

Über den Bedeutungsgehalt und die Verwendung der Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung in der kritisch-emanzipativen Sozialpädagogik

-

Eine Analyse

Über den Bedeutungsgehalt und die Verwendung der Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung in der kritisch-emanzipativen Sozialpädagogik

-

Eine Analyse

Bachelorarbeit von: Lukas Schär

An der: OST
Ostschweizer Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit
Studienrichtung Sozialpädagogik

Begleitet von: Prof. Dr. Mathias Lindenau
Zentrum für Ethik und Nachhaltigkeit ZEN-FHS
Professor

Für den vorliegenden Inhalt ist ausschliesslich der Verfasser verantwortlich

Flaach, 03. Oktober 2020

«Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!» (Kant, 1784, o.S. zitiert nach Uni-Muenster, o. D.). Dieses Zitat gab mir das Vertrauen, die Arbeit auf meine Art und Weise zu schreiben.

Inhalt

Abstract	VI
1 Einleitung	1
2 Verhältnis von Sozialpädagogik zu den Erziehungswissenschaften und Heilpädagogik	6
2.1 Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaften	6
2.2 Sozialpädagogik und Heilpädagogik.....	7
3 Die Merkmale der Autonomie und der Selbstbestimmung	8
3.1 Autonomie.....	8
3.1.1 Historische Bestimmung des Autonomiebegriffs.....	8
3.1.2 Autonomie nach Immanuel Kant und Beate Rössler	9
3.1.3 Autonomie und Heteronomie.....	12
3.1.4 Das Verhältnis von Autonomie und Erziehung.....	13
3.1.5 Zusammenfassung.....	13
3.2 Selbstbestimmung	14
3.2.1 Historische Verortung des Begriffs Selbstbestimmung	14
3.2.2 Selbstbestimmung und Fremdbestimmung	15
3.2.3 Das Verhältnis von Selbstbestimmung und Erziehung	16
3.2.4 Selbstbestimmung nach Schandl – Zusammenfassung	16
3.3 Das Verhältnis von Autonomie und Selbstbestimmung	17
3.3.1 Gemeinsamkeiten der Begriffe.....	17
3.3.2 Unterschiede der Begriffe	18
3.3.3 Das Selbstdefinieren und -gestalten	19
3.3.4 Selbstbestimmung und personelle Autonomie	19
4 Erste Schlussfolgerung.....	21
4.1 Analysemaske	21
4.1.1 Merkmale der Autonomie	22
4.1.2 Merkmale der Selbstbestimmung.....	22
4.1.3 Schematische Darstellung der Analysemaske.....	24
4.1.4 Beispiel für Selbstbestimmung und Autonomie.....	25
5 Die kritisch-emanzipative Sozialpädagogik.....	26
5.1 Warum die kritisch-emanzipative Sozialpädagogik.....	26
5.2 Subjekt und Subjektivität	27
5.2.1 Das Sozialpädagogische Problem	27
5.2.2 Aufkommen des heutigen Subjektbegriffs	27
5.2.3 Zentrum des Handelns.....	27
5.2.4 Der Subjektbegriff.....	28
5.2.5 Subjektivität	28
6 Selbstbestimmtes oder autonomes Subjekt und Prozess der Autonomie oder der Selbstbestimmung?	31
6.1.1 Geschichtliche Parallelen zwischen den Begriffen Subjekt und Selbstbestimmung.....	31
6.1.2 Ein autonomes oder selbstbestimmtes Subjekt? – Analyse des Subjektbegriffs.....	31

6.1.3	Fähigkeiten zur Selbstbestimmung und die Parallelen zur Subjektivität – Analyse des Subjektivitätsbegriffs	33
6.2	Veranschaulichung in der Analysemaske	36
7	Zweite Schlussfolgerung	38
8	Konsequenzen für die Sozialpädagogik	40
8.1	Praxistransfer	40
8.2	Was es für das professionelle Handeln bedeuten kann	42
9	Schlusswort	45
9.1	Kritik an der ersten Schlussfolgerung	45
9.2	Kritik an der zweiten Schlussfolgerung	46
9.3	Allgemeine Kritik zur Arbeit	47
9.4	Weiterführende Fragen.....	47
9.5	Reflexion.....	48
10	Literaturverzeichnis.....	50
11	Abbildungsverzeichnis	52

Abstract

Titel: **Über den Bedeutungsgehalt und die Verwendung der Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung in der kritisch-emanzipativen Sozialpädagogik – Eine Analyse**

Kurzzusammenfassung: Die Arbeit setzt sich mit den Begriffen der Autonomie und Selbstbestimmung auseinander. Aus der Auseinandersetzung heraus wird versucht zu erkennen, ob es im Subjekt- und Subjektivitätsbegriff nach Michael Winkler um Selbstbestimmung oder Autonomie geht. Aus den Erkenntnissen werden dann Konsequenzen für die Praxis der Sozialpädagogik abgeleitet.

Autor: Lukas Schär

Referent/-in: Prof. Dr. Mathias Lindenau

Publikationsformat: BATH
 MATH
 Semesterarbeit
 Forschungsbericht
 Anderes

Veröffentlichung: 2020

Sprache: Deutsch

Zitation: Schär, Lukas (2020). *Über den Bedeutungsgehalt und die Verwendung der Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung in der kritisch-emanzipativen Sozialpädagogik – Eine Analyse*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, OST Ostschweizer Fachhochschule, Fachbereich Soziale Arbeit.

Schlagwörter: Autonomie, Selbstbestimmung, Sozialpädagogik, Subjekt

Ausgangslage:

Innerhalb des Studiums der Sozialen Arbeit werden die Begriffe der Autonomie und Selbstbestimmung immer wieder verwendet. So beschreibt Heiko Kleve (2016, S. 7) die Autonomie bzw. Selbstbestimmung der Klient*innen als Ziel der Sozialpädagogik. Im gleichen Buch zur *Autonomie und Mündigkeit in der Sozialen Arbeit* verwendet beispielsweise Hanne Seitz (2016, S. 50 - 65) die beiden Begriffe ebenfalls synonym. In ihrer Magister Arbeit schreibt Elisabeth Schandl (2011, S. 11), dass die beiden Begriffe zwar zum üblichen Sprachgebrauch gehören, aber wie die Begriffe genauer zu verstehen sind und ob sie wirklich das gleiche bedeuten, ist unklar. So ist es auch nicht verwunderlich, dass ein

Vorlesungssaal voller Student*innen und drei Dozent*innen die Begriffe weder genau fassen, noch unterscheiden konnten. Willehad Lanwer (2017, S. 19) beschreibt das Wissen über eine Sache, als Impuls gebend für die entsprechende Handlung. Wie aber sollen die Ziele der Autonomie und Selbstbestimmung der Klient*innen erreicht werden, wenn die Sozialpädagog*innen nicht genau wissen, um was es eigentlich geht. Das kurz umrissene Ereignis mit den Student*innen und den Dozent*innen veranlasste den Autoren dazu, sich in seiner Bachelorarbeit vertieft mit den Begriffen der Autonomie und Selbstbestimmung auseinanderzusetzen.

Ziel:

Ziel der Arbeit ist ein vertiefteres Verständnis der Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung zu erreichen. Dabei soll erkannt werden, ob die Begriffe als Synonym betrachtet werden müssen oder unterschieden werden können. Aus diesen Erkenntnissen heraus sollen der Subjekt- und der Subjektivitätsbegriff von Michael Winkler (1988, S. 139 – 153) aus der kritisch-emanzipativen Sozialpädagogik analysiert werden, um so nachvollziehen zu können, ob es bei den Begriffen um Autonomie oder Selbstbestimmung geht. Abschliessend sollen daraus Konsequenzen für die Praxis der Sozialpädagogik abgeleitet werden. Die entsprechenden Fragestellungen sind: Was wird unter Autonomie und Selbstbestimmung im aktuellen Diskurs verstanden und lassen sich die Begriffe unterscheiden? Lassen sich die Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung in der kritisch-emanzipativen Theorie nach Michael Winkler in Bezug auf die Grundlage seines Subjekt- und Subjektivitätsbegriffs differenzieren oder müssen sie als Synonym betrachtet werden? Welche Konsequenzen haben die Erkenntnisse für die Praxis der Sozialpädagogik?

Vorgehen:

Im ersten Kapitel wird nebst der Herleitung der Fragestellungen begründet, warum es wichtig ist, die Begriffe der Autonomie und Selbstbestimmung in der Sozialpädagogik genauer zu betrachten.

Im zweiten Kapitel wird das Verhältnis der Sozialpädagogik zu den Erziehungswissenschaften und der Heilpädagogik geklärt. Die Unterscheidung der Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung geschieht nahe an der Arbeit von Elisabeth Schandl (2011), welche sich wiederum auf die Erziehungswissenschaften und Heilpädagogik bezieht. Damit es legitim erscheint ihr Werk für diese Arbeit zu verwenden, sollen deshalb die entsprechenden Verhältnisse geklärt werden.

Im dritten Kapitel wird versucht die Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung besser zu verstehen, um dann am Ende des Kapitels beurteilen zu können, ob die Begriffe als Synonyme betrachtet werden müssen oder ob eine Unterscheidung als möglich erachtet werden kann. Dabei werden von beiden

Begriffen gewisse Merkmale herausgearbeitet. Neben Schandl (2011) bewegt sich die Arbeit in diesem Kapitel nahe an dem Verständnis von Beate Rössler (2017, S. 29 – 61).

Im vierten Kapitel wird die erste Schlussfolgerung aus der Auseinandersetzung mit den Begriffen gezogen und dabei die erste Fragestellung beantwortet. Entsprechend den Merkmalen von Autonomie und Selbstbestimmung wird eine Art Analysemaske erarbeitet, um im späteren Verlauf die Analyse durchzuführen.

Im fünften Kapitel wird dann begründet, warum Michael Winkler (1988, S. 139 – 153) für diese Arbeit ausgewählt wurde. Worauf der Subjekt- und der Subjektivitätsbegriff genauer beschrieben werden, um die beiden Begriffe dann im sechsten Kapitel mit der Analysemaske zu analysieren. Am Ende des Kapitels werden die Ergebnisse der Analyse nochmals in der Analysemaske zusammengefasst, um sie überschaubarer darzustellen.

Im siebten Kapitel wird die zweite Fragestellung beantwortet. Aus den Ergebnissen der zweiten Fragestellung werden im achten Kapitel Konsequenzen für die Sozialpädagogik thematisiert und somit die dritte Fragestellung beantwortet. Dabei geht es sowohl um die Haltung wie auch um Leitsätze für die Praxis der Sozialpädagogik.

Das neunte und letzte Kapitel setzt sich zusammen aus einer kritischen Reflexion, den weiterführenden Fragen und einer persönlichen Reflexion. Die Arbeit soll auf der Ebene der ersten und zweiten Schlussfolgerung sowie auf allgemeiner Ebene kritisch betrachtet werden. Aus der Arbeit selbst, aber auch aus der Kritik, leiten sich weiterführende Fragen ab. Am Ende folgt eine persönliche Reflexion.

Erkenntnisse:

Die Möglichkeit einer Trennung der Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung besteht. Dabei kommt es aber auf die Autorin oder den Autor des jeweils vorliegenden Textes an, ob und wie diese Trennung vorgenommen wird. Eine Trennung im Rahmen dieser Arbeit scheint jedoch sinnvoll, da für die Praxis der Sozialpädagogik Wissen über eine Sache zu entsprechenden Handlungen führt. In Bezug auf Autonomie und Selbstbestimmung kann ein tieferes Verständnis an unterschiedlichen Punkten in der Praxis hilfreich sein, z. B. in der direkten Zusammenarbeit mit Klient*innen, aber auch für die Forschungspraxis oder die intradisziplinäre Zusammenarbeit.

In den Begriffen Subjekt und Subjektivität von Winkler (1988, S. 139 – 153) lassen sich sowohl Autonomie als auch Selbstbestimmung erkennen. Wird nach den Merkmalen von Autonomie und Selbstbestimmung beurteilt, welche in dieser Arbeit verwendet werden, dann sind Winklers Begriffe tendenziell der Selbstbestimmung zuzuordnen.

Aus den Ergebnissen der Analyse leitet sich entsprechend ab, dass Selbstbestimmung in einem aktiven Aneignungsprozess des Subjekts selbst gebildet wird. Eine mechanische Einwirkung von aussen, durch

Erziehung ist nicht möglich. Das sozialpädagogische Handeln unterliegt hier dem Technologiedefizit. Ausserdem ist der Prozess zur Bildung von Selbstbestimmung zeit- und ortsunabhängig. D. h. grundlegend kann er zu jeder Zeit und an jedem Ort stattfinden, somit scheint er auch nie endgültig abgeschlossen zu sein. Entlang dieser Überlegungen ist dieser Prozess nichts, was durch Sozialpädagog*innen gegeben oder genommen werden kann.

Trotzdem ist die sozialpädagogische Fachkraft im entsprechenden Prozess in Bezug auf die Klient*innen wichtig. Sie kann auf den Prozess verhindernd oder fördernd einwirken, wobei die Einwirkung durch die Natur des Prozesses sowieso entsteht. Da das Ziel die Selbstbestimmung der Klient*innen ist, gibt es gewisse Leitsätze für die Praxis, welche angelehnt sind an Müller (2011, S. 7) und Walther (2014, S. 108):

- Anerkennung des Subjekts mit eigenen Bildungsprozessen.
- Es sollen Orte geschaffen werden an welchen sich Klient*innen sicher und wohlfühlen. Innerhalb dieser Orte soll es genug Objektives geben, dass die Neugier der Klient*innen geweckt bleibt, sie Grenzen austesten und gegebenenfalls überwinden können.
- Akzeptanz für die Klient*innen ohne von ihnen besondere Leistung zu erwarten. Entsprechende Akzeptanz für ihr subjektives Sein und ihnen Zuwendung und Zugehörigkeit vermitteln.
- Sich selbst als Fachperson nicht als Aufpasser*in wahrnehmen und sich auch nicht dahinter verstecken.
- Regeln sind legitim und müssen akzeptiert werden. Dafür müssen aber keine Exempel an Klient*innen durchgeführt werden. Es soll niemand gedemütigt werden.
- Sich in der Öffentlichkeit für Interessen der Klient*innen starkmachen und entsprechend positionieren. Sich aber auch als Vermittler*in zwischen den Parteien präsentieren.

Literaturquellen (Auswahl):

- Schandl, Elisabeth (2011). *Autonomie und Selbstbestimmung – Begriffe in pädagogisch differenten Diskursen*. Abgerufen von http://othes.univie.ac.at/17251/1/2011-11-10_0505574.pdf
- Walther, Andreas (2014). *Aneignung und Anerkennung*. In: Ulrich Deinet und Christian Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung* (S. 97 – 112). Wiesbaden: Springer VS
- Winkler, Michael (1988). *Eine Theorie der Sozialpädagogik – Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität*. Stuttgart: Klett – Cotta

1 Einleitung

«Wo die Reflexion der Sache selbst, die geistige Besinnung der Wissenschaft aussetzt, findet an Ihrer Stelle die weltanschauliche Phrase sich ein» (Adorno, 1966, S. 40 - 41, zitiert nach Lanwer, 2017, S. 13)

Um zu erklären, warum eine Bachelorarbeit über die Auseinandersetzung mit den Begriffen der Autonomie und Selbstbestimmung geschrieben wird, soll einleitend ein Ereignis beschrieben werden, welches im Rahmen des Studiums von einem Dozenten erzählt wurde. Der Dozent erzählte von einer Unterhaltung, welche er mit einer Studentin führte, wobei das Wort Autonomie fiel. Dabei fragte er sie anhand eines Beispiels, ob der Wunsch einer Klientin berücksichtigt werden muss, welche auf dem Dach steht, das Gefühl hat, sie können fliegen und dies nun ausprobieren möchte. Die Studentin antwortete darauf, dass sie in ihrer Welt lebe und ihre Autonomie geschützt werden müsse und stellte ein Eingreifen mindestens in Frage. Dem Dozenten ging es nicht um die Antwort der Studentin, sondern ob es sich hier um Autonomie oder Selbstbestimmung handle oder nicht und ob es dabei überhaupt einen Unterschied gebe. Ein Raum voller Student*innen, von welchen die meisten ein oder zwei Semester vor dem Abschluss standen und drei Dozent*innen konnten keine zufriedenstellende Differenzierung der Begriffe finden.

Adorno (1979) schreibt: «Das halb Verstandene und halb Erfahrene ist nicht Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind.» (S.576, zitiert nach Lanwer, 2017, S. 19). Willehad Lanwer (2017, S. 19) bemerkt zu diesem Zitat, dass das, was nur halb verstanden wurde, in Phrasen mündet, was gleichermassen anti-aufklärerisch wie unwissenschaftlich ist. Der Grund, warum einleitend dieses Ereignis zwischen dem Dozenten und der Studentin genannt wurde, ist, dass ihre Aussage *die Autonomie des Klienten müsse geschützt werden* eine Phrase ist. Weder sie noch die Student*innen und Dozent*innen in der Diskussion konnten die Begrifflichkeiten der Autonomie und Selbstbestimmung zufriedenstellend füllen und unterscheiden. Wäre das Wissen um die Begriffe umfassender, dann wäre klar geworden, dass nie nur die Autonomie einer Person berücksichtigt werden kann. Warum das so ist, wird versucht im Laufe dieser Arbeit zu klären. Dazu sei nur Folgendes gesagt: In der geschilderten Situation geht es um das Zusammenspiel von Autonomie und Heteronomie. Die Autonomie der Klientin ist nicht grundlegend gefährdet durch die heteronome Einwirkung der Fachperson. Ausserdem ist es nach einer Auseinandersetzung mit den Begriffen der Autonomie und Selbstbestimmung fraglich, in dieser Situation überhaupt von Autonomie zu sprechen. Nach einer differenzierteren und sicherlich nicht abschliessenden Betrachtung der Begriffe Selbstbestimmung und Autonomie, wirkt die Selbstbestimmung in diesem Moment passender. Die erläuterte Situation und insbesondere die gefolgte Diskussion schildern beispielhaft wie undifferenziert mit der Thematik umgegangen wird. Die Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung erscheinen daher thematisch wenig durchdrungen und im Gebrauch als Phrase.

Es stellt sich die Frage, wie solche Phrasen denn entstehen. Lanwer (2017, S. 13 – 14) bringt dabei den Begriff der *rationalen Orientierungslosigkeit* ein, welchen er von Heydorn entlehnt. Dabei stellt er eine

Korrelation zwischen der Verwendung von Phrasen und der *rationalen Orientierungslosigkeit* fest. Dass bezüglich der Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung eine *rationale Orientierungslosigkeit* bei Student*innen der Sozialpädagogik besteht, ist jedoch kaum verwunderlich. Beides sind Begriffe, die innerhalb des Studiums verwendet werden und als fester Bestandteil auftreten. Zudem werden beide Begriffe oft synonym verwendet (Schandl, 2011, S. 72). Die Autonomie hat einen hohen Wert, ist aber als Begriff inhaltlich kaum festgelegt, was ihn offen macht für eine individuelle Verwendungsweise (Schandl, 2011, S. 26). Es ist also klar, dass die Begriffe gebraucht werden und es ist auch klar, dass eine mehr oder weniger grosse Verwirrung entsteht, wenn diese Begriffe genauer definiert bzw. differenziert werden sollen (Schandl, 2011, S. 11). Infolgedessen scheinen sie mehr als Kampfbegriffe oder Schlagwörter zu dienen.

Nun stellt dies ein Problem dar. Denn das Wissen über etwas, ist die Brücke zum Verständnis desselben. Lanwer (2017) beschreibt das Verstehen, als «ideelle Tätigkeit der individuellen Erschliessung von Sachverhalten» (S. 15), wodurch Sachverhalte überhaupt erst erkannt werden. Das Wissen über einen Sachverstand leitet Handeln ein. Lanwer (2017, S. 19) beschreibt das Wissen als einen Impuls für zielorientiertes Handeln. Ist das Wissen über Autonomie und Selbstbestimmung diffus, dann fällt es in der Praxis schwer zu erkennen, wann es um Autonomie und Selbstbestimmung geht und wie als sozialpädagogische Fachkraft gehandelt werden könnte. Das ist in der Sozialpädagogik problematisch, weil zu den Zielen der Sozialpädagogik die Förderung und Wahrung von Autonomie und Selbstbestimmung gehören (Kleve, 2016, S. 7; Schandl, 2011, S. 15). Wie sollen Ziele erreicht werden, deren inhaltliche Bausteine nicht oder nur undifferenziert verstanden wurden?

So ist das Problembewusstsein dargelegt. Mit dem momentanen Erkenntnishorizont ist es dem Autor nicht möglich, die Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung voneinander zu trennen. Folglich kann, und dies ist in dieser Arbeit von essenzieller Bedeutung, keine Klarheit über die Zielsetzung sozialpädagogischen Handelns hergeleitet werden. Innerhalb dieser Arbeit soll versucht werden, diese Begriffe und ihre Bedeutung für die Sozialpädagogik besser zu erschliessen. Dabei werden in einem ersten Schritt die Begriffe Selbstbestimmung und Autonomie genauer betrachtet, um überhaupt feststellen zu können, ob die Begriffe Unterschiede aufweisen oder ob sie als Synonyme verstanden werden müssen. Dabei spielte zu Beginn auch die Auseinandersetzung mit den Gegenteilen Heteronomie und Fremdbestimmung eine Rolle. Im Zuge dessen sollte eine eigene Fragestellung zu Heteronomie und Fremdbestimmung beantwortet werden. Es wurde innerhalb der Arbeit ersichtlich, dass die Frage nach den unterschiedlichen Merkmalen von Autonomie und Selbstbestimmung zu stellen ist, dabei aber die Heteronomie und Fremdbestimmung nicht eine solch zentrale Rolle spielen, wie ursprünglich vermutet. Dadurch fiel die Fragestellung zur Heteronomie und Selbstbestimmung weg. Einigermassen blauäugig wurde zu Beginn die Fragestellung zur kritisch-emanzipativen Sozialpädagogik formuliert. Die anfängliche Idee war es die ganze Theorie von Michael Winkler (1988) zu analysieren. Schnell wurde aber klar, dass dies ein utopisches Unterfangen darstellen würde, sollte die Analyse auch nur ein wenig detailliert ausfallen und die zeitlichen Ressourcen eingehalten werden. Somit war eine Beschränkung zwingend notwendig.

Dabei fiel die Wahl auf die Begriffe Subjekt und Subjektivität (Winkler, 1988, S. 139 – 153). Diese wirkten als adäquate theoretische Bezugspunkte, um zu untersuchen, ob es in der kritisch-emanzipativen Sozialpädagogik eine Differenzierung gibt zwischen Selbstbestimmung und Autonomie und um welche der beiden Begriffe es geht. Im Laufe der Arbeit entstand ein wachsendes Bewusstsein für die Konsequenzen in der Praxis der Sozialpädagogik, aufgrund der Auseinandersetzung mit der Thematik, was zu Beginn nicht so deutlich war. Als Konsequenz daraus wurde es notwendig, eine Leitfrage nach dem Bedeutungsgehalt spezifisch für die Praxis der Sozialpädagogik zu stellen. Aufgrund dieser Überlegungen entstanden folgende drei Fragestellungen, welche innerhalb dieser Bachelorarbeit beantwortet werden:

- Was wird unter Autonomie und Selbstbestimmung im aktuellen Diskurs verstanden und lassen sich die Begriffe unterscheiden?
- Lassen sich die Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung in der kritisch-emanzipativen Theorie nach Michael Winkler in Bezug auf die Grundlage seines Subjekt- und Subjektivitätsbegriffs differenzieren oder müssen sie als Synonym betrachtet werden?
- Welche Konsequenzen haben die Erkenntnisse aus der Analyse für die Praxis der Sozialpädagogik?

Entlang dieser Fragestellungen soll die vorliegende Arbeit geschrieben werden. Im zweiten Kapitel der Arbeit soll das Verhältnis von Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaften geklärt werden, sowie auch das Verhältnis der Sozialpädagogik zur Heilpädagogik. Das geschieht aus zwei Gründen. Der erste Grund ist, dass die Auseinandersetzung mit den Begriffen Autonomie und Selbstbestimmung nahe an der Arbeit von Elisabeth Schandl (2011) ist. In ihrer Arbeit bezieht sie sich sowohl auf die Erziehungswissenschaften wie auch auf die Heilpädagogik (Schandl, 2011, S. 11). Die Nähe der beiden Disziplinen zu Sozialpädagogik, welche im zweiten Kapitel aufgezeigt wird, begründet warum ihre Arbeit verwendet wurde. Der zweite Grund wird erst später im Verlauf der Arbeit ersichtlich. Das Verständnis des Verhältnisses der Sozialpädagogik zu den Erziehungswissenschaften und der Heilpädagogik hilft, besser zu verstehen, warum in den ausgewählten Texten (z. B. Lambers, 2016, S. 117 – 128; Winkler, 1988; Walther, 2014, S. 97 – 112) der kritisch-emanzipativen Sozialpädagogik tendenziell von Autonomie gesprochen wird. Zu Beginn des nächsten Kapitels findet zuerst die Auseinandersetzung mit dem Begriff Autonomie statt. Es wird versucht den Begriff der Autonomie besser zu verstehen, indem er auf historische Weise, in Abgrenzung zu Heteronomie und Erziehung und im Verständnis von Immanuel Kant (nach Schandl, 2011, S. 25 – 26) und Beate Rössler (2017, S. 39 – 61) betrachtet wird. Im Anschluss wird dem Thema Selbstbestimmung vertieft nachgegangen. Auf ähnliche Weise wie bei der Autonomie wird über die historische Weise und in Abgrenzung zur Fremdbestimmung und Erziehung versucht, dem Begriff der Selbstbestimmung näher zu kommen. Die Bearbeitung der Begriffe sollte dazu dienen, Autonomie und Selbstbestimmung besser zu verstehen und deren gemeinsamen und unterschiedlichen Merkmale auszumachen. Im gleichen Kapitel soll erklärt werden, dass Schandl (2011, S. 18) in ihrer Arbeit Aspekte zur Selbstbestimmung aufgreift, welche aber erst durch Rössler (2017, S. 35

– 57) weiter ausdifferenziert werden können. Gleich darauf wird versucht, ersichtlich zu machen, warum Rössler (2017, S. 35 – 57) in dieser Arbeit verwendet wird, um die Selbstbestimmung und nicht die Autonomie schärfer zu umreißen. Der erste Teil der Arbeit findet den Abschluss im vierten Kapitel mit der ersten Schlussfolgerung. Darin wird thematisiert, warum es trotz der Widrigkeiten als möglich und sinnvoll erscheint, die Begriffe zu unterscheiden. Im Laufe der Arbeit entstand so die Idee einer Art Analysemaske, welche sich aus den unterschiedlichen Merkmalen der Begriffe zusammensetzt. Wichtig ist, dass es dabei nicht um eine Definition der Begriffe geht, sondern um eine Art Annäherung an die Begriffe und den Versuch gewisse Merkmale herauszuarbeiten. Aus Gründen der Transparenz soll offengelegt werden, dass die Analysemaske entstanden ist bevor Winkler (1988) betrachtet wurde. Durch die Auseinandersetzung mit ihm konnte die Maske aber nochmals geschärft werden. Wie bereits erwähnt setzt sich die Analysemaske aus Merkmalen der Autonomie und Selbstbestimmung zusammen. Dabei wird erkennbar, dass in dieser Arbeit die Autonomie ein Teil eines selbstbestimmten Wesens ist. Die erste Schlussfolgerung findet ihren Abschluss dann mit einer schematischen Darstellung der Analysemaske. Der zweite Teil der Arbeit beginnt in Kapitel Fünf mit einer Begründung, warum die kritisch-emanzipative Sozialpädagogik bzw. Michael Winkler (1988) als Referenzpunkt gewählt wurde. Von da aus wird zuerst dargelegt, warum die Begriffe des Subjekts und der Subjektivität gewählt wurden. Danach folgt ein kurzer Abriss über das Aufkommen des Subjektbegriffs, um dann überzugehen, was Winkler (1988, S. 139 – 153) unter Subjekt und Subjektivität versteht. Nach der beschreibenden Fokussierung folgt in Kapitel Sechs die Analyse. Die zuvor erstellte Analysemaske bzw. die herausgearbeiteten Merkmale sollen nun in Verbindung gebracht werden mit dem Subjekt- und Subjektivitätsbegriff. Zuerst werden geschichtliche Parallelen zwischen dem Subjektbegriff und dem Begriff der Selbstbestimmung thematisiert. Dann wird versucht zu evaluieren, ob beim Subjekt die Autonomie oder die Selbstbestimmung zutreffender ist. Gleichermassen wird ferner der Subjektbegriff analysiert. Da die Subjektivität einen Bildungsprozess beschreibt, wird in diesem Sinne betrachtet, ob es sich dabei um einen Prozess der Bildung von Autonomie oder Selbstbestimmung handelt. Die entsprechenden Ergebnisse sollen am Ende der Analyse nochmals in der Analysemaske übersichtlich aufgezeigt werden. Dabei wird auch ersichtlich, was nicht gefunden wurde. In der zweiten Schlussfolgerung im Kapitel Sieben wird festgehalten, ob die Merkmale der Autonomie und Selbstbestimmung auffindbar sind in den Begriffen Subjekt und Subjektivität. Ebenfalls soll beurteilt werden, ob es beim Subjekt und der Subjektivität um Autonomie oder Selbstbestimmung geht. In Kapitel Acht sollen aus den Ergebnissen Konsequenzen für die Praxis der Sozialpädagogik abgeleitet werden. Innerhalb des Kapitels werden Leitsätze für die Praxis vorgeschlagen. Das neunte Kapitel setzt sich zusammen aus einer kritischen Betrachtung, weiterführenden Fragen und einer persönlichen Reflexion zur Arbeit.

Soll eine Arbeit über Autonomie und Selbstbestimmung geschrieben werden, dann gilt es zu klären, von welcher Autonomie bzw. Selbstbestimmung gesprochen wird. Zumal es unterschiedliche Einheiten gibt, für welche die Begriffe eine Relevanz haben. Gerade in der Sozialpädagogik kann beispielsweise von der Autonomie der Profession gesprochen werden. Daneben gibt es aber auch die Autonomie und

Einleitung

Selbstbestimmung im Zusammenhang mit Menschen. In dieser Arbeit geht es um die Autonomie und Selbstbestimmung der Menschen. Speziell geht es dabei um das Erkenntnisinteresse in Verbindung mit dem Klientel der Sozialpädagogik. Im Laufe der Arbeit wird aber klar, dass gerade die Autonomie ein Begriff ist, der im Zusammenhang mit Gruppen steht. Daher ist die Unterscheidung gar nicht so eindeutig, da auch die Sozialpädagogik im Grunde genommen eine Gruppe von Menschen ist. Wird diese aber als abstrakte Einheit in einem System mit anderen Einheiten gesehen, dann ist die Trennung eindeutiger.

2 Verhältnis von Sozialpädagogik zu den Erziehungswissenschaften und Heilpädagogik

Elisabeth Schandl (2011, S. 11) setzt sich in ihrer Arbeit mit den Begriffen der Autonomie und Selbstbestimmung in den Erziehungswissenschaften und der Heilpädagogik auseinander. Im folgenden Kapitel soll die Nähe der Sozialpädagogik zu den Erziehungswissenschaften und der Heilpädagogik geklärt werden. In diesem Sinne soll dieses Kapitel eine Form der Begründung und Legitimation darstellen, um sich auf die Arbeit von Schandl (2011) zu stützen. Im ersten Unterkapitel 2.1 geht es um das Verhältnis zu den Erziehungswissenschaften und im Unterkapitel 2.2 um das Verhältnis zur Heilpädagogik.

2.1 Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaften

Laut Florian Esser (2018) entstand die Sozialpädagogik «Aus dem mittelalterlichen Bettlerwesen [und LS] hat sich über frühneuzeitliche städtische Armenfürsorge, die sozialen Bemühungen der ersten, zweiten und dritten Frauenbewegung sowie die bürgerliche Sozialreform und die Jugendbewegung» (S.274) weiterentwickelt. Er betont auch, dass die Sozialpädagogik sich durch ihre Interdisziplinarität auszeichnet. Miteinander verknüpft sieht Esser (2018, S. 274) die Entwicklung der Profession mit der Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplin. Relativ spät wurde die Sozialpädagogik an den Universitäten etabliert. In den 1950er Jahren wurde sie innerhalb der Erziehungswissenschaften als Hauptstudiengang eingeführt (Esser, 2018, S. 275). Mittels drei historischer Definitionen versucht Esser (2018) die Sozialpädagogik genauer zu verorten bzw. ihren Gegenstand zu bestimmen. Die erste Definition nach Mager (2010, S. 144 – 145 zitiert nach Esser, 2018, S. 276) ist für diese Arbeit nicht von Bedeutung. Anders gestaltet es sich mit den anderen beiden Definitionen. Esser (2018, S. 276 – 277) gewichtet die Definition nach Bäumer «alles, was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist. Sozialpädagogik bedeutet hier den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie ausserhalb der Schule liegt» (Bäumer, 1929, zitiert nach Esser, 2018, S. 277), weil dadurch die Trennung der Sozialpädagogik von der Schule ersichtlich wird. Dies gilt es insofern zu kritisieren, weil die Sozialpädagogik zwar nicht in der Schule erzieht, aber schulische Ereignisse einen Einfluss auf die Erziehung und Bildung aus Sicht der Sozialpädagogik ausmacht (Walther, 2014, S. 101). So scheint die Definition nach Natorp zutreffender «Sozialpädagogik hat als Theorie die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens zu erforschen» (1894, zitiert nach Esser, 2018, S. 276). Bildung wird entsprechend in dieser Arbeit nicht auf institutionelle Settings (z.B. Schule) reduziert, sondern als selbständiger aktiver Prozess von Subjekten verstanden, in welchem es sich Kenntnisse und Fertigkeiten aneignet (Walther, 2018, S. 504). Mit diesem Bildungsprozess verändert das Selbst sein Verhältnis zur Welt (Walther, 2014, S.101). Um es in Stojanovs (2006) Worten zu sagen: «In die Welt hinaus gehen und dadurch zu sich selbst kommen» (S. 115, zitiert nach Walther, 2014, S. 101). Auch Burkhard Müller (2011, S. 2), auf den am Ende dieser Arbeit eingegangen wird, bezieht sich auf das Verständnis von Natorp.

Die Nähe zu den Erziehungswissenschaften wurde nun kurz umrissen. Wie aber gestaltet sich das Verhältnis von Sozialpädagogik und Heilpädagogik?

2.2 Sozialpädagogik und Heilpädagogik

Maximilian Buchka (2009, S. 33) stellt fest, dass die Heilpädagogik begonnen hat, sich immer mehr in sozialen Handlungs- und Aufgabenfelder zu betätigen. Die Heilpädagogik hat erkannt, dass soziokulturelle Aspekte für die Subjektivierung und Sozialisation von Menschen mit einer Behinderung oder Störung eine wichtige Rolle spielen. Auf der anderen Seite kam die Sozialpädagogik zur Einsicht, dass die sozialen Umstände allein nicht ausreichend sind, um Missstände zu erfassen. Dadurch hat sie die individuelle Ebene in ihre Disziplin integriert (S. 33). Beide Seiten haben erkannt, dass die jeweiligen Bedingungen, welche sie ursprünglich getrennt haben, wichtig sind für das Verständnis der Lebens- und Lernsituationen ihrer Klient*innen (Buchka, 2009, S. 33 – 34). Hier sei angemerkt, dass es dabei nicht nur um Menschen mit einer Behinderung geht, was Buchka (2009, S.40 - 42) in seiner Zusammenfassung am Ender seiner Arbeit erkennbar macht. Auch historisch gesehen attestiert Buchka (2009, S. 35 - 36) der Sozialpädagogik und der Heilpädagogik ein miteinander verknüpftes Verhältnis. So sagt er, dass bereits bei der Gründung des Begriffs der Heilpädagogik die Sozialpädagogik mitgedacht wurde. Müller (2006) beschreibt historisch gesehen die Sozialpädagogik «als konsequente Erweiterung ihres pädagogischen Adressaten- und Akteurkreises, als auch des Gehaltes und Gestaltungsraumes der Pädagogik.» (S. 100 zitiert nach Buchka, 2009, S. 36). Weiter bezeichnet Müller (2006, S. 102 zitiert nach Buchka, 2009, S. 36) die Sozialpädagogik als Rahmen der Heilpädagogik.

Buchka (2009, S. 40) resümiert, dass bei den Arbeitsfeldern keine Position mehr eingenommen werden kann, bei welcher die Sozialpädagogik und die Heilpädagogik getrennt betrachtet werden können. Buchka (2009, S. 35; S. 40) erwähnt in Bezug auf Bach, dass auch auf der Ebene der Disziplin ein schwer aufzuhaltender Fusionsprozess stattfindet. Dieser Fusionsprozess sei zu unterstützen (Buchka, 2009, S. 40 – 41). Es bleibt abzuwarten, ob sich daraus ein neuer Name der Disziplin ergibt. Auf einen stärkeren Theoriezusammenhang sei ausserdem hinzuarbeiten. Buchka (2009, S. 41 – 42) macht aber auch transparent, dass gemeinsame Theoriediskussionen schwieriger geworden sind, durch die Bestrebungen der Sozialpädagogik sich an die Disziplin der Sozialen Arbeit anzuhängen und durch den Versuch der Heilpädagogik sich in die Rehabilitationswissenschaften zu integrieren.

Trotzdem scheint es berechtigt, der Sozialpädagogik und der Heilpädagogik eine gewisse Nähe zu attestieren. Da nun die Verhältnisse zwischen Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaften bzw. Heilpädagogik geklärt sind, soll im folgenden Teil versucht werden, gewisse Merkmale von Autonomie und Selbstbestimmung herauszuarbeiten.

3 Die Merkmale der Autonomie und der Selbstbestimmung

Dieses Kapitel stellt eine Annäherung an die Begriffe der Autonomie und Selbstbestimmung dar. Dabei sollen gewisse Merkmale der beiden Begriffe herausgearbeitet werden, welche dazu dienen, diese zu unterscheiden. Die Herausarbeitung dieses Kapitels ist nahe orientiert an Schandl (2011) und Rössler (2017, S. 29 – 61). Beide sind konstitutiv für diese Arbeit. Zuerst soll eine Annäherung an den Begriff der Autonomie gemacht werden und dann zur Selbstbestimmung, um am Ende die Merkmale für die Unterscheidung zu erarbeiten. Beide Begriffe werden in ihren jeweiligen Abschnitten geschichtlich betrachtet, mit ihren Gegensätzen Heteronomie und Fremdbestimmung thematisiert und mit Erziehung in ein Verhältnis gebracht. Im Abschnitt der Autonomie wird das Verständnis der Autonomie nach Immanuel Kant (nach Schandl, 2011, S. 25 – 26) kurz aufgeführt. Rössler (2017, S. 33) beschreibt Kants Verständnis bis heute als aktuell und wichtig für den Diskurs der Autonomie, obwohl Kant vor über 200 Jahren schrieb. Mit Rössler (2017) soll eine Autorin miteinbezogen werden, welche aktuell zum Thema publiziert.

3.1 Autonomie

3.1.1 Historische Bestimmung des Autonomiebegriffs

Autonomie wandelte sich von einem politischen über einen juristischen zu einem subjektiven Begriff (Seitz, 2016, S.50 – 51; Schandl, 2011, S. 22). In der griechischen Antike bezog sich der Autonomiebegriff auf Stadtstaaten, welche von den ihnen umgebenden Mächten unabhängig waren (Seitz, 2016, S. 50; Böhm, 2005, S.53; Schrilbauer, 2006, S. 13 zitiert nach Schandl, 2011, S. 22). Feil (1987, S. 33 zitiert nach Seitz, 2016, S. 50) bemerkt hier, dass dieses Verhältnis keineswegs als gleichberechtigt angesehen werden kann. Jedoch hatten die Stadtstaaten die Möglichkeit sich selbst Gesetze zu geben und sich selbst zu verwalten. Die erste Erwähnung des Begriffs findet sich im 5. Jh. v. Chr. im Zusammenhang mit dem Perserkrieg. Es kommt zu einem Friedensvertrag zwischen den Athenern und den Spartanern, wobei der Begriff der Autonomie verwendet wird, in dem Sinne, dass die Spartaner ihre eigene Ordnung innerhalb des Bundes beibehalten konnten (Ungern-Sternberg, 2009, S. 139ff. zitiert nach Seitz, 2016, S. 50; Meyer – Drawe, 1998, S. 36 zitiert nach Schandl, 2011, S. 22). Schandl (2011, S.22) betont hier, dass dabei mit Autonomie in keiner Weise Freiheit gemeint war. In der Antike gibt es nur ein Beispiel, welches die Autonomie in eine personenbezogene Verbindung bringt. Die Geschichte der Antigone. Diese endet damit, dass sie aufgrund ihres autonomen Handelns den Tod verdient hat (Ungern- Sternberg, 2009, S. 146 – 147 zitiert nach Seitz, 2016, S. 51).

Bis ins 16. Jh. n. Chr. ist der Begriff der Autonomie in Vergessenheit geraten. Wird er nun in dieser Zeit im 16. Jh. n. Chr. verwendet, dann beschreibt er das Recht von Fürsten vom Katholizismus zum Protestantismus zu konvertieren unter der Bedingung, dass sie ihre politischen Rechte abtraten. Im weiteren Verlauf der Geschichte wurde Autonomie ganz allgemein als Religionsfreiheit bezeichnet oder konnte

weiterhin die Entlassung von Amt und Besitz bedeuten. Im Jahr 1648 wird der Begriff der Autonomie zu einem positiven juristischen Begriff mit zweierlei Bedeutung. Im individual - rechtlichen Sinn bedeutet er Recht auf Selbstbestimmung und die Freiheit des Bürgers, unabhängig von seiner Herkunft oder seinem Ansehen. Im öffentlich – rechtlichen Sinn bedeutete der Begriff die Satzungsgewalt von öffentlichen Institutionen wie Universitäten. Erkenntlich ist hier, dass es auf der Ebene des Subjekts eine grosse Veränderung gibt. In der griechischen Antike bezeichnete Autonomie die Beziehung des Einzelnen, als Einheit und nicht subjektbezogen, gegenüber der übrigen politischen Rahmung. Nach 1648 wurde die Autonomie zu einem individualisierten und subjektivierten Recht auf Selbstbestimmung. Grund dafür war der Einfluss wirtschaftlich erfolgreicher Bürger (Meyer – Drawe, 1998, S. 36 - 39 zitiert nach Schandl, 2011, S. 23 – 24). Schandl (2011, S. 24) zitiert Stratenwerth, dass als Folge der bürgerlichen Revolutionen in England im 17. Jh. n. Chr. und in Frankreich im 18. Jh. n. Chr. die Autonomie des Subjekts als Grundprinzip des Rechtssystems eingeführt wurde. Rechtsunterschiede aufgrund des Standes wurden aufgehoben. Zur selben Zeit fing auch Kant an seine Werke zu schreiben. Seine Ansichten über die Autonomie sind bis heute relevant (Rössler, 2017, S. 33). Darum soll im nächsten Kapitel sein Verständnis kurz umrissen werden. Mit Beate Rössler (2017, S. 29 – 61) soll ein aktuelles Verständnis zur Autonomie in diese Arbeit einfließen.

3.1.2 Autonomie nach Immanuel Kant und Beate Rössler

Kants Verständnis von Autonomie ist bis heute prägend (Rössler, 2017, S. 31 – 33; Schandl, 2011, S. 25; Winkler, 1988, S. 143). Er holte den Autonomiebegriff aus der politisch- rechtlichen Perspektive in die Philosophie (Schandl, 2011, S. 25). Bei ihm ist der Begriff vor allem ein moralischer (Rössler, 2017, S. 32; Winkler, 1988, S. 143). Eine Arbeit über die Autonomie kommt an Kant nicht vorbei und doch sagt Rössler (2017, S. 36), die aktuelle Debatte übersteige Kants Verständnis von Autonomie. Um Merkmale der Autonomie und Selbstbestimmung herauszuarbeiten, werden beide Verständnisse beschrieben.

3.1.2.1 Autonomie nach Kant

Mit Kant wird nun der Begriff der Autonomie geteilt in eine rechtliche und ethische Perspektive. Geht es im rechtlichen Verständnis um die Gleichheit vor dem Gesetz, so unterscheidet sich die ethische Perspektive davon, dass das Subjekt und sein Wille zentral werden. Die Autonomie ist abhängig von der Vernunft des Menschen und da nur der Mensch über Vernunft verfügt, verfügt auch nur der Mensch über Autonomie (Schandl, 2011, S. 25). Im Vergleich mit Berka und Meyer – Drawe beschreibt Schandl (2011, S. 25) die Autonomie als universelles Prinzip und nicht als Selbstbeschreibung. Mittels der Vernunft ist es dem Menschen möglich zur Erkenntnis gewisser universeller Gesetzmässigkeiten zu kommen, welchen es jederzeit zu folgen gilt und die das Handeln kategorisch bestimmen (Rössler, 2017, S. 32). «Frei zu sein und sich selbst Gesetze geben zu können, liegt in der Bestimmung des Menschen und dadurch kommt autonome Subjektivität zum Ausdruck.» (Schandl, 2011, S. 25). Schandl (2011, S. 25)

schreibt den Subjektstatus und somit Autonomie allen Menschen zu, unabhängig, ob sie diese gerade zeigen oder nicht. Hierbei distanziert sie sich klar von einer veralteten Auffassung Kants', welcher bereits bezweifelte, dass Frauen über Verstand und somit über die Grundbedingung für Autonomie, verfügten (Löchel, 2006). Die Fähigkeit dem eigenen Gewissen zu folgen, welches die Gesetze des Handelns bestimmt, stellt die sittliche Reife dar und ist bezeichnend für die Autonomie (Kienle, 1964, S. 48 zitiert nach Schandl, 2011, S. 25). Kants Begriff der Autonomie ist als ein moralischer (Rössler, 2017, S. 32; S. 35) zu erachten.

3.1.2.2 Autonomie nach Rössler

Der folgende Teil bis und mit Unterkapitel 3.1.2.5. thematisiert das Verständnis von Autonomie nach Beate Rössler (2017, S. 29 – 61)

Beate Rössler (2017, S. 31) verortet den Beginn des Autonomiebegriffs, welchen sie verwendet, in der Aufklärung. Ganz zu Beginn ihrer Ausführungen über den Bedeutungsgehalt des Begriffs beschreibt sie die Selbstgesetzgebung, wie sie im Kapitel vorher beschrieben wurde und dass Kant Autonomie von Personen mit deren Vernunft in Verbindung bringt, weswegen der Gedanken einer graduellen Autonomie nicht möglich sei (Rössler, 2017, S. 32). Seit Mill, so schreibt Rössler (2017, S. 33) bezieht sich die Autonomie nicht mehr nur auf die moralische Autonomie, sondern auch auf die individuelle Freiheit, welche sie als personale Autonomie bezeichnet. Folglich sagt sie, dass die heutige Debatte mehrheitlich über die personelle Autonomie, nicht mehr die moralische Autonomie geführt wird. Rössler (2017, S. 34 - 35) stimmt Kant zu, dass jeder Person, weil sie ein Mensch ist, Autonomie zuzuschreiben ist. Gleichzeitig beschreibt sie aber einen Autonomiebegriff, der Personen nur als autonom bezeichnet, wenn sie einen gewissen Schwellenwert überschreiten. Als Beispiel für Menschen, die sie nicht als autonom bezeichnet nennt sie Kinder oder komatöse Patienten. Oberhalb dieser Schwelle sei die Autonomie einem Menschen jedoch mehr oder weniger zuzurechnen. Sie spricht von einem graduellen Autonomiebegriff keinem, wie sie es nennt, kategorischen. Autonom sind Menschen nur dann, wenn sie «über die uneingeschränkte Fähigkeit zur Autonomie verfügen» (Rössler, 2017, S. 35). Die erste Beschreibung von Autonomie qua Person, beinhaltet den Schutz vor dem Staat und anderen Personen (Rössler, 2017, S. 35). Der zweite Sinn des Autonomiebegriffs erweitert aber die Autonomie um ein paar Akzente. Für diese Form der Autonomie sind auch positive Rechte essenziell, denn erst diese erlauben die eigene Wahl zwischen unterschiedlich erstrebenswerten Optionen. Dabei ist es von zentraler Wichtigkeit, dass es das Ich ist, das wählt. Nicht nur was das Ich wählt, sondern dass es selbst wählt, macht den Wert der Autonomie aus (Rössler, 2017, S. 37 – 40; S. 52). Zu diesen negativen, wie positiven Freiheiten kommen jedoch noch andere Bedingungen.

3.1.2.3 Fähigkeiten des Subjekts für Autonomie

Mit John Christman sagt Rössler (2017, S. 49 – 50), dass ein Mensch nur dann selbstbestimmt sein kann, wenn sie oder er die Fähigkeit besitzt, den Ursprung der eigenen Vorstellungen und Wünsche zu erkennen und sich dann dafür oder dagegen entscheiden kann. Menschen müssen nicht unabhängig sein von äusseren Einflüssen. Aber sie brauchen die Fähigkeit, die Beeinflussung zu sehen. Weiter muss der Mensch dann in der Lage sein, auf der Basis von eigenen Gründen, sich selbst gegen die Handlung zu entscheiden, welche dem Menschen durch seine Beeinflussung eigentlich vorgegeben wäre. Eigene Gründe sind dadurch erkennbar, dass sich eine Person damit identifizieren kann, sie müssen in ihr Selbstverständnis passen. Rössler (2017, S. 50 – 51) fügt mit Verweisung auf Bratman an, dass selbstbestimmtes Handeln in der Gegenwart dienlich sein muss für die eigenen Pläne. Es kommt also eine zukunftsgerichtete Komponente dazu.

3.1.2.4 Autonomie und soziale Bedingungen

Mit Verweis auf die relationale, feministische Kritik schreibt Rössler (2017, S. 52 – 53), dass Autonomie im Austausch zwischen zwei Individuen entsteht. Damit Autonomie sich bildet, braucht der Mensch soziale Beziehungen. Aufgrund dieser Aussagen wird ersichtlich, dass die sozialen Beziehungen für die Autonomie konstitutiv sind. Erst in Bezugnahme auf das Andere wird dem Subjekt bewusst, wie es sein eigenes Leben gestalten will. In der Auseinandersetzung mit dem Anderen muss es dem Subjekt möglich sein, sich dagegen entscheiden zu können, wenn es als selbstbestimmt bezeichnet werden soll. Das Andere bezieht sich nicht nur auf Menschen, es können auch Normen, Werte oder die soziale Herkunft sein.

Für ein selbstbestimmtes Leben sind aber nicht nur die eigenen Fähigkeiten essenziell. Um ein selbstbestimmtes Leben zu führen, ist der Mensch auf soziale Anerkennung angewiesen. Rössler (2017, S. 54) sagt, wenn es an Selbstachtung und Selbstwert fehlt, ist Selbstbestimmung nicht möglich. Der Mensch ist darauf angewiesen von seinem Umfeld Anerkennung für sein Handeln zu bekommen. Sie oder er muss sich als ein Subjekt verstehen, das in der Lage ist, selbstbestimmt zu handeln und dabei ist es angewiesen auf die Anerkennung von aussen. Ansonsten kann sich das Subjekt nicht als selbstbestimmt erfahren.

Relationale Herangehensweisen beschreiben auch, dass die Herausbildung von Selbstbestimmung immer schon in einem Wertekontext geschieht. Die Auswahl, welche einem Menschen zur Verfügung steht, wird entsprechend geprägt durch seine Umwelt (Rössler, 2017, S. 55). Rössler (2017, S. 56) beschreibt die sozialen Bedingungen, welche sich für die Selbstbestimmung einer Person als konstitutiv erweisen, als janusköpfig. Denn einerseits ermöglichen sie Selbstbestimmung, andererseits können sie auch verhindernd wirken.

3.1.2.5 Mehr als moralische Autonomie

Wenn Rössler (2017, S. 29 – 61) von Autonomie spricht, dann steht der Mensch im Zentrum. Es geht darum das eigene Leben gestalten zu können, «dass wir unser persönliches Leben so leben können, wie wir wollen» (Rössler, 2017, S.35). Die Art und Weise das Leben selbst zu wählen, wie und wer das Subjekt sein will, übersteigt die moralische Autonomie (Rössler, S. 36). Zur Autonomie gehört es auch, dass sich das Subjekt mit den eigenen Wünschen und Vorstellungen kritisch auseinandersetzt, sowie sich seiner eigenen sozialen Herkunft bewusst ist und wie diese es prägt (Rössler, 2017, S. 43). Dabei geht es auch darum die Wünsche und Vorstellungen relativieren zu können und kognitiv im Stande zu sein, mehrere Optionen abzuwägen und sich dann für die eigene Wahl entscheiden zu können (Rössler, 2017, S.50). Ist die soziale Herkunft des Individuums hinderlich für die Art und Weise wie es leben möchte, dann muss es in der Lage sein, sich gegen die ihm bekannten Kontexte zu entscheiden (Rössler, 2017, S. 53). Die Autonomie wird über das Momentane, also den Wünschen und Vorstellungen, und dem Vergangenen, die soziale Herkunft, erweitert durch eine zukunftsorientierte Komponente. So bezeichnet Rössler (2017, S.51) Personen nur als autonom, wenn eine gewisse Kontinuität in ihren Plänen erkennbar ist.

«Autonomie bedeutet mindestens, dass wir aus guten, eigenen, auf Reflexion beruhenden Gründen handeln können, dass wir über die Herkunft unserer Wünsche, Überzeugungen und Pläne, wie überhaupt über den Sinn unserer Vorhaben, nachdenken können, dass wir unseren eigenen Wertvorstellungen folgen und dass wir eingebunden sind in Beziehungen der Anerkennung.»
(Rössler, 2017, S. 57)

Es wirkt, als werde bei Rössler (2017, S. 29 – 61) vor allem ein Autonomiebegriff, der die Art und Weise wie das Subjekt leben will und wie es nach seinen Vorstellungen leben soll, thematisiert. Dabei wird eine Vorstellung von Autonomie, welche nur als Selbstgesetzgebung funktioniert, erweitert. Es geht nicht mehr nur um eine moralische Frage, sondern, wie es scheint, um eine ästhetische: Wie will das Subjekt sich selbst gestalten? Welchen Lebensweg will es einschlagen und wie kann es sich mehr oder weniger selbst dazu entscheiden? Bereits im Buch Titel *Autonomie – Ein Versuch über das gelungene Leben* wird ersichtlich, dass die moralischen Aspekte überschritten werden. Es geht tendenziell um das eigene gelingende Leben, nicht um das gelingende Zusammenleben.

3.1.3 Autonomie und Heteronomie

Kienle (1964, S. 166 zitiert nach Schandl, 2011, S. 27) beschreibt das Verhalten eines Menschen dann als heteronom bestimmt, wenn das Verhalten durch andere Menschen und Zwecke bestimmt wird. Schandl (2011, S. 27) beschreibt weiter, dass Heteronomie als Fremdgesetzlichkeit verstanden werden kann.

Mit Meyer – Drawe schreibt Schandl (2011, S. 27 - 28), dass der Autonomiebegriff zu Beginn der Aufklärung das Gegenteil von Zwangsmechanismen bedeutete. Im Zuge der Wandlung des Begriffs Autonomie verlor er jedoch diese klare Gegensätzlichkeit zur Heteronomie. Die Macht der heutigen Integration in die Gesellschaft ist so gross, dass nur noch schwer zu bestimmen ist, was heteronom und was autonom ist. Auch sei beides in seiner Reinform gar nicht denkbar. Der Mensch kann nicht völlig frei nach seiner Selbstgesetzgebung leben, ist aber auch nicht durch fremde Gesetze vollkommen bestimmt (Schandl, 2011, S. 28). Der Mensch ist also nie vollkommen autonom, noch ganzheitlich heteronom bestimmt. In der Erziehung ist die Vorstellung von Autonomie dennoch wichtig, denn diese ist Handlungsleiten und die Autonomie stellt ein «grundlegendes Merkmal von Selbstwerdung dar» (Schirilla, 2003, S. 244 zitiert nach Schandl, 2011, S. 28). Autonomie bleibt in einer Gesellschaft, welche sich gegen Heteronomie wehrt, ein unverzichtbarer Bezugspunkt (Meyer – Drawe, 2000, S. 12 zitiert nach Schandl, 2011, S. 28). Wie in der Einleitung schon erwähnt wurde, wird die Autonomie ebenfalls als ein Ziel der Sozialpädagogik beschrieben.

3.1.4 Das Verhältnis von Autonomie und Erziehung

Schandl (2011, S. 29 - 30) schreibt, dass es für das Ziel der Autonomie innerhalb der Erziehungswissenschaften zwingend notwendig ist, das Verhältnis zwischen Autonomie und Erziehung zu thematisieren. In dem sie Giesinger zitiert, stellt sie fest, dass Erziehung ein Moment der Fremdbestimmung und des Zwangs ist. So ist festzuhalten, dass zwischen Autonomie und Erziehung ein Widerspruch besteht (Speck, 1991, S. 128 zitiert nach Schandl, 2011, S. 30). Hier soll angemerkt werden, dass auch in der Sozialpädagogik Erziehen eine zentrale Aufgabe ist (Walther, 2018, S. 505 – 508). Giesinger (2010, S. 422 zitiert nach Schandl, 2011, S. 30) spricht davon, dass es für die Entwicklung der Autonomie wichtig ist, den Klient*innen genügend Spielraum zu lassen und dass die Pädagog*innen Zwänge möglichst zurücknehmen. Am Ende dieser Arbeit soll nochmals auf das Verhältnis von Erziehung und Autonomie eingegangen werden. Im Kapitel der Selbstbestimmung wird ersichtlich sein, dass das Verhältnis von Erziehung und Selbstbestimmung Ähnlichkeiten zum Verhältnis von Erziehung und Autonomie aufweist.

3.1.5 Zusammenfassung

Die Autonomie durchlebte von ihrer Bedeutung in der Antike bis heute eine Wandlung vom politischen, über den juristischen, hin zum personellen Begriff (Meyer – Drawe, 1998, S. 36 zitiert nach Schandl, 2011, S. 21). Die politische bzw. auf die Gemeinschaft bezogene Bedeutung ging dabei jedoch nicht verloren (Schandl, 2011, S. 62). Der Berufskodex der Sozialen Arbeit von Avenir Social ist ein Beispiel dafür. Die Soziale Arbeit soll nach ihren eigenen Normen innerhalb unserer Gesellschaft handeln können. Im 17. und 18. Jh. n. Chr. fand die Wandlung zu einem personellen Verständnis statt, welches Kant mit seiner Idee bis heute mitprägt (Rössler, 2017, S. 33). Ihm zufolge ist für die Handlungen des

Menschen sein Verstand leiten, mittels dessen sie oder er zu universellen Gesetzmässigkeiten des Zusammenlebens gelangen soll (Schandl, 2011, S. 25). In der heutigen Zeit ist klar, dass der Mensch nie nur autonom oder heteronom sein kann. Allein für die Entstehung der Autonomie ist die Heteronomie in der Erziehung notwendig (Schirilla, 2003, S. 244, zitiert nach Schandl, 2011, S. 28) bzw. ist es fragwürdig, ob Erziehung ohne Heteronomie überhaupt möglich ist (Schandl, 2011, S. 32).

Das Prinzip der Selbstgesetzgebung, ist aber viel eher das einer Gemeinschaft, als das eines einzelnen Menschen. Wäre ein Mensch vollkommen autonom, wäre dieser in der Lage, seine Gesetze über die aller Anderen zu stellen, was nichts anderes als eine Diktatur wäre (Schandl, 2011, S. 63). In diesem Sinne kann Autonomie nicht nur einen Menschen betreffen, sondern hat immer den Aspekt der Gemeinschaft inne. Das Einzelne sieht sich immer in Relation zum Ganzen, das gilt in diesem Sinne nicht nur für ein Individuum. So ist auch die Sozialpädagogik nicht absolut autonom. Sie hat sich in ein Herrschaftssystem einzubringen. Bis zu einem gewissen Grad kann die Sozialpädagogik sich durch den Berufskodex der Sozialen Arbeit autonom gestalten, dabei darf sie aber nicht andere Gesetze verletzen. Sie ist durch die Gesetze heteronom bestimmt. Schandl (2011, S. 63) kommt zum Schluss, dass Autonomie für eine Gruppe von Menschen beschreibend ist, wie beispielsweise Europa und/oder Amerika, welche das Zusammenleben durch selbst gegebene Normen regeln.

Rössler (2017, S. 31) verortet den Beginn ihres Autonomiebegriffs nicht in der Antike, sondern in der Aufklärung. Sie beginnt dort mit dem Autonomiebegriff, wo dieser in die persönliche Bedeutung übergeht. Auch sie behandelt den gesellschaftlichen Teil der Autonomie, aber sie erweitert ihn um persönliche Aspekte. Dabei spricht Rössler (2017, S. 35) von zwei unterschiedlichen Sinnen von Autonomie.

Im ersten Sinn beschreibt sie den Schutz vor Staat und anderen Personen, was wiederum Autonomie in Bezug zu einer Gruppe setzt bzw. dieses Verhältnis betont (Rössler, 2017, S. 35). Im zweiten Sinn, welchen Rössler (2017, S. 36 – 61) beschreibt, wirkt die Betonung des Ichs viel zentraler. Es geht nicht mehr nur darum, das Zusammenleben zu regulieren, sondern zusätzlich darum, das eigene Leben auszugestalten. In diesem Sinne wird das Moralische überschritten und durch eine fast schon ästhetische Komponente erweitert. Der Mensch soll das Leben auf die eigene Art und Weise leben können. Im Zuge dessen werden hohe Ansprüche an die Fähigkeiten und Bedingungen zur Autonomie einer Person gesetzt. Wobei an das Subjekt und die sozialen Bedingungen bestimmte Ansprüche gestellt werden.

3.2 Selbstbestimmung

3.2.1 Historische Verortung des Begriffs Selbstbestimmung

Um den Begriff Selbstbestimmung historisch begreifen zu können teilt Waldschmidt (1999, S. 15 zitiert nach Schandl, 2011, S. 18) das Wort auf in *selbst* und *Bestimmung*. Erst im 18. Jh. n. Chr. wird das Wort *selbst* verstanden als *das seiner selbst bewusste ich*. *Bestimmung* leitet sich vom Verb *bestimmen* ab, welches im 18. Jh. n. Chr. benutzt wurde, um Dinge anhand von Merkmalen abzugrenzen, zu

klassifizieren und zu definieren. *Bestimmung* ist zweideutig, bedeutet es auf der einen Seite eine Person, welche die Macht hat Befehle zu geben, bedeutet der Begriff andererseits, etwas klassifizieren zu können. Selbstbestimmung verweist somit «auf ein Wesen, das sich erkennt, indem es sich sozusagen selbst definiert, gestaltet und Macht auf sich ausübt» (Fornfeld, 2008, S. 121; Kastl, 2002, S. 365; Klug, 2002, S. 115; Waldschmidt, 1999, S. 16 zitiert nach Schandl, 2011, S. 18). Schandl (2011, S. 19) weist darauf hin, dass das Pronomen 'selbst' bis heute auf einen ich-Bezug tendiert. Sie schliesst daraus, dass Selbstbestimmung in Zusammenhang mit dem Individuum steht.

Durch ihre Bibliografie zeigt Schandl (2011, S. 60; S. 65) auf, dass der Begriff der Selbstbestimmung oft mit Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten in Verbindung gebracht wird. Entsprechend dazu verortet sie den Begriff der Selbstbestimmung tendenziell in der Heilpädagogik. Um hier den Zusammenhang mit Fischer (2014, S. 7) zu erschliessen, im Fachgebiet der Heilpädagogik geht es darum, Menschen mit Behinderung umfassend zu helfen und zu unterstützen. Historisch zeigt Schandl (2011, S. 36 - 37) auf, wie der Begriff Selbstbestimmung zu einem zentralen Begriff im Behindertenbereich wurde. Totale Fremdbestimmung war für Menschen mit Behinderung lange Zeit üblich. Ausgehend von Ergebnissen in den 1960er Jahren, in welchen Menschen mit Behinderung sich Plätze an Universitäten und deren Wohnungen verschafften, (Brozek, 2005, S. 136; Rock, 2001, S. 14; Theunissen, 2001, S. 14, zitiert nach Schandl, 2011, S. 37) entstanden Dienstleistungszentren für Menschen mit Behinderung (Schandl, 2011, S. 37). Im Zuge der Bewegung entstanden aber nicht nur solche Zentren, sondern es wurde auch für mehr Rechte gekämpft (Rock, 2001, S. 14 zitiert nach Schandl, 2011, S. 38). Die Menschen kämpften darum ihr Leben selbstbestimmt leben zu können. Sie setzten sich ein ihr Leben selbst lenken zu können und als Expert*innen ihrer Sache zu gelten (Osbarh, 2000, S. 124 – 125 zitiert nach Schandl, 2011, S. 38). Steiner (1999 S. 105, zitiert nach Schandl, S. 28 – 39) betont, dass es ihnen um selbstbestimmte Wahl- und Lebensmöglichkeiten geht.

3.2.2 Selbstbestimmung und Fremdbestimmung

Selbst- und Fremdbestimmung lassen sich als Gegensätze begreifen (Steiner, 1999, S. 104 zitiert nach Schandl, 2011, S. 39). Zwischen den beiden Gegensätzen bildet sich ein Kontinuum, welches den Menschen in seinem ganzen Leben begleitet und schädlich wird, sobald nur noch die eine Seite existiert (Weiss, 2000, S. 246 – 247 zitiert nach Schandl, 2011, S. 39). Der Mensch ist also sein Leben lang an unterschiedlichen Positionen in diesem Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. In sozialen Strukturen eingebunden zu sein, ist ein Zeichen des menschlichen Lebens (Niehoff, 1994, S. 190 zitiert nach Schandl, 2011, S. 40). Entsprechend wird Selbstbestimmung beeinflusst durch die soziale Abhängigkeit und das gesellschaftliche Zusammenleben mit anderen Menschen (Waldschmidt, 2003, S. 146, zitiert nach Schandl, 2011, S. 40). Weiss (2000, S. 247, zitiert nach Schandl, 2011, S. 39) schreibt, dass eine Auflösung zu Gunsten einer Seite des Kontinuums in beiden Fällen problematisch wäre, da dadurch entweder ein Herrschafts- oder ein Unterwerfungsverhältnis entstehen würde.

3.2.3 Das Verhältnis von Selbstbestimmung und Erziehung

Walther (2018, S. 503 – 504) bezeichnet Erziehung als eine Prägung von Ausserhalb des Menschen. «Erziehung bezeichnet also eine Beziehung, die durch die absichtsvolle Anregung und Unterstützung von Lernprozessen Anderer geprägt ist.» (Walther, 2018, S. 503). Erziehung bezeichnet eine asymmetrische Beziehung, weil die Klient*innen Abhängig sind von den Sozialpädagog*innen (Walther, 2014, S. 104). Erziehung ist nicht nur auf Kinder zu beziehen. In vielen Handlungsfeldern sind Erwachsene adressiert durch sozialpädagogisches Handeln (Hof, 2009, o. S. zitiert nach Walther, 2018, S. 503). In der asymmetrischen Beziehung ist das Potenzial zur Fremdbestimmung eingelagert. Der Erziehung wohnt eine Form der Fremdbestimmung inne (Schäfer, 2017, S. 118 – 127) Kleve (2016, S. 7) beschreibt Selbstbestimmung als ein Ziel der Sozialpädagogik. Daraus entsteht ein Paradoxon. Mittels Fremdbestimmung wird versucht den Menschen selbstbestimmt zu machen. Weiss (2000, S. 247, zitiert nach Schandl, 2011, S. 40) weist ebenfalls auf dieses Paradoxon hin.

Speck (1991) stellt fest, dass die direkte Einflussnahme durch Erziehung gar nicht möglich ist. Das Subjekt entscheidet selbst, ob es das von aussen Kommende nun akzeptiert oder nicht und wie es sich entsprechend damit auseinandersetzt (S. 129 – 130 zitiert nach Schandl, 2011, S. 44). Diese Aussage beschreibt das gleiche Verhältnis, welches auch Andreas Walther (2014, S. 107 – 109) mit Bildung und Erziehung beschreibt. Bildung ist ein Prozess, der nur durch und im Subjekt selbst stattfinden kann. Erziehung dagegen ist der Einfluss von aussen. Wobei Erziehung nicht mechanisch vom Einfluss zur Wirkung führt. «Pädagogisches Handeln ist notwendigerweise ein Handeln mit ungewissem Ausgang» (Walther, 2014, S. 105).

In Kapitel Acht werden Leitsätze mittels Walther (2018, S. 503 – 504; 2014, S. 108) Müller (2011, S. 7) und Winkler (1999, o. S. zitiert nach Mangold und Rein, 2017, S. 240 – 241) formuliert. Diese sollen eine sozialpädagogische Handlungspraxis beschreiben, welche nicht als direkte Einflussnahme zu sehen sind. Möglicherweise kann dadurch das Paradoxon bis zu einem gewissen Grad abgeschwächt werden.

3.2.4 Selbstbestimmung nach Schandl – Zusammenfassung

Erst im 18. Jh. n. Chr. erhält das Wort *selbst* die Bedeutung eines Wesens, das sich seiner selbst, seinem Ich bewusst ist. Im Zuge dessen erhält der Begriff Selbstbestimmung die Bedeutung eines Ichs', welches sich aufgrund dessen, dass es sich selbst erkennt, die Möglichkeit hat, sich zu definieren, gestalten und Macht auf sich auszuüben (Fornfeld, 2008, S. 121; Kastl, 2002, S. 365; Klug, 2002, S. 115; Waldschmidt, 1999, S. 16 zitiert nach Schandl, 2011, S. 18 - 19). Durch sein eigenes Erkennen ist das Selbst überhaupt dazu fähig, Macht auf sich selbst auszuüben. Das Selbst macht sich zum Objekt seiner eigenen Gestaltung. Dazu kommt, dass Selbstbestimmung auch «alles, was ein einzelner Mensch sich selbst an Handlungen oder Unterlassungen auferlegt» (Schandl, 2011, S. 64) ist. Der Mensch kann sich selbst Gesetze geben, aber ob sie oder er sich daran hält oder nicht, bestimmt sie oder er selbst. Das gleiche gilt für Gesetze, welche sich der Mensch nicht selbst auferlegt hat. Die Verantwortung, ob der Mensch

sich in seinem Handeln daran hält, liegt beim Menschen selbst (Schandl, 2011, S. 64). Waldschmidt (1999, S. 15 zitiert nach Schandl, 2011, S. 62) teilt die Selbstbestimmung in die Selbstgesetzgebung und die Selbstherrschaft. Ersichtlich ist aber auch, dass wenn sich eine einzelne Person nicht an die Gesetze der Gesellschaft hält, damit rechnen muss, die Konsequenzen zu tragen.

Deutlich wird vor allem in der Erziehung, dass der Einfluss von aussen bzw. die Fremdbestimmung nicht mechanisch wirkt. Womit und wie sich das Subjekt auseinandersetzt, ist Sache des Subjekts. Dennoch bleibt für die Entwicklung von Selbstbestimmung die Fremdbestimmung konstitutiv. Um selbstbestimmt zu werden, braucht es konstruktive Erfahrungen (Schandl, 2011, S. 44), dabei spielt Orientierung geben, Schutz und Unterstützung eine wichtige Rolle, auch wenn dies Fremdbestimmung beinhalten (Weiss, 2000, S. 249 zitiert nach Schandl, 2011, S. 40).

Bei der Selbstbestimmung geht es darum, dass eine Person selbst zwischen unterschiedlichen Optionen wählen kann, ohne dabei abhängig von anderen Personen zu sein (Schandl, 2011, S. 34). Diese Abhängigkeit wird jedoch niemals ganz überwunden werden können. Das Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung ist bezeichnend für das menschliche Leben. (Weiss, 2000, S. 246, zitiert nach Schandl, 2011, S. 39). Selbstbestimmung gestaltet sich nicht für alle Menschen gleich. Jeder Mensch muss für sich erkennen, wieviel Selbstbestimmung sie oder er braucht, um zufrieden zu sein (Kennedy & Lewin, 2004, o. S. zitiert nach Schandl, 2011, S. 34). Kennedy und Lewin (2004, o. S., zitiert nach Schandl, 2011, S. 34) beschreiben Selbstbestimmung als den Lebensinhalt schlechthin. Ohne die Selbstbestimmung gleicht das menschliche Dasein einem Objekt, welches einfach nur da ist. Aus den Ausführungen zur Selbstbestimmung geht hervor, dass es bei der Selbstbestimmung vor allem um den einzelnen Menschen geht (Schandl, 2011, S. 64).

3.3 Das Verhältnis von Autonomie und Selbstbestimmung

In den Abschnitten 3.3.1 und 3.3.2 soll es um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Begriffe gehen. Unter Punkt 3.3.3 wird das Definieren und Gestalten, welches in der Arbeit von Schandl (Fornfeld, 2008, S. 121; Kastl, 2002, S. 365; Klug, 2002, S. 115; Waldschmidt, 1999, S. 16 zitiert nach Schandl, 2011, S. 18) angesprochen wird, aber erst durch Rössler (2017, S. 36 – 57) ausgestaltet werden kann, behandelt. Dies deutet bereits an, was unter 3.3.4. beschrieben ist. Rössler (2017, S. 29 – 61) wird in dieser Arbeit dazu verwendet, die Selbstbestimmung weiter zu schärfen.

3.3.1 Gemeinsamkeiten der Begriffe

Schandl (2011, S. 69) stellt fest, dass weder im erziehungswissenschaftlichen- noch im heilpädagogischen Diskurs eine Differenzierung der Begriffe erkennbar ist. Entsprechend werden sie synonym gebraucht. Auch das heutige Verhältnis von Autonomie zu Heteronomie und dasjenige von Selbstbestimmung zu Fremdbestimmung helfen nicht, die Begriffe zu differenzieren. In beiden Verhältnissen ist

bestimmend, dass weder die reine Selbstbestimmung oder Autonomie als realistisch erscheint. Genauso unrealistisch scheint es, dass das menschliche Leben komplett durch Fremdbestimmung oder Heteronomie geprägt ist (Schandl, 2011, S. 64).

Auch das Verhältnis von Erziehung und Autonomie bzw. Selbstbestimmung trägt nicht zur Differenzierung bei. In beiden Fällen stellt Erziehung eine Art Paradoxon dar. Erziehung ist eine Form von Fremdbestimmung bzw. Heteronomie, wird aber benötigt, um Selbstbestimmung und Autonomie zu entwickeln (Schandl, 2011, S. 65).

3.3.2 Unterschiede der Begriffe

Wie weiter oben veranschaulicht wurde, kann die Geschichte der Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung aber durchaus getrennt werden. Autonomie hat seinen Ursprung in der Antike (Meyer – Drawe, 1998, S. 36 zitiert nach Schandl, 2011, S. 22; Ungern-Sternberg, 2009, S. 139ff. zitiert nach Seitz, 2016, S. 50), wogegen Selbstbestimmung im heutigen Sinne erst im 18. Jh. n. Chr. entstand (Waldschmidt, 1999, S. 15 zitiert nach Schandl, 2011, S. 18). Auch der Begriff der Autonomie erlebte in dieser Zeit einen Wandel, verlor aber seinen Bezug zur gruppenbezogenen Bedeutung und die Orientierung an den umschliessenden normativen Bedingungen nicht (Schandl, 2011, S. 62 – 63).

Nun scheint es aber auch möglich, die Begriffe aufgrund ihrer inhaltlichen Bedeutung unterscheiden zu können. Wie unter 3.1.5. dargelegt wurde, ist es nicht möglich, solange wir in einer Demokratie leben, dass ein Mensch allein völlig autonom wird. Läge die Gesetzgebung ausschliesslich bei einem Menschen, dann wäre entweder das Zusammenleben in einer Gesellschaft, in welcher alle Menschen so sind, unmöglich oder wenn die Autonomie nur einen Menschen betreffen würde, käme es einer Diktatur gleich. Die absolute Autonomie eines einzelnen Menschen ist entsprechend kein Ziel, das in unserer Gesellschaft erstrebenswert erscheint. Die Idee von Autonomie ist entsprechend auch nicht auf ein einzelnes Subjekt bezogen, sondern ist immer in einer Gruppe zu denken. Anders verhält es sich mit der Selbstbestimmung, welche auf das Ich, also auf das einzelne Subjekt bezogen ist (Schandl, 2011, S. 64). In der Gesellschaft, welche Winkler (1988, S. 140) beschreibt wird das Subjekt als Zentrum seiner Handlungen gesehen, was später noch ausführlicher thematisiert wird. Ist nun der wichtigste Teil des Handelns beim Subjekt selbst zu verorten, dann ist es notwendig, dass dieses Subjekt Verantwortung übernehmen kann. Selbstbestimmung beschreibt diese Übernahme von Verantwortung durch das Subjekt. Bei diesem Begriff geht es darum, dass der Mensch sich für all sein Handeln und Nichthandeln selbst entscheidet. Ob das Subjekt sich nun an seine eigenen Gesetze oder die der Gesellschaft hält, kann es selbst bestimmen. Dadurch trägt es die volle Verantwortung für sein Tun (Schandl, 2011, S. 64). Bei der Differenzierung der beiden Begriffe kann noch ein Schritt weitergedacht werden. Bei der Geschichte des Begriffs schreibt Schandl «Durch die Wortgeschichte verweist Selbstbestimmung auf ein Wesen, das sich erkennt, indem es sich sozusagen selbst definiert, gestaltet und Macht auf sich ausübt» (Fornfeld, 2008, S. 121; Kastl, 2002, S. 365; Klug, 2002, S. 115; Waldschmidt, 1999, S. 16 zitiert nach

Schandl, 2011, S. 18), wobei sie den Machtaspekt mit der Bedeutung von Selbstbestimmung als Selbstgesetzgebung und Selbstherrschaft aufgreift und die Selbstherrschaft mit der Verantwortlichkeit der Person verdeutlicht (Schandl, 2011, S. 64). Das Definieren und Gestalten wird nicht weiter aufgegriffen. Der Punkt des Definierens und Gestaltens des Selbst überschreitet den Aspekt der Verantwortung im Zusammenleben, geht über den moralischen Aspekt des Begriffs hinaus.

3.3.3 Das Selbstdefinieren und -gestalten

Der zweite Sinn der Autonomie, welcher von Rössler (2017, S. 35 - 36) angedeutet wird, verlässt den moralischen Aspekt der Autonomie und führt beispielsweise zur Frage: Wie will ich leben? Wenn der erste Sinn der Autonomie bei Rössler (2017, S. 35) nach wie vor am Gedanken der Gruppe orientiert ist, dann ist ihr zweiter Sinn tendenziell mehr in Bezug auf das eigene Selbst zu erfassen. Dies wirkt als würde es sich gut decken mit dem, was Schandl (2011, S. 64) zur Selbstbestimmung meint, dass dabei das einzelne menschliche Individuum im Zentrum steht. Schandl (2011, S. 62 – 64) verbleibt aber bei der Verantwortung und der Selbstgesetzgebung und greift die Gestaltung des Lebens nicht mehr auf. Erst durch Rössler (2017, S. 36 – 57) lässt sich die Selbstbestimmung in diesen Aspekten wirklich ausbauen.

Bei der Beschreibung der Selbstbestimmung nennt Rössler (2017, S. 35 – 54) unterschiedliche soziale Bedingungen und Fähigkeiten des Subjekts. Zu den sozialen Bedingungen gehört der Schutz vor Zwang, dem Staat und anderen Personen (Rössler, 2017, S. 35; 37). Zu diesen negativen Rechten kommen aber auch positive Rechte dazu, wie die Wahl zwischen unterschiedlichen, erstrebenswerten Optionen (Rössler, 2017, S. 39; S. 41). Um die Selbstbestimmung überhaupt erst zu bilden, braucht der Mensch soziale Beziehungen (Rössler, 2017, S. 53) und zur Bildung der Selbstbestimmung ist der Mensch ebenso auf soziale Anerkennung angewiesen (Rössler, 2017, S. 54). Bei den Fähigkeiten des Subjekts ist es wichtig, dass es in der Lage ist, selbst zu wählen (Rössler, 2017, S. 40). Ausserdem muss es in der Lage sein, die eigenen Vorstellungen und Wünsche zu erkennen und sich gegebenenfalls auch dagegen entscheiden zu können, (Christman, 2013, o. S. zitiert nach Rössler, 2017, S. 49 – 50). Die Entscheidung dafür oder dagegen muss auf der Basis von eigenen Gründen entstehen, welche dadurch erkennbar sind, dass sich eine Person mit ihnen identifizieren kann (Rössler, 2017, S. 50). Das momentane Handeln sollte ausserdem dienlich sein für die Pläne, welche sich der Mensch für seine Zukunft vorstellen kann, schreibt Rössler (2017, S. 50 – 51) in Verweis auf Bratman.

3.3.4 Selbstbestimmung und personelle Autonomie

Rössler (2017) differenziert in ihrem Buch *Autonomie – Ein Versuch über das gelungene Leben* die Begriffe Selbstbestimmung und Autonomie nicht. Den Ursprung ihres Autonomiebegriffs sieht sie in der Zeit der Aufklärung. Sie erklärt jedoch selbst, dass ihr Verständnis, dasjenige von Kant überschreitet.

Rössler (2017, S. 29 – 61) beschreibt einen Begriff der Autonomie, welcher sich nicht nur auf moralische Aspekte, sondern stärker auf das einzelne Individuum fokussiert. Dafür verwendet sie den Begriff der personellen Autonomie (Rössler, 2017, S. 33). Die Bezeichnung weist darauf hin, dass es um das Subjekt geht. Rössler (2017, S. 35) beschreibt zwei Sinne des Autonomiebegriffs. Der erste Sinn lässt sich wohl mit dem verbinden, was Schandl (2011, S. 63 – 64) als Merkmale der Autonomie beschreibt. Der zweite Sinn hingegen scheint passend eine Erweiterung dessen zu sein, was Schandl (2011, S. 64) als Merkmale der Selbstbestimmung beschreibt. Es greift die Punkte des Gestaltens und Definierens auf, welche zu Beginn in Schandls (2011, S. 18) Arbeit zwar angesprochen, aber nicht ausgeführt werden. In diesem Sinne ist das, was Rössler (2017, S. 29 – 61) als personelle Autonomie beschreibt, eine Ausdifferenzierung des Begriffs der Selbstbestimmung. Aufgrund dessen wird der Begriff der personellen Autonomie, welchen Rössler (2017, S. 33) verwendet, in dieser Arbeit zur Selbstbestimmung zugeordnet.

Beide Autorinnen schreiben der Selbstbestimmung einen ähnlichen Wert zu. Schandl (2011, S. 34) zitiert Kennedy und Lewin, welche sagen, dass ein Leben ohne Selbstbestimmung gar kein Leben ist, sondern ein blosses Dasein. Rössler (2017, S. 31) schreibt, dass nur ein selbstbestimmtes Leben ein gelungenes Leben sein kann. Dabei macht sie nochmals den Bezug zum selbst deutlich. «Denn nur ein Leben, das wir selbst wollen, das wir selbst bestimmen, das wir uns selbst angeeignet haben, kann auch ein gelungenes Leben sein.» (Rössler, 2017, S. 31).

4 Erste Schlussfolgerung

Wie Autonomie und Selbstbestimmung im aktuellen Diskurs verstanden werden können, wurde mit den Ausführungen bis zu diesem Kapitel behandelt. Es ist aber nur ein kleiner Ausschnitt aus diesem Diskurs und eng angelegt am Verständnis von Schandl (2011) und Rössler (2017, S. 29 – 61), dies soll im Schlusswort kritisch reflektiert werden. Die Frage nach einer möglichen Differenzierung der beiden Begriffe lässt sich nun aber angehen. Schandl (2011, S. 69) kommt zum Schluss, dass innerhalb der Erziehungswissenschaften und der Heilpädagogik keine Differenzierung zwischen den Begriffen stattfindet. Auch Kleve (2016, S. 7) und Seitz (2016, S. 50 – 65) aus der Disziplin der Sozialen Arbeit verwenden die Begriffe synonym. Bei Rössler (2017, S. 29 – 61) verhält es sich gleich, teilweise verwendet sie das Wort Selbstbestimmung, teilweise das Wort Autonomie. Und doch scheint eine Unterscheidung möglich. Schandl (2011, S. 70) schreibt, um ein Thema zu bearbeiten, sei eine klare Abgrenzung und der Kontext wichtig. Der angesprochene Kontext ist in dieser Arbeit der Versuch ein besseres Verständnis für den Inhalt und die Ziele der Sozialpädagogik zu erlangen.

Lanwer (2017, S. 19) beschreibt den Grund, warum das Wissen über Begrifflichkeiten wichtig ist. Wissen ist der Impuls, welcher zur Handlung führt. Dies kann für Fachpersonen in der Praxis hilfreich sein, um besser zu erkennen, was der thematische Gegenstand in bestimmten Situationen ist. Mit Praxis ist hier sowohl die direkte Arbeit mit Klient*innen, wie auch die Forschungspraxis oder die intradisziplinäre Zusammenarbeit gemeint. Darum erscheint es als spannend und legitim, sich tiefer mit den Begriffen auseinander zu setzen. Aufgrund der Auseinandersetzung bis zu diesem Punkt, wird davon ausgegangen, dass die Begriffe Selbstbestimmung und Autonomie durchaus unterschiedliche Merkmale aufweisen. Im folgenden Unterkapitel wird deswegen eine Art Analysemaske dargestellt, mit welcher nachher der Subjekt- und Subjektivitätsbegriff von Winkler (1988, S. 139 – 153) genauer betrachtet und verstanden werden soll. Die Grundlage für die Analysemaske bzw. die Merkmale der einzelnen Begriffe kommt aus den aufgezeigten Unterschieden im vorangegangenen Kapitel.

4.1 Analysemaske

Um nochmals Klärung zu schaffen, in diesem Kapitel geht es nicht um eine exakte Definition der Begriffe Selbstbestimmung und Autonomie. Vielmehr soll es darum gehen, gewisse Merkmale der beiden Begriffe festzulegen und eine Art Analysemaske zu erstellen, um nachher Winklers (1988, S. 139 – 153) Subjekt- und Subjektivitätsbegriff zu analysieren. Eine endgültige Definition wird ohnehin nur schwer zu erreichen sein, denn wie aus der Arbeit bis hierhin ersichtlich wurde, befinden und befinden sich die Begriffe im Wandel. Für diese Arbeit können zwar Merkmale der Begriffe ausgearbeitet werden, das bedeutet aber nicht, dass in einer anderen Arbeit diese Überlegungen nicht wieder überworfен werden müssten.

4.1.1 Merkmale der Autonomie

Die Geschichte der Autonomie beginnt im 5. Jh. v. Chr. (Seitz, 2016, S.50; Schandl, 2011, S. 22), was sicherlich schon einmal ein Unterschied zur Selbstbestimmung ist.

Autonomie bedeutet die Fähigkeit sich selbst Gesetze geben zu können. Das kann eine Gemeinschaft von Menschen sein, wie zum Beispiel ein Land, welches selbst Gesetze erlässt, um das Zusammenleben zu regeln. Aber auch einzelne Gruppen, welche innerhalb einer Ordnung einen gewissen Spielraum haben, um sich selbst Normen zu geben (Schandl, 2011, S. 63), jedoch immer im Verhältnis auf die vorherrschende übergeordnete Gesetzgebung. Beispielsweise hat Avenir Social mit dem Berufskodex für Soziale Arbeit Normen für die Soziale Arbeit innerhalb der Schweizer Gesetzgebung verfasst. Daran ist auch ersichtlich, dass sich die Normen von Avenir Social nicht über das Gesetz in der Schweiz erheben dürfen. Würden die Normen von Avenir Social es doch tun, würden sie zu illegitimen Normen werden. Dies jedoch nur, weil sie sich an den Normen orientieren müssen, welche sie übergeordnet umgeben. D.h. selbstgesetzgebendes Verhalten steht in einem Verhältnis zu Gesetzgebungen, welche entsprechendes Verhalten umgeben. Somit kann sich zuletzt auch das einzelne Subjekt selbst Gesetze geben, die es für richtig hält, jedoch ist es dabei nicht frei von der umgebenden Ordnung bzw. steht immer im Verhältnis zu ihr. Autonomie ist «nur durch eine Beziehung zu anderen, durch eine Gruppe möglich» (Schandl, 2011, S. 28).

Entsprechend sind für diese Arbeit die Merkmale der Autonomie der geschichtliche Ursprung im 5. Jh. v. Chr., der Bezug zur Gruppe, sowie die Orientierung des Einzelnen an den umgebenden normativen Bestimmungen. Entsprechend verbleibt der Begriff als ein moralischer, das Zusammenleben regulierender, Begriff.

4.1.2 Merkmale der Selbstbestimmung

Im Unterschied zur Autonomie erhielt der Begriff der Selbstbestimmung erst im 18. Jh. n. Chr. seine heutige Bedeutung.

Der Begriff der Selbstbestimmung fokussiert im Gegensatz zum Autonomiebegriff den einzelnen Menschen (Schandl, 2011, S. 64). Dabei scheinen vor allem drei Komponenten von Bedeutung zu sein: Die Selbstherrschaft, die Selbstgesetzgebung/Autonomie und die Selbstgestaltung. Mittels Waldschmidt schreibt Schandl (2011, S. 62) von einer Aufteilung der Selbstbestimmung in Selbstherrschaft und Selbstgesetzgebung. Im Folgenden formuliert Schandl (2011, S. 64), dass es in der Selbstbestimmung um das Tragen der vollen Verantwortung des einzelnen Menschen für sein Tun geht. Der Mensch kann sich entscheiden, ob sie oder er sich an die eigenen oder fremden Gesetze hält und trägt dabei die volle Verantwortung für sein Handeln. Selbstherrschaft und Selbstgesetzgebung verhalten sich entsprechend hierarchisch. In diesem Verhältnis kann die Verwobenheit nicht ignoriert werden, dass der Mensch durch die Selbstherrschaft durchaus seine Selbstgesetzgebung riskieren kann.

Die Selbstgestaltung wird bei Schandl (Fornfeld, 2008, S. 121; Kastl, 2002, S. 365; Klug, 2002, S. 115; Waldschmidt, 1999, S. 16 zitiert nach Schandl, 2011, S. 18) zwar angesprochen, erfährt aber erst durch Rösslers (2017, S. 29 – 61) Begriff der Selbstbestimmung mehr Inhalt. Erst bei ihr wird klar, welche Bedingungen notwendig sind, um das Leben selbst zu gestalten. Ihre als zweiter Sinn der Autonomie beschriebenen Merkmale stellen eine Differenz zum vorher umrissenen Autonomiebegriff dar (Rössler, 2017, S. 35 – 56). Weswegen sie in dieser Arbeit auch zur Ausarbeitung der Selbstbestimmung verwendet werden. Um das eigene Leben selbstbestimmt gestalten zu können, ist es notwendig, dass es das positive Recht gibt, aus unterschiedlich erstrebenswerten Optionen auswählen zu können (Rössler, 2017, S. 37 – 40). Ausserdem braucht der Mensch soziale Beziehungen, um zu erkennen, wie sie oder er sein Leben selbst gestalten will und um sich für oder gegen entsprechende Lebensarten entscheiden zu können (Rössler, 2017, S. 53). Auch soziale Anerkennung für das eigene Handeln ist wichtig, um sich selbst als ein Wesen zu begreifen, welches in der Lage ist, selbstbestimmt zu handeln (Rössler, 2017, S. 54). Die Herausbildung von Selbstbestimmung ist immer schon in einen Wertekontext eingebunden, womit die Selbstbestimmung durch ebendiesen geprägt wird (Rössler, 2017, S. 55). Dies beschreibt vor allem die sozialen Bedingungen, welche die Selbstbestimmung des Individuums prägen, dabei beschreibt Rössler (2017, S. 56) diese als janusköpfig, denn sie können Selbstbestimmung sowohl ermöglichen, wie auch behindern. Die sozialen Bedingungen der Selbstgestaltung werden erweitert durch Fähigkeiten, zu welchen der einzelne Mensch fähig sein muss. Bei der Wahl unterschiedlicher Optionen ist nicht nur wichtig, was gewählt wird, sondern dass es das Ich ist, das wählt (Rössler, 2017, S. 40). Der Mensch muss also in der Lage sein, selbst zu wählen. Mit Christman beschreibt Rössler (2017, S. 40 – 50) die Fähigkeit sich seiner eigenen Wünsche und Vorstellungen bewusst zu werden und wenn sie abträglich sind für das eigene Leben, die Option zu haben, sich dagegen entscheiden zu können. Auf der Grundlage von eigenen Gründen muss der Mensch sich in diesem Sinne auch gegen seine soziale Herkunft entscheiden können. Dabei muss ihr oder sein Handeln ebenfalls dienlich sein, für die eigenen Zukunftspläne (Bratman, 2007, S.76 – 97 zitiert nach Rössler, 2017, S. 51).

So sind also die Merkmale der Selbstbestimmung für diese Arbeit der geschichtliche Ursprung im 18. Jh. n. Chr., der Fokus auf den einzelnen Menschen und die Zusammensetzung von Selbstherrschaft, Selbstgesetzgebung und Selbstgestaltung.

4.1.3 Schematische Darstellung der Analysemaske

Um die Überlegungen zusammenzufassen wird eine bildliche Darstellung der Analysemaske gewählt. Die herausgearbeiteten Merkmale werden in einer verkürzten Form als eine Art Code an entsprechenden Stellen eingefügt:

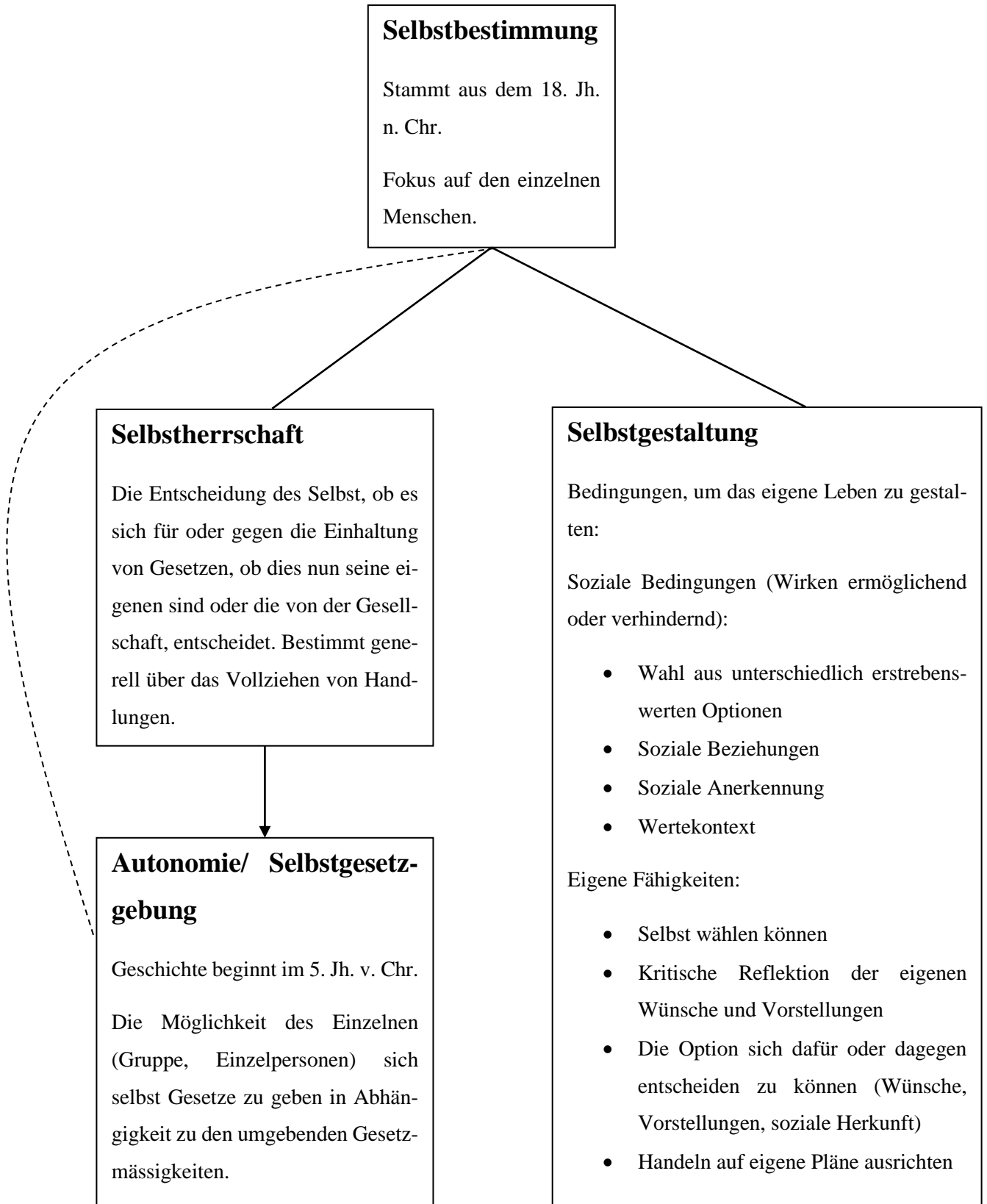


Abb. 1: Analysemaske

4.1.4 Beispiel für Selbstbestimmung und Autonomie

Eine in der Schweiz lebende Person kann sich dazu entscheiden von jetzt an vegetarisch zu leben. Sie beschränkt sich selbst durch das Gesetz kein Fleisch mehr zu essen. Damit schränkt sie niemanden im Zusammenleben ein. Sie bedient sich ihrer Autonomie. Mit ihrer Selbstgesetzgebung befindet sie sich auch in der Schweiz in einer Gesellschaft, in welcher sie nicht gegen die vorherrschenden Normen verstößt. Selbstbestimmt ist sie deswegen jedoch noch nicht. Dazu wird es nötig sein, dass sie sich selbst beherrschen kann, die sich selbst auferlegten Gesetze einzuhalten. Dabei ist sie selbst für ihre eigenen Taten verantwortlich. Ebenfalls braucht sie die Möglichkeit frei wählen zu können, ob sie sich vegetarisch ernähren kann oder nicht. In ihrem Konsumverhalten braucht sie die Option der vegetarischen Ernährung. Letztendlich muss sie sich selbst reflektieren können, woher ihre Vorstellungen und Wünsche zum Vegetarismus kommen, um sich wirklich als selbstbestimmt erkennen zu können.

5 Die kritisch-emanzipative Sozialpädagogik

5.1 Warum die kritisch-emanzipative Sozialpädagogik

Zweierlei muss nun vor dem Analyseschritt geschehen. Erstens muss geklärt werden, warum die kritisch-emanzipative Sozialpädagogik gewählt wurde und zweitens muss beschrieben werden, was genau analysiert wird. Zuerst soll geklärt werden, warum die Wahl auf die entsprechende Theorie gefallen ist. Das Hauptstudium an der OST (Ostschweizer Fachhochschulen, Standort St. Gallen) schränkt die Wahl zur Theorie schon einigermaßen ein. Explizit wurden die Systemtheorie, die Kritische Theorie, die Lebensweltorientierung, das Systemische Paradigma der Sozialen Arbeit und eben die kritisch-emanzipative Sozialpädagogik thematisiert. Eine weitere Einschränkung ergab sich aus dem Buch *Theorien der Sozialen Arbeit* von Helmut Lambers (2016). Da die Systemtheorie und die Kritische Theorie keine Theorien ausschliesslich für die Sozialpädagogik darstellen, fielen sie aus der Auswahl. Das Systemische Paradigma der Sozialen Arbeit kam nicht in Frage, weil es sich besser der Sozialenarbeit zuteilen lässt als der Sozialpädagogik. So ordnet Lambers (2016, S. 161 – 168) Staub-Bernasconi den Sozialarbeitswissenschaften zu und nicht der sozialpädagogischen Theorieentwicklung. Ausserdem ist die Bezeichnung der sozialpädagogischen Fachkraft als Expert*in, sowie der Hang zum naturwissenschaftlichen Verständnis und das daraus entstehende Paradigma der erklärenden (statt verstehenden) Fachperson (Staub-Bernasconi, 2017, S. 243 – 244) gegen die Grundhaltung des Autoren. Die Kritik, welche Lambers (2016, S. 101 – 104) zur Lebensweltorientierung aufführt ist einigermaßen breit gefächert. Am bedeutendsten für diese Arbeit ist aber die Kritik von Winkler und Niemeyer. So kritisiert Winkler (1986, S. 70, zitiert nach Lambers, 2016, S. 102) die Unschärfe von Thiersch, wobei Niemeyer sozusagen nachdoppelt indem er sagt, dass «Losungen oder Programmformeln» (Niemeyer 1999, S. 256 – 259 zitiert nach Lambers, 2016, S. 102) nicht zu disziplinärer Identität der Sozialpädagogik beiträgt. In diesem Sinne sollte keine Analyse über eine Theorie geschrieben werden, welche möglicherweise schon in ihrer Beschreibung nicht wirklich klar ist. Noch mehr aber als die Kritik, welche gegenüber der Lebensweltorientierung geäussert wird, ist es die Identifikation des Autors mit der kritisch-emanzipativen Sozialpädagogik, welche zum Entscheid führte, diese Theorie zu analysieren. Das Verhältnis von Bildung und Erziehung, wie es beispielsweise Walther (2014, S. 97 – 112) beschreibt, fasziniert den Autoren seit dem Beginn des Studiums. Es sei erwähnt, dass in Lambers (2016, S. 128) auch Kritik an Winkler geübt wird, wenn auch längst nicht so spitz.

Somit ist dargelegt, warum in dieser Arbeit die kritisch-emanzipative Sozialpädagogik analysiert wird. Im kommenden Kapitel geht es um eine Beschreibung dessen, was genau in der entsprechenden Theorie analysiert wird.

5.2 Subjekt und Subjektivität

5.2.1 Das Sozialpädagogische Problem

Für Winkler (1988, S. 152) liegt das sozialpädagogische Problem in der Gefährdung des Subjekts und dessen Subjektivität. Das Problem ist ein Subjektzustand, in welchem das Subjekt und seine Subjektivität verloren oder gefährdet ist. Was das bedeutet, wird erst klar, wenn erfasst werden kann, was der Subjektbegriff in der Theorie von Winkler (1988, S. 143 – 145; Lambers, 2016, S. 121) beinhaltet. Der Subjektbegriff stellt für Winkler (1988, S. 139 - 140) das Raster dar, vor welchem das sozialpädagogische Problem reflektiert und bearbeitet wird. Um also über die Sozialpädagogik zu sprechen, wird eine Theorie des Subjekts zwingend notwendig. Nebst dem, dass durch den hier beschriebenen Stellenwert dem Subjekt und der Subjektivität ein gewisse Bedeutsamkeit zu kommt, wirken sie als passender Ausgangspunkt zur Analyse von Selbstbestimmung und Autonomie eines Menschen.

5.2.2 Aufkommen des heutigen Subjektbegriffs

Winkler (1988, S. 141 – 142) nennt Thomas von Aquin und Descartes zwar als wichtige Vorbereiter des Subjektbegriffs, schreibt aber, dass erst in den Veränderungsprozessen der Aufklärung der Begriff des Subjekts zu seiner heutigen Bedeutung gelangte. Im Zuge der Auflösung der traditionellen Lebens- und Abhängigkeitsverhältnisse und der Trennung von Produzenten und Produktionsmitteln entstand «die Vorstellung eines inneren, in den wechselnden Umständen des Lebens als einheitliches Motiv gleichbleibenden Selbsts» (Guttandi, 1980, S. VX f.; Krappmann, 1973, zitiert nach Winkler, 1988, S. 141 - 142). Revolutionär war, dass die Bürgerlichen das Subjekt ins Zentrum des Lebens stellten. Im Begriff des Subjekts manifestierte sich die menschliche Fähigkeit der Selbstthematization und Selbstschöpfung. Der Mensch wurde zum Schöpfer seiner selbst. Es wurde angenommen, dass der Mensch sich völlig unabhängig von äusseren Einflüssen selbst gestaltet. Zumindest diese Annahme der völligen Unabhängigkeit wird im Laufe dieser Ausführungen implizit widerlegt. Es entstand ein Bewusstsein dafür, dass die eigene Person ein Subjekt ist. Damit einher kommt aber auch, dass sich das Subjekt selbst in die Verantwortung nehmen muss. Es muss sich selbst reflektieren und erkennen, wie es zu dem geworden ist, was es ist. Winkler (1988, S. 142) schreibt dazu, dass das Subjekt und die Subjektivität zwei Modi sind, die nicht nur Möglichkeiten brachten, sondern auch zur eigenen Reflexion verpflichteten. Durch den Subjektbegriff wurde die alte vorherbestimmte Lebensweise überwunden und der Mensch kam zu einer bewussten, geplanten und verantwortungsvollen Existenz (Winkler, 1988, S. 140 – 141).

5.2.3 Zentrum des Handelns

Durch den Begriff des Subjekts ist es möglich, eine Person von der sozialen Umgebung zu trennen. Das Subjekt ist das Zentrum des Handelns, denn es hat die Möglichkeit, die Widersprüche der Welt aufzunehmen und verändernd auf sie einzuwirken (Winkler, 1988, S. 140). Winkler (1988, S. 140) beschreibt

damit ein Subjekt, das nicht durch das es umgebende Soziale bestimmt ist. Dabei werden soziale Umstände nicht negiert, aber das Subjekt ist in der Lage selbst seine eigenen sozialen Umstände zu erkennen und zu überwinden.

5.2.4 Der Subjektbegriff

Winkler (1988 S. 143- 145) selbst beschreibt vier Grundannahmen in Bezug auf den Subjektbegriff. Als erstes lässt sich der Begriff des Subjekts nicht vom Handeln trennen. Später wird dann ersichtlich, dass Handeln einerseits Ausdruck des Subjekts ist und andererseits dieses bedingt. Zweitens, wird vom Subjekt gesprochen, wird ein autonomes und für sich selbst verantwortliches Wesen gemeint. Dabei kommt die moralische Ebene des Zusammenlebens ins Spiel. Das Subjekt muss die Würde des Menschen in seinem Handeln berücksichtigen und somit sein Handeln begrenzen. Dabei gilt es nach Winkler (1988, S. 143 – 144) die Selbstzweckformel von Kant zu berücksichtigen. Das Subjekt braucht drittens bestimmte Erfahrung. Es muss erkennen können, dass das Subjekt selbst nicht nur durch äussere Einflüsse zustande gekommen ist. Ereignisse die unabhängig vom Subjekt geschehen sind, muss es aufnehmen, verarbeiten und auf sie zurückwirken können. Nur so kann es Vergangenes als eigene Erfahrungen erkennen bzw. «Geschichte als ein Ereignis eigenen Handelns begreifen» (Lambers, 2018, S. 174). Erfahrungen dürfen aber nicht nur auf die Vergangenheit hin betrachtet werden. Denn sie bilden auch die Grundlage dafür, was das Subjekt in der Zukunft für möglich hält. Als vierter Teil des Subjektbegriffs ist das Verhältnis vom Subjekt zur objektiven Welt genannt. Objektiv in diesem Sinne ist nicht als Tatsache oder eindeutig feststellbar gemeint, sondern als etwas Objektives, was dem Subjekt in der Welt begegnet. Das «bezeichnet Lebewesen, Verhältnisse und Beziehungen, Dinge, auch Symbole und Zeichen, kurz: alles was uns wenigstens irgendwann einmal objektiv gegenübersteht, bis es von uns bearbeitet wird.» (Winkler, 1988, S. 145). Helmut Lambers (2018, S. 121) macht aus diesen vier Grundannahmen drei. Dabei nennt er das Handeln, die Autonomie und die Erfahrung. Er fasst die erste und die vierte Annahme von Winkler zusammen und beschreibt sie als die Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Welt.

5.2.5 Subjektivität

Das vermittelnde Handeln zwischen dem Objektiven in der Welt und dem Subjekt zeichnet die Subjektivität aus. Durch die Subjektivität erstellt sich das Subjekt (Winkler, 1988, S. 145). Die Subjektivität ist Selbstreferenz, was sich durch drei Aspekte auszeichnet:

- Selbstreflexion:
In der Selbstreflexion erkennt das Subjekt sich selbst. Durch das Erkennen des Eigenen tritt das Subjekt zu sich selbst in ein Verhältnis, es macht sich selbst zum Objekt.
- Distanzieren:
Das Subjekt differenziert sich von den sozialen Gegebenheiten um sich herum. Es erkennt sich

selbst als getrennt von dem, was um es herum passiert. Es muss sich aber nicht nur getrennt davon sehen, sondern sich auch mit den Umweltbedingungen arrangieren. Das Subjekt wirkt im Arrangieren auf die Welt ein und verändert sich so selbst.

- Selbstbildung

Durch das Einwirken auf die Welt bewirkt das Subjekt eine Veränderung bei sich selbst und bildet sich dadurch selbst. Das ist der dritte Aspekt der Subjektivität: Das Subjekt wirkt bildend auf sich selbst ein. (Winkler, 1988, S. 145 - 146; Lambers, 2018, S. 122)

Im Folgenden führt Winkler (1988, S. 147 – S. 151) diesen Vorgang weiter aus. Mittels der drei Aspekte lässt sich Subjektivität als Auseinandersetzung mit dem Objektiven, was dem Subjekt begegnet, erkennen. Um seine soziale Umgebung zu bearbeiten, unterscheidet sich das Subjekt selbst von seiner Umgebung. Winkler (1988, S. 146) beschreibt diese Trennung als einigermaßen willkürlich. Doch liegt in der Trennung überhaupt erst die Möglichkeit, seine Umwelt zu beeinflussen. Nur durch die Trennung des Subjekts zur Umwelt, kann das Subjekt auf die Umwelt einwirken. Dabei geht es nicht darum der Illusion zu verfallen, dass das Subjekt vollkommen losgelöst ist von der Umwelt. Es tritt aber in eine Distanz zur Umwelt, was dem Subjekt eine kritische Betrachtung der Umwelt ermöglicht. Bei der Subjektivität wirft das Subjekt nicht alles ab, was es von aussen beeinflusst. Das Subjekt soll sich durch die Distanzierung seiner Einflüsse von aussen bewusst werden und sich somit selbst erkennen.

Um aber auf die objektiven Situationen eingehen zu können, welche auf das Subjekt zukommen, muss es eine gewisse Abstraktionsleistung vollbringen. Es muss von bereits erlebten Situationen die Erfahrungen zusammenbringen, um so antizipieren zu können, wie auf zukünftig entsprechende Situationen zu reagieren ist. Winkler (1988, S. 146 – 147) bezeichnet diesen Vorgang als einen aktiven Prozess der Auseinandersetzung mit objektiven Situationen bzw. ganz allgemein Objektivem.

Winkler (1988, S. 147) beschreibt, dass mit der Distanzierung die Aneignung einhergeht. Durch das Distanzieren des Subjekts seiner selbst zur Objektivität der Umwelt, ist es möglich, diese zu beeinflussen und sie sich so anzueignen. Durch diesen Vorgang der Distanzierung und Aneignung kann das Subjekt sich seine eigenen Lebensbedingungen bewusst machen und versuchen diese zu bearbeiten. Das Subjekt muss sich eine Situation erst aneignen, entsprechende Kenntnisse über sie verfügen und diese entsprechend abstrahiert haben, um auf die Situation einwirken zu können. Beim Prozess der Aneignung kann es passieren, dass das Subjekt eine falsche Regularität verallgemeinert (Winkler, 1988, S. 146). Der Prozess der Subjektivität gestaltet sich als ein dynamischer. Im Vorgang der Subjektivität, in welchem das Subjekt sich mit seiner Umwelt auseinandersetzt und sich diese aneignet, verändert sich auch das Subjekt selbst. Durch die Handlung der Subjektivität bestimmt sich das Subjekt selbst in seiner Position im Verhältnis zur Umwelt. In diesem Sinne gestaltet es die Beziehung von sich zur Umwelt neu. «Durch seine Aneignung konstituiert es [das Subjekt (LS)] sich in einer neuen Gestalt seiner handelnd herzustellenden Beziehungen zur Welt, somit auch in seiner von anderen (und auch von sich selbst) wahrnehmbaren Position.» (Winkler, 1988, S. 147). Daraus wird auch ersichtlich, dass

Aneignungsprozesse nicht ohne Vorbedingungen stattfinden. Das Subjekt tritt der Objektivität der Umwelt mit den jeweiligen bis dato gemachten Erfahrungen entgegen (Winkler, 1988, S. 148).

Da die Aneignung immer in und mit einer bestimmten Umwelt geschieht, kann dieser Prozess nicht davon getrennt werden. Das Subjekt ist angewiesen auf eine Reaktion dieser Umwelt. Beispielsweise braucht es Personen, welche das Subjekt, in dem was es sich angeeignet hat, bestätigen oder welche durch das Handeln des Subjekts irritiert werden (Winkler, 1988, S. 148). In Bezug auf sozialpädagogisches Handeln wird dabei langsam erkennbar, dass Erziehung für den Aneignungsprozess sowohl ermöglichend wie auch verhindern sein kann (Walther, 2014, S. 108). Die Erfahrung, welche das Subjekt mit Aneignungsprozessen gemacht hat, ist entscheidend dafür, wie es mit anstehenden oder kommenden objektiven Situationen umgeht. Die gemachten Erfahrungen bieten somit immer schon ein zukunftsgerichtetes Potenzial. Um sich weiter zu entwickeln, braucht das Subjekt aber noch mehr als nur das Potenzial aus gemachten Erfahrungen. Es braucht die Umwelt, welche dem Subjekt die Möglichkeit bietet Aneignungsprozesse zu vollziehen. Das dem Subjekt objektiv entgegentretende Material aus der Umwelt beeinflusst den Prozess der Subjektivität und somit das Subjekt. Das Material kann sowohl positiv wie auch negativ wirken (Winkler, 1988, S. 149 – 150). Ersichtlich wird dabei, dass sowohl das Subjekt wie auch die Umweltbedingungen Einfluss auf die Entwicklung des Subjekts haben (Sève, 1973, S. 316 - 317 zitiert nach Winkler, 1988, S. 150).

Winkler (1988, S. 150 – 151) meint im Folgenden, dass ein Subjekt sich in doppelter Hinsicht festlegt. Je mehr sich das Subjekt seine Umwelt aneignet, desto mehr verinnerlicht es diese. Für weitere Aneignungsprozesse dient dieser Prozess der Aneignung wiederum als Ausgangslage. Dies beinhaltet aber gleichzeitig die Entscheidung gegen andere Möglichkeiten. Legt sich das Subjekt auf einen Aneignungsprozess fest, entscheidet es sich automatisch gegen alle anderen Möglichkeiten in diesem Moment. Winkler (1988, S.151) geht dabei soweit, dass sich das Subjekt durch gelungene Aneignungsprozesse den Weg zur Subjektentwicklung abschneiden kann.

Der Mensch ist nach Winkler (1988, S. 151) immer als ein Subjekt anzuerkennen. Darin liegt auch etwas Provokantes. Arbeitet eine sozialpädagogische Fachkraft mit einem Subjekt zusammen, dann ist dieses nicht nur Resultat der entsprechenden äusseren Umstände, sondern ist auch in die Verantwortung zu ziehen. Wichtig aber ist, dass die Essenz daraus kein Vorwurf sein soll: «Das meint keinen Vorwurf, sondern zielt darauf, dass selbst eine problematische Situation immer noch Elemente der subjektiv biographischen Realität ist, in welche es sich selbst praktisch verwickelt hat.» (Winkler, 1988, S. 151). Dabei betont er, dass Subjektivität nicht graduell ist, sondern immer in einer konkreten Form, wie sie sich ausgebildet hat, vorkommt.

Somit wäre der Subjekt- und Subjektivitätsbegriff von Winkler veranschaulicht und damit der Teil, welcher in dieser Arbeit genauer betrachtet werden soll. In einem nächsten Schritt soll nun die entwickelte Analysemaske auf das Beschriebene angewendet werden.

6 Selbstbestimmtes oder autonomes Subjekt und Prozess der Autonomie oder der Selbstbestimmung?

In diesem Kapitel soll der Subjekt- und der Subjektivitätsbegriff von Winkler (1988, S. 139 – 153) mit der Analysemaske betrachtet werden. Dabei soll erkennbar werden, ob das von Winkler (1988, S. 143 – 151) beschriebene Subjekt autonom oder selbstbestimmt ist. Das gleiche soll mit dem Prozess der Subjektivität versucht werden. Geht es dabei um Autonomie oder Selbstbestimmung? Erst in Kombination der beiden zu untersuchenden Objekte wird umfassender ersichtlich, was im Subjekt- und Subjektivitätsbegriff erkennbar ist.

6.1.1 Geschichtliche Parallelen zwischen den Begriffen Subjekt und Selbstbestimmung

Durch Waldschmidt verortet Schandl (2011, S. 17- 18) das Aufkommen der heutigen Bedeutung des Selbstbestimmungsbegriffs zur Zeit der Aufklärung. Rössler (2017, S. 31) setzt mit ihrem Autonomiebegriff, zu welchem in dieser Arbeit die Idee geäußert wird, ihn als Selbstbestimmung zu benennen, ebenfalls in der Aufklärung an. Beschreibt Winkler (1988, S. 141) den Subjektbegriff, erhält dieser seine heutige Bedeutung in der Aufklärung. D. h. die Ideen der Begriffe kommen aus der gleichen Zeit. Es scheint auch semantische Zusammenhänge aus dieser Zeit zu geben, wenn das Selbst, als «das seiner selbst bewusste Ich» (Waldschmidt, 1999, S. 15 zitiert nach Schandl, 2011, S. 18) und die Selbstbestimmung als ein Wesen, welches sich selbst erkennt, definiert, gestaltet und mit Macht auf sich wirkt (Fornfeld 2008, S. 121; Kastl 2002, S. 365; Kluge 2002, S. 115; Waldschmidt 1999, S. 16 zitiert nach Schandl, 2011, S. 18), bezeichnet wird. Denn Winkler (1988, S. 141) schreibt, dass in der Zeit der Aufklärung dem Subjekt die Fähigkeit zur Selbstthematization und Selbstschöpfung zugesprochen wurde. Zur Selbstthematization muss das Ich seinem Selbst bewusst sein, sonst könnte es sich nicht zum Thema machen. Selbstschöpfung ist die Selbsterschaffung und dabei scheint die Tätigkeit des sich selbst Definierens, Gestaltens und Macht auf sich selbst ausüben, nahe zu sein.

Selbstbestimmung und Subjekt, beide Begriffe werden von den jeweiligen Autor*innen geschichtlich aus der gleichen Zeit heraus erklärt. Zumindest lässt sich daraus vermuten, dass auf die Begriffe ein gewisser Zeitgeist eingewirkt hat. Es wirkt nicht bedeutungslos, dass zwei Wörter aus der gleichen Zeit kommen, bzw. vom gleichen Zeitgeist geprägt sind.

6.1.2 Ein autonomes oder selbstbestimmtes Subjekt? – Analyse des Subjektbegriffs

Dem handelnden Subjekt steht eine Begrenzung entgegen. Diese Begrenzung beschreibt Winkler (1988, S. 143) mit der Selbstzweckformel von Kant. «In der ganzen Schöpfung kann alles, was man will und worüber man etwas vermag, auch bloss als Mittel gebraucht werden; nur der Mensch, und mit ihm jedes vernünftige Geschöpf, ist Zweck an sich selbst.» (Kant, 1956, S. 210 zitiert nach Winkler, 1988, S. 144).

Die Würde des Menschen verbietet es, den Menschen als blosses Mittel zum Zweck zu verwenden. Nach Winkler (1988, S. 143) ist dies die Mindestbestimmung, welche eingehalten werden muss im menschlichen Zusammenleben. In diesem Zusammenhang benennt Winkler (1988, S. 143) das Subjekt als autonom. Damit bringt er eine moralische Komponente zu seinem Subjektbegriff. Kein Subjekt, darf ein anderes Subjekt als blosses Mittel zum Zweck verwenden. Winkler spricht also, wenn er von Autonomie schreibt, gleichzeitig von einem Gegenüber. Die Autonomie ist hier etwas, was sich auf die Rechte anderer Menschen oder auf eine Gruppe beziehen lässt. Darin liegt der Anknüpfungspunkt zu dem was Schandl (2011, S. 63) als Merkmal des Begriffs Autonomie beschreibt. Winkler beschreibt implizit auch eine Gesellschaft, welche sich im Zusammenleben auf die Selbstzweckformel geeinigt hat. Die Autonomie des Subjekts ist gerahmt durch diese Selbstzweckformel und orientiert sich an dieser. Dies ist ein weiterer Punkt, welcher durch Schandl (2011, S. 63) in dieser Arbeit als Merkmal der Autonomie gilt.

Schandl (2011, S. 64) schreibt, dass die Selbstbestimmung unter anderem davon handelt, dass das Individuum jegliche Verantwortung für sein Handeln trägt. Winkler (1988, S. 140) verortet ebenso, sowohl das Handeln wie auch die Verantwortung für das Handeln beim Subjekt. Was Winkler über das Subjekt in Bezug auf Handeln und Verantwortung schreibt, scheint zu dem zu passen, was Schandl als Selbstbestimmung bezeichnet. In diesem Sinne beschreibt Winkler ein selbstbestimmtes Subjekt. Beide betonen dabei den Bezug zum einzelnen Subjekt.

Ein Verhältnis zwischen Selbstherrschaft und Selbstgesetzgebung, wie es in dieser Arbeit als Merkmal der Selbstbestimmung aufgeführt wird, ist bei Winkler (1988, S. 143 – 151) nicht explizit erkennbar. Dennoch sei hier das Unterfangen gewagt, gewisse Ähnlichkeiten aufzuzeigen. In der Beschreibung des Subjekts wird das Handeln und die Autonomie eng miteinander verbunden (Winkler, S. 143; Lambers, 2018, S. 121), dennoch aber getrennt voneinander aufgeführt. Winkler (1988, S. 143) macht klar, dass das Subjekt autonom ist, aber auch selbst verantwortlich für seine Taten. Dies passt wiederum zu der Aussage von Schandl (2011, S. 64), dass der Mensch sich selbst Gesetze geben kann, also autonom ist. Die Entscheidung sich daran zu halten, aber ein Akt der Selbstbestimmung ist. Gerade aber weil der Mensch selbst entscheidet, sich an gewisse Gesetze zu halten oder nicht, liegt auch die Verantwortung gänzlich bei ihr oder ihm selbst. Es lässt sich aber nicht wegargumentieren, dass Winkler (1988, S. 139 – 153) solch ein Verhältnis nicht explizit beschreibt. Es ist auch nicht klar, was denn geschehen würde, wenn das Subjekt in seinem Handeln sich über die Selbstzweckformel hinwegsetzen würde.

Mit dem Wert der Selbstzweckformel beschreibt Winkler (1988, S. 143- 144) einen wichtigen Schutz des Subjekts. Demnach darf in der Gesellschaft, welche Winkler beschreibt, kein Mensch als blosses Mittel zum Zweck betrachtet werden. Entsprechend ist das Subjekt davor geschützt als blosses Mittel zu gelten und muss immer als Subjekt betrachtet werden. Dieser Schutz der Person ist dafür wichtig, dass das Subjekt selbstgestaltend auf sein Leben wirken kann. Könnte das Leben des Subjekts als blosses Mittel zum Zweck gebraucht werden, wäre es in der Ausgestaltung seines Lebens zumindest sehr

eingeschränkt. Die Würde des Menschen nicht als Mittel zum Zweck verwendet zu werden, gibt dem Subjekt nicht nur Schutz vor anderen Personen, sondern auch vor anderen Instanzen, wie beispielsweise dem Staat. Niemand ist so in der Lage das Subjekt zu zwingen unter seiner Würde zu handeln. Das Subjekt muss es auch nicht dulden unter seiner Würde behandelt zu werden. Damit ist die zur Selbstbestimmung notwendige negative Freiheit, wie Rössler (2017, S. 37) beschreibt, scheinbar auch in Winklers (1988, S. 143 – 145) Subjektbeschreibung in einem gewissen Aspekt zu finden.

Winkler (1988, S. 147) beschreibt den Prozess der Subjektivität als einen, der nur durch das Subjekt selbst geschehen kann. Diesen Vorgang des Subjektwerdens nennt er einen aktiven Prozess des Auseinandersetzens (Winkler, 1988, S. 146). Welche Objektivität sich das Subjekt aneignet entscheidet das Subjekt selbst (Winkler, 1988, S. 150). Das Subjekt trägt ebenfalls die volle Verantwortung für sein Handeln, wie weiter oben in diesem Kapitel schon geklärt wurde. Rössler (2017, S. 40) betont wie wichtig es ist, dass der Mensch selbst wählen kann. Es spielt nicht nur eine Rolle, was der Mensch wählt, sondern, dass er oder sie selbst wählen. Bestimmt das Subjekt in einem aktiven Prozess selbst, welche Handlungen, Situationen etc. es sich aneignen möchte, ist es wohl legitim zu sagen, dass die Wahl beim Subjekt selbst liegt und dass es selbst wählt.

Rössler (2017, S. 41) sagt, dass der Mensch, um selbstbestimmt zu sein, unterschiedliche erstrebenswerte Optionen haben muss, zwischen welchen sie oder er entscheiden kann. Winkler (1988, S. 150) schreibt, dass der Prozess der Subjektivität, welcher schliesslich das Subjekt bildet, davon abhängt, welches objektive Material dem Subjekt zur Verfügung steht. An dieser Stelle soll vorab nochmals Müller (2011, S. 7) und Walther (2018, S. 503 – 504) eingebracht werden. In der Sozialpädagogik ist es wichtig Orte zur Verfügung zu stellen, in welchen Klient*innen genügend Optionen haben, um neugierig und selbstbestimmt wählen zu können. So ist es im Sinne der Sozialpädagogik, dass das Subjekt unterschiedlich erstrebenswerte Optionen hat, um möglichst selbstbestimmt zu sein.

6.1.3 Fähigkeiten zur Selbstbestimmung und die Parallelen zur Subjektivität – Analyse des Subjektivitätsbegriffs

Was Rössler (2017) unter der Frage «Was also macht Autonomie als Fähigkeit aus?» (S. 46) ausführt und unter Punkt 3.1.2.2 – 3.1.2.4. beschrieben ist, soll hier abgeglichen werden mit dem, was Winkler (1988, S. 147 – 151) als Subjektivität beschreibt. Ganz allgemein ist zu bemerken, dass sowohl Selbstbestimmung wie auch die Subjektivität sich aus zwei Teilen zusammensetzen. Selbstbestimmung und Subjektivität beziehen sich auf Fähigkeiten des Subjekts. Beide zeigen aber auf, dass für die Konstitution der Selbstbestimmung und des Subjekts die soziale Umwelt konstitutiv ist. Von dieser allgemeinen Erkenntnis soll im Folgenden versucht werden Winklers (1988, S. 145 – 151) Begriff mittels der Analysemaske genauer zu betrachten.

Rössler (2017, S. 49- 50) beschreibt mit Bezug auf Christman, dass ein selbstbestimmter Mensch die Fähigkeit besitzen muss, den Ursprung seiner Vorstellungen und Wünsche zu erkennen. Wobei der Mensch sich nicht lossagen muss von den sozialen Gegebenheiten. Dennoch muss der Mensch diese als solches von sich getrennt und ihre Beeinflussung erkennen. Mit den Prozessen der Selbstreflexion und Distanzierung beschreibt Winkler (1988, S. 145) die Fähigkeit des Subjekts, sich selbst von der sozialen Umgebung zu trennen. Dabei betont er, dass das Subjekt sich nicht von der sozialen Umwelt und ihren Bedingungen loslöst. Das Subjekt aber nimmt gegenüber dem Sozialen einen reflektierenden, kritischen Standpunkt ein (Winkler, 1988, S. 146). Winkler (1988, S. 145 - 151) schreibt in seinen Ausführungen zur Subjektivität nicht nur über Vorstellungen und Wünsche. Es scheint aber legitim, zu sagen, dass nach Winkler das Subjekt ebenfalls seine Vorstellungen und Wünsche darauf reflektieren muss, wie diese durch das jeweilige soziale Umfeld geprägt sind, um sich selbst zu erkennen.

Im aktiven Prozess der Auseinandersetzung mit dem, was dem Subjekt objektiv im Leben entgegenkommt, erarbeitet sich das Subjekt mittels einer Verallgemeinerung gewisse Strategien (Winkler, 1988, S. 146- 147). Beispielsweise wird ein Subjekt für bestimmte Situationen bestimmte Handlungsweisen abstrahieren. Winkler (1988, S. 146) nennt dies eine aktive Auseinandersetzung. In diesem Sinne kann davon ausgegangen werden, dass das Subjekt sich diese Handlungsweisen aktiv selbst erarbeitet und es nicht passiv geformt wird. Zumal Winkler (1988, S. 153) dem Subjekt die Verantwortung dafür zuspricht. Gilt die Prämisse, dass sich das Subjekt seiner Vorstellungen und Wünsche, welche sein Handeln leiten, bewusst ist, hat es auch die Verantwortung, sein Handeln so zu leiten, dass es den Vorstellungen und Wünschen entspricht. Handelt es nicht so, obliegt es dem Subjekt selbst, das eigene Handeln so anzupassen, dass es diesen entspricht. Auch im Prozess der Verallgemeinerung zur Erarbeitung der Handlungsstrategien, muss es die Handlungen so erarbeiten, dass sie zum eigenen Selbstverständnis passen. Dass Winkler (1988, S. 146) von einer kritischen Distanz zu den sozialen Gegebenheiten spricht, lässt vermuten, dass das Subjekt auch die Fähigkeit haben sollte, sich gegen die Prägungen entscheiden zu können. Damit soll aufgezeigt werden, dass wie Rössler (2017, S. 49 - 50) es beschreibt, auch bei Winkler das Subjekt aus eigenem Antrieb und eigenen Gründen handelt.

Selbstbestimmung braucht laut Rössler (2017, S. 53) für die Entstehung soziale Beziehungