

Reflexivität in der Sozialen Arbeit

Bedingungen, Grundlagen und Voraussetzungen eines Verständnisses sozialpädagogischer Reflexion

Katharina Klees

Eine gewisse Verdichtung sozialpädagogischer Theorieüberlegungen verweist auf die besondere Bedeutung der Reflexivität in der Sozialpädagogik als struktur- und prozessreflexive Handlungswissenschaft. Sozialpädagogik wird von ihrer historischen Entwicklung her als professionalisierte Reflexionswissenschaft gedacht und meint damit theoretische Ansätze zur Entwicklung eines angemessenen forschungsmethodischen Zugangsbedarfs, der die gesellschaftliche Realität in ihrer Komplexität und der das menschlichen Potential in seiner Tiefendimension zu erschließen vermag.

Tatsächlich besteht ein hoher Bedarf an professioneller Reflexionskompetenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis. Hierzu sind theoretische Grundlagen eines reflexiven Verständnisses ebenso wichtig wie die Übertragung wissenschaftlicher Reflexion in die Praxis. Sowohl auf der Ebene der Theorie und Forschung als auch der Ebene der Aus- und Weiterbildung wird reflektiert. Reflexion geschieht in Organisationen Sozialer Arbeit, in wissenschaftlichen Evaluationen, in der beruflichen Supervision, bei der Hilfeplanung und in der Beratung. Dabei geht es zum einen um den Erwerb professioneller Reflexionskompetenz und zum anderen um die Anleitung *zur* Reflexion.

Verschiedene Theorien befassen sich mit der Entwicklung von Reflexionskompetenz, der Entstehung von Wirklichkeitskonstruktionen, der Transformation von Bedeutungsperspektiven und dem Erwerb von Komplexitäts-, Planungs- und Handlungskompetenz.

Ziel dieses Sammelbandes ist eine Bündelung der sozialpädagogischen Ansätze zur Reflexivität in der Sozialpädagogik unter Hinzuziehung der aktuellen Theorien und Forschungen. Ausgehend von der Fragestellung nach den Bedingungen, Grundlagen und Voraussetzungen eines wissenschaftlichen Verständnisses sozialpädagogischer Reflexion sollen die Antworten in den Praxisfeldern, der Theoriebildung, den sozialpädagogischen Institutionen, der Aus- und Weiterbildung und der Forschung gefunden werden.

Sozialpädagogische Reflexionskompetenz

Von der Konstruktion über die professionelle Rekonstruktion zur Transformation von Bedeutungsperspektiven

Katharina Klees

Eine gewisse Verdichtung sozialpädagogischer Theorieüberlegungen verweist auf die besondere Bedeutung der Reflexivität in der Sozialpädagogik. TREPTOW (1995) sieht in der Sozialpädagogik eine "struktur- und prozessreflexive Handlungswissenschaft"¹, da sie "Reflexionsfähigkeiten"² ausbilde. DEWE/ OTTO (2001) denken die Sozialpädagogik "von ihrer historischen Entwicklung her" als "professionalisierte Reflexionswissenschaft"³ und meinen damit theoretische Ansätze zur "Entwicklung eines angemessenen forschungsmethodischen Zugangsbedarfs, der die gesellschaftliche Realität in ihrer Komplexität und der das menschlichen Potential in seiner Tiefendimension zu erschließen vermag"⁴.

Tatsächlich besteht ein hoher Bedarf an professioneller Reflexionskompetenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis. Hierzu sind theoretische Grundlagen eines reflexiven Verständnisses ebenso wichtig wie die Übertragung wissenschaftlicher Reflexion in die Praxis. Sowohl auf der Ebene der Theorie und Forschung als auch der Ebene der Aus- und Weiterbildung wird reflektiert. Reflexion geschieht in wissenschaftlichen Evaluationen, in der beruflichen Supervision, bei der Hilfeplanung und in der Beratung. Dabei geht es zum einen um den Erwerb professioneller Reflexionskompetenz und zum anderen um die Anleitung *zur* Reflexion. THIERSCH/ RAUSCHENBACH (1987) sehen hierin den originären Auftrag sozialpädagogischer Wissenschaftlichkeit:

"Es ist die Aufgabe der Wissenschaft, die Formen der Reflexivität so herauszuarbeiten, dass dadurch die verschiedenen Rationalitätsebenen und Erkenntnisinteressen und die darin liegenden Widersprüche aushaltbar gemacht und schließlich füreinander in der Aufklärung und Verbesserung der gegebenen gesellschaftlich konkreten Praxis produktiv genutzt werden können."⁵

Ziel dieses Beitrags ist die Klärung eines rekonstruktiv-transformativen Reflexionsprozesses für die Sozialpädagogik. Ausgangspunkte bilden die Grundannahmen ei-

¹ R. Treptow 1995, S. 211

² R. Treptow 1995, S. 220

³ B. Dewe/ H.-U. Otto 2001, S.1975, B. Dewe/ H.-U. Otto 1996, S. 27, vgl. auch B.Dewe/ W. Ferchhoff/ A. Scherr/ G. Stüwe 1996

⁴ B. Dewe/ H.-U. Otto 1996, 1996, S. 13

⁵ H.Thiersch/ Th. Rauschenbach 1987, S.1011

nes reflexiven Verständnisses aus verschiedenen aktuellen Positionen der Sozialpädagogik sowie die Reflexionsbegriffe aus den historischen, sozialpädagogischen Hauptrichtungen. Ausgehend von den Erkenntnissen des Radikalen Konstruktivismus (von Glasersfeld, Maturana, Watzlawik) wird die Konstruktion von Wirklichkeit außerdem abgeleitet aus dem Deutungsmusteransatz (Arnold, Dewe, Thiersch), den theoretischen Implikationen der personenzentrierten Richtung zur Entstehung des Selbstkonzeptes, dem Ansatz STERNS (1996) zu "Repräsentationen generalisierter Interaktionen" (RIG) und der Transformationstheorie nach MEZIRROW (1997), um ein Nachsinnen über folgende Fragen anzuregen:

Was sind die Bedingungen, Grundlagen und Voraussetzungen eines wissenschaftlichen, sozialpädagogischen Verständnisses von Reflexion?

Welche professionellen Reflexionskompetenzen müssen hierzu erworben werden?

1. Historische Herleitung von Reflexionsbegriffen aus den Hauptrichtungen der Sozialpädagogik

Theoretische Überlegungen zu Begriffen der Reflexion finden sich wieder in den Hauptrichtungen der historischen Sozialpädagogik, z.B. der geisteswissenschaftlichen, der kritisch-rationalen bzw. empirischen und der kritisch-emanzipativen Sozialpädagogik⁶. Hierin zeigen sich die Wurzeln der Sozialpädagogik als einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin und "konstitutiven Aufgabe"⁷ dieser Wissenschaft. Eine kurze Übersicht ergibt sich aus den Erziehungsbegriffen, den Theoretikern der Richtungen und den jeweiligen sozialpädagogischen Grundannahmen.

