

Somm, Irene

## **Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive**

*Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 5, S. 675-691*

urn:nbn:de:0111-opus-43080

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 5 - September/Oktober 2001

## *Essay*

- 621 ANDREAS GRUSCHKA  
Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend

## *Thema: Zum Wissenschaftsdiskurs in der Sozialpädagogik*

- 641 JÜRGEN REYER  
Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder  
Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion
- 661 ROLAND MERTEN  
Differenzierungsgewinne? Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik  
und Sozialpädagogik
- 675 IRENE SOMM  
Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive
- 693 DANIEL GREDIG/ELENA WILHELM  
Forschung als Rückgrat von Disziplin und Profession der  
Sozialen Arbeit. Eine Diskussion zweier Sammelbände

## *Weitere Beiträge*

- 703 ULRICH TRAUTWEIN/OLAF KÖLLER/JÜRGEN BAUMERT  
Lieber oft als zu viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung  
und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe
- 725 WOLF-DIETRICH GREINERT  
Berufsausbildung und digitaler Kapitalismus: Eine Problemskizze

### *Diskussion*

- 739 CHRISTOPH OEHLER  
Bildungssoziologie als eine Grundlage der Professionalisierung von  
Lehramtsstudierenden. Bericht über ein Forschungsprojekt
- 749 ROLAND BÄTZ  
Horror vacui oder keine Angst vor der Lehre - Zum Fremden aus der  
Sicht eines Seminars künftiger Lehrkräfte
- 767 FRANK MÜLLER/MARTINA MÜLLER  
Pädagogik und „Biogenetisches Grundgesetz“. Wissenschaftshistorische  
Grundlagen des pädagogischen Naturalismus

### *Besprechungen*

- 787 DIETRICH BENNER  
*Irene Frohne* (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule  
*Hartmut Giest/Gerheid Scheerer-Neumann* (Hrsg.): Jahrbuch Grund-  
schulforschung. Bd. 2  
*Wilhelm Wittenbruch/Markus Brenk/Annette Drees*: „Fördern“ und  
„Auslesen“. Texte und Dokumente aus acht Jahrzehnten zur Konflikt-  
struktur der Grundschule  
*Ursula Drews/Gerhard Schneider/AVulf Wallrabenstein*: Einführung in die  
Grundschulpädagogik  
*Margarete Schäfer*: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Alltag in der  
Grundschule  
*Annette Dreier/Diemut Kucharz/Jörg Raniseger/Bernd Sörensen*: Grund-  
schulen planen, bauen, neu gestalten
- 794 EDWIN KEINER  
*Annette M. Stroß/Felicitas Thiel* (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nach-  
bardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption  
der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren

### *Dokumentation*

- 799 Pädagogische Neuerscheinungen

# Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive

## *Zusammenfassung*

Ausgehend von einer veränderten Bestimmung des sozialpädagogischen Strukturproblems, das nicht im Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle, sondern in der widersprüchlichen Einheit von gesellschaftslegitimierender und entlegitimierender, emanzipatorischer Praxis zu sehen ist, wird ein Vorschlag skizziert, der aus der unbefriedigenden Rezeption der soziologischen Professionalisierungstheorie OEVERMANNS in der Sozialpädagogik herausführen soll. Es wird gezeigt, dass insbesondere zwei Aspekte der Theorie - die analytische Unterscheidung zwischen Professionalisierungsbedürftigkeit, Professionalisiertheit und Professionalisierbarkeit sowie der herausragende Stellenwert von Fragen gesellschaftlicher Geltung in professionalisierungstheoretischen Begründungen - unter der Bedingung einer machtanalytischen Revision fruchtbar zu machen sind.

## *1. Einleitung*

Die Nutzbarkeit von ULRICH OEVERMANNS Professionalisierungstheorie zur professionstheoretischen Begründung der Sozialpädagogik erscheint im „Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik“ (LÜDERS 1999) als unbestritten. Sowohl OEVERMANNS Kritik an einer expertokratischen Handlungslogik als auch seine (objektiv-)hermeneutische Fundierung professionalisierten Handelns durch den systematischen Fallbezug wurden im Zuge der Alltagswende wichtige Argumentationsgrundlagen für die Konzeption einer „alltagsweltbezogenen, alternativen Professionalität“ (OLK 1986). Wie problematisch allerdings die Rezeption in der Sozialpädagogik ist, wird bereits an dieser Stelle deutlich: OEVERMANNS Professionalisierungstheorie geht nicht davon aus, dass das klassische Verständnis von Profession zu überwinden sei; vielmehr gelte es, dies konsequenter einzulösen, indem die Strukturlogik professionalisierten Handelns genauer ergründet wird. OEVERMANN spricht hier von einer „radikalisierten“ Professionalisierungstheorie.

Auffällig ist die mehrheitlich partikuläre Rezeption. Kaum eine Vertreterin/ein Vertreter des Programms der rekonstruktiven Sozialpädagogik hat sich umfassend mit OEVERMANNS Professionalisierungstheorie auseinandergesetzt. Im Vordergrund steht das *Konzept der „stellvertretenden Deutung“* als Teil der Professionalisierungskonzeption. Einige Autorinnen und Autoren weisen in aller Kürze darauf hin, dass sie ansonsten dem Professionalitätsverständnis OEVERMANNS nicht folgen (vgl. z.B. GILDEMEISTER 1995); andere wiederum erheben das Konzept - ungeachtet dessen, dass es sich nur um *ein* Element der Theorie handelt - zum „gegenwärtig vermutlich „populärsten professionstheoretischen Ansatz in der Erziehungswissenschaft““ (KADE/LÜDERS 1996, S. 887). Diese Beschränkung hat dazu geführt, dass die gegenstandsspezifische Frage

der Professionalisierung in eine (Forschungs)Methodenfrage bzw. eine wissenschaftliche Frage transformiert wurde, wonach sich die Professionalisierung sozialpädagogischen Handelns einzig daran bemisst, ob das Handeln dem rekonstruktiven Königsweg hin zum Alltag der Klientel folgt und ob dieses an sinnhaften Strukturen orientiert ist. Jenseits der abstrakten Forderung nach Bewahrung der Autonomie der Lebenswelt verschwanden Überlegungen zur Zielperspektive, zur normativen Orientierung<sup>1</sup> und zur Funktion sozialpädagogischen Handelns in der gegenwärtigen Gesellschaft zusehends aus der Professionalisierungsdebatte.

OEVERMANNs strukturtheoretische Überlegungen zur *Professionalisierungsbedürftigkeit* und *Professionalisierbarkeit* gesellschaftlicher Tätigkeiten hingegen wurden mit dem Hinweis auf die genuine Adressatenorientierung der Sozialpädagogik erstaunlich oft ignoriert. HAUPERT/KRAIMER (1991) beispielsweise berufen sich für die Begründung der Professionalisierbarkeit von Sozialarbeit/ Sozialpädagogik paradoxerweise just auf denjenigen Text OEVERMANNs (1981), in dem er die Professionalisierbarkeit sozialarbeiterischen Handelns wie selbst (zumindest ansatzweise) deren Professionalisierungsbedürftigkeit in Abrede stellt (vgl. unten). Symptomatisch für die Debatte ist neben der verkürzten Rezeption auch die mangelnde gegenseitige Bezugnahme: So ist die Entgegnung OEVERMANNs (1983) auf den Aufsatz von TERHART (1981) in der Folge kaum mehr aufgegriffen worden. Auch die fundierten Ausführungen von SAHLE (1987) fanden verhältnismäßig wenig Echo, die Argumentation von OLK (1986) stieß zwar auf großes Interesse, aber sein Fanfarenstoß zugunsten einer alternativen Professionalität übertönte die präzise Diagnose der Nicht-Professionalisierbarkeit von Sozialarbeit, und Überlegungen von HORNSTEIN/LÜDERS (1989) zur Überwindung des „strukturtheoretischen Defizits pädagogischer Wissenschaft“ (OEVERMANN 1983) blieben im sozialpädagogischen Diskurs weitgehend unbeachtet.

