Wilfried / Hartmann, Roland / Schimank Uwe, 1985: Theoretische Überlegungen zur entwicklungspolitischen Professionalität und Handlungskompetenz. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 3/1985, S. 87-97
- Girgensohn-Marchand, Bettina, 1994: Der Mythos Watzlawick und die Folgen: eine Streitschrift gegen systemisches und konstruktivistisches Denken in pädagogischen Zusammenhängen, 2. Auflage, Deutscher Studien-Verlag, Weinheim,
- Goode, William J., 1972: Professionen und die Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen. In: Luckmann Thomas / Sprondel, Walter M., (Hrsg.), Berufssoziologie, Verlag Kiepenheuer und Wisch, Köln, S. 157-167
- Greving Heinrich / Gröschke, Dieter, 2002: Das Sisyphos Prinzip: gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Greving, Heinrich / Mürner, Christian / Rödler, Peter, (Hrsg.), 2004: Zeichen und Gesten - Heilpädagogik als Kulturthema; Buchreihe, Edition psychosozial, Gießen

- Greving, Heinrich, (Hrsg.), 2007: Kompendium der Heilpädagogik, Band 1, Bildungsverlag Eins, Troisdorf
- Greving, Heinrich, (Hrsg.), 2007: Kompendium der Heilpädagogik, Band 2, Bildungsverlag Eins, Troisdorf
- Greving, Heinrich / Niehoff, Dieter, 2008: Spiel- und spieltherapeutische Methoden: Methoden in der Heilpädagogik und Heilerziehungspflege, 2. Auflage, Bildungsverlag EINS, Troisdorf
- Greving, Heinrich / Ondracek, Peter, 2009: Heilpädagogisches Denken und Handeln: eine Einführung in die Didaktik und Methodik der Heilpädagogik, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Gripp, Helga, 1984: Und es gibt sie doch - zur kommunikationstheoretischen Begründung von Vernunft bei Jürgen Habermas, 4. Auflage, UTB Schöningh, Paderborn, München, Wien
- Gröschke, Dieter, 1989: Praxiskonzepte der Heilpädagogik, Reinhardt Verlag, München
- Gröschke, Dieter, 1992: Psychologische Grundlagen der Heilpädagogik, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Gröschke, Dieter, 1993: Praktische Ethik der Heilpädagogik: individual- und sozialetische Reflexionen zu Grundfragen der Behindertenhilfe, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Gröschke, Dieter, 1997: Praxiskonzepte der Heilpädagogik, 2. Auflage, Reinhardt Verlag, München
- Gröschke, Dieter / Greving, Heinrich, 2002: Das Sysiphos Prinzip, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Gröschke, Dieter, 2007: Handlungstheorie. In: Greving, Heinrich, (Hrsg.) Kompendium der Heilpädagogik, Band 1, Bildungsverlag Eins, Troisdorf, S. 308-317
- Gröschke, Dieter, 2007a: Therapeutik. In: Greving, Heinrich, (Hrsg.) Kompendium der Heilpädagogik, Band 2, Bildungsverlag Eins, Troisdorf, S. 296- 304
- Gröschke, Dieter, 2008: Heilpädagogisches Handeln. Eine Pragmatik der Heilpädagogik, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Gudjons, Herbert, 2003: Pädagogisches Grundwissen, 8. Auflage, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn

- Gumbrecht, Hans Ulrich / Pfeiffer Karl Ludwig (Hrsg.), 1991: Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Gudjons, Herbert, 2003: Pädagogisches Grundwissen. 8. Auflage, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/OBB.
- Habermas, Jürgen, 1998: Nachmetaphysisches Denken, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Hafen, Martin, 2008: Die Mandatierung der Sozialarbeit – eine systemtheoretische Analyse und ihre Folgerungen für die Praxis der Sozialarbeit. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. 59 Jhrg. / 6, S. 453- 459
- Hanselmann, Heinrich, 1976: Einführung in die Heilpädagogik, 9. Auflage, Rotapfelverlag, Zürich, Stuttgart
- Haeblerlin, Urs, 1990: Das Menschenbild für die Heilpädagogik, 3. Auflage, Paul Haupt Verlag, Bern, Stuttgart
- Haeblerlin, Urs, 1994: Das Menschenbild für die Heilpädagogik, Band 2, 3. Auflage, Paul Haupt Verlag Bern, Stuttgart
- Haeblerlin, Urs, 2002: Allgemeine Heilpädagogik, 6. Auflage, Paul Haupt Verlag, Bern, Stuttgart,
- Haeblerlin, Urs, 2005: Grundlagen der Heilpädagogik, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart, Wien
- Hagmann, Thomas, 2000: Systemisches Denken und die Heilpädagogik, 2. Auflage, Edition SZH/CSPS, Luzern
- Hagmann, Thomas, 1995: Heil- und Sonderpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften: aktuelle Ansätze in Forschung, Lehre und Praxis (Bericht der 31. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern in Zürich) Luzern, Edition SZH/SPC, Schriftenreihe des Heilpädagogischen Seminar Zürich (Band 10)
- Hany, Ernst A., 1991: Der diagnostische Prozeß. In: Heller, Kurt A. (Hrsg.), Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung, Hans Huber, Bern, S. 292-333
- Hartmann, Heinz, 1972: Arbeit, Beruf, Profession. In: Luckmann, Thomas / Sprondel Walter-Michael (Hrsg.) Berufssoziologie, Verlag Kiepenheuer und Witsch, Köln, S. 36-53

- Heid, Helmut, 1992: Die Interdisziplinarität der pädagogischen Fragestellung. In: Lenzen, Dieter/ Mollenhauer, Klaus (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Band 1, Klett Cotta Verlag, Stuttgart, S. 177-193
- Heil, Ragnar, 1999: Systemische Pädagogik im Licht ihrer Ideengeschichte. Eine kritische Auseinandersetzung mit einer neuen Richtung, Tectum Verlag, Marburg
- Heiner, Maja, 2004: Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Heinze, Thomas, 1995, Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven, 3. Auflage, Westdeutscher Verlag, Opladen
- Helsper, Werner, 1996: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Come, Arno / Helsper, Werner, (Hrsg.) Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 521-570
- Helsper, Werner / Krüger, Hermann H. / Rabe-Kleberg, Ursula, 2000: Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-,Beratung- und Sozialforschung 1, S. 5-19
- Helsper, Werner, 2004: Pädagogische Professionalität als Gegenstand des Erziehungswissenschaftlichen Diskurses. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50 (2004) Heft 3, S. 303-308
- Helsper, Werner / Krüger, Heinz H. / Rabe-Kleberg, Ursula, 2010: Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. In: Zentrum für Sozialforschung und Methodenentwicklung (ZSM). Download unter: http://www.unisiegen.de/fb2/pdi/download/2012/modul_12.3/professionstheorie.pdf
- Heimlich, Ulrich, 1998: Von der sonderpädagogischen zur integrativen Förderung – Umriss einer heilpädagogischen Handlungstheorie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49, Ernst Reinhardt Verlag, München, S. 250-258
- Heimlich, Ulrich, (Hrsg.), 1999: Sonderpädagogische Fördersysteme - auf dem Weg zur Integration, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, Berlin, Köln
- Heimlich, Ulrich, 2007: Interdisziplinarität. In: Bundschuh, Konrad /Heimlich, Ulrich / Krawitz, Rudi (Hrsg.), Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 150-152
- Heiner, Maja, 2004: Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Kohlhammer Verlag, Stuttgart

- Heinze, Thomas, 2001: Qualitative Sozialforschung, Einführung, Methodologie und Forschungspraxis, Oldenbourg Verlag, München Wien,
- Henke, Roland W. / Aßmann, Lothar / Bergmann, Reiner / Schulze, Matthias / Sewing, Eva-Maria, 1995: Zugänge zur Philosophie, Grundband für die Oberstufe, Cornelsen-Verlag, Berlin
- Hentig, Hartmut v., 2007: Bildung. Ein Essay. 7. Auflage Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- Hentig, Hartmut v, 2007a: Ach die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert, 4. Auflage, Beltz Verlag, München, Wien
- Herriger, Norbert, 1997: Empowerment in der sozialen Arbeit: eine Einführung, Verlag Kohlhammer, Stuttgart
- Herriger, Norbert, 2006: Empowerment in der sozialen Arbeit: eine Einführung, 3. Auflage, Verlag Kohlhammer, Stuttgart
- Heuer, Ulrike / Siebers, Ruth, 2007: Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts, Festschrift für Wiltrud Gieseke, Waxmann Verlag GmbH, Münster
- Heydorn, Heinz-Joachim, 1970: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt am Main
- Hinz, Andreas, 2002: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9, S. 354-361
- Hinz, Andreas / Körner, Ingrid / Niehoff, Ulrich, (Hrsg.), 2008: Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven – Praxis, Lebenshilfe Verlag, Marburg
- Hillebrandt, Frank, 2002: Hilfe als Funktionssystem für Soziale Arbeit. In: Thole, Werner, (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit, Ein einführendes Handbuch, Leske und Budrich, Opladen, S. 215-227
- Hillmann, Karl-Heinz, 1994: Wörterbuch der Soziologie, Alfred Körner Verlag Stuttgart
- Hitzler, Ronald / Honer, Anne (Hrsg.), 1997: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung, Leske und Budrich, Opladen
- Hoffmann, Claudia / Theunissen, Georg, 2007: Helfen. In: Bundschuh, Konrad / Heimlich, Ulrich / Krawitz, Rudi, (Hrsg.) Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 126-128