DILTHEY (1833-1911) gilt als Vorläufer der geisteswissenschaftlichen Prägung in den Erziehungswissenschaften. Er beschäftigte sich u.a. mit der Bedeutung des wissenschaftlichen Handelns, aber auch dem Verstehen der Komplexität des Menschen. NOHL (1879-1960) - DILTHEYS Schüler - ging es in der Erziehung um die Hingabe des Menschen an den Menschen im "Pädagogischen Bezug". Damit meinte er: "Das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen." Sozialpädagogik bedeutete für NOHL Hilfe in der Not durch Erziehung zur Integration

⁶ vgl. H.L.Schmidt 1981

⁷ H.Röhrs 1968, S. XII

verwahrloster oder krimineller Jugendlicher in die Gesellschaft⁸. Die Entwicklung in einer Gemeinschaft, die das höhere Menschentum realisiert, ist für NOHL (1927) Bedingung für die Ausbildung reflexiver Kompetenz. Halt finde der Mensch in einer geistigen Umwelt "in Gemeinschaften, die ihn tragen und beglücken, weil sie ihn heben"⁹.

Die kritisch-rationale bzw. empirische Richtung in der Sozialpädagogik geht zurück auf POPPER (1971). Für ihn ist "Theorie das Netz, das wir auswerfen, um die Welt einzufangen, zu rationalisieren, zu erklären und zu beherrschen."¹⁰ Der aus diesem Verständnis abgeleitete Begriff der Erziehung wird vertreten von BREZINKA (1991): "Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen mit psychischen und (oder) sozial-kulturellen Mitteln in irgendeiner Hinsicht zu fördern."¹¹ RÖSSNER (1932-1995), Vertreter dieser sozialpädagogischen Strömung¹², leitete daraus seine Vorstellung von Sozialtechnologie ab. "Erziehen ist demnach immer ein planvolles, bewußtes, oder anders ein rational-technologisches, letztlich wissenschaftliches Handeln."¹³ Dissozialität - zentraler Begriff der Theorie RÖSSNERS (1971) - würde demnach bewältigt durch soziale Kontrolle, bzw. wirkungsvolle Verhaltenskontrolle. Das Verständnis von Reflexion findet sich hier in der "diagnostischen Interaktion"¹⁴ eines Fachteams in sozialen Institutionen.

Als wichtigster Repräsentant einer kritisch-emanzipativen Sozialpädagogik gilt MOLLENHAUER (1928 -1998)¹⁵, Schüler von NOHL. Er bezieht sich bei seinen Ausführungen in Abgrenzung zur geisteswissenschaftlichen Richtung auf die kritische Theorie (Adorno, Habermas, Horkheimer). Für HABERMAS (1997) ist der "Akt der Selbstreflexion, der ein Leben verändert, eine Bewegung der Emanzipation."¹⁶ Entsprechend bedeutet Erziehung für MOLLENHAUER kommunikatives Handeln mit dem Leitziel der Emanzipation, der Aufklärung, der Vernunft und der Selbstbestimmung. Die Aufgabe der Sozialpädagogik sei die Veränderung der industriellen Gesellschaft, da die sozialen Mißstände, das fehlerhafte Familienwesen und die entsprechende Erziehung die

⁸ vgl. hierzu auch H. Röhrs 1968, G. Iben 1969, L. Böhnisch 1979

⁹ H. Nohl 1965, S.18

¹⁰ K. Popper 1971, S.31

¹¹ Brezinka 1991, S.

¹² vgl. hierzu auch Matthes 1962, Petersen 1968

¹³ L.Rössner 1977, S.68

¹⁴ L. Rössner 1975, S.273

¹⁵ vgl. hierzu auch Haag 1973, Hollstein/Meinhold 1973, Zander 1973, Khella 1974, Buer 1976, Schneider 1977

¹⁶ Habermas 1977, S. 261

allgemeine Not der Jugend bewirke. Diese Überzeugung gipfelt in der Aussage MOLLENHAUERS (1959): "Nicht die Öffentlichkeit muß vor der Jugend, sondern die Jugend muß vor der Öffentlichkeit geschützt werden."¹⁷ Für MOLLENHAUER bedeutet sozialpädagogisches Handeln Integrationshilfe für die heranwachsende Generation und zwar für alle Kinder und Jugendliche. Sozialpädagogik ist für MOLLENHAUER die Theorie der Jugendhilfe¹⁸. Im Bildungsprozess liege die reflexive Kraft. Als Grundlage professioneller Reflexion benennt MOLLENHAUER Diskurs-Kompetenz auf der Basis von Selbstreflexion¹⁹.

Die drei aus den historischen Hauptrichtungen der Sozialpädagogik hergeleiteten Bedingungen von Reflexionskompetenz beziehen sich demnach auf den reifen, in die Gesellschaftlich integrierten Menschen, die diagnostische Interaktion im Team und die diskursive Kompetenz durch Selbstreflexion im Bildungsprozess.

2. Grundannahmen einer reflexiven Wissenschaftsverständnisses der Sozialpädagogik

Im Folgenden sollen Aspekte eines reflexiven Wissenschaftsverständnisses der Sozialpädagogik vorgestellt werden. Dabei werden sozialpädagogische Positionen, Grundbedingungen eines reflexiven Verständnisses und Reflexionsebenen einbezogen. Die verschiedenen Positionen eines reflexiven Verständnisses in der Sozialpädagogik betonen jeweils unterschiedliche Perspektiven:

Die Fähigkeit zur diskursiven Auslegung und Deutung lebensweltlicher Schwierigkeiten sehen DEWE/ OTTO (1995) ebenso THIERSCH (1986) als zentral an für professionelles Handeln und wissenschaftliches Wissen (1984, 795). DEWE u.a. (1995) gehen davon aus, dass die Soziale Arbeit "ein Typus pädagogischen Handelns" sei, "für den gilt, dass spezialisiertes und abstraktes wissenschaftliches Wissen fallbezogen zur stellvertretenden Deutung und handlungsrelevanten Bearbeitung von Problemlagen verwendet wird"²⁰. Hierzu zählen die Verstehensprozesse zwischen Professio-

¹⁷ Wilhelm 1959, S.378

¹⁸ K. Mollenhauer: Einführung in die Sozialpädagogik 1965

¹⁹ K. Mollenhauer 1974, S. 121

²⁰ B. Dewe/ W. Ferchhoff, A. Scherr, G. Stüwe 1995, S. 57

nellen und Adressat/inn/en der Sozialen Arbeit hinsichtlich ihrer immanenten und differnten Deutungsmuster sowie die Betrachtung und Analyse der Verarbeitung der Interventionen und Deutungsangebote durch die Adressat/inn/en selbst. Die Entscheidungs- und Handlungsautonomie der Klienten wäre nach OLK (1986) gesichert durch die "reflexive Kontrolle und Selbstthematization über Sinn, Ziel und Art des professionellen Problembearbeitungsprozesses"²¹.

Vor dem Hintergrund einer Lebenswelt- und Alltagsorientierung der Sozialpädagogik empfiehlt THIERSCH (1997) einsprechend, die Deutungen der Adressat/inn/en sozialer Arbeit, ihrer Lebensverhältnisse, Schwierigkeiten und Möglichkeiten auf gesellschaftliche Bedingungen zu beziehen²². Sozialpädagogische Prozesse erschließen sich nach RAUSCHENBACH (1997) in der Interpretation der Interaktion und Kommunikation und durch die Analyse sozialer Problemlagen²³.