Alles in allem legen diese Beobachtungen die Vermutung nahe, dass die Hoffnung auf Statusverbesserung im Feld der Professionen bei der Rezeption von Versatzstücken der OEVERMANNschen Professionalisierungstheorie im Vordergrund stand. Die mehrheitlich unkritische Übernahme des Konzepts der stellvertretenden Deutung (vgl. REICHERTZ 1993) hat dazu geführt, dass das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik sich den analytischen Zugriff auf die Involviertheit institutionalisierter Praxis in gesellschaftliche Machtverhältnisse versagte und Fragen der Fachautorität vernachlässigte. Die problematische Berufung auf OEVERMANN liegt sicher auch daran, dass dieser lange Zeit darauf verzichtete, seine Professionalisierungstheorie eingehend zu erläutern. Seit 1996 liegt nun ein Aufsatz vor, welcher der funktionalen Bestimmung professionalisierten Handelns einen größeren Stellenwert als in den bisherigen Ausführungen einräumt und insofern ermöglicht, die Anschlussfähigkeit für die Sozialpädagogik eingehend zu prüfen.

Im Nachfolgenden werden OEVERMANNs professionstheoretische Annahmen aus sozialpädagogischer Perspektive reflektiert. Im Unterschied zu HORNSTEIN/

1 Über die Angemessenheit normativer Orientierungen hat fortan die Klientel zu urteilen, es ginge darum, „einen von der Klientel als wertvoll erachteten normativen Zustand wiederherzustellen“ (DEWE et al. 1984, S. 330).

LÜDERS (1989) gehe ich davon aus, dass das Spezifische einer hermeneutisch fundierten Professionalität in der (Sozial-)Pädagogik erst auf der Grundlage einer allgemeinen Klärung professionstheoretischer Prämissen hergeleitet werden kann. HORNSTEIN/LÜDERS mögen darin Recht behalten, dass „der soziologische Begriff kaum in der Lage ist, den genuin pädagogischen ‚Theoriebedarf zu decken“ (S. 765). Solange jedoch Professionalität als Referenzpunkt dient, ist eine grundlegende Reflexion soziologischer Theorieangebote unumgänglich. Dieser Beitrag soll, bezogen auf die Sozialpädagogik, der Forderung von HORNSTEIN/LÜDERS nach einem „pädagogisch reflektierten Gebrauch“ (ibid.) solcher Angebote nachkommen. Ein solcherweise *sozialpädagogisch reflektierter Gebrauch* der OEVERMANNschen Professionalisierungstheorie impliziert, dass Fragen nach der sozialpädagogischen Adaptation des Konzepts der stellvertretenden Deutung und nach der Chance eines Arbeitsbündnisses im sozialpädagogischen Setting erst im Anschluss an eine *Klärung der professionstheoretischen Implikationen des spezifischen gesellschaftlichen Ortes der Sozialpädagogik und deren gesellschaftlicher Funktion* adäquat bearbeitet werden können. Es wird zu zeigen sein, dass ein sozialpädagogisch reflektierter Gebrauch eine *machttheoretische Revision* von OEVERMANNs Professionalisierungstheorie erfordert.

Im Unterschied zu M. WEBER, mit dessen teleologischem Machtbegriff sehr häufig operiert wird, soll Macht in den folgenden Ausführungen *strukturtheoretisch* als ein *relationales Phänomen* verstanden werden. BOURDIEU begründet in seiner Sozialtheorie einen solchen Machtbegriff: Macht verweist demnach auf eine bestimmte Position in einem „sozialen Feld“, deren Inhaber aufgrund einer ungleichen Verteilung von Machtmitteln soziale Autorität für sich beanspruchen können und - meist unbewusst - die Anerkennung der Unterlegenen finden. Macht ist allerdings kein stabiles Attribut einer bestimmten sozialen Position, sondern variiert je nach Zusammenspiel der Positionen in einem sozialen Feld, in dem unterschiedliche Wertverhältnisse vorzufinden sind. Mit BOURDIEU wird es möglich, gesellschaftliche Macht in partikularen Lebensbereichen zu thematisieren und darin die jeweilige Machtdynamik, die sich insbesondere in symbolischen Klassifikationskämpfen manifestiert, zu analysieren (BOURDIEU 1998, S. 48ff.).

Eine machtanalytische Revision von OEVERMANNs strukturtheoretisch begründeter Professionalisierungstheorie bedingt folglich, dass Macht im Sinne *asymmetrischer gesellschaftlicher Anerkennungsverhältnisse* und verstanden als *feldspezifischer Kampf um die Verteilung von Anerkennung* in der Theorie systematisch bedacht wird. Hierzu wird zunächst OEVERMANNs „radikalisierte“ Professionalisierungstheorie in ihren Grundzügen dargelegt, um im zweiten Kapitel ihre Revisionsbedürftigkeit aus sozialpädagogischer Perspektive zu skizzieren und gleichzeitig darzulegen, inwiefern Sozialpädagogik im Hinblick auf ihren gesellschaftlichen Ort überhaupt professionalisierungsbedürftig ist. Ausgangspunkt dieser Erörterungen ist eine Klärung des Strukturproblems der Sozialpädagogik, das, anders als im Sinne des doppelten Mandats, als widersprüchliche Einheit von gesellschaftslegitimierender, teilhabeorientierter Praxis einerseits und entlegitimierender, emanzipatorischer Praxis andererseits gefasst wird. Die Bearbeitung des identifizierten Strukturproblems, das den schwierigen gesellschaftlichen Ort der Sozialpädagogik begründet, erfordert eine kritische (Selbst-)Reflexivität auf unterschiedlichen Ebenen. Die Ausge-

staltung einer solchen Reflexivität wird im dritten Kapitel in Anlehnung an P. BOURDIEU umrissen.

## 2. Oevermanns radikalisierte Professionalisierungstheorie

OEVERMANN kritisiert an der klassischen Professionstheorie vor allem die Fixierung auf institutionelle Erscheinungsformen und die unterkomplexe Bestimmung des professionalisierten Handelns. An den Klassikern der Professions- theorie (vgl. MARSHALL 1963; PARSONS 1967; 1968) anzuknüpfen bedeutet für OEVERMANN, ihre Funktionsbestimmung hinsichtlich Professionen zu übernehmen, d.h. von ihrer (wert)integrativen Orientierung bzw. ihrer Gemeinwohlverpflichtung in komplexen Gesellschaften auszugehen. Auch betrachtet er eine autonome Handlungsstruktur, die sich ökonomischen und administrativen Kontrollen zu entziehen vermag und eigenlogischen Standards folgt, als Voraussetzung für Professionalität (vgl. OEVERMANN 1996, S. 86f.).

Eine professionalisierte Tätigkeit markiert nach OEVERMANN *erstens* den strukturellen Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis<sup>2</sup>. Die professionelle Logik der Vermittlung ist die „*stellvertretende Deutung*“. Sie begründet die Nicht-Standardisierbarkeit professionalisierten Handelns, und zwar deshalb, weil im stellvertretenden Deuten immer zwei divergierende *Wissensebenen*<sup>3</sup> gleichzeitig präsent sind und auch sein müssen: die wissenschaftliche als die der Anwendung von theoretischen Grundlagen und die hermeneutische als die der Kenntnis und Reflexion der Besonderheit des Einzelfalls. Die Stellvertretung geschieht jedoch nicht nur auf der Ebene der Deutung - im Unterschied zur Alltagspraxis besteht hier eine gesteigerte Begründungsverpflichtung des Professionellen -, sondern auch auf der Ebene der Entscheidung, indem der Klient vorübergehend von der Entscheidungsverpflichtung entlastet wird (op. cit., S. 121ff., 138).

Professionalisiertes Handeln definiert sich *zweitens* durch eine widersprüchliche Einheit auf der *Interaktionsebene* bzw. der Ebene der Beziehungspraxis: Gemeint ist hier die Dialektik zwischen Nähe und Distanz, oder professions- theoretisch gesprochen: In der professionellen Beziehung finden sich sowohl spezifische, d.h. rollenförmige, als auch sozial diffuse Elemente. Der Professionelle kann demnach nicht bloß als Rollenträger handeln, sondern ist immer auch als ganze Person mit seiner unverwechselbaren Geschichte involviert. OEVERMANN (1996) hat am Beispiel des therapeutischen Handelns diese Problematik eingehend dargelegt und in Anlehnung an die Psychoanalyse das *Arbeitsbündnis* als professionalisierte Form des Umgangs mit der Widersprüchlichkeit ausgewiesen (S. 152ff.).