- Höffe, Otfried, 1981: sittlich-politische Diskurse. Philosophische Grundlagen, Politische Ethik, biomedizinische Ethik, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Hörster, Reinhard, 2001: Erziehung. In: Otto, Hans U./ Thiersch, Hans, (Hrsg.), Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. Auflage, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, S. 438-448
- Honegger, Claudia, 2001: Deutungsmuster. In: Burkholz, Roland / Gärtner, Christel / Zehent-reiter, Ferdinand (Hrsg.), Materialität des Geistes / zur Sache Kultur - im Diskurs mit Ul- rich Oevermann, Velbrück Verlag, Weilerswist, S. 107-136
- Honnefelder, Ludger / Krieger, Gerhard, 1994: Philosophische Propädeutik, UTB Verlag, Pa- derborn, Stuttgart
- Hornstein, Walter / Lüders, Christian, 1989: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35 Jg., Heft 6, S. 749-769
- Horster, Detlef / Hoyningen-Süess, Ursula / Liesen, Christian, (Hrsg.), 2005: Sonderpädago- gische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Hugger, Kai-Uwe, 2001: Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Ver- ständnis. Verlag: KoPäd, München
- Hunfeld, Hans, 1998: Die Normalität des Fremden. Heidrun Popp Verlag, Waldsteinberg
- Ilien, Albert, 2005: Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Jakobs, Hajo, 2009: Anthropologie / Anthropologiekritik. In: Dederich, Markus / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.), Behinderung und Anerkennung, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 293-298
- Jantzen, Wolfgang, 1987: Behinderung als gesellschaftliches Problem. In: Eyferth, Hanns / Otto, Hans U. / Thiersch, Hans, (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit Sozialpädagogik, Luchterhand Verlag, Neuwied, S. 199-201
- Jantzen, Wolfgang, 1974: Sozialisation und Behinderung: Studien zu sozialwissenschaftli- chen Grundfragen der Behindertenpädagogik, Focus-Verlag, Gießen

- Jantzen, Wolfgang, 1990: Allgemeine Behindertenpädagogik, Band 2, Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie, Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- Jantzen, Wolfgang, 1992: Allgemeine Behindertenpädagogik. Sozialwissenschaftliche und Psychologische Grundlagen. Band 1, 2. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- Jantzen, Wolfgang, 2005: „Es kommt darauf an, sich zu verändern...“ zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Interventionen, Psychosozial-Verlag, Gießen
- Jantzen, Wolfgang, 2005: Methodologische Aspekte der Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft. In: Horster, Detlef / Hoyningen-Süess, Ursula / Liesen, Christian, (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 69-87
- Jäger, Reinhold (Hrsg.), 1999: Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch, 4. Auflage, Psychologie Verlags Union, München, Weinheim
- Jakob, Gisela / von Wensierski, Hans-Jürgen (Hrsg.) 1997: Rekonstruktive Sozialpädagogik, Juventa Verlag, München, Weinheim
- Jakobs, Hajo, 2009: Anthropologie/Anthropologiekritik. In: Dederich, Markus / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.), Behinderung und Anerkennung, Kohlhammer Verlag Stuttgart, S. 293-298
- Jaspers, Karl, 1976: Was ist Philosophie? Ein Lesebuch, Piper, München, Zürich
- Jetter, Karlheinz, 1997: Identitätsentwicklung behinderter Kinder. In: Färber, Hans P./ Lipps, Wolfgang / Seyfarth, Thomas, (Hrsg.), Die Zukunft der Behindertenarbeit. Perspektiven aus interdisziplinärer Sicht, Attempo Verlag, Tübingen, S. 45-50
- Kade, Jochen, 1997: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas, (Hrsg.), Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 30-70
- Kade, Jochen / Dieter Nittel / Wolfgang Seitter, 2007: Einführung in die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, 2. Auflage, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Kade, Sylvia, 2007: Novizen zum Berufseinstieg – Tragischer vs. Ironischer Umgang mit Nichtwissen. In: Heuer, Ulrike / Siebers, Ruth, Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts, Festschrift für Wiltrud Gieseke, Waxmann Verlag GmbH, Münster, S. 100-118

- Kant, Kritik der reinen Vernunft, 1911: In: gesammelte Schriften, Band 4: Kants Werke, Akademieausgabe, Reimer Verlag Berlin
- Katzenbach, Dieter, 2010: Bildung und Anerkennung. In: Musenberg, Oliver / Riegert, Judith (Hrsg.) Bildung und geistige Behinderung, Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. e Athena Verlag, Oberhausen, S. 93-115
- Keckeisen, Wolfgang, 1974: Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens: Perspektiven und Grenzen des labeling approach, Juventa Verlag, München
- Kenny, Anthony, (Hrsg.), 2002: Illustrierte Geschichte der westlichen Philosophie, Campus Verlag, Frankfurt, Sonderausgabe 2002, Parkland Verlag, Köln
- Kesslering, Thomas, 2009: Handbuch Ethik für Pädagogen, Grundlagen und Praxis, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Keupp, Heiner / Ahbe, Thomas / Gmür Wolfgang / Höfer, Renate / Mitzscherlich, Beate / Kraus, Wolfgang / Straus, Florian (Hrsg.), 1999: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbeck, Hamburg
- Keuth, Herbert, 1989: Wissenschaft und Werturteil: Zu Werturteilsdiskussion und Positivismusstreit, Mohr Siebeck, Tübingen
- Klafki, Wolfgang, (Hrsg.) 1970: Erziehungswissenschaft 1, Eine Einführung. Fischer Bücherei GmbH, Frankfurt
- Klafki, Wolfgang, (Hrsg.), 1970: Erziehungswissenschaft 2. Eine Einführung, Fischer Bücherei GmbH, Frankfurt
- Klafki, Wolfgang, (Hrsg.), 1971: Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung, Fischer Bücherei GmbH, Frankfurt
- Klafki, Wolfgang, 1994: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- Klafki, Wolfgang, 2007: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- Klafki, Wolfgang / Braun, Karl H., 2007: Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiographischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog, Reinhardt Verlag, München
- Klauer, Karl J. / Mitter, Wolfgang, (Hrsg.), 1987: Vergleichende Sonderpädagogik, Handbuch der Sonderpädagogik, Band 11, Marhold Verlag, Berlin

- Klauß Theo / Lamers Wolfgang, 2010: Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung – ein unvollständig eingelöstes Menschenrecht. In: Musenberg Oliver / Riegert, Judith, (Hrsg.), 2010: Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen, Athena Verlag, Oberhausen, S. 302-323
- Kleber, Eduard Werner, 1992: Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern: Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation, Juventa Verlag, Weinheim, München
- Klein, Ferdinand / Meinertz, Friedrich / Kausen, Rudolf, 1999: Heilpädagogik: Ein pädagogisches Lehr- und Studienbuch, 10. Auflage, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbronn/Obb.
- Klein, Ferdinand / Neuhäuser, Gerhard, 2006: Heilpädagogik als therapeutische Erziehung, Reinhardt Verlag, München, Basel
- Klein, Gerhard, 2001: Förderschule. In: Otto, Hans. U/Thiersch, Hans, (hrsg.), Handbuch, Sozialarbeit, Sozialpädagogik, 2. Auflage, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, S. 548-561
- Kobi, Emil E., 1990: Diagnostik in der heilpädagogischen Arbeit, 2. Auflage, Edition SZH, Luzern
- Kobi, Emil E., 1983: Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. 4. Auflage, Bern
- Kobi, Emil E., 1985, Behinderung als pädagogisches Problem. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 54 (85) 2, S. 121-126
- Kobi, Emil E., 1993: Menschenbild in der Heilpädagogik, Edition SZH/SPC, Luzern
- Kobi, Emil E., 2004: Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken, 6. Auflage, BHP Verlag, Berlin
- Kobi, Emil E., 2009: Über die Heilpädagogik hinaus. Anfragen an eine sich wandelnde Profession. In: Dederich, Markus / Greving, Heinrich / Mürner, Christian, Rödler, Peter (Hrsg.), Heilpädagogik als Kulturwissenschaft, Menschen zwischen Medizin und Ökonomie, Psychosozial Verlag, Gießen, S. 265-277
- Kobi, Emil E., 2010: Personale Heilpädagogik. Kulturanthropologische Perspektiven, BHP Verlag, Berlin
- Kobi, Emil E., 2010a: Grenzgänge, Heilpädagogik als Politik, Wissenschaft und Kunst, Haupt Verlag Bern, Schweiz
- Kohn, Hans, 1979: Martin Buber. Sein Wer und seine Zeit, Fourier Verlag, Wiesbaden