WINKLER (1996) betont die "kommunikative Struktur"²⁴ der Sozialpädagogik durch phänomenologische Analysen konkreter Erfahrungen und Handlungen im lebensweltlichen Kontext. Sozialpädagogisches Handeln erschließe sich nur durch die Reflexion im Diskurs. "Erst in der Reflexion (...) enthüllt sich sozialpädagogisches Handeln als solches; sozialpädagogisches Tun läßt sich nicht von der sozialpädagogischen Reflexion trennen." Reflexivität bedeutet entsprechend nach ENGELKE (1999) die "gemeinsame Reflexion in wechselseitiger Kritik, Selbstkritik und Stärkung"²⁵.

Diese hermeneutisch-pragmatische Tradition geht zurück auf MOLLENHAUER (1965), der ebenfalls interaktionistische und kommunikationstheoretische Gesichtspunkte einer pädagogisch-emanzipativen Sozialpädagogik in den Mittelpunkt seiner theoretischen Ausführungen stellte. Die Erforschung sozialpädagogischer Praxis ermöglicht eine Reflexion des Interpretationsrahmens sozialer Kontexte durch Rekonstruktion. Diesen Aspekt hebt wiederum WENDT (1995) hervor.

Die stark personenbezogene Tätigkeit der Sozialpädagogik bestimmt den Reflexions- und Interpretationsrahmen der Theorie und Praxis von Beratung, Begleitung, Hilfe, Unterstützung, Lebens-, Krisen- und Konfliktbewältigung im sozialen Kontext vor dem Hintergrund institutioneller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen.

²¹ Olk 1986, S.253

²² H. Thiersch 1997, vgl. hierzu auch H. Gängler 1995, S. 35

²³ Th. Rauschenbach 1995, S.75 ff

²⁴ M. Winkler 1995, S.108

²⁵ E. Engelke 1999, S. 324

Aus diesen Positionen, die jeweils unterschiedliche Aspekte hervorheben, ergeben sich Grundbedingungen eines reflexiven Wissenschaftsverständnisses der Sozialpädagogik:

- die professionelle Reflexion und diskursive Auslegung der subjektiven Deutungsmuster der Adressat/inn/en Sozialer Arbeit,
- die Reflexion sozialpädagogischer Prozesse,
- die Analyse der Genese und Entwicklung sozialer Problemlagen im gesellschaftlichen Kontext

Hinzuzufügen wäre noch die Bedingung der

- Komplexitätsangemessenheit

Abgeleitet von der Planungstheorie nach BAECKER (1994) und WILKE (1996)

ist Reflexion abhängig von:

1. der Vielzahl und Kombination der beeinflussenden Wirkfaktoren
2. der Eigendynamik und Instabilität der sozialen Kontexte und
3. der geringen Beeinflußbarkeit zentraler Prozessvariablen

Sozialpädagogische Reflexion findet auf vier Ebenen statt. Und zwar auf der Ebene der sozialpädagogischen Praxis, der Professionalisierungsebene, der Forschungsebene und nicht zuletzt der Theorieebene.

In der sozialpädagogischen Praxis, also der Interaktion und Kommunikation zwischen Fachkraft und Klient/in, findet die "stellvertretende Deutung des Falles" statt, als "eine Form sozialwissenschaftlicher" Reflexion²⁶ (Merchel 1998) zur Analyse und Evaluation des Problembearbeitungsprozesses (Rauschenbach 1993). THIERSCH (2002) sieht darin die zentrale Herausforderung für das sozialpädagogische Handeln, das in der Balance "zwischen methodisch Verlässlichem und situationsbezogen Offenem (...), zwischen eigenen Lebenserfahrungen und beruflicher Verantwortbarkeit nur praktiziert werden kann im Medium der Reflexivität"²⁷.

Auf der professionellen Ebene geht es um die reflexive Kontrolle der Professionellen durch Selbstreflexion oder Teamsupervision, wie RAUSCHENBACH (1993) hervorhebt:

"Methodisches Handeln wird vielmehr zum sozialen Ort des Verstehens und der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt des Klienten zum einen und zum Ort der Selbstreflexion und der Selbstkontrolle des professionellen Sozialarbeiters."²⁸

Diese Qualifikation wird erworben in der Ausbildung. VAHSEN (1996) spricht sich dafür aus, dass sich "auch in der Praxis der Hochschulen Handlungskompetenzen ein-

²⁶ J. Merchel 1998, S.120

²⁷ H. Thiersch 2002, S.1256

²⁸ Th. Rauschenbach 1993, S.11

üben" lassen, die "die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung fördern"²⁹. Aber auch die Übertragung des wissenschaftlichen Wissens in die sozialpädagogische Praxis, die laut THOLE (1997) - ausgehend von seiner Befragung sozialpädagogischer Fachkräfte - "nicht einmal ansatzweise" ein "kompatibles Erfahrungs- und Wissensnetz" herausgebildet hat, gehört zum Habitus sozialpädagogisch-reflexiver Professionalität. Für die Konkretisierung eines Kompetenzkatalogs professioneller Sozialer Arbeit sehen FLÖSSER/ SCHMIDT (1992) die zentralen Dimensionen "in den Variablen des Analysierens, Entscheidens, Kommunizierens und Reflektierens"³⁰.

Die Forschungsebene reflexiver Sozialpädagogik bezieht sich auf die Reflexion zwischen Forschungsteam und Praktiker/innen vor Ort, wie dies in der Begleitforschung oder wissenschaftlichen Evaluation geschieht. Ein reflexives Forschungsvorgehen in der Sozialpädagogik muss nach Auffassung THIERSCHS (1987) als "methodisch-offener Ansatz praktiziert werden, als Verbundsystem unterschiedlicher, hypothesenprüfend-empirischer, beobachtend-interpretierender sowie Handlungen strukturierender Ansätze"³¹. Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen vor Ort lassen sich darauf ein, "die Realität der Sozialen Arbeit mittels sozialwissenschaftlich-hermeneutischer Verfahren zu untersuchen und den Erfolg eines solchen Deutungsprozesses zu dokumentieren"³². Die Evaluationsforschung HAMBURGERS (1998) und der Forschungsansatz des Partial-Holismus nach HUPPERTZ (1998), mit den Postulaten der gemeinsamen Entwicklung von Forschungsfragen und der Diskussion des methodischen Vorgehens zur Entwicklung von Hilfen und Praxisberatung im Rahmen beruflicher wissenschaftlicher Weiterbildung, wären nach diesem Verständnis einer reflexiven Auffassung sozialpädagogischer Forschung zuzuordnen³³.

Die Reflexionsleistungen auf der theoretischen Ebene ergeben sich durch die Bestimmung der Sozialpädagogik als einer Reflexionstheorie und Handlungswissenschaft im Sinne von DEWE/OTTO (2001). Zum einen geht es um die wissenschaftstheoretischen Reflexionen, zum anderen aber auch um Erkenntnisprobleme, normative Implikationen, die Angemessenheit wissenschaftlicher Aussagen und Begründungszusammenhänge³⁴ zur Enthüllung des Wirklichen.