*Drittens* handelt es sich dann um eine professionalisierte Tätigkeit, wenn sie im Dienste eines zentralen gesellschaftlichen Handlungsproblems steht, d.h. dieses *stellvertretend deutend* für die Alltagspraxis bearbeitet. Solche Probleme

2 OEVERMANN subsumiert unter den Praxisbegriff auch die wissenschaftliche (Forschungs-) Praxis.

3 Die analytische Unterscheidung innerhalb des professionellen Handelns zwischen Wissens- und Interaktionsebene von HILDENBRAND/WELTER-ENDERLIN (1996) trägt zur Klärung der OEVERMANNschen Argumentation bei (vgl. S. 18).

entstehen in drei unterschiedlichen Geltungs- bzw. Wertebereichen: (1) in dem des gesellschaftlichen Konsenses, (2) in dem der physischen und psychosozialen Integrität und (3) in dem der Wahrheit. Er bezeichnet sie im Rahmen der Professionalisierungstheorie als „funktionale Fori“. Die Notwendigkeit professionalisierten Handelns ergibt sich insbesondere in der Situation der Geltungskrise auf einer der drei Wertebenen. Professionalität dient folglich der adäquaten Bewältigung von Krisen, und zwar im Sinne einer „systematischen Erzeugung des Neuen“ (S. 75f).

Im ersten funktionalen Focus zielt professionalisiertes Handeln auf „*Konsensbeschaffung*“. Sie richtet sich auf die „Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit im Sinne eines die jeweils konkrete Vergemeinschaftung konstituierenden Entwurfs“ (op. cit., S. 88). Ist die allgemein verpflichtende normative Ordnung in einer Geltungskrise oder wird sie verletzt, zielt professionalisiertes Handeln primär auf die Wiederherstellung des verletzten Konsenses und auf Verstärkung sozialer Kontrolle. Der zweite Problemfocus umfasst die „*Therapiebeschaffung*“ und meint „die Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des einzelnen im Sinne eines geltenden Entwurfs der Würde des Menschen“ (ibid.). Professionalisiertes Handeln hat in der Situation beschädigter Integrität und gescheiterter Verwirklichung von Normalitätswürfen eine Krisenlösung bereitzuhalten, um die Autonomie der Lebenspraxis wiederherzustellen. Ist die Glaubwürdigkeit historisch konkretisierter Zentralwerte bzw. Geltungsbereiche in einer Krisensituation in Frage gestellt, so bedarf es drittens einer methodisch kontrollierten Geltungsüberprüfung unter der regulativen Idee der Wahrheit. Im Rahmen professionalisierten wissenschaftlichen Handelns geht es demnach um „*Wahrheitsbeschaffung*“ hinsichtlich der Geltung von Weltbildern, Werten, Normalitätswürfen und Theorien (S. 92).

Die *Professionalisierungsbedürftigkeit* einer gesellschaftlichen Praxis ergibt sich in den Augen OEVERMANNS folglich zum einen aus der Konfrontation mit „*existentiell nahegehenden Grenzproblemen*“ (OEVERMANN 1981, S. 6), die nicht in standardisierter Weise zu lösen sind, zum anderen aus einem unumgehbaren Spannungsfeld zwischen rollenförmiger und diffuser Sozialbeziehung und zum dritten aus einer stellvertretenden Zuständigkeit für gesellschaftliche Geltungsprobleme in den drei oben beschriebenen Bereichen. OEVERMANN weist alle therapeutischen und therapeutisch-prophylaktischen Tätigkeiten wie Erziehung, Sozialisation, Pflege und institutionelle Hilfe aufgrund ihres lebensweltlichen Bezugs als *mehr oder weniger* professionalisierungsbedürftig aus. Nicht alle aber machen eine genuine Begründung ihrer Tätigkeit in einem spezialisierten wissenschaftlichen Diskurs notwendig, und nicht alle bearbeiten *eigenständig* gesellschaftliche Geltungsprobleme. Eine *Professionalisierbarkeit* einer gesellschaftlichen Tätigkeit wiederum liegt dann vor, wenn die *Reziprozität* in der Beziehungspraxis, die *Freiwilligkeit* des Settings, die überhaupt erst ein Arbeitsbündnis ermöglichen würde, und die *Möglichkeit autonomer bzw. eigenlogischer Kontrolle der Tätigkeit* gegeben sind.

Bezüglich der Sozialpädagogik und insbesondere der Sozialarbeit geht OEVERMANN aufgrund ihrer vorherrschenden Rolle als „Delegationsempfängerin“ im Dienste der Durchsetzung des gesellschaftlichen Konsenses nur bedingt von einer *Professionalisierungsbedürftigkeit* aus (op. cit., S. 24). Während Juris-



ten im Geltungsbereich „Recht und Gerechtigkeit“ Handlungsspielräume im Rahmen des Gesetzes auszuloten und Begründungsleistungen zu erbringen hätten, habe die Sozialarbeit kontrollierend zu handeln, ohne sich verselbstständigt mit Geltungsfragen auseinanderzusetzen. Die Tatsache, dass sie neben der Restitution von Normen gleichzeitig um die Respektierung der Autonomie der Lebenspraxis besorgt sein müsse, schaffe ein Dilemma, das eine Professionalisierbarkeit letztlich verunmögliche bzw. zumindest grundlegend erschwere. Diesen Aspekt haben SAHLE (1987) und OLK (1986) wesentlich vertieft. Aufgrund der ökonomischen Mangelsituation könne kein „strukturelles Gegengewicht zur Asymmetrie in der Binnenbeziehung“ hergestellt werden, die Klientel werde meist unfreiwillig rekrutiert, die „institutionalisierte Vertrauenssicherung“ sei nicht ausreichend, und es bestehe ein ausgeprägt „diffuses Mandat“.

### 3. Eine machtanalytische Revision der Theorie Oevermanns als Grundlage einer sozialpädagogischen Professionalisierungstheorie

Zwei Aspekte der Professionalisierungstheorie OEVERMANNS - die analytische Unterscheidung zwischen *Professionalisierungsbedürftigkeit*, *Professionalisiertheit* und *Professionalisierbarkeit* sowie der herausragende Stellenwert von Fragen *gesellschaftlicher Geltung* in professionalisierungstheoretischen Begründungen - können unter der Bedingung ihrer machtheoretischen Modifikation einen Weg aus der reduktionistischen Rezeption im sozialpädagogischen Diskurs weisen. Die im Text von 1996 vorgenommene Differenzierung zwischen Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit vermag die verschiedentlich kritisierte Diffusion einer idealtypischen und einer empirischen Argumentation analytisch aufzuheben (vgl. DEWE et al. 1995, S. 31f.). Der Begriff der Professionalisierbarkeit, den OEVERMANN in früheren Texten verwendet, um die Chancen der Professionalisierung einer gesellschaftlichen Tätigkeit zu fassen, findet in den Ausführungen von 1996 nicht die erhoffte analytische Entfaltung, sondern verschwindet hinter *exemplarischen* Ausführungen zu Voraussetzungen und Grenzen einer Professionalisierung. Eine systematische Bestimmung der Professionalisierbarkeit hätte die Machtfrage - wie unten zu zeigen sein wird - nicht so einfach umgehen können. Die Zweckmäßigkeit der von OEVERMANN angeregten, aber nicht schlüssig eingelösten terminologischen Differenzierung liegt gleichwohl darin, dass sowohl ein positivistischer als auch ein macht- bzw. identitätspolitischer Zugang zu Fragen der Professionalität verabschiedet wird. Der erstere begnügt sich mit der Beurteilung institutionalisierter, verberuflichter Tätigkeiten entlang professioneller Standards; letzterer konzentriert sich darauf, eine gesellschaftliche Praxis ins Feld der Professionen zu integrieren, wenn nötig mit einer alternativen Beweisführung.

Mit der vorliegenden Begriffsdifferenzierung rückt der *Inhalt* einer in Frage stehenden Praxis wieder ins Zentrum professionstheoretischer Auseinandersetzungen: Unter dem Aspekt der *Professionalisierungsbedürftigkeit* kann sowohl die *gesellschaftliche* als auch die *gegenstandsimmanente, d.h. handlungslogische* Notwendigkeit der Professionalisierung einer Tätigkeit idealtypisch reflektiert werden. Ein idealtypisch entworfenes Modell professionalisierten Handelns birgt jedoch die Gefahr, weder die Dimension der *Qualität der Institutionalisie-*

runge professionalisierten Handelns noch diejenige der gesellschaftlichen *Anerkennungsproblematik* systematisch in der Theorie zu verankern. Um eine universalhistorische und machtabstinente Argumentation zu vermeiden, sind folglich sowohl die gesellschaftlichen wie die handlungslogischen Argumente einer Professionalisierungsbedürftigkeit konsequent als historische zu fassen. Dies impliziert, dass die Frage nach der Professionalisierungsbedürftigkeit nicht losgelöst von derjenigen der *Professionalisierbarkeit* erörtert werden kann. Unter diesem Gesichtspunkt können die Voraussetzungen und Grenzen einer Professionalisierung, die eine *faktische Professionalisiertheit* entweder gelingen lassen oder hemmen, als *gesellschaftsstrukturelle bzw. institutionelle* analysiert und insofern als veränderbar begriffen werden.

OEVERMANNS Erörterung zentraler gesellschaftlicher Geltungsfragen trägt wesentlich dazu bei, die Professionalisierungsdebatte von einem Statusprojekt wegzuführen. Wissenstheoretische Fragen, wie sie die rekonstruktive Sozialpädagogik in den Vordergrund gestellt hat, werden in einer solchen Optik konsequent - konsequenter vielleicht, als OEVERMANN dies selber tut - zurückgebunden an Fragen der gesellschaftlichen Funktion und der Wertbindung professionalisierten Handelns. Problematisch an OEVERMANNS Bestimmung der Geltungsbereiche ist deren inhärentes Gesellschaftsverständnis, das auf einer idealistischen Geschichtsauffassung beruht. Geltungskrisen werden nicht als ein konstitutives Phänomen moderner, spätkapitalistischer Gesellschaften betrachtet, sondern implizit - in Anlehnung an HEGEL - als notwendige Antithese im weltgeschichtlichen Rationalisierungsprozess. Die Geltungsansprüche einer modernen Gesellschaft erhalten zwar auch im Verständnis OEVERMANNS eine kontrafaktische Dimension, sie „schießen über jeden Kontext hinaus“, haben immer idealistischen Gehalt (HABERMAS 1998, S. 37). Entsprechend sieht OEVERMANN grundsätzlich eine kritische Perspektive gegenüber der gesellschaftlichen Faktizität in der professionalisierten Bearbeitung von Geltungsfragen angebracht. Letztlich geht er aber, getreu einem metaphysischen Idealismus, von einer im Faktischen wirksamen Eigenlogik der Macht des Geistes aus. So ist es nicht verwunderlich, wenn eine gesellschaftskritische Dimension in der inhaltlichen Bestimmung der Foci fehlt.

In einer hegelianisch geprägten professionstheoretischen Argumentation kann das Problem der Macht vernachlässigt werden, weil diese nur als legitime gedacht werden kann: Professionalisierung wird interpretiert als ein Produkt eines voranschreitenden Rationalisierungsprozesses, der zwar eine Stratifizierung gesellschaftlicher Tätigkeiten zur Folge hat, die herausgebildete Profession aber in ihrer Höherrangigkeit gänzlich dem Allgemeinwohl verpflichtet. Dabei wird vernachlässigt, was BOURDIEU mit „symbolischer Macht“ bzw. Gewalt meint: kollektiv legitimierte Machtverhältnisse sind Produkt eines mehr oder weniger unbewussten, symbolisch vermittelten gesellschaftlichen Prozesses. Diese Macht baut darauf, dass sie verkannt wird und demzufolge als evidente Zustimmung findet (vgl. BOURDIEU 1992, S. 149). Erst eine machtanalytische Revision der Argumentation OEVERMANNS macht den Ansatz anschlussfähig für professionalisierungstheoretische Überlegungen in der Sozialpädagogik.

Eine Professionalisierungsbedürftigkeit bestimmter gesellschaftlicher Praxisformen ergibt sich wesentlich daraus, dass sie verselbstständigt Geltungspro-

bleme von „Recht und Gerechtigkeit“, von „Integrität“ oder von „Wahrheit“ angeht (s.o.). Die Sozialpädagogik kann sich nicht auf einen Focus konzentrieren, sondern muss die ersten beiden gesellschaftlichen Problembereiche „Recht und Gerechtigkeit“ und „Integrität“ miteinander vermitteln - und braucht nicht zuletzt deshalb eine genuine wissenschaftliche Begründung. Eine Professionalisierungsbedürftigkeit lässt sich für die Sozialpädagogik allerdings nur ausweisen, wenn die Geltungsbereiche machttheoretisch gefasst werden. Darin kann sie, entgegen der Behauptung OEVERMANNs, die Notwendigkeit einer verselbstständigten Bearbeitung von Geltungsfragen begründen. Dies darf allerdings nicht über ein grundlegendes Problem, das den Nachweis einer Professionalisierungsbedürftigkeit enthält, hinwegtäuschen: Die Begründung einer Professionalisierungsbedürftigkeit - wie sachbezogen auch immer sie motiviert ist - impliziert den Anspruch auf symbolische Macht in Form einer Institutionalisierung (PARSONS 1968, S. 536) und einer Wissensmonopolisierung und zieht damit die Teilnahme am „*professional war*“<sup>4</sup> nach sich.

OEVERMANN vernachlässigt diese Implikation, und auch Vertreter einer „alternativen“ Professionalität sind allzu schnell geneigt, das Machtproblem in ihrer Konzeption als gelöst anzusehen. Bemühungen, eine Professionalisierungsbedürftigkeit der Sozialpädagogik zu belegen, stehen letztlich immer in der argumentativen Tradition der Normalisierung der Sozialpädagogik. Ob eine normalisierte Sozialpädagogik aber ihrem genuinen Strukturproblem noch gerecht werden kann, darf bezweifelt werden. Machttheoretisch gedacht, liegt das *grundlegende* Strukturproblem der Sozialpädagogik nicht, wie OEVERMANN, SAHLE und OLK es, zumindest für die Sozialarbeit, bestimmen, in den sich wechselseitig beschneidenden Problemlösungslogiken von therapeutisch helfendem und gemeinnutzbezogenem, auf Normanpassung zielendem Handeln. Der hier unterstellte Antagonismus denkt die erstgenannte Handlungslogik tendenziell außergesellschaftlich, d.h. sie wird als Orientierung begriffen, die vom gesellschaftlichen Normierungsdruck befreit ist und von der Harmonie zwischen den Interessen der Allgemeinheit und denjenigen des Individuums ausgehen kann.

Das Strukturproblem der Sozialpädagogik liegt vielmehr in der *widersprüchlichen Einheit von gesellschaftslegitimierender, teilhabeorientierter und entlegitimierender, emanzipatorischer Praxis*, oder anders gesagt: Sozialpädagogik ist insofern konflikthaft, als sie *innerhalb* gesellschaftlicher Widersprüche und gleichzeitig *an* diesen arbeitet. Eine Institutionalisierung von Sozialpädagogik impliziert einen gesellschaftlich instituierten Ort der Normalisierungsarbeit, welche nur auf der Grundlage einer strukturell orientierten *integrativen* Perspektive gesellschaftslegitimierenden Charakter hat (vgl. BÖHNISCH 1999) und sich demnach von einer „Normalisierung von Spaltung“ (BITZAN 2000) als aktueller konfliktvermeidender Strategie in der Sozialpädagogik unterscheidet.<sup>5</sup> Neben dieser gesellschaftsstabilisierenden ist eine institutionalisierungskritische politische Perspektive unabdingbar. Sie rationalisiert Ungerechtig-

4 ABBOTT (1988) versteht darunter die Auseinandersetzung um die Kontrolle über die eigene Arbeit und um Zuständigkeit.

5 Im Unterschied dazu kann eine „Normalisierung von habitueller Differenz“ sehr wohl als Teil einer integrativen Perspektive verstanden werden (vgl. BERGER/SOMM/HILDENBRAND 1999, S. 328-336).

keitsgefühle, stärkt das Unrechtsbewusstsein als normatives Potenzial marginalisierter Gruppen (vgl. HONNETH 1998) und setzt an deren symbolischen Praktiken des Umgangs mit verwehrteter Anerkennung und verletzter Würde an (vgl. NECKEL 1997).