- Koller, Hans-Christoph, 2006: Grundbegriffe, Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft, 2. Auflage, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- König, Eckhard / Zedler, Peter, 2007: Theorien der Erziehungswissenschaft, 3. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- König, Hans D. (Hrsg.), 1996: Neue Versuche Becketts Endspiel zu verstehen. Sozialwissenschaftliches Interpretieren nach Adorno
- Kößler, Henning, 1997: Selbstbefangenheit – Identität – Bildung. Beiträge zur Praktischen Anthropologie, Deutscher Studienverlag Weinheim
- Koring, Bernhard, 1989: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik, Deutscher Studienverlag, Weinheim
- Koring, Bernhard, 1992: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit: Eine Einführung für Studierende, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb.
- Koring, Bernhard, 1996: Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit, In: Combe, Arno / Helsper, Werner, Pädagogische Professionalität, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, S. 303-340
- Köhn, Wolfgang, 2001: Heilpädagogische Entwicklungshilfe und Entwicklungsförderung. Ein Handlungskonzept, 2. Auflage, Edition S, Heidelberg
- König, Eckard / Zedler, Peter, (Hrsg.) 1995: Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Deutscher Studien Verlag, Weinheim
- Kraimer, Klaus, (Hrsg.) 2000: Die Methode der Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Krais, Beate / Gebauer, Gunter, 2002: Habitus, transcript Verlag, Bielefeld
- Kramer, Rolf T., 2007: Objektive Hermeneutik. Rekonstruktive Fallarbeit und Fallverstehen in den Berufsfeldern Gesundheit und Pflege, Vortrag auf der interdisziplinären Fachtagung, Bremen, 20.04.07. Download unter: www.zsb.uni-halle.de/wir/mitarbeiter/kramer, 17.06.08
- Kraimer, Klaus, 2008: Soziale Arbeit im Modus autonomer Erfahrungsbildung. Studienbrief 4. Download unter: www.klauskraimer.de/studienbrief_4_soziale_arbeit_im_modus.pdf, 20.02.2008

- Kraimer, Klaus, 2008 u. 2010: Objektive Hermeneutik. Studienbrief 7. Download unter www.htw-saarland.de/Members/klaus-kraimer/.../objektive-hermeneutik, 12.01.2011
- Krapp, Andreas, 1986: Diagnose und Prognose. In: Weidenmann, Bernd / Krapp, Andreas / Hofer, Manfred / Huber, Günter L. / Mandl, Heinz (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, Psychologie Verlags Union, München, S. 565-630
- Kraul, Magret / Marotzki, Winfried / Schweppe, Cornelia, (Hrsg.), 2002: Biographie und Profession, Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb.
- Krause, Horst 1999: Lehren und Lernen im universitären Kontext ->> Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis<< (Kant). In: Solzbacher, Claudia, Freitag, Christine (Hrsg.), Wege zur Mündigkeit - Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung, Universitätsverlag Rasch, Osnabrück, S. 193-200
- Krawitz, Rudi, 2007: Bildung. In: Bundschuh, Konrad / Heimlich, Ulrich / Krawitz, Rudi (Hrsg.), Wörterbuch Heilpädagogik, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 42-45
- Kuhn, Thomas, 1997, 1976: Die Struktur wissenschaftlicher Revolution. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Kuhn, Andreas, 2012: Was ist Behinderung? In: Moser, Vera/Horster, Detlef (Hrsg.), Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 41-59
- Kurtz, Thomas, (Hrsg.), 2001: Aspekte des Berufs in der Moderne, Leske u. Budrich, Opladen
- Kurtz, Thomas, 2002: Berufssoziologie, Transcript Verlag, Bielefeld
- Kurtz, Thomas, 2004: Organisation und Profession im Erziehungssystem. In: Böttcher, Wolfgang, (Hrsg.), Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, VS Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden
- Kurtz, Thomas, 2005: Das professionelle Handeln und die Wissensberufe. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.), Professionelles Handeln, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 243-253
- Kutscha, Günter, (Hrsg.), 1989: Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung: zur Pädagogik von Herwig Blankertz, Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- Kümmel, Friedrich, 1968: „Die Einsicht in das Gute als Aufgabe einer sittlichen Erziehung.“ Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen

- Lang, Bernhard, 1963: Martin Buber und das dialogische Denken, Peter Lang Verlag, Bern
- Lattschar, Birgit/ Wiemann, Irmela, 2008: Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte: Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit, Edition 2, Juventa Verlag, Weinheim
- Lenzen, Dieter, (Hrsg.), 1989: Pädagogische Grundbegriffe. Band 1, Rowohlt Verlag, Reinbeck bei Hamburg
- Lenzen, Dieter / Mollenhauer, Klaus (Hrsg.), 1992: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Handbuch und Lexikon der Erziehung. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Band 1, Ernst Klett Stuttgart
- Lenzen, Heinrich, 1996: Systematische Heilpädagogik in Ansätzen, Verlag Mainz, Wissenschaftsverlag Aachen
- Lenzen, Dieter, 1998: Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft? In: Brinkmann, Wilhelm / Petersen, Jörg (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik Auer Verlag, Donauwörth, S. 35-55
- Lenzen, Dieter, (Hrsg.), 2002: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, 5. Auflage, Rowohlt Verlag, Hamburg
- Leonhardt, Annette / Wember, Franz B., 2003: Grundfragen der Sonderpädagogik: Bildung-Erziehung- Behinderung. Ein Handbuch, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin
- Licharz, Werner, (Hrsg.), 1882: Dialog mit Martin Buber. Band 7, Haag und Herchen Verlag, Frankfurt am Main
- Lienert, Gustav A. /Ratz, Ulrich, 1994: Testaufbau und Testanalyse, 5. Auflage, Beltz, Psychologie-Verlags Union, Weinheim
- Liebau, Eckard, 1987: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann, Juventa Verlag, Weinheim, München
- Lindemann, Karl H., 1998: Objektivität als Mythos, LIT Verlag, Münster, Berlin
- Lindemann, Holger / Vosseler, Nicole, 2000: Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. In: Geistige Behinderung 39/2, S. 100-111
- Lindmeier, Christian, 1993: Behinderung-Phänomen oder Faktum? Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn,
- Lindmeier, Christian, 2000: Heilpädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Sonderpädagogik, 30 Jg, Heft 3, S. 166-180

- Lindmeier, Bettina / Lindmeier, Christian, (Hrsg.), 2002: Geistigbehindertenpädagogik, Band 3, Beltz Verlag, Weinheim, Berlin, Basel
- Lindmeier, Christian, 2004: Status, Funktion und Leistungsfähigkeit einer allgemeinen Theorie der Heilpädagogik in Studium und Wissenschaft - eine Profilierung aus aktuellem Anlass. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12, S. 510 - 524
- Lindmeier, Christian, 2004a: Biografie Arbeit mit geistig behinderten Menschen: ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit, Juventa-Verlag, Weinheim, München,
- Lindmeier, Christian, 2009: Sonderpädagogische Lehrerbildung für ein inklusives Schulsystem? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10, S. 416-427
- Littek, Wolfgang / Heisig, Ulrich / Lane, Christel, 2005: Die Organisation professioneller Arbeit in Deutschland. Ein Vergleich mit England. In: Klatetzki, Thomas / Tacke, Veronika (Hrsg.), Organisation und Profession, VS Verlag, Wiesbaden, S. 73-118
- Loeken, Hiltrud, 2000: Spannungsfelder sonderpädagogischer Professionalität - Anregungen für ein Professionskonzept. In: Albrecht, Friedrich und Hinz, Andreas und Moser, Vera (Hrsg.), Perspektiven der Sonderpädagogik, Hermann Luchterhand Verlag GmbH Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 199-2011
- Lotz, Dieter, 1988: Heilpädagogik – was ist das? Download unter www.heilpaedagogik-lotz.de, 25.02. 2004
- Löwitsch, Dieter-Jürgen, 2002: Wilhelm Dilthey, Grundlinien eines Systems der Pädagogik und über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, Verlag Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Luckmann, Thomas / Sprondel, Walter, M, (Hrsg.) 1972: Berufssoziologie, Kiepenheuer und Witsch, Köln
- Luhmann, Niklas / Schorr, Karl E., (Hrsg.), 1982: Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas, 1984: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas / Schorr, Karl E. (Hrsg.), 1986: Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas, 1987: Soziale Systeme, Grundriss einer allgemeinen Theorie, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