²⁹ F.G. Vahsen 1996, S.18

³⁰ G. Flösser/ Schmidt 1992, S.11

³¹ H. Thiesch 1987, S. 1010

³² J. Merchel 1998, S.122

³³ vgl. N. Huppertz 1998, U. Kirchgäßner 1998, U. Tolksdorf 1998

³⁴ vgl. auch B. Dewe/ H.-U. Otto 1996, S. 9ff

Die Bedingungen und Grundlagen eines reflexiven Verständnisses der Sozialpädagogik in den genannten Ebenen ergeben sich aus den Positionen der Sozialpädagogik, als das Verstehen subjektiver Deutungsmuster durch die Interpretation der Interaktion und Kommunikation in sozialen Prozessen vor dem Hintergrund einer Gesellschaftstheorie. Die professionelle, komplexitätsangemessene Reflexion findet statt im Diskurs eines Fachteams. Die Reflexion sozialer Kontexte zur Erforschung sozialer Praxis wird ermöglicht durch Rekonstruktion.

3. Rekonstruktiv-transformative Reflexionsprozesse

Durch die reflexive Erarbeitung sozialer Konstruktionen, professioneller Interaktionsprozesse und stellvertretender Interpretation von Handlungsproblemen werden sozialpädagogische Reflexionen durch die Rekonstruktion sozialer Kontexte zur Konstruktion sozialer Wirklichkeit. Hintergrund sind auf allen Ebenen die Deutungsmuster der reflektierenden oder zur Reflexion anzuregenden Personen.

Die Entschlüsselung der Deutungsmuster der Klienten ist ebenso zentral für die Reflexion der Interaktion wie die Annahmen der Professionellen. Auch in der Forschung spielen die Deutungsmuster der Akteure ebenso eine Rolle wie ihre theoretischen Überzeugungen und wissenschaftlichen Paradigmen.

Wie Deutungsmuster oder Konstruktionen von Wirklichkeit entstehen, welche Bedeutung sie haben und welche Relevanz für ein Verständnis rekonstruktiv-transformatorischer Reflexion bzw. stellvertretender Deutung, soll anhand von ausgewählten Zugängen erschlossen werden und zwar durch folgende Ansätze:

- stellvertretende Deutung (Dewe, Ferchhoff, Scherr, Stüwe 1995),
- moderne Säuglingsforschung (Stern 1996)
- Entstehung des Selbstkonzeptes (1987)
- Konstruktivismus (von Glasersfeld 1992, 2002)
- Transformationstheorie (Mezirow 1997)

Deutungskompetenz gehört nach DEWE u.a. (1995) zum Konzept sozialpädagogischer Professionalität ausgehend von der Annahme,

"soziale Arbeit sei ein Typus pädagogischen Handelns, für den gilt, daß spezialisiertes und abstraktes wissenschaftliches Wissen fallbezogen zur stellvertretenden Deutung und handlungsrelevanten Bearbeitung von Problemlagen verwendet wird"³⁵.

Eine Erklärung für das Entstehen von Deutungsmustern liefert der Ansatz von STERN (1996). Er untersuchte die Grundlagen sozialer Entwicklung und die Herausbildung des Selbstempfindens (Urheber eigener Handlungen zu sein, Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen Affektivität, Kontinuitätsempfinden, Befähigung zur intersubjektivität mit anderen Menschen, innere Organisation entwickeln, Bedeutungen vermitteln).

Er gelangte zu der Erkenntnis, dass sich Muster von Interaktionen, Überzeugungen und Grundannahmen bilden durch strukturelle Kontinuität. "Gelebte Episoden werden unverzüglich zu spezifischen Gedächtnisepisoden und durch Wiederholungen zu generalisierten Episoden."³⁶ Hierdurch entstehen Repräsentationen generalisierter Interaktionen (RIGs). RIGs sind die Quersumme mehrerer realer Erlebnisse, die einen Prototyp bilden, der sie alle repräsentiert. Sie enthalten etwas, was noch nie in genau dieser Weise geschehen ist und dennoch nichts, was nicht schon einmal wirklich geschehen wäre.

Die zentralen Aussagen des theoretischen Konstrukts des Selbstkonzepts der personenzentrierten Theorie von ROGERS (1987) verdeutlichen die Nähe zum Deutungsmusteransatz und zum weiter unten vorgestellten Konstruktivismus.

Das Selbstkonzept "beinhaltet die Wahrnehmungscharakteristiken des Ich, die Wahrnehmungen der Beziehungen zwischen dem Ich und anderen und verschiedenen Lebensaspekten, einschließlich der mit diesen Erfahrungen verbundenen Werte."³⁷

"Man kann es sich als eine organisierte, konsistente Gestalt vorstellen, die sich aus Wahrnehmungen des 'Mich' oder 'Ich' und Wahrnehmungen der Beziehungen dieses 'Ich' zur Außenwelt und zu anderen Menschen zusammensetzt. Dazu gehören Werte, die mit diesen Wahrnehmungen verknüpft werden. (...) Das Selbstkonzept ist dem Bewußtsein zugänglich, aber nicht notwendig im Selbst-bewußtsein präsent. Dem Menschen, der ihm gemäß handelt, ist es ein ständiger Bezugspunkt."³⁸

Häufig enthalten die in das Selbstkonzept oder das Selbstbild integrierten Erfahrungen Erlebnisse aus den Bindungen, Beziehungen und Interaktionen mit wichtigen Menschen³⁹.

Eine weitere Erklärung zur Entstehung von Deutungsmustern kann aus den Annahmen des Konstruktivismus hergeleitet werden. VON GLASERSFELD (2002) beschreibt den Prozess der Konstruktion einer kohärenten Wirklichkeit:

³⁵ B. Dewe/ W. Ferchhoff/ A. Scherr/ G. Stüwe 1995, S. 57

³⁶ D. Stern 1996, S. 160

³⁷ C.R.Rogers 1987b, S.26

³⁸ C.R.Rogers 1987a, S.492

³⁹ vgl. E.-M.Biermann-Ratjen 1989, S.105

"Indem es den Fluß seines Erlebens segmentiert und Teilstücke aufeinander bezieht und verkettet, schafft das Subjekt sich Modelle (...) und kategorisiert das Erlebnisfeld, in dem sie isoliert wurden, als 'Umwelt'. Insofern Dinge sich dann als mehr oder weniger dauerhaft erweisen und ihrerseits aufeinander bezogen und verkettet werden können, erwächst die Kontruktion einer kohärenten Wirklichkeit. (...) Hand in Hand mit dieser Konstruktion schafft der Erlebende ein Modell von dem, was er oder sie als 'sich selbst' nennt.. Auch dieses Selbst wird aus dem Erleben abstrahiert, und nach und nach schreibt das handelnde Subjekt ihm bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten und Funktionen zu."⁴⁰

WELSCH (1994) spricht in diesem Zusammenhang von der Erfassung der Wirklichkeit in einem Dreisatz:

1. die Wirklichkeit ist das Resultat unserer Konstruktion
2. diese Konstruktion wird mit fiktiven Mitteln (Metaphern, Bildern, Phantasmen) erichtet
3. die Wirklichkeit ist immer plural, konfliktreich und vielfältig⁴¹

Der Ansatz des Radikalen Konstruktivismus als Möglichkeiten zur Erfassung von Deutungsmustern geht von folgender zentralen These aus:

"Der Radikale Konstruktivismus beruht auf der Annahme, dass alles Wissen, wie immer man es auch definieren mag, nur in den Köpfen von Menschen existiert und dass das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrungen konstruieren kann. Was wir aus unserer Erfahrung machen, das allein bildet die Welt, in der wir bewußt leben."⁴²

WATZLAWIK (1991), der ebenfalls eine konstruktivistische Auffassung vertritt, stellt einen unmittelbaren Zusammenhang zur sozialpädagogischen Auffassung her, indem er meint, "wir haben es nie mit Wirklichkeit schlechthin zu tun, sondern immer nur mit Bildern der Wirklichkeit, also mit Deutungen".⁴³

Inwieweit sich die Sozialpädagogik den Erkenntnissen des Konstruktivismus öffnen wird, bleibt noch abzuwarten. Die sehr interessanten Betrachtungen "zu den Bedingungen des sozialpädagogischen Interaktionsverhältnisses" zwischen Konstruktivismus, Kommunikation und Sozialer Arbeit von KRAUS (2002) kommentiert BRUMLIK (2002) mit verhaltener Wertschätzung. Durch die Ausführungen von KRAUS habe "der radikale Konstruktivismus jene theoretische Form gewonnen, die es überhaupt erlaubt, ihn als sozialpädagogisches Theorieangebot zu diskutieren"⁴⁴.