OEVERMANNs Bestimmung des Geltungsbereichs „Recht und Gerechtigkeit“ verweist darauf, dass er - ganz im Sinne HEGELS - nicht unterscheidet zwischen Recht und Moral, zwischen Legalität und Legitimität. Machttheoretisch revidiert, nenne ich den Geltungsbereich im folgenden „soziale Gerechtigkeit“, wobei in der Folge nicht die „Konsensbeschaffung“ (s.o.), d.h. die Stabilisierung der sozialen Ordnung als zentrale Zielperspektive professionalisierten Handelns angesehen werden kann, sondern die *Legitimationsbeschaffung*. Demgemäß wird ein brüchiger Normenkonsens vorerst als Hinweis darauf verstanden, dass eine normative Ordnung an Legitimität eingebüßt hat. Legitimität - wenn sie nicht, wie OEVERMANN dies tut, im WEBERschen Sinn verstanden wird, sondern in einem demokratietheoretischen - ist wesentlich an die Sicherstellung sozialer Gerechtigkeit und der Möglichkeit demokratischer Partizipation gebunden.

Im Horizont sozialer Gerechtigkeit und Teilhabe verfügt eine normative Ordnung in der spätkapitalistischen Gesellschaft *per se* über ein mehr oder weniger großes Legitimitätsdefizit. Sowohl der genuine Selbstwiderspruch der bürgerlichen Gesellschaft<sup>6</sup> als auch die Tatsache einer „zerrissenen Welt des Sozialen“ (HONNETH 1990) aufgrund sozialer Spaltungen und letztlich der gegenwärtige Zustand der Moderne mit ihrer instabilen Vergesellschaftung tragen dazu bei, dass eine intersubjektive Allgemeinheit<sup>7</sup> im Sinne eines sittlichen<sup>8</sup> Lebenszusammenhangs bzw. wechselseitiger Anerkennungsverhältnisse *per se* ungewiss bleibt. Eine professionalisierte Legitimitätsbeschaffung bedingt deshalb, dass ein bestehender gesellschaftlicher Basiskonsens auf den Gehalt an normativer Macht<sup>9</sup> hin befragt wird. - Im Focus „soziale Gerechtigkeit“ sind die in den „Konsenskrisen“ enthaltenen Legitimitätsdefizite zentraler Ansatzpunkt sozialpädagogischer Bearbeitung sozialer Probleme. Demgemäß würde beispielsweise zunehmende jugendliche Gewalt als gesellschaftliche Konsenskrise interpretiert, die nicht als Kontrollproblem, sondern als Problem der „Destruktion des Sozialen, die dem kapitalistischen Vergesellschaftungsprozeß inhärent ist“ (RICHTER/SÜNKER 1997, S. 230), anzugehen wäre.

Der Autonomieanspruch in der Behandlung der Geltungsfrage „soziale Gerechtigkeit“ liegt in der *seismographischen Funktion* der Sozialpädagogik begründet. Im Unterschied zur öffentlich normierten und organisierten Sozialpolitik ist sie unmittelbar konfrontiert mit konkreten Individuen, Gruppen und

6 Bereits HEGEL problematisierte die bürgerliche Gesellschaft, da sie in ihrer Idee auf Allgemeinheit angelegt ist und insofern die niemanden ausschließende Menschengesellschaft sein will, in der Realität aber die Interessen des *bourgeois* im Widerspruch zur Allgemeinheit, zur politischen Gemeinschaft steht (HEGEL 1998, S. 337ff., 370ff.)

7 THEUNISSEN (1982, S. 22) versucht mit diesem Begriff das ungeklärte Verhältnis von Intersubjektivität und Allgemeinheit bei HEGEL im Sinne einer konkreten Allgemeinheit bzw. einer Sozialität, die über eine „bloß erweiterte Besonderheit“ hinausgeht, auszuweisen.

8 OEVERMANN verwendet HEGELS Begriff der Sittlichkeit problematischerweise ganz selbstverständlich synonym mit demjenigen der Sozialität (1996, S. 75).

9 „Sofern Normen nicht verallgemeinerungsfähige Interessen regeln, beruhen sie auf Gewalt; wir sprechen dann von normativer Macht.“ (HABERMAS 1973, S. 153)

Gemeinwesen, die von Marginalisierungs- und Desintegrationsprozessen betroffen sind. In den „Spiegelungen persönlicher Lebenserfahrungen“ (HABERMAS 1998, S. 442) werden Integrationsprobleme und soziale, kulturelle und ökonomische Konflikte zuallererst sichtbar. Eine sozialpolitisch reflektierte Sozialpädagogik hätte die identifizierten Probleme „über die Schleusen des parlamentarischen Komplexes in das politische System ein[zuführen“ (op. cit., S. 434). Solche Vermittlungsarbeit wird gerade an den Orten relevant, wo „in den privaten Lebensbereichen die vergesellschaftende Kraft kommunikativen Handelns erlahmt“ ist (ibid.) und sich regressive Tendenzen im Umgang mit Konflikten abzeichnen. Überdies zielt die Sozialpädagogik auf die Stärkung kollektivierender Ressourcen der Lebenswelt und unterstützt eine zivilgesellschaftliche Artikulation, verstanden als Entfaltung „kommunikativer Macht“<sup>10</sup>. Aufgrund der intermediären Stellung der Sozialpädagogik - zwischen institutionalisierter und zivilgesellschaftlicher Öffentlichkeit, zwischen Institutionalisierung und Subjektivität - muss der Focus „soziale Gerechtigkeit“ durch denjenigen der *psychosozialen Integrität* ergänzt werden.

In der folgenden Bestimmung des Geltungsbereichs der Integrität werden OEVERMANN'S Ausführungen ebenfalls modifiziert. Um „Beschädigungen der Autonomie“ nicht vorwiegend als individuelles (Entwicklungs-)Problem fassen zu müssen, kann sich das Verständnis einer Autonomisierung nicht auf ein universalhistorisches sukzessives Auseinandertreten von „*conscience collective*“ und „*conscience individuelle*“ (OEVERMANN 1996, S. 78) und auf einen ontogenetischen Normalverlauf beschränken. Autonomisierung meint *aus sozialpädagogischer Perspektive* vor allem auch die Realisierung einer krisenbedingten Chance, *beschädigende Lebenszusammenhänge* zu transzendieren. Diese ergibt sich aufgrund eines erfahrenen Verlusts an „doxischer Selbstverständlichkeit, aus der heraus Existenzbedingungen als natürlich angesehen werden“<sup>11</sup> (BOURDIEU/WACQUANT 1996, S. 104). Zur (Wieder-)Herstellung psychosozialer Integrität reicht es dann nicht, mit OEVERMANN ZU fragen, wie das Individuum sich autonomer, d.h. letztlich reibungsloser im strukturell vorgegebenen Handlungsspielraum bewegen kann bzw. wie die „Abstimmung der subjektiven auf die objektiven Strukturen“ (op. cit., S. 105) wieder erreicht wird. Die Sozialpädagogik hat vielmehr - entsprechend einer repolitisierten Lebensweltorientierung (BITZAN 2000) - eine individuelle Krise immer auch als Anerkennungskrise *erfahrbar* zu machen und gleichzeitig in *pädagogischer Praxis* das Autonomie-Potenzial<sup>12</sup>, das den symbolischen Alltagspraktiken eines Kampfes um Anerkennung innewohnt, zu stärken.

In Anbetracht des oben beschriebenen sozialpädagogischen Strukturproblems bedingt eine adäquate Bearbeitung der Doppelperspektive von sozialer Gerechtigkeit und Integrität die Aufrechterhaltung des Spannungsfeldes zwi-

10 HABERMAS versteht darunter die „Formierung eines gemeinsamen Willens in einer auf Verständigung gerichteten Kommunikation“ (1978, S. 104) und ortet darin eine zentrale gesellschaftliche Legitimationskraft.