- Luhmann, Niklas, 1988: Erkenntnis als Konstruktion, Benteli Verlag, Bern
- Luhmann, Niklas, 2002: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Lutz, Bernd, 1989: Metzler Philosophen Lexikon, J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH, Stuttgart
- MacIntyre, Alasdair, 2001: Die Anerkennung der Abhängigkeit. Über menschliche Tugenden, Rotbuch Verlag, Hamburg,
- Masschelein, Jan, (Hrsg.), 2000: Erziehungsphilosophie im Umbruch: Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs, Deutscher Studienverlag, Weinheim
- Maturana, Humberto R./ Verden-Zöllner, Gerda, 1993: Liebe und Spiel. Die vergessenen Grundlagen des Menschseins, Carl Auer Systeme, Heidelberg
- Mattner, Dieter / Gerspach, Manfred, 1997: Heilpädagogische Anthropologie, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, Berlin, Köln
- Meier, Margit, 2008: Heilpädagogische Berufsethik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 1, Jhrg. 77, S. 69-72
- Meinberg, Eckhardt, 1988: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Meilhammer, Elisabeth, 2005: Wertneutralität und Bildung bei Martin Buber. In: Friedenthal – Haase, Martha / Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Martin Buber, Bildung, Menschenbild und Hebräischer Humanismus, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 149-181
- Merten, Roland / Olk, Thomas, 1996: Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.), 1996: Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Suhrkamp Taschenbuch, Frankfurt am Main, S. 570-614
- Metzler, Heidrun/ Wacker, Elisabeth, 2001: Behinderung. In: Otto, Hans U./ Thiersch, Hans, (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2. überarbeitete Auflage, Luchterhand Verlag, Neuwied
- Meyer, Drawe, Käte, 2008: Diskurse des Lernens, Wilhelm Fink Verlag, München
- Möckel, Andreas, 1988: "Geschichte der Heilpädagogik". Klett-Cotta Verlag, Stuttgart
- Mollenhauer, Klaus, 1970: Erziehung und Emanzipation, polemische Skizzen 4. Auflage, Juventa Verlag, München

- Mollenhaus, Klaus, 1971:** Erziehung und Emanzipation, polemische Skizzen, 5. Auflage, Juventa Verlag, München
- Mollenhauer, Klaus, 1972:** Theorien zum Erziehungsprozess, Juventa Verlag, München
- Mollenhauer; Klaus, 1973:** Erziehung und Emanzipation, polemische Skizzen, 6. Auflage, Juventa Verlag, München
- Mollenhauer, Klaus / Rittelmeier, Christian, 1977:** Methoden der Erziehungswissenschaft, Juventa Verlag, München
- Montaigne, Michel de, 1984:** Die Essays. Reclam, Stuttgart
- Moor, Paul 1965:** Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch, Reinhardt Verlag, Bern, Stuttgart
- Moor, Paul, 1974:** Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch, 3. Auflage, Verlag Hans Huber, Bern
- Mossecker, Jürgen, 2004:** „Selbstbestimmung“ in anthropologischen und pädagogischem Blickwinkel: welches relationale Verhältnis zeigt sich zu einer „Ethik der Anerkennung“? In: Sonderpädagogik, Jg. 2004/34, Heft 2, S. 107-117
- Moser, Vera, 2000:** Sonderpädagogische Konstitutionsprobleme. In: Ders./Albrecht, Friedrich/Hinz, Andreas, (Hrsg.), Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen, Luchterhand Verlag, Neuwied, Berlin, S. 45-58
- Moser, Vera, 2003:** Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin, Leske u. Budrich, Opladen
- Moser, Vera, 2004:** Sonderpädagogik als Profession: Funktionalistische, system- und strukturtheoretische Aspekte. In: Forster, Rudolf (Hrsg.) Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 302-316
- Moser, Vera, 2005:** Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In: Horster, Detlef / Hoyningen-Süess, Ursula / Liesen, Christian, Sonderpädagogische Professionalität, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 87-97
- Moser, Vera / Sasse, Ada, 2008:** Theorien der Behindertenpädagogik, Reinhardt Verlag, München, Basel
- Moser, Vera / Horster, Detlef (Hrsg.), 2012:** Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung, Kohlhammer Verlag, Stuttgart

- Mrochen, Siegfried / Kerkhoff, Winfried, 1989:** Störungen der Aufmerksamkeit. Das Attention Deficit Disorder Syndrom Motorik 17, 1994/3, S. 87-92
- Müller, Markus, 1991:** Denkansätze in der Heilpädagogik: Eine systematische Darstellung heilpädagogischen Denkens, Heidelberger Verlagsanstalt, Edition Schindele
- Müller, Burkhard, 2002:** Professionalisierung. In: Thole, Werner, (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit, Ein einführendes Handbuch, Leske und Budrich, Opladen, S. 725-745
- Müller, Burkhard, 2008:** Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit, Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau
- Müller, Sabine, 2004:** Programm für eine neue Wissenschaftstheorie, Königshausen und Neumann, Würzburg
- Müller-Laackmann, Beatrix / Greving, Heinrich / Niehoff, Dieter, 2003:** Werken und Gestalten: Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege, Bildungsverlag EINS GmbH, Troisdorf
- Musenbergr Oliver / Riegert, Judith, (Hrsg.), 2010:** Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen, Athena Verlag, Oberhausen
- Musolff, Hans-Ulrich / Hellekamps Stephanie, 2006:** Geschichte des pädagogischen Denkens Olenbourg Wissenschaftsverlag, München, Wien
- Nadai, Eva / Sommerfeld, Peter / Bühlmann, Felix / Krattiger, Barbara, 2005:** Fürsorgliche Verstrickung, Profession und Freiwilligenarbeit, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Nagel, Ulrike, 1997:** Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive. Leske Budrich, Opladen
- Neumann, Johannes, 1997:** Die gesellschaftliche Konstituierung von Begriff und Realität der Behinderung. In: Neumann, Johannes (Hrsg.): "Behinderung". Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit, Attempto, Tübingen, S. 21-43
- Niehoff, Dieter / Greving, Dieter, (Hrsg.), 2003:** Basale Stimulation und Kommunikation, Bildungsverlag Eins, Troisdorf
- Nittel, Dieter, 2000:** Von der Mission zur Profession? Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bertelsmann Verlag, Bielefeld

- Nittel, Dieter, 2004: Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik 50/2004, Heft 3, S. 342- 357
- Nittel, Dieter, 2004a: Die Pioniergeneration der Diplom-Pädagogen als „knowledge worker“? Individuelle und kollektive Prozesse der Professionalisierung im Feld des außerschulischen Bildungswesens In: Fabel, Melanie / Tiefel, Sandra: Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, S. 93-107
- Nydahl, Peter / Bienstein, Christel / Bartoszek, Gabriele, 2003: Basale Stimulation: Neue Wege in der Pflege schwerstkranker, Andreas Fröhlich, Edition: 4, Elsevier, Urban und Fischer Verlag
- Oelkers, Jürgen / Tenorth, Heinz E. (Hrsg.), 1987: Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- Oelkers, Jürgen / Tenorth, Heinz E., 1991: Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik 27, Beiheft, Weinheim, Basel, S. 37-66
- Oelkers, Jürgen, 1993: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 631-648.
- Oelkers, Jürgen, 1996: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, 3. Auflage, Juventa Verlag, Weinheim, München
- Oelkers, Jürgen, 2001: Einführung in die Theorie der Erziehung, Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- Oelkers, Jürgen, 2002: Kindheit, Glück, Kommerz. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 / 2002 Heft 4, S. 553-570
- Oevermann, Ulrich u.a., 1976: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: Auwärter, Manfred / Kirsch, Edit / Schroeter, Klaus (Hrsg.): Kommunikation, Interaktion, Identität. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main, S. 371-403.
- Oevermann, Ulrich, 1976a: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek, Rowohlt, Hamburg, S. 34-52