Daß Konstruktionen von Wirklichkeit, Deutungsmuster, RIGs oder nach MEZIROW (1997) Bedeutungsperspektiven und Bedeutungsschemata "einen zur Orientierung dienenden Bezugsrahmen" darstellen, der "als (gewöhnlich stillschweigendes) System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung der Bedeutung von Erfah-

⁴⁰ E. von Glasersfeld 2002, S. 34

⁴¹ W. Welsch 1994, S. 22

⁴² E. von Glasersfeld 1997, S.22

⁴³ P. Watzlawik 1991, S. 91

⁴⁴ M. Brumlik 2002, S. 6

rungen dient", kann als Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze gelten. Nach dem Verständnis von MEZIRROW (1997) - Professor für Erwachsenenbildung an der Columbia University - sind Bedeutungsschemata "spezifische Überzeugungen, Einstellungen und emotionale Reaktionen, die in einer Interpretation ihren Ausdruck finden. Sie werden von früheren, oft unreflektierten Interpretationen hergeleitet"⁴⁵, während Bedeutungsperspektiven "ein Bündel gewohnheitsgemäßer Erwartungen" sind, die auch "unsere Vorstellung von Personalität, unseres idealisierten Selbstverständnisses und die Art unseres Selbstempfindens" bestimmen⁴⁶. Diese aus der Transformationstheorie (Merzirow 1997) hergeleiteten Überzeugungen verbinden zum einen die kognitivistische Sicht des Konstruktivismus mit den "willentlichen und affektiven Dimensionen"⁴⁷ und weisen zum anderen laut ARNOLD (1997) "eine große Nähe zum Deutungsmusteransatz bzw. zu konstruktivistischen Konzepten"⁴⁸ auf.

Zudem unterstreicht der transformative Ansatz das Anliegen des vorliegenden Beitrags, auf die Bedeutung der Reflexivität für die Veränderung bzw. Transformation von Deutungsmustern, Bedeutungsperspektiven oder Konstruktionen von Wirklichkeit hinzuweisen.

"Die Transformationstheorie betont, dass Menschen (...) bewußt Schritte zur Auflösung von Widersprüchen und zur Weiterentwicklung zu höher entwickelten konzeptualen Strukturen unternehmen, indem sie Bedeutungsschemata und -perspektiven durch kritische Reflexion transformieren."⁴⁹

Vor dem Hintergrund der ausgewählten Konzepte zur Entstehung und Bedeutung von Deutungsmustern stellt sich die Frage nach sozialpädagogischen Reflexions- und Interventionsmöglichkeiten:

Wie kann die Lebenswelt des Gegenüber als dessen subjektive Konstruktion von Wirklichkeit verstanden werden und wie eine Änderung bzw. Transformation der Bedeutungsperspektive erreicht werden, damit das Gegenüber einen Weg aus der Krise findet oder sein Leben besser bewältigen kann?

Reflexives Denken als professionenelle, sozialpädagogische Handlung kann nach DEWEY (1933) definiert werden als "aktives, beharrliches Durchdenken jeder Über-

⁴⁵ J. Mezirow 1997, S. 29

⁴⁶ J. Mezirow 1997, S. 35

⁴⁷ J. Mezirow 1997, S.35

⁴⁸ R. Arnold 1997, Zusammenfassung des Herausgebers auf dem Buchumschlag

⁴⁹ J. Mezirow 1997, S. 124/ 125

zeugung oder in Vermutung gekleideten Wissens im Blick auf die zu bestätigende Begründung, sowie die weitere Folgerung, zu der es tendiert"⁵⁰.

MEZIROW (1997) grenzt drei verschiedene Formen der Reflexion voneinander ab als kritische Bewertung des Gehalts und Verlaufs der Bemühung eine Erfahrung zu interpretieren und ihr Bedeutung zu verleihen⁵¹:

1. Problemgehaltsreflexion
2. Prozessreflexion
3. Prämissenreflexion

Die Unterscheidung macht deutlich, wie Veränderungen der Deutungsmuster ermöglicht bzw. Bedeutungszuschreibungen flexibler und durchlässiger werden.

Die Reflexion über den Problemgehalt dessen, was wir wahrnehmen, denken, empfinden oder wonach wir handeln"⁵² gilt der Bewußtmachung der Vorannahmen, da jede Handlungsweise "maßgeblich durch Irrtümer im Sachverhalt oder im Prozess beeinflusst oder durch epistemische, soziale oder psychologische Vorannahmen verfälscht"⁵³ sein kann. Die Prozessreflexion ist demgegenüber "eine Prüfung der Art und Weise, wie wir diese Funktion des Wahrnehmens, Denkens, Empfindens oder Handelns ausüben, sowie eine Bewertung unserer dabei erzielten Effizienz"⁵⁴. Bei der Prämissenreflexion geht es um eine Klärung der "Gründe für unsere möglichen Gewohnheiten des voreiligen Urteilens, unzulänglicher Konzeptionen oder eines Irrtums im Prozess der Urteilsfindung (...) sowie über dessen Folgen"⁵⁵, um zu einer "rationalen Neubewertung des impliziten Gültigkeitsanspruchs zu gelangen"⁵⁶.

Die Problemgehalts- und Prozessreflexion verändert die Überzeugungen, bzw. die Deutungsmuster, da dies die Kräfte sind, die die Art der Wahrnehmung und das Wie der Verarbeitung und Interpretation - also das Bedeutungsschema - erschaffen, bekräftigen, bestätigen, verfeinern oder als Problem identifizieren⁵⁷. Während die Prämissenreflexion die "miteinander verquickten Überzeugungen - also die Bedeutungsperspektiven - transformiert"⁵⁸.

⁵⁰ J. Dewey 1933, S.9

⁵¹ J. Mezirow 1997, S.86

⁵² J. Mezirow 1997, S. 89

⁵³ J. Mezirow 1997, S. 91

⁵⁴ J. Mezirow 1997, S. 89

⁵⁵ J. Mezirow 1997, S. 89

⁵⁶ J. Mezirow 1997, S. 85

⁵⁷ vgl. Mezirow 1997, S. 92

⁵⁸ J. Mezirow 1997, S.92

Diese Aufgliederung in Reflexionsformen ermöglicht einen professionellen Umgang mit Situationen und Deutungsmustern und führt laut MEZIROW (1997) durch eine gezielte Reflexion zur Transformation von Bedeutungsperspektiven:

"Reflexives Handeln (oder Achtsamkeit) ist verbunden mit größerer Genauigkeit bei der Wahrnehmung des Unbekannten und Ungewöhnlichen, der Vermeidung vorzeitiger kognitiver Festlegungen, einem besseren Selbstverständnis, größerer Arbeitsproduktivität und Befriedigung aus seiner Arbeit sowie Flexibilität, Einfallsreichtung und Führungsqualitäten."⁵⁹

Der Weg eines rekonstruktiv-transformativen Reflexionsprozesses, der auf Bewußtmachung und Veränderung von Deutungsmustern hinsteuert, wird nachfolgend in vier Thesen aufgezeigt. Dabei entwickelt sich jeder einzelne Schritt aus den Annahmen

- eines konstruktivistisch-transformativen Verständnisses der Entstehung und Veränderung von Deutungsmustern durch Reflexion
- der Urteilsenthaltung aus der Phänomenologie
- der Erfassung von Sinnbedeutung aus der Hermeneutik
- der Überprüfung auf der Basis neutraler Beurteilungskriterien
- der Bewußtmachung von Widersprüchen analog der Dialektik

Als Grundbedingung für ein Verständnis der subjektiven Deutungsmuster der Adressat/innen sozialer Arbeit benennt DEWE u.a. (1995) die Selbstreflexion:

These 1: Der reflexive Umgang mit professionellen Kompetenzen ist nur möglich im Durchgang durch die Reflexion der je individuellen Biographie und der hierdurch entstandenen Deutungs- und Interaktionsmuster (Dewe u.a. 1995).

Hierzu ein bestätigendes, wenn auch leicht provokantes Zitat von WARMBRUNN (1998):

"Der Interpret muß sich mit seinem Vorverständnis und Vorurteil, mit den biographisch gesammelten Werthaltungen, Normen, seinem 'porösen' Vorwissen und seiner Biographie kritisch auseinandersetzen. Ein Sozialpädagoge, der in seiner Biographie nicht unterwegs ist, wird zu keiner ausreichenden Lösung kommen. Er wird unentwegt der Gefahr begegnen, im Gegenüber seine eigenen Probleme lösen zu wollen."⁶⁰

Die Wahrnehmung der eigenen Lebensgeschichte und Biographie macht die Entstehung und Beschaffenheit von Deutungsmustern verstehbar und die Reflexion hierüber eröffnet nach MEZIROW (1997) "zugleich den Beginn eines Zeitalters der Reflexion in unserer Kultur"⁶¹.

⁵⁹ J. Mezirow 1997, S. 98

⁶⁰ Warmbrunn 1998, S.42

Die zweite These entspringt unmittelbar den Überzeugungen der Phänomenologie:

These 2: Zur Erfassung der Konstruktion von Wirklichkeit eines Gegenüber ist es notwendig, die eigenen Deutungsmuster, Interpretationen, Hypothesen und Theorien bewußt zurückzustellen, um zur inneren Distanz einer Urteilsenthaltung zu gelangen.

Die Phänomenologie fragt nach dem Bewußtsein und Erleben des Menschen in Situationen und Kontexten sowie seinem Verstehen von Welt. Für HUSSERL (1859-1938) hat die noema - die Bedeutung - eine erschaffende Funktion. Im Moment der Erkenntnis übernimmt der Mensch Verantwortung für die Bedeutungszuschreibung einer Situation. Während des Verstehensprozesses sollte der Mensch diesen Seinsglauben, der geprägt ist durch seine Einstellungen, Erfahrungen und Voreinnahmen, einklammern und im Sinne der phänomenologischen Reduktion möglichst urteilsfrei einzelne Phänomene als reine Erscheinungen wahrnehmen. Nur dann könne die Sache selbst ohne vorurteilsbeladene Interpretation betrachtet werden. HEIDEGGER (1976, 34) schlug dementsprechend vor: "Das, was sich zeigt, so wie es sich vom ihm selbst her zeigt, von ihm selbst her sehen (zu) lassen." Die Phänomenologie sucht den Sinn und Grund hinter den Erscheinungen aufzuhellen und wurde damit zum Fundament der pädagogischen Phänomenologie als deren Vertreter BOLLNOW und LANGEVELD zu nennen sind. Beide sprachen sich dafür aus, vorurteilsfrei auf Menschen in Krisen und sozialen Notlagen zuzugehen, so frei wie möglich mit ihnen in Kontakt zu kommen und ihre Sichtweise der Konflikte verstehen zu wollen.

Die These drei ergibt sich aus dem hermeneutischen Sinnverstehen:

These 3: Die Erfassung der Lebenswelt des Gegenüber entsteht durch die Rekonstruktion seiner Bedeutung von Wirklichkeitskonstruktionen durch den Akt der Einfühlung, Interpretation und der Überprüfung des Verstandenen.

Eine Sozialpädagogik des Verstehens kann zurückgeführt werden auf das hermeneutische Sinn-Verstehen der Pädagogik nach DANNER (1979) und KLAFKI (1978).

KLAFKI (1978) entwickelte Regeln des hermeneutischen Verstehens, die zur Situationsdeutung sozialpädagogischer Interaktionen herangezogen werden können. Hierbei geht es um das Vorverständnis einer Interaktion, die Klärung konkreter Fragestellungen an der konkreten Situation, die Kontexteinbindung, das Einbeziehen von Hintergrundinformationen, die Überprüfung der Herleitungen und Schlußfolgerungen der sozialpädagogischen Fachkräfte und gesellschaftliche Interpretationen.

⁶¹ J. Mezirow 1997, S.82

BOLLNOW (1968) meint, daß die "entscheidende, den Menschen im Innersten erschütternde und für seinen gesamten Wirklichkeitsbezug bestimmende Erfahrung", insbesondere mit Hilfe des hermeneutischen Verfahrens erforscht werden könne⁶².

Die Qualität der sozialpädagogischen Interaktion zeichnet sich aus durch das gelingende Verstehen und Einfühlen in die Erlebnisperspektive der Klienten (wie sie z.B. ihre Lebenssituation und Realität erfahren und einordnen). Hiermit verbunden ist nach LINKE (1966) die intuitive, personbezogene Form des Verstehens, die "sich auf den unmittelbaren Ausdruck des Menschen" im Sinne DILTHEYS richtet⁶³.

DANNER (1979) faßt den Sinn der "Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit" in drei Gesichtspunkten zusammen:

1. Praktisches Erziehungsverstehen besteht aus vielerlei *Verstehensakten*, die vom Praktiker wie vom Theoretiker *als solche* wahrgenommen werden müssen.
2. Der an praktischer Erziehung Beteiligte soll "elementare" Verstehensakte überführen in "höhere", d.h. sie reflektieren im Hinblick auf größere Sinnzusammenhänge. "Elementares Verstehen" kann hier auch psychologisches Einfühlen sein.
3. Erziehung ist menschliches Handeln; es steht in Bedeutungszusammenhängen und ist sinnvoll.

Den entscheidenden "Abbau von negativ empfundenen sozialen Lebenslagen" - Grundverständnis der Sozialpädagogik nach SCHWENDTKE (1977) - bringt der vierte Schritt ausgehend von der

These 4: Veränderung entsteht durch die Reflexion der eigenen Konstruktionen von Wirklichkeit anhand von bewußt erkannten Widersprüchen bzw. Irrtümern, der Überprüfung anhand neutraler Kriterien und der Öffnung für Alternativen.

Da Voreingenommenheit oder Verfälschung im Attribuierungsprozess keine Seltenheit sind, zeigt sich der Grad der reflexiven Kompetenz in der Bereitschaft einer sorgfältigen Abwägung der "Güte der Annahmen, Beweise und rationalen Argumente zugunsten alternativer Lösungsversuche", um zu "einer optimalen Erfolgsaussicht bei der Behandlung des betreffenden Problems unter den gegebenen Umständen zu gelangen"⁶⁴.

Laut KITCHENER (1986) verläuft die Entwicklung des reflexiven Urteilens in Stufen, und die Bereitschaft, Annahmen kritisch zu prüfen, Alternativen anzuerkennen, Ansichten und Erfahrungen anderer einzubeziehen, wächst mit zunehmendem Alter und Bildungsstand. Die Überzeugung, es gäbe eine objektive Wahrheit, wandelt sich zur Kenntnis von subjektiven Deutungen, die durch den jeweiligen Wahrnehmungsfil-

⁶² O.F.Bollnow 1968, S.247 und 1983, S.123

⁶³ W.Linke 1966, S.132

⁶⁴ J. Mezirow 1997, S.105

ter gelangt sind, und zu dem Wissen, dass Beweise und Argumente im Gesamtzusammenhang betrachtet werden müssen. Der höchsten Entwicklungsstufe entspricht das dialektischen Denken, das alternative Perspektiven, die eine "umfassendere, kritischere und integrierte Art der Interpretation der Wirklichkeit"⁶⁵ ermöglichen, sowie andere Interpretationen von Wirklichkeit anerkennt. Das dialektische Denken sieht im Widerspruch die Chance, die sich insbesondere in existentiellen Entscheidungssituationen bietet.

Diese letzte Form der Entscheidung bezeichnet TRÖGER (1974) als die eigentliche Entscheidung im "existentiellen Sinn" als Ergebnis einer bewußten Aktivität⁶⁶:

"In einem langwierigen Prozess wird die Unorientiertheit durchstanden, manchmal geradezu durchlitten, bis dann gleichsam die Person als Ganzes zu einer vielleicht grundsätzlichen Neuorientierung kommt. Das abschließende Handeln ist dann ein Wagnis ins Ungewisse."⁶⁷

Die Bedeutung der Reflexion für den Prozess der Wahl wird hier offensichtlich und die Notwendigkeit, sich Deutungsmuster bewußt zu machen, ihre Funktion und ihren Einfluß auf Handlungen und Entscheidungen zu hinterfragen.

Die zentrale Bedeutung der Selbstreflexion, der Urteilsenthaltung, der Erfassung von Wirklichkeitskonstruktionen, der Aufdeckung von Widersprüchen, das Aufzeigen von Alternativen sowie die rationale Überprüfung von Annahmen aufgrund neutraler Kriterien, verdeutlicht den professionellen Anspruch einer rekonstruktiv-transformativen Reflexionskompetenz. Diese Ausführungen weisen einen Weg zu einem Verständnis sozialpädagogisch-wissenschaftlicher Reflexivität, die sich auf bereits vorhandene Professionalisierungstheorien (Thole, Rauschenbach, Dewe, Otto, Treptow, Brumlik) beziehen und darüber hinaus durch die Ansätze des Radikalen Konstruktivismus und der Transformationstheorie neue Perspektiven aufzeigen.

Fazit:

Die Stufentheorie KITCHENERS (1994) zur Herausbildung des reflektiven Urteilens und kritischen Denkens bietet der Professionalisierung sozialpädagogischer Reflexion hochinteressante Perspektiven. Ebenso sind die Menschenbildannahmen der Sozialpädagogik unter Einbezug der neuesten Erkenntnisse aus der Hirnforschung (Singer 2002) und der Neurowissenschaft (Roth 2001) für den Bereich des Lernens, Reflektierens und des Entstehens von Deutungsmustern bzw. Konstruktionen von Wirk-

⁶⁵ J. Mezirow 1997, S. 130

⁶⁶ W.Tröger 1974, S.29

lichkeit zu präzisieren. Die Erziehungswissenschaft nutzt die Konstruktismusdebatte bereits für die Bildungspraxis (Siebert 1999) und entwirft eine systematisch-konstruktivistische Pädagogik (Reich 2002). Auch die Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung hat sich diesen neuesten Entwicklungen in einem Konzept konstruktivistischer Bildungsarbeit durch das systematische, mehrfachreflexive Lernen Erwachsener geöffnet (vgl. Siebert 2002, Arnold/ Siebert 1995). Die Sozialpädagogik sollte sich hier anschließen und insbesondere in der Aus- und Weiterbildung innovative Akzente setzen.

Literatur:

Arnold, Rolf/ Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren 1995

Brezinka, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim 1991

Brumlik, Micha: Vorwort. In: Kraus, Björn: Konstruktivismus, Kommunikation, Soziale Arbeit. Radikal-konstruktivistische Betrachtungen zu den Bedingungen des sozialpädagogischen Interaktionsverhältnisses. Heidelberg 2002, S. 5-6

Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Weinheim/ München 2001

Böhnisch, Lothar: Abweichendes Verhalten. Weinheim 1999

Böllert, Karin/ Baacke, Dieter (Hrsg.): Soziale Arbeit auf der Suche nach Zukunft. Bielefeld 1989

Bollnow, O.F.: Anthropologische Pädagogik. 3. durchges. Aufl. Darmstadt 1983

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Das Berufsfeld Sozialpädagogik, Sozialarbeit. Analysen und Empfehlungen zur Studienreform. München 1981

Dewe, Bernd/ Otto, Hans-Uwe: Wissenschaftstheorie. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans: Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied Kriftel 2001, S. 1966-1979

Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Radtke, Frank-Olaf: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992

Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Scherr, Albert/ Stüwe, Gerd: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim/ München 1995

Dewe, Bernd/ Otto, Hans-Uwe: Zugänge zur Sozialpädagogik. Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität. Weinheim/ München 1996

Dewey, John: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1899-1944). Pestalozzianum 2002

Engelke, Ernst: Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau 1999

Erler, Michael: Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zur Geschichte, Aufgaben und Theorie. Weinheim/ München 1993

⁶⁷ W.Tröger 1974, S.29

Friebertshäuser, Barbara/ Bitzan, Maria (Hrsg.): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim 1997

Förster, Heinz von / Glasersfeld, Ernst von: Einführung in den Konstruktivismus. München/ Zürich 2002

Gängler, Hans, Deinet, Ulrich: Die Provinz lebt. Neue Ansätze der Jugendarbeit in der Region. Münster 1995

Gängler, Hans: "Die Beobachter der Beobachter beim Beobachten..." Strukturmuster sozialpädagogischer Theorieproduktion. In: Thiersch, Hans/ Grunwald, Klaus (Hrsg.): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung. Weinheim/ München 1995, S. 27-42

Geißler, Karl-Heinz A.: Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für Soziale Berufe. Weinheim 2001

Glasersfeld, Ernst von: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main 1997

Graf, Erich Otto: Forschung in der Sozialpädagogik. Ihre Objekte sind Subjekte. Luzern 1990

Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 1995

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main 1997

Hamburger, Franz (Hrsg.): Sozialpädagogik und Öffentlichkeit. Systematisierungen zwischen markt-orientierter Publizität und sozialer Dienstleistung. Weinheim 1999

Henseler, Joachim: Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Historische Beiträge zur Rekonstruktion eines konstitutiven Verhältnisses. Baltmannsweiler 2000

Huppertz, Norbert (Hrsg.): Theorie und Forschung in der Sozialen Arbeit. Neuwied/ Kriftel 1998

Hurrelmann, Klaus/ Albert, Mathias: Jugend 2002, 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. Main 2002

Jakob, Gisela (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim 1997

Janich, Peter (Hrsg.): Wechselwirkungen. Zum Verhältnis von Kulturalismus, Phänomenologie und Methode. Würzburg 1999

Kitchener, Karen Strohm.: Educational Goals und Reflective Thinking. In: The Educational Forum. Fall 1983

Kitchener, Karen, Strom./ King, Patricia: Developing Reflective Judgment. Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking Adolescents and Adults. 1994

Klees, Katharina: Partnerschaftliche Familien. Kommunikation, Arbeitsteilung und Sexualität. Weinheim/ Basel 1992

Klees, Katharina: Beratung für Kinder in Not. Die Hilfeplanung der Kinderschutzdienste. Gießen 2002

Klees, Katharina/ Friedebach, Wolfgang (Hrsg.): Hilfen für mißbrauchte Kinder. Weinheim/ Basel 1997

Klees, Katharina/ Marz, Fritz/ Moning-Konter (Hrsg.): Gewaltprävention. Praxismodelle aus Jugendhilfe und Schule. Weinheim 2003

Kraus, Björn: Konstruktivismus, Kommunikation, Soziale Arbeit. Radikalkonstruktivistische Betrachtungen zu den Bedingungen des sozialpädagogischen Interaktionsverhältnisses. Heidelberg 2002

- Lechner, Jörg-Johannes/ Mägdefrau, Jutta (Hrsg.):** Partial-Holismus in der Sozialen Arbeit. Erfahrungen mit einer Forschungsposition. Oberried bei Freiburg im Br. 1998
- Linke, W.:** Die Problematik der Konfliktfähigkeit des Erziehers. In: Kluge, N. (Hrsg.): Das pädagogische Verhältnis. Darmstadt 1973, S.103-117
- Martin, Ernst:** Sozialpädagogische Berufsethik auf der Suche nach dem richtigen Handeln. Weinheim 2001
- Merchel, Joachim:** Hilfeplanung bei der Hilfen zur Erziehung. Stuttgart 1998
- Mezirow, Jack:** Transformative Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 10. Hohengehren 1997
- Mollenhauer, Klaus:** Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Berlin 1959
- Mollenhauer, Klaus:** Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim 1988
- Müller, Burkhard:** Sozialpädagogisches Können. Ein Handbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg im Br. 1994
- Müller-Kohlenberg, Hildegard:** Evaluation der sozialpädagogischen Praxis. Bonn 1997
- Niemeyer, Christian:** Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Münster 1999
- Niemeyer, Christian:** Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim 1998
- Noack, Wilfried:** Sozialpädagogik. Ein Lehrbuch. Freiburg i. Br. 2001
- Otto, Hans-Uwe/ Peter, Hilmar (Hrsg.):** Jugendhilfe trotz Verwaltungsmodernisierung. Fachlichkeit durch professionelle Steuerung. Münster 2002
- Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans:** Handbuch Sozialarbeit - Sozialpädagogik. Neuwied/ Kriftel 2001
- Popper, Karl:** Logik der Forschung. Tübingen 1991
- Puhl, Ria (Hrsg.):** Sozialarbeitswissenschaft. Neue Chancen für eine theoriegeleitete Soziale Arbeit. Weinheim/ München 1996
- Rauschenbach, Thomas (Hrsg.):** Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim 1993
- Rauschenbach, Thomas:** Die unvollendete Reform. Professionshorizonte einer universitären Sozialpädagogik. In: Thiersch, Hans/ Grunwald, Klaus (Hrsg.): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung. Weinheim/ München 1995, S. 75- 92
- Rauschenbach, Thomas:** Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen der Entwicklung sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim 1999
- Reich, Kersten:** Systematisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Freiburg im Breisgau 2002
- Richter, Helmut:** Sozialpädagogik - Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen - Institutionen - Perspektiven der Jugendbildung. Frankfurt a. Main 1998
- Röhrs, Hermann:** Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Heidelberg 1968
- Rössner, Lutz:** Theorie der Sozialarbeit. München/ Basel 1975

- Rössner, Lutz:** Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft. München/ Basel 1977
- Rogers, C.R.:** Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischen-menschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des klientzentrierten Ansatzes. Köln 1987b
- Rogers, C.R.:** Klientenzierte Psychotherapie. In: Corsini, R.J.: Handbuch der Psychotherapie. Weinheim/ Basel 1987a
- Schröer, Wolfgang:** Sozialpädagogik und die soziale Frage. Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900. Weinheim 1999
- Schmidt, Hans-Ludwig:** Theorien der Sozialpädagogik. Kritische Bestandsaufnahme vorliegender Entwürfe und Konturen eines handlungstheoretischen Neuansatzes. Rheinstetten 1981
- Schmidt, Siegfried, J.:** Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. Main 1991
- Siebert, Horst:** Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdebatte für die Bildungspraxis. Freiburg im Breisgau 1999
- Singer, Wolf:** Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt am Main 2002
- Siebert, Horst:** Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Akademische Schriften 2002
- Stern, Daniel N.:** Die Lebenserfahrung des Säuglings. Klett-Cotta 1996
- Thiersch, Hans:** Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim 1997
- Thiersch, Hans/ Rauschenbach, Thomas:** Sozialpädagogik/ Sozialarbeit. Theorie und Entwicklung. In: Eyferth, Hanns/ Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit Sozialpädagogik. Studienausgabe. Neuwied/ Darmstadt 1987, S. 984-1016
- Thiersch, Hans/ Grunwald, Klaus (Hrsg.):** Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung. Weinheim/ München 1995
- Thiersch, Hans:** Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim 2002
- Thole, Werner (Hrsg.):** KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten. Neuwied 1998
- Thole, Werner/ Küster-Schapfl, Ernst-Uwe:** Sozialpädagogische Profis. Opladen 1997
- Treptow, Rainer:** Sozialpädagogik - eine struktur- und prozeßreflexive Handlungswissenschaft. In: Thiersch, Hans/ Grunwald, Klaus (Hrsg.): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung. Weinheim/ München 1995, S.211-220
- Tröger, W.:** Erziehungsziele. München 1974
- Uhlendorf, Uwe:** Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung. Weinheim/ München 1997
- Warmbrunn, Franz:** Hermeneutik - Ein unverzichtbarer Ansatz für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Huppertz, Norbert (Hrsg.): Theorie und Forschung in der Sozialen Arbeit. Neuwied/ Kriftel 1998, S.33-46
- Watzlawick, Paul:** Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München 1981
- Winkler, Michael:** Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988

Welsch, Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. Ditzingen 1994

Wendt, Wolf Rainer (Hrsg.): Unterstützung fallweise. Case Management in der Sozialarbeit. Freiburg im Br. 1995