11 BOURDIEU transformiert den phänomenologischen Begriff der Doxa in einen gesellschaftstheoretischen und bestimmt ihn als „fraglose Unterwerfung unter die Alltagswelt“ (ibid.).

12 KADE/LÜDERS' (1996) Einschätzung, dass das Konzept der Autonomie überholt sei, ist fragwürdig, zumal sie Autonomie - entgegen der aufklärerischen Fassung - als eine Individualisierung *gegen* die Gesellschaft verstehen.

sehen Professionalisierung und Politisierung. Insofern ist die Professionalisierungsbedürftigkeit immer nur eine *partielle*. Sie liegt in der notwendigen eigenlogischen Bearbeitung von Legitimitätsdefiziten und Integritätsverlusten mit dem Ziel der verbesserten ökonomischen, sozialen und kulturellen Teilhabe der Klientel. Der emanzipatorische Anspruch als andere Seite des Strukturproblems relativiert jedoch die Professionalisierungsbedürftigkeit, weil er in einer vollständigen Professionalisiertheit - wie „andersartig“ diese auch immer sein mag - tendenziell aufgelöst würde. Als reibungslos integrierter Bestandteil der Gesellschaft kann die Sozialpädagogik ihre entlegitimierende Funktion schlecht halten, müsste sie doch ihre eigene liebgewonnene Etabliertheit immer wieder selbst gefährden.

Der Nachweis einer partiellen Professionalisierungsbedürftigkeit der Sozialpädagogik zieht unmittelbar Überlegungen zur realen *Professionalisierbarkeit* nach sich. Die logischen Widersprüche, die im Strukturproblem formuliert sind, sind mit realen, faktischen Widersprüchen zu konfrontieren. Die institutionalisierte Praxis ist der Gefahr einer Assimilation des sozialpädagogischen Handelns an das Verwaltungshandeln ausgesetzt (OEVERMANN 1981, S. 136). Implizite Zustimmung erfährt diese Angleichung von Professionellen aus Gründen der Handlungsentlastung und des Machtzuwachses im bürokratischen Feld. Gerade die Erfahrung verwehrter Eigenständigkeit in der Problembearbeitung wird auf der Grundlage organisationaler und rechtsstaatlicher Machtquellen kompensiert. Eine Professionalisierung bedingt jedoch vielmehr eine „autoritätsarme Institutionalisierung“ (BRUNKHORST 1989, S. 219), verstanden als offenes, flexibles administratives Regelsystem. Institutionalisierung impliziert jedoch in jedem Fall eine „Dialektik bürokratischer Vermachtung“ (BRUNKHORST 1992, S. 56), d.h. eine widersprüchliche Einheit von Effizienz und Legitimität. Das sozialpädagogische Strukturproblem erfordert, dass diese Dialektik reflexiv verfügbar bleibt.

Die Disziplinierungsfunktion, die in den Feldern sozialpädagogischer Praxis unterschiedliche Tragweite hat, erschwert eine Professionalisierung vor allem dann, wenn die Kontrolle nicht mehr von einer Integrations-, sondern offensichtlich von einer Ausschlussperspektive geprägt ist (MARINIS 2000). Soziale Probleme werden in dieser Logik primär als Gefährdung der öffentlichen Ordnung interpretiert. Grundlegende gesellschaftliche Konflikte bzw. Legitimitätsdefizite werden darin effizient de-thematisiert und die Chancen für eine autonome, professionelle Bearbeitung von Legitimitätskrisen zunehmend wegrationalisiert.

Die von OEVERMANN genannten und von SAHLE und OLK für die Sozialarbeit/Sozialpädagogik konkretisierten Grenzen der Professionalisierbarkeit (s.o.) sind unter Einsicht des revidierten Strukturproblems erst nachrangig von Bedeutung. Grundlegender ist die gesellschaftliche Anerkennungsproblematik der Sozialpädagogik, die im sozialpädagogischen Strukturproblem selbst begründet ist und nur unter der Bedingung ihrer einseitigen Auflösung zur Normalisierungsarbeit hin überwunden werden kann. Andernfalls bleiben mangelnde „Anerkennungsprofite“ (BOURDIEU 1992, S. 132) und verwehrte Fachautorität als genuine Strukturkonflikte des gesellschaftskritischen Orts der Sozialpädagogik bestehen. Ein angemessener Umgang mit dem Strukturproblem erfordert eine *Bereitschaft* zur Bearbeitung der Widersprüche und nicht

bloße Ambivalenztoleranz. Dies bedingt, dass in der wissenschaftlichen und handlungspraktischen Bearbeitung des Strukturproblems „selbstreflexive Distanzierungsleistungen“ (GILDEMEISTER 1995) einen zentralen Stellenwert bekommen. Damit wird eine Forderung der rekonstruktiven Sozialpädagogik aufgenommen und im Hinblick auf Fragen der Macht und der Normativität konkretisiert.

#### 4. Kritische Reflexivität als Voraussetzung einer adäquaten Bearbeitung des sozialpädagogischen Strukturproblems

Angeregt durch BOURDIEU<sup>13</sup>, sollen nachfolgend drei Ebenen der Reflexivität bestimmt werden. Ziel dieser kritischen Reflexivität ist es, durch das *empirische* Erkennen der sozialen, politischen, ökonomischen und moralischen Involviertheit der Sozialpädagogik in gesellschaftliche Machtverhältnisse sich die „passiv-unbewusste Beteiligung an der symbolischen Herrschaft schwerer zu machen“ (BOURDIEU/WACQUANT 1996, S. 231). Für die stellvertretende Deutung im Rahmen der Sozialpädagogik impliziert dies, dass ihr fallrekonstruktiver Impetus sowohl auf handlungspraktischer wie auf wissenschaftlicher Ebene von einer Reflexion des in die Deutungsinstrumentarien und in den Deutungshabitus eingegangenen *sozialen und intellektuellen Unbewussten* flankiert wird.

##### 4.1 Reflexivität im Rahmen der stellvertretenden Deutung von sozialpädagogisch zu bearbeitenden Konsens- und Anerkennungskrisen

Im Rahmen der klientenbezogenen Handlungspraxis schätzt OEVERMANN die (Selbst-)Reflexivität als umso bedeutsamer ein, je mehr das erforderliche stellvertretende Deuten von einer naturwüchsigen sozialisierenden Praxis entfernt ist. Dies verweist einmal mehr auf die Vernachlässigung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen, ist doch die im stellvertretenden Deuten erforderliche Herstellung eines reziproken Anerkennungsverhältnisses aufgrund institutioneller wie gesamtgesellschaftlicher Asymmetrien ständig vom Scheitern bedroht. So schlagen sich im sozialpädagogischen Deuten beispielsweise unbewusst Objektivierungen nieder, die Ausdruck eines Mittelschichthabitus<sup>14</sup> sind und mithin ein Verstehen der Doxa<sup>15</sup> von Angehörigen unterer Klassen unwillkürlich unmöglich machen. Im Deuten können sich Ideologisierungsfestsetzungen, die eine in Krise geratene soziale Praxis einseitig pathologisieren und ihr

13 BOURDIEU spricht von „wissenschaftlicher Reflexivität“ und meint die „Selbstanalyse des Soziologen als kulturellen Produzenten und die Reflexion über die sozio-historischen Bedingungen der Möglichkeit einer Wissenschaft von der Gesellschaft“ (BOURDIEU/WACQUANT 1996, S. 62).

14 Im sozialpädagogischen Setting kann die Zukunftsorientierung als typisches Muster mittlerer Klassen von der Klientel eingefordert werden, ohne den ausgeprägten Gegenwartsbezug unterer Klassen ernst zu nehmen (vgl. BOURDIEU 1982).

15 BOURDIEU transformiert den phänomenologischen Begriff der Doxa in einen gesellschaftstheoretischen, und zwar im Sinne der „fraglosen Unterwerfung unter die Alltagswelt“ (BOURDIEU/WACQUANT 1996, S. 104).

jegliche praktische Rationalität angesichts objektiver Lebensbedingungen absprechen.

Um dem sozialpädagogischen Strukturproblem gerecht zu werden, müsste der berufliche Habitus als Ausdruck selbstverständlicher Erzeugung von Praxis wiederkehrend Gegenstand der Reflexion sein. Eine solche reflexive Entplausibilisierung der Praxis beginnt bei der Wahrnehmung von Fremdheit gegenüber Deutungs- und Handlungsmustern der Klientel als Angehörige anderer sozialer Milieus. Stellvertretendes Deuten kann unbewusst auch zum Ort der Kompensation von Anerkennungsproblemen werden, die Sozialpädagogen im Feld der Professionen erleben. Dies drückt sich etwa in einer markierten Deutungshoheit gegenüber der Klientel aus. Sie zeigt keine Sensibilität mehr gegenüber diffusen Artikulationen von sozialen Problemlagen und dem spezifischen Erleben von Anerkennungskrisen und vermag demzufolge auch kaum Autonomie-Potenziale zu rekonstruieren. Zu beobachten ist bisweilen auch, dass Komponenten einer diffusen Sozialbeziehung im Rahmen der stellvertretenden Deutung in Form einer überpointierten emotionalen Distanzierung vermieden werden. Eine solche rigide Rollenorientierung kann eine Flucht in institutionelle Sicherheiten angesichts erfahrener Durchsetzungsschwierigkeiten signalisieren (ERDHEIM 1992, S. 199). Sie mündet nicht selten in resignative Deutungen gesellschaftlicher Konflikte und in eine desillusionierte Funktionalshaltung.

#### 4.2 Reflexivität im Rahmen stellvertretender Deutung von Legitimationsproblemen sozialpädagogischer Praxis

Sozialpädagogische Praxis ist, so OEVERMANN, vor allem in der Situation der Krise der schonungslosen wissenschaftlichen Kritik auszusetzen. Es gilt, herrschaftsideologische Legitimationen der Praxis, die letztlich Konsens- und Anerkennungskrisen unbearbeitet lassen, aufzudecken (vgl. OEVERMANN 1996, S. 104). Die handlungsentlastete rekonstruktive Deutungspraktik muss in den Augen BOURDIEUS aber selbst Gegenstand wissenschaftlicher Reflexivität werden, weil sie die Gefahr eines „intellektualistischen Bias“ birgt. Ein solcher liegt dann vor, wenn der grundlegend anderen Logik der Handlungspraxis („*differentia specifica*“) zu wenig Rechnung getragen wird (BOURDIEU/WACQUANT 1996, S. 67). OEVERMANN würde mit dem Verweis auf die Strukturhomologie von stellvertretender Deutung und „naturwüchsiger“ Einstellung zum Objekt den Vorwurf einer Verkennung der Praxis zurückweisen. Solange er jedoch die wissenschaftliche und handlungspraktische Ebene der stellvertretenden Deutung nicht systematisch unterscheidet, bleibt der Verdacht des Bias bestehen.

Die Objektivierungsleistungen einer wissenschaftlichen Entlegitimierung der Praxis sind geneigt, den praktischen Habitus primär der Borniertheit, der Irrationalität, der Machtphantasien zu bezichtigen. BOURDIEU (1997) plädiert mit seinem Konzept des *genetischen Verstehens* an dieser Stelle für eine alternative Betrachtungsweise. Demnach soll die Logik des praktischen Habitus zuerst als Hinweis auf die *Struktur und Geschichte* des untersuchten sozialpädagogischen Feldes rekonstruiert werden. Denn der Habitus ist Produkt einer nicht-reflexiven Auseinandersetzung mit institutionellen Bedingungen. In der



Situation der Krise erfährt die Doxa sozialpädagogischer Praxis eine Erschütterung, die durch wissenschaftliches stellvertretendes Deuten produktiv in Richtung Öffnung der Zukunft bearbeitet werden oder aber durch eine markierte Deutungsmacht ein Zurückfallen auf „Dogmatisierungen des schon gescheiterten Alten“ fördern kann (OEVERMANN 1996, S. 76). Reflexivität setzt hier an und fragt - ohne latente Arroganz - nach dem sozialen Sinn, der „*lex insista*“ der Praxis. Reflexivität impliziert auf dieser Ebene auch, dass Emotionen der forschenden Person im stellvertretenden Deuten ins Blickfeld geraten und nicht verdrängt werden. Im Angerührt-Sein der Person tritt die Objektivität des Forschungsobjekts hervor (vgl. ERDHEIM 1994), und insofern erscheint die Reflexion der gesellschaftlichen Position des Forschenden unverzichtbar, um im stellvertretenden Deuten keine milieuspezifischen Distinktionspraktiken fortzusetzen.

#### 4.3 Reflexivität im Rahmen disziplinärer Wissensproduktion

Diese dritte Ebene schließt unmittelbar an die zweite an. Sie bezieht sich auf den Bereich der Grundlagenforschung. Auffällig ist, welcher unantastbaren Standpunkt OEVERMANN der wissenschaftlichen Tätigkeit als Ort der Wahrheitsfindung zukommen lässt. In Anlehnung an HEGEL rückt die wissenschaftliche Praxis - sofern sie nicht Auftragsforschung betreiben muss und dem Falsifikationsprinzip gehorcht - ins Wirkungsfeld des absoluten Geistes. Die theoretische Vernunft ist aber vielmehr als Teil der Hervorbringung der Sozialwelt zu verstehen. Sie ist denselben Mechanismen unterworfen, die die Denk- und Kategorisierungsschemata sozialdifferenziert in der Gesamtgesellschaft herausbilden (BOURDIEU/WACQUANT 1996, S. 365ff.). In Anlehnung an BOURDIEU gehe ich davon aus, dass erst aufgrund dieser Einsicht weniger verzerrtes Grundlagenwissen über aktuelle gesellschaftliche Konfliktlinien und Anerkennungskrisen zu generieren ist und eine historisch adäquate wissenschaftlich rationalisierte Fassung von sozialer Gerechtigkeit und psychosozialer Integrität entstehen kann. Da ja gegenüber der wissenschaftlichen Praxis eine Instanz stellvertretender Deutung fehlt, wäre hinsichtlich wissenschaftlicher Rationalisierungen eine spezifische *Praxis* der (Selbst-)Reflexivität angezeigt. BOURDIEUS Forderung nach radikaler Reflexion der gesellschaftlichen Einbindung einer wissenschaftlichen Disziplin und der Position im akademischen Feld ist im sozialpädagogischen Diskurs besonders angezeigt, um mangelnde Anerkennung nicht mit Normalitätsbetuerungen kompensieren zu müssen.

#### 5. Schlussbemerkungen

Eine zentrale Herausforderung der skizzierten machttheoretischen Revision der Professionalisierungstheorie OEVERMANNS liegt für die rekonstruktive Sozialpädagogik in der veränderten Bestimmung des sozialpädagogischen Strukturproblems. Wird dieses nicht im doppelten Mandat, sondern in der widersprüchlichen Einheit von gesellschaftslegitimierender und entlegitimierender Praxis gesehen, stellen sich Fragen der sozialpädagogischen Adaptation des

Konzepts der stellvertretenden Deutung, wie sie in der rekonstruktiven Sozialpädagogik im Vordergrund standen, in modifizierter Weise: Stellvertretende Deutung kann nicht mehr in einem quasi machtfreien, außergesellschaftlichen Raum gedacht werden, sondern ist als gesellschaftliche Tätigkeit zu begreifen, die zwar situativ auf der Grundlage eines entsprechenden Settings (Arbeitsbündnis) ein symmetrisches Anerkennungsverhältnis zu realisieren vermag, aber in ihrem Anspruch auf stellvertretende, gesellschaftlich zugebilligte Autorität gleichzeitig immer Teil eines Systems symbolischer Klassifikationskämpfe ist. Insofern ist eine selbstreflexive Vergewisserung auf jeder Ebene der stellvertretenden Deutung zentral, d.h. die stellvertretende Deutung der Lebenswelt der Klientel bedarf der machtanalytischen Reflexion des eigenen Referenzrahmens bzw. des normativen Gehalts unterstellter Normalitätsverständnisse.