- Oevermann, Ulrich / Allert, Tilmann / Konau, Elisabeth / Krambeck, Jürgen, 1979: Die Methodologie einer >objektiven Hermeneutik< und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans G. (Hrsg.) Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Westdeutscher Verlag, Stuttgart, S. 352-434
- Oevermann, Ulrich 1981: Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Download unter: www.objektivehermeneutik.de/http://user.uni-frankfurt.de/~hermeneu/Fallrekonstruktion1981. am 07.07.2005
- Oevermann, Ulrich, 1981a: Professionalisierung der Pädagogik - Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Vortragstranskript. FU Berlin
- Oevermann, Ulrich, 1983: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: Garz, Detlev / Kraimer, Klaus (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 113-155.
- Oevermann, Ulrich, 1983a: Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg v., Ludwig / Habermas, Jürgen (Hrsg.), Adorno-Konferenz 1983, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Oevermann, Ulrich / Allert, Tilmann / Kronau Elisabeth, 1984: Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. In: Heinze, Thomas, (Hrsg.), Hermeneutische lebensgeschichtliche Forschung, Band 2, Studienbrief der Fernuniversität Hagen, S. 7-61
- Oevermann, Ulrich, 1985: Versozialwissenschaftlichung der Identitätsformation und Verweigerung von Lebenspraxis: Eine aktuelle Variante der Dialektik der Aufklärung. In: Lutz. (Hg.): Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung. Verhandlungen des 22. Deutschen Soziologentages in Dortmund 1984. Frankfurt/Main 1985, S. 463-474.
- Oevermann, Ulrich, 1986: Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der ‚objektiven Hermeneutik‘ in: Aufenanger, Stefan / Lenssen, Margit, (Hrsg.), Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik, Kindt Verlag, München 1986, S. 19-83
- Oevermann, Ulrich, 1991: Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.) Jenseits der Utopie, Edition Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 267-339

- Oevermann, Ulrich, 1993: Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung Thomas / Müller-Doohm, Stefan, Wirklichkeit im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 106-189
- Oevermann, Ulrich, 1993a: Das Verbatim-Transkript einer Teamsupervision. In: Bardé Benjamin / Mattke, Dankwart (Hrsg.): Therapeutische Teams. Theorie-Empirie-Klinik. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, S. 109-141
- Oevermann, Ulrich, 1993b: Struktureigenschaften supervisorischer Praxis. Exemplarische Analyse des Sitzungsprotokolls der Supervision einer psychoanalytisch orientierten Therapie-Teams im Methodenmodell der objektiven Hermeneutik. In: Bardé Benjamin / Mattke, Dankwart (Hrsg.): Therapeutische Teams. Theorie-Empirie-Klinik. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 141-270
- Oevermann, Ulrich, 1995: Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, Monika, (Hrsg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstversuche, Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York, S. 27-103
- Oevermann, Ulrich, 1995b: Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung Thomas / Müller-Doohm, Stefan, Wirklichkeit im Deutungsprozess, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 106-190
- Oevermann, Ulrich, 1996a: Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung, Frankfurt am Main, unveröffentlichtes Manuskript. Download unter: www.rz.uni-frankfurt.de/~hemeneu/index.htm. 09.09.2004
- Oevermann, Ulrich, 1996 b: Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie. Download unter: www.objektivehermeneutik.de am 09.09.2004
- Oevermann, Ulrich, 1996 c: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, In: Combe, Arno / Helsper, Werner, Pädagogische Professionalität, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, S. 70-183
- Oevermann, Ulrich, 1996 d: Krise und Muße: Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19. 6. 1996 in der Städel-Schule. Frankfurt am Main. Unveröffentlichtes Manuskript. Download unter www.objektivehermeneutik.de/Bib_oev.htm download am 22.04.2004

- Oevermann, Ulrich, 1996e: Beckett's >>Endspiel<< als Prüfstein hermeneutischer Methodologie. Eine Interpretation mit den Verfahren der objektiven Hermeneutik. In: König, Hans-Dieter (Hrsg.) Neue Versuche, Becketts Endspiel zu verstehen. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 93- 250
- Oevermann, Ulrich, 1999: Bewährungsdynamik und Jenseitskonzepte- Konstitutionsbedingungen von Lebenspraxis. In: Wiedergeburt und kulturelles Erbe: Ergebnisse und Beiträge des internationalen Symposiums der Hermann-und-Marianne-Straniak-Stiftung, Weingarten
- Oevermann, Ulrich / Burkholz, Roland / Gärtner, Christel, 1999-2000: Forschungsbeiträge aus der Objektiven Hermeneutik. Download unter:<https://ssl.humanities-online.de/download/reihe.html>. am 17.05.200
- Oevermann, Ulrich, 2000: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 58-156
- Oevermann, Ulrich / Burkholz, Roland / Gärtner, Christel, 2001: Strukturprobleme supervisorischer Praxis: eine objektive hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie. Forschungsbeiträge aus der objektiven Hermeneutik, Humanities Online, Frankfurt am Main
- Oevermann, Ulrich, 2001a: Die Struktur sozialer Deutungsmuster-Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn 1/2001, S. 35-81
- Oevermann, Ulrich, 2002: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried / Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb., S. 19-63
- Oevermann, Ulrich, 2002a: Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Frankfurt am Main: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V. (IHSK). Download unter [www- Dokument]. URL: [http://www.ihs.de\(7/2005\).bzw.in:www.agoh.de/cms/en/downloads/overview.html?func=showdown&id=28](http://www.ihs.de(7/2005).bzw.in:www.agoh.de/cms/en/downloads/overview.html?func=showdown&id=28), am 12.03.2004
- Oevermann, Ulrich, 2002b: Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung, Frankfurt am Main, unveröffentlichtes Manuskript. Download unter: www.rz.uni-frankfurt.de/~hemeneu/index.htm., am 05.03.2004

- Oevermann, Ulrich, 2004: Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter / Veith, Hermann, (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven, Lucius und Lucius Verlag, Stuttgart, S. 155-183
- Oevermann, Ulrich, 2005: Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule - Journal für Wissenschaft und Bildung, Jg. 14, Heft 1, 2005, S. 15-49
- Oevermann, Ulrich, 2006: Wissen, Glauben, Überzeugung. Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Sicht. In: Tänzler, Dirk / Knoblauch, Huber / Soeffner, Hans G.(Hg.), Neue Perspektiven der Wissenssoziologie, UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, S. 79-118
- Oevermann, 2008: "Krise und Routine" als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. Download unter: www.ihsk.de/.../Ulrich-Oevermann_Abschiedsvorlesung_Universitaet-Frankfurt.pdf, am 11.12.2010
- Oevermann, Ulrich, 2009: Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit in: Becker- Lenz, Roland / Busse Stefan / Ehlert Gudrun / Müller, Silke, (Hrsg.), Professionalität in der sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven, 2. Auflage VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 113-143
- Olk, Thomas, 1986: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität, Juventa Verlag, Weinheim, München
- Opp, Günther / Peterander, Franz, (Hrsg.), 1996: Focus Heilpädagogik, Reinhardt Verlag, München
- Opp, Günther, (Hrsg.), 1996: Heilpädagogik in der Wendezeit: Brüche, Kontinuitäten, Perspektiven. Bericht der 32. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten für Sonderpädagogik in Deutschsprachigen Ländern in Halle Edition SZH/SPC, Luzern
- Opp, Günther, 1998: Reflexive Professionalität. Neue Professionalisierungstendenzen der Kinder- und Jugendhilfe, Zeitschrift für Heilpädagogik 4/98 S. 148-158
- Opp, Günther / Kulig, Wolfram / Pühr, Kirsten, 2005: Einführung in die Sonderpädagogik, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Oppolzer, Siegfried, (Hrsg.), 1971: Erziehungswissenschaft. Zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft, Henn, Wuppertal, Ratingen

- Otto, Hans U. / Thiersch, Hans, (Hrsg.), 2001: Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. Auflage, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel
- Otto, Hans U. / Rauschebach, Thomas / Vogel, Peter, (Hrsg.), 2002: Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf, Leske und Budrich Verlag, Opladen
- Oy, Clara M. / Sagi, Alexander, 1997: Lehrbuch der heilpädagogischen Übungsbehandlung, Hilfe für das behinderte und entwicklungsgestörte Kind, Universitätsverlag, C. Winter, Heidelberg
- Pannenberg, Wolfhart, 1985: Was ist der Mensch? Die Anthropologie der Gegenwart im Lichte der Theologie, 7. Auflage, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen
- Parsons, Talcott, 1968: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt am Main
- Pfadenhauer, Michaela, 2003: Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz, Leske und Budrich, Opladen
- Pfadenhauer, Michaela, (Hrsg.), 2005: Professionelles Handeln, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Pfaffenberger, Hans (Hrsg.), 2001: Identität-Eigenständigkeit-Handlungskompetenz der Sozialarbeiter/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft, Lit Verlag, München, Hamburg, London
- Pfaffenberger, Hans, 2001: Professionelle sozialpädagogische Handlungskompetenz-ein Schlüsselbegriff der Weiterentwicklung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zur Profession und Disziplin. In: ebd., Identität-Eigenständigkeit-Handlungskompetenz der Sozialarbeiter/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft, Lit Verlag, München, Hamburg, London
- Pfordten von der, Dietmar, 2012: Normative Ethik, Walter De Gruyter Verlag, Berlin New York
- Piaget, Jean / Fatke, Reinhard, 2003: Meine Theorie der geistigen Entwicklung, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin
- Pilz, Dirk, 2007: Krisengeschöpfe. Zur Theorie und Methodologie der objektiven Hermeneutik, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden
- Plessner, Helmuth, 1975: Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die Philosophische Anthropologie, Walter de Gruyter Verlag, Berlin

- Popper, Karl R., 1989: Logik der Forschung, 9. Auflage, Mohr (Siebeck) Verlag, Tübingen
- Prenzel, Annedore, (Hrsg.), 2003: Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik, Beltz, Juventa, Weinheim
- Prokopf, Andreas / Ziebertz Hans / Heil, Stefan Georg, (Hrsg.), 2003: Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, LIT Verlag, Münster
- Puntel, Lorenz B., 1978: Wahrheitstheorien in der neueren Philosophie, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Randall, John Herman, 1976: The Making of the Modern Mind, Harper und Row, New York
- Raithel, Jürgen / Dollinger Bernd / Hörmann, Georg, 2007: Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen, 2. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Reble, Albert, 1975: Geschichte der Pädagogik, Ernst Klett Verlag, Stuttgart
- Reh, Sabine / Scholz, Joachim: Verachtungserfahrungen in der Selbstthematization der Profession und der Professionellen. Zu einer Geschichte beruflicher Identitätsentwürfe. In: Ricken, Norbert, (Hrsg.), Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen-Materialien-Perspektiven, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 293-313
- Reichertz, Jo, 1988: Verstehende Soziologie ohne Subjekt. Die objektive Hermeneutik als Metaphysik der Strukturen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40 / 2, S. 207-222
- Reichertz, Jo, 1993, Das Dilemma des "klinischen" Sozialwissenschaftlers und Sozialpädagogen. Kritische Randnotizen zur Nutzung der Oevermannschen Professionstheorie im sozialpädagogischen Diskurs. In: Paffenberger, Hans / Schenk, Manfred (Hrsg.) Sozialarbeit zwischen Berufung und Beruf, Lit Verlag, Münster, Hamburg, Band 1, S. 205-223
- Reichertz, Jo, 1995: Objektive Hermeneutik. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst v./ Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz v./ Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim, S. 223-228
- Reichmann, Erwin, (Hrsg.), 1984: Handbuch der Kritischen und Materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebengewissenschaften, Band 10, Jarick Oberbiel Verlag, Solms Lahn

- Reiser, Helmut, 1996: Arbeitsplatzbeschreibungen - Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47/5, S. 178-186
- Reiser, Helmut, 1998: Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2/98, S. 46-54
- Ricken, Norbert, 2007 (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik, Analysen-Materialien-Perspektiven, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Rock, Kerstin, 2001: Sonderpädagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Rodi, Helmut / Johach Frithjof (Hrsg.), 1982: Grundlegung der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und der Geschichte, Ausarbeitungen und Entwürfe zum zweiten Band der Einleitung in die Geisteswissenschaften, Gesammelte Schriften. Band 19, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen
- Rödler, Peter, 2000: geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik, Luchterhand Verlag, Neuwied, Kriftel, Berlin
- Rödler, Peter, „Ihr sollt sie nicht spüren!“ Zur Ästhetisierung inhumaner Verhältnisse. Download unter: www.uni-koblenz.de/~proedler/res/zis.pd, am 12.02.2011
- Roley, Susanne Smith/ Blanche, Erna Imperatore, /Schaaf, Roseann C., 2003: Sensorische Integration Grundlagen und Therapie bei Entwicklungsstörungen, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, New York
- Roth, Heinrich, 1964: Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung. In: Röhrs, Hermann, (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, (Akademische Reihe), Frankfurt am Main, S. 179-191
- Roth, Heinrich, 1967: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 10. Auflage, Schroedel Verlag, Berlin, Darmstadt, Dortmund
- Roth, Heinrich, 1969: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik: In: Opolzer, Siegfried. (Hrsg.), Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Band 2, Forschungsmethoden, Ehrenwith Verlag, München, S. 15-62
- Roth, Leo, (Hrsg.), 1980: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, 1 Arbeitslehre Hochschule, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg

- Roth, Leo, (Hrsg.), 1980: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, 1 Informationstheorie - Zweiter Bildungsweg, Gesamtregister, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg
- Roth, Heinrich, 1994: Empirische Pädagogische Anthropologie (1965). In: Wulf, Christoph / Zirfas Jörg, (Hrsg.) Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie, Auer Verlag, Donauwörth, S. 154-171
- Roth, Leo, (Hrsg.), 2001: Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis, 2. Auflage, Oldenbourg Verlag, München
- Röhrs, Hermann (Hrsg.), 1964: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt
- Rösner, Ernst, 1999, (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung 8, IFS-Verlag, Dortmund
- Rösner, Hans U., 2006: Inklusion allein ist zuwenig! Plädoyer für eine Ethik der Anerkennung. In: Dederich, Markus / Greving, Heinrich / Mürner, Christian / Rödler, Peter (Hrsg.), Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik, Psychosozial Verlag, Gießen, S. 126-142
- Rotthaus, Wilhelm, 1999: Wozu erziehen, Entwurf einer systematischen Erziehung, 2. Auflage, Auer Verlag, Heidelberg
- Rüschemeyer, Dietrich, 1973: Professions. Historisch und kulturell vergleichende Überlegungen. In: Albrecht, Günter / Daheim, Hansjürgen / Sack, Fritz, (Hrsg.), Soziologie- Rene' König zum 65 Geburtstag, Opladen, S. 250-260
- Saal, Fredi, 1994: Leben kann man nur sich selber, Texte 1960-1994, Verlag Selbstbestimmtes Leben, Düsseldorf
- Sander, Alfred, 2002: Von der integrativen zur inklusiven Bildung - Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, Annette / Boppel, Werner / Meschenmoser, Helmut, (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK), European Agency etc. 2002, S. 143-164
- Schaub, Horst / Zenke, Karl G., 1999: Wörterbuch Pädagogik, 3. Aufl., dtv Verlag, München
- Schäfer, Alfred, 1989: Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche, Deutscher Studien Verlag, Weinheim

- Schell, Martin W., 2008: Der bedürftige Mensch - Eine ethische Grundlegung. In: Fornefeld, Barbara, (Hrsg.), Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik, Reinhardt Verlag, München S. 148-161
- Scheuerl, Hans, 1982: Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz
- Scheuerl, Hans, 1985: Geschichte der Erziehung: ein Grundriss, Kohlhammer, Stuttgart
- Scheuerl, Hans (Hrsg.), 1979: Von Karl Marx bis Jean Piaget, Klassiker der Pädagogik, Band 1, C.H. Beck Verlag, München
- Scheuerl, Hans, (Hrsg.), 1979: Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer, Klassiker der Pädagogik, Beck Verlag, München
- Schildmann, Ulrike, 2009: Normalität. In: Dederich, Markus / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) Behinderung und Anerkennung, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 204-208
- Schischkoff, Georgi, (Hrsg.), 1991: Philosophisches Wörterbuch, Alfred Körner Verlag, Stuttgart
- Schmidt, Axel, 2008: Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Willems, Herbert (Hrsg.), Lehr(er)buch Soziologie, Band 2, 1. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlag, Wiesbaden, S. 835-864
- Schmitz, Heiko, 2005: Von der „Kritik Der Historischer Vernunft“ zur „Kritik Der Kultur“, Königshausen und Neumann Verlag, Würzburg
- Schneeberger, Fritz, 1993: Gedanken zur Heilpädagogik, Edition SZH/SPC, Luzern
- Schneider, Gerald, 1985: Strukturkonzept und Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. In: Jüttemann, Gerd, (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Psychologie, Weinheim, S. 71-91
- Schlee, Jörg, 1984: Immunisierung der Sonderpädagogik. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik, 53 (1984) 2, S. 125-138
- Schuchardt, Erika, 1996: Handbuch Integration und Ausgrenzung behinderter Menschen in der Gesellschaft, Luchterhand Verlag Neuwied, Kriftel, Berlin
- Schütze, Fritz, 1992: Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Radtke, Frank-Olaf, (Hrsg.), Erziehen als Profession, Leske und Budrich, Opladen, S. 132-171