Die Ausführungen sollten zeigen, dass die handlungspraktische Bearbeitung des Strukturkonflikts zwischen gesellschaftslegitimierender und entlegitimierender Praxis einer kritisch-hermeneutischen Wissensbasis bedarf, welche soziale Realitäten im Horizont des allgemeinen Strukturproblems zu interpretieren vermag. Eine hermeneutisch aufgeklärte, *partielle* Professionalisierung der Sozialpädagogik erfordert *Rekonstruktionen des sozialen Sinns*, die generative Prinzipien sozialer Praxis als inkorporierte soziale Bedingungen einerseits und als mögliche Orte der Transzendierung gesellschaftlicher Zumutungen andererseits zu verstehen vermögen. Bezogen auf das sozialpädagogische Strukturproblem, meint dies, Legitimationsprobleme in konkreten sozialen Feldern zu erforschen und Ansatzpunkte der Entlegitimation zu identifizieren, in welchen die Doxa - sei es diejenige der Wissenschaftler, der Professionellen oder der Klientel - Erschütterung erfahren hat und insofern ein Autonomisierungspotenzial enthält.

### Literatur

- ABBOTT, A.: The System of Profession. An Essay on the Division of Expert Labour. Chicago/London 1988.
- BERGER, CH./SOMM, I./HILDENBRAND, B.: Stadtteil zwischen Abwertung und Aufwertung. Verunsicherte lokale Zugehörigkeit in den Zürcher Stadtkreisen 4 und 5. Nationalfondsstudie (NFP 40). ISF-Forschungsbericht. Zürich 1999.
- BITZAN, M.: Konflikt und Eigensinn. Die Lebensweltorientierung repolitisieren. In: Neue Praxis 30 (2000), S. 335-346.
- BÖHNISCH, L.: Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Gemeinsame Traditionslinien und ihre aktuellen Bezüge. In: R. FATKE/W. HORNSTEIN/CH. LÜDERS/M. WINKLER (Hrsg.): Erziehung und Sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. Zeitschrift für Pädagogik, 39. Beiheft. Weinheim 1999, S. 261-276.
- BOURDIEU, P.: Rede und Antwort. Frankfurt/M. 1992.
- BOURDIEU, P./WACQUANT, L.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M. 1996.
- BOURDIEU, P.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1997.
- BOURDIEU, P.: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/M. 1998.
- BRUNKHORST, H.: Sozialarbeit und Ordnungsmacht - Zwischen Modernisierungsparadoxien und wachsendem Verständigungsbedarf. In: OLK, T./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Soziale Dienste im Wandel. Band 2: Entwürfe sozialpädagogischen Handelns. Neuwied 1989, S. 199-224.
- BRUNKHORST, H.: Professionalität, Kollektivitätsorientierung und formale Wertrationalität. Zum Strukturproblem professionellen Handelns aus kommunikationstheoretischer Perspektive. In:

- B. DEWE/W. FERCHHOFF/F.O. RADTKE (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 49-69.
- COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./PETERS, F.: Professionelle Kompetenz im Wandel: alte Probleme und neue falsche Propheten. In: S. MÜLLER 1984, S. 297-337.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./SCHERR, A./STÜWE, G.: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. 2. Aufl. Weinheim/München 1995.
- ERDHEIM, M.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnoanalytischen Prozess. 4. Aufl. Frankfurt a.M. 1992.
- GILDEMEISTER, R.: Neuere Aspekte in der Professionalisierungsdebatte. Soziale Arbeit zwischen immanenten Kunstlehren des Fallverstehens und Strategien kollektiver Statusverbesserung. In: Neue Praxis 22 (1992), S. 207-219.
- GILDEMEISTER, R.: Professionelles soziales Handeln - Balancen zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis. In: Akademie für Sozialarbeit der Stadt Wien (Hrsg.): Konturen der Sozialarbeit. Ein Beitrag zu Identität und Professionalisierung der Sozialarbeit. Wien 1995, S. 25<sup>^</sup>-0.
- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M. 1973.
- HABERMAS, J.: Politik, Kunst, Religion. Stuttgart 1978.
- HABERMAS, J.: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a.M. 1998.
- HAUPT, B./KRAIMER, K.: Die disziplinäre Heimatlosigkeit der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Stellvertretende Deutung und typologisches Verstehen als Wege zu einer eigenständigen Profession. In: Neue Praxis 21 (1991), S. 106-121.
- HEGEL, G.W.F.: Phänomenologie des Geistes. Werke 3. 6. Aufl. Frankfurt a.M. 1998.
- HILDENBRAND, B./WELTER-ENDERLIN, R.: Systemische Therapie als Begegnung. Stuttgart 1996.
- HONNETH, A.: Die zerissene Welt des Sozialen. Sozialphilosophische Aufsätze. Frankfurt/M. 1990.
- HONNETH, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1998.
- HORNSTEIN, W./LÜDERS, CH.: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 749-769.
- KADE, J./LÜDERS: Lokale Vermittlung. In: A. COMBE/W. HELSPER 1996, S. 887-923.
- LÜDERS, CH.: Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. Eine Kritik seiner Prämissen und Anmerkungen zu einigen Unterschieden zwischen sozialpädagogischem Handeln und Forschen. In: R. FATKE/W. HORNSTEIN/CH. LÜDERS/M. WINKLER (Hrsg.): Erziehung und Sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. Zeitschrift für Pädagogik, 39. Beiheft. Weinheim 1999, S. 203-219.
- MARINIS, P. DE: Überwachen und Ausschließen: Machtinterventionen in Urbanen Räumen der Kontrollgesellschaft. Pfaffenweiler 2000.
- MARSHALL, T. H.: The recent history of professionalism in relation to social structure and social policy. In: The Canadian Journal of Economics and Political Science (1939), S. 325-340.
- MÜLLER, S. (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Band II. Bielefeld 1984.
- NECKEL, S.: Zwischen Robert E. Park und Pierre Bourdieu: Eine dritte „Chicago School“? Soziologische Perspektiven einer amerikanischen Forschungstradition. In: Soziale Welt 47 (1997), S. 71-84.
- OEVERMANN, U.: Professionalisierung der Pädagogik - Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Transkription eines Vortrags am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Freien Universität Berlin 1981.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: D. GARZ/K. KRAIMER (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt a.M. 1983, S. 113-155.
- OEVERMANN, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE/HELSPER 1996, S. 70-182.
- OLK, TH.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim/München 1996.
- PARSONS, T.: Recht und soziale Kontrolle. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 18 (1967), S. 121-134.
- PARSONS, T.: Struktur und Funktion der modernen Medizin. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 19 (1968), S. 10-57.
- REICHERTZ, J.: Das Dilemma des „klinischen“ Sozialwissenschaftlers und Sozialpädagogen. Kritische Randnotizen zur Nutzung der Oevermannschen Professionstheorie im sozialpädagogischen

- sehen Diskurs. In: H. PFAFFENBERGER/M. SCHENK (Hrsg.): Sozialarbeit zwischen Berufung und Beruf. Probleme der Professionalisierung und Verwissenschaftlichung der Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Münster/Hamburg 1993, S. 205-222.
- RICHTER, E./SÜNKER, H.: Jugendliche zwischen gesellschaftlichen Gewaltpotenzialen und Verständigungsverhältnissen. Zum Widerspruch von Produktion und Destruktion des Sozialen. In: Neue Praxis 27 (1997), S. 221-236.
- SAHLE, R.: Gabe, Almosen, Hilfe. Opladen 1987.
- TERHART, E.: Intuition - Interpretation - Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 769-793.
- THEUNISSEN, M.: Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Zur Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins. Berlin 1982.

*Abstract*

The central structural issue of social pedagogy which is commonly defined as the conflict between individual help and social control is in this contribution determined differently as the contradictory unity of society-legitimizing and delegitimizing, emancipatory practice. On this basis, a proposition is outlined which is to overcome the insufficiencies inherent in the reception of Oevermann's sociological theory of professionalization in social pedagogy. It is argued that in particular two aspects of the theory - the analytic distinction between the need of professionalization, being professionalized, and professionalizability on the one hand and the eminent importance of questions of societal validity in professionalization theories on the other hand - be made fruitful in revisiting Oevermann's theory in terms of social power aspects.

*Anschrift der Autorin:*

Lic. phil. Irene Somm, Universität Zürich, Pädagogisches Institut,  
Gloriastrasse 18a, CH-8006 Zürich; E-Mail: somm@gmx.ch