- Schüler Duden, 1985: Die Philosophie, Ein Sachlexikon der Philosophie, Bibliographisches Institut, Mannheim
- Schütze, Fritz, 1996: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handels, In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.), Pädagogische Professionalität, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1. Auflage, S. 183-276
- Schwingel, Markus, 2003: Pierre Bourdieu zur Einführung. Junius Verlag, Hamburg
- Sesnik, Werner, WS, 2000/2001: Bildungstheorie. Begleitender Text zur Vorlesung. Institut für Pädagogik der TU Darmstadt
- Seewald, Jürgen 1998: Zwischen Pädagogik und Therapie - Entwicklungsförderung als Paradigma der Psychomotorik, Praxis der Psychomotorik, Jg.23 (3), S. 136-143
- Seewald, Christina, 2005: Die Ablösung des Begriffs der Integration durch den der Inklusion: Eine Chance für die Praxis? In: Horster, Detlef / Hoyningen-Süess, Ursula / Liesen, Christian, (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151-169
- Siegenthaler, Hermann, 1983: Anthropologische Grundlagen zur Erziehung Geistig-Schwertsbehinderter, Haupt Verlag, Bern, Stuttgart
- Siegenthaler, Hermann, 1993: Menschenbild und Heilpädagogik. Beiträge zur Heilpädagogischen Anthropologie, Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, Luzern
- Sofsky, Wolfgang / Paris, Rainer, 1994: Figurationen sozialer Macht. Autorität, Stellvertretung, Koalition, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Solzbacher, Claudia / Freitag Christine, (Hrsg.), 1999: Wege zur Mündigkeit – Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung, Universitätsverlag Rasch, Osnabrück
- Speck, Otto, 1998: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlage, Reinhardt Verlag, München
- Somm, Irene, 2001: Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47 / 5, S. 675-691
- Sonneck, Gernot, 2000: Krisenintervention und Suizidverhütung, Wien Facultas Universitätsverlag

- Spiegel v., Hiltrud, 2002: Methodisches Handeln und professionelle Handlungskompetenz im Spannungsbereich von Fallarbeit und Management. In: Thole, Werner, (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Leske und Budrich, Opladen, S. 589-603
- Spiegel v., Hiltrud, 2008: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis, 3. Auflage, Reinhardt Verlag, München
- Stahlmann, Martin, 2007: Kompetenz. In: Greving, Heinrich, (Hrsg.), Kompendium der Heilpädagogik, Band 2, Bildungsverlag Eins, Troisdorf, S. 35-46
- Staub-Bernasconi, Silvia, 2002: Soziale Arbeit und soziale Probleme. Eine disziplin- und professionsbezogene Bestimmung. In: Thole, Werner, (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit, Ein einführendes Handbuch, Leske und Budrich, Opladen, S. 245-259
- Staub-Bernasconi, Silvia, 2006: Vom Doppelmandat zum Trippelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. Download unter: www.avenirsocial.ch/.../Vom_Doppel_zum_Tripelmandat.pdf, S. 1-12 am 04.03.2005
- Staub-Bernasconi, Silvia, 2010: ein uneingelöstes Versprechen. In: Hammerschmidt, Peter / Sagebiel, Juliane, (Hrsg.), Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit-Versuch einer Bilanz, Schriftreihe Soziale Arbeit, München, S. 115 - 133
- Stark, Wolfgang, 1993: Die Menschen stärken. Empowerment als eine neue Sicht auf klassische Themen von Sozialpolitik und sozialer Arbeit. In: Wohlfahrtswerk für Baden-Württemberg (Hrsg.): Blätter der Wohlfahrtspflege. Deutsche Zeitschrift für Sozialarbeit. Stuttgart, Heft 2, S. 41-44
- Stark, Wolfgang 1996: Empowerment, Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau
- Stein, Gerd, (Hrsg.), 1979: Kritische Pädagogik. Positionen und Kontroversen, Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg,
- Steiner, Gust, 2001: Wie alles anfing - Konsequenzen politischer Behindertenhilfe. In: Forum selbstbestimmter Assistenz, behinderter Menschen Foresa e.V. (Hrsg.): Inforum Foresa Berlin, Dezember 2001
- Stichweh, Rudolf, 1993: Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: Sozialer Raum und akademische Kulturen. Studien zu europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt am Main, S. 235-250

- Stichweh, Rudolf, 1994: Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt am Main
- Stichweh, Rudolf , 1996: Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno / Helsper, Werner, Pädagogische Professionalität, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, S. 49-70
- Stimmer v., Franz (Hrsg.) 2000: Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit, Oldenbourg Verlag, München
- Stinkes, Ursula, 1999: Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. In: Zeitschrift: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 3/1999, Reha Druck Graz, bidok-Volltextbibliothek: Wiederveröffentlichung im Internet, Stand 03.03.2011
- Stinkes, Ursula, 2008: Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In: Fornefeld, Barbara (Hrsg.) Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik, Reinhardt Verlag, München, S. 82-102
- Stinkes, Ursula, 2010: Subjektivation und Bildung. Eine Problemskizze als Erwiderung auf freundschaftlich geführte Gespräch mit Karl E. Ackermann. In Musenberg, Oliver / Riegert, Judith, (Hrsg.), Bildung und geistige Behinderung, Athena Verlag Oberhausen, S. 115-142
- Störmer, Norbert, 2007: Geschichte der Heilpädagogik. In: Greving, Heinrich, (Hrsg.), Kompendium der Heilpädagogik, Band 1, Bildungsverlag eins, Troisdorf, S. 287-297
- Strauss, Anselm L.1991: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, Band 19, Wilhelm Fink Verlag, München
- Strübing, Jörg, 2004: Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung, VS Verlag, Wiesbaden
- Szanya, Anton, 1995: Bildung-Gut oder Ware? Oder Versuch über die Frage: Was für einen Sinn hat Bildung? In: Filla, Wilhelm / Heilinger, Anneliese / Knaller, Hans (Hrsg.), Zur modernen Volkshochschule, Promedia Verlag, Wien, S. 26-56
- Tent, Lothar / Stelzl, Ingeborg / Langfeldt, Hans P., (Hrsg.), 1999: Pädagogisch-psychologische Diagnostik, Hogrefe, Verlag für Psychologie, Göttingen

- Tenorth, Heinz E., 1990: Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Drerup, Heiner/ Terhart Ewald (Hrsg.), Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Deutscher Studienverlag, Weinheim, S. 81-99
- Tenorth, Heinz E., 2010: Sonderpädagogische Professionalität – Zur Geschichte ihrer Entwicklung. In: Ellger-Rüttgardt, Sieglinde, (Hrsg.) Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 13-27
- Terhart, Ewald, 1981: Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In Zeitschrift für Pädagogik, 27 Jhrg, Nr.5, S. 769-793
- Terhart, Ewald, 1990: Professionen in Organisationen. Institutionelle Bedingungen des Professionswissens. In: Alisch, Lutz-Michael / Baumert, Jürgen / Beck, Klaus, (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung, Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft; Braunschweig; Band 28, S. 151-170
- Terhart, Ewald, (Hrsg.), 1991: Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen, Böhlau Verlag, Köln Wien
- Terhart, Ewald, 2005: Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrarbeit. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg, 81, S. 80-100
- Theunissen, Georg, 1991: Heilpädagogik im Umbruch, Über Bildung, Erziehung und Therapie bei geistiger Behinderung, Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau
- Theunissen, Georg/ Plaute, Wolfgang, 1995: Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch, Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau
- Theunissen, Georg / Lingg, Albert, 1999: Wohnen und Leben nach der Enthospitalisierung. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Theunissen, Georg, 1999: Wege aus der Hospitalisierung: Empowerment in der Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen. Psychiatrie Verlag, Bonn
- Theunissen, Georg, 1999a: Vortrag auf der Jahrestagung 1999 der DGFIB zum Thema "Enthospitalisierungsprogramme - Fragen der wissenschaftlichen Begleitung" am 23. September 1999 in Arnsdorf. Hekt. Manuskript, Halle

- Theunissen, Georg / Wüllenweber, Ernst, (Hrsg.), 2001: Handbuch Krisenintervention, Kohlhammer Verlag
- Theunissen, Georg/ Plaute, Wolfgang, 2002: Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch, 2. Auflage, Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau
- Theunissen, Georg, 2003: Erwachsenenbildung und Behinderung, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Theunissen, Georg, 2003 a: Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei geistiger Behinderung und Autismus: Forschung-Praxis-Reflexion, Kohlhammer, Stuttgart
- Theunissen, Georg: 2005: Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten, 4. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn,
- Theunissen, Georg, 2009: Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in die Heilpädagogik und Soziale Arbeit, Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau
- Thole, Werner, (Hrsg.) 2002: Grundriss Soziale Arbeit, Ein einführendes Handbuch, Leske und Budrich, Opladen
- Tiemann, Michael, 2007: Grundbegriffe der objektiven Hermeneutik. Download unter: michaeltiemann.com/docs/GrundbegriffeGlossarObjHermeneutik.pdf, 04.12.2010
- Tiefel, Sandra, 2004: Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Treml, Alfred K., 1997: Kindheit und Erziehung in einer immer komplexer werdenden Welt. In: Zeitschrift für systemische Therapie 15, Heft 3, S. 168-175
- Tschamler, Herbert, 1978: Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn
- Ulich, Dieter, 1972: Probleme und Möglichkeiten Erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: ders. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Beltz Verlag, Weinheim, S. 13-87
- Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Sonderpädagogik, Seminar: Ausgewählte Konzeptionen zur Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung/ Teil II, Sommersemester 2008, HandOut

- Ursi, Kirsten, 1994:** Praxis Unterstützte Kommunikation, Eine Einführung, Verlag Selbstbestimmtes Leben, Düsseldorf,
- Ursi, Kirsten, 2002:** Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. 4. Auflage, Verlag Selbstbestimmtes Leben, Düsseldorf
- Vaihinger, Hans, 1911:** Die Philosophie des Als-Ob, Reuther und Reichard Verlag, Berlin
- Vaderstraeten, Raf, 2007:** Quasi-Professionalität. In: Ricken, Norbert, (Hrsg.), Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen-Materialien-Perspektiven, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 275-293
- Vogd, Werner, 2003:** Einführungstexte zum Seminar Sozialisationen in Professionen. Einführung Oevermann. Download unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2005/540/>, am 08.06.2004
- Voges, Wolfgang, 2002:** Pflege alter Menschen als Beruf: Soziologie eines Tätigkeitsfeldes, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden
- Vogel, Peter, 1997:** Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73 , 1997, S. 415- 427
- Vogt, Jürgen, 2002:** Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer Kontroverse (Mai 2002).In: Zeitschrift für Musikpädagogik elektronischer Artikel unter <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt2.pdf>
- Vogt, Werner, 2003:** Sozialisationen in Professionen. Download unter: userpage.fu-berlin.de/~vogd/Oevermann.pdf – am 08.04.2005
- Wagner, Hans-Josef, 1998:** Eine Theorie pädagogischer Professionalität, Deutscher Studien Verlag, Weinheim
- Wagner, Hans-Josef, 2001:** Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts, Velbrück Wissenschaft, Weilerswist
- Wagner, Hans-Josef, 2004:** Thesen zu einer zukünftigen Sozialisationstheorie. In: Geulen, Dieter, Veith, Hermann, (Hrsg.), Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven, Lucius und Lucius Verlagsgesellschaft, Stuttgart, S. 183-213

- Waldenfels, Bernhardt, 1992:** Einführung in die Phänomenologie, Wilhelm Fink Verlag, Paderborn
- Waldschmidt, Anne / Schneider, Werner, (Hrsg.), 2007:** Disability Studies. Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld, Transcript Verlag Bielefeld
- Walthes, Renate, (Hrsg.), 1991:** Frühe Hilfen für entwicklungsgefährdete Kinder: Wege und Möglichkeiten der Frühförderung aus interdisziplinärer Sicht, Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York
- Weber, Erik, 2004:** Assistenz und heilpädagogische Professionalität- Veränderungsanforderungen und Impulse für ihre Umsetzung. In: Berufsverband der Heilpädagogen e.V. (Hrsg.), Erfahrung-Wissen-Kompetenz: Heilpädagogik als Assistenz und Anwaltschaft (56-69). Bericht der Fachtagung des BHP vom 20. bis 23.11.2003 in Bad Lauterberg/Harz.
- Weber, Max, 1964:** Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der Verstehenden Soziologie, Kiepenheuer Witsch Verlag, Köln, Berlin
- Weber, Erik / Zerfaß, Stefanie, 2006:** Lebensgeschichten: Erinnern - Begreifen -Verstehen. Biografisches Arbeiten und Rehistorisierung von Lebensgeschichten mit Menschen, die geistig behindert genannt werden und erhebliche Verhaltensprobleme haben, im Rahmen des Euregio Projektes Hand in Hand. Download unter: http://hih.euregioprojekt-handinhand.nl/fileatmin/hih/PDF/De_Handreichung_Weber_Zerfass.pdf, am 02.02.2008
- Weisser, Jan, 2005:** Sonderpädagogische Probleme formulieren: Konzepte und die Logik sonderpädagogischen Wissens. In: Horster, Detlef / Hoyningen-Süess, Ursula / Liesen, Christian, (Hrsg.), Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 97-119
- Wember, Franz B., 2003:** Bildung und Erziehung bei Behinderungen – Grundfragen einer wissenschaftlichen Disziplin im Wandel. In: ebd./Leonhardt, Annette (Hrsg.) Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch, Beltz Verlag, Weinheim, S. 12-58
- Wernet, Andreas, 1997:** Professioneller Habitus im Recht. Untersuchungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus von Strafverteidigern, Rainer Bohn Verlag, Berlin

- Wernet, Andreas, 2003:** Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage, Leske und Budrich Verlag, Opladen
- Wernet, Andreas, 2006:** Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. 2. Auflage, Band 11, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Wernet, Andreas, 2006a:** Hermeneutik-Kasuistik-Fallverstehen. Eine Einführung. Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Wernet, Andreas, 2009:** Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik, 3. Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Werning, Rolf / Balgo, Rolf/ Palmowski, Winfried / Sassenroth, Martin, 2002:** Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung, Oldenbourg Verlag, München, Wien
- Winkler, Michael, 2006:** Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung, Verlag Kohlhammer, Stuttgart
- Wigger, Lothar, 2006:** Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitusformationen und Bildungsprozessen. In: Friedbertshäuser, Barbara, (Hrsg.), Reflexive Erziehungswissenschaft – Forschungsperspektiven in Anschluss an Pierre Bourdieu, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Wildt, Johannes, 1999:** Lehrerprofessionalisierung und Schulentwicklung, In: Rösner, Ernst (Hrsg.) Schulentwicklung und Schulqualität, IFS Verlag, Dortmund, S. 121-141
- Wilfing, Heinz, (Hrsg.) 1995:** Konturen der Sozialarbeit. Ein Beitrag zu Identität und Professionalisierung der Sozialarbeit. Ergebnisse eines Symposiums, 75 Jahre Akademie für Sozialarbeit der Stadt Wien, WUV- Universitätsverlag
- Wilken, Etta, (Hrsg.), 2002:** Unterstützte Kommunikation, eine Einführung in Theorie und Praxis, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Wilkens, Renate, 2000:** Heilen und Heilung im Spiegel einer heilenden Pädagogik, Haag und Herchen Verlag, Frankfurt am Main
- Witzel, Andreas, 1996:** Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, Rainer / Böttger, Andreas, (Hrsg.), Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Nomos Verlag, Baden Baden, S. 49-76

- Wohlrab-Sahr, Monika, (Hrsg.), 1995: Bioraphie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York
- Wohlrab-Sahr, Monika, 2003: Objektive Hermeneutik. In: Bohnsack Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael, (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Leske und Budrich Verlag, Opladen, S. 123-128
- Wüllenweber, Ernst / Theunissen, Georg, 2001: Handbuch Krisenintervention Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung. Theorie, Praxis, Vernetzung, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, Berlin, Köln
- Wüllenweber, Ernst / Theunissen, Georg / Mühl, Heinz, (Hrsg.), 2006: Pädagogik bei geistigen Behinderungen, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Wüllenweber, Ernst, 2006: Skizzen zu Fragen der Professionalisierung. In: ebd. / Theunissen, Georg / Mühl, Heinz, (Hrsg.), Pädagogik bei geistigen Behinderungen, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 520-531
- Wüllenweber, Ernst, 2007: Profession / Professionalisierung / Professionalität. In: Greving, Heinrich (Hrsg.) Kompendium der Heilpädagogik, Band 2, Bildungsverlag Eins, Troisdorf, S. 176-181
- Wuketits, Franz M., 1990: Gene, Kultur und Moral, Soziobiologie - Pro und Contra, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Wulf, Christoph, 1977: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, Juventa Verlag, München
- Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg, (Hrsg.), 1994: Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie, Auer Verlag, Donauwörth
- Wulf, Christoph, 2004: Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie, Rowohlt Verlag, Reinbeck bei Hamburg
- Zimmer, Renate, 2006: Handbuch der Psychomotorik, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau
- Zirfas, Jörg, 1994: Glück als Relais von Ethik und Anthropologie. In: Wulf, Christoph, (Hrsg.), Einführung in die pädagogische Anthropologie, Beltz Verlag, Weinheim, Basel

Zirfas, Jörg, 2012: Eine pädagogische Anthropologie der Behinderung – Über Selbstbestimmung, Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit. In: Moser, Vera / Horster, Detlef (Hrsg.), Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 75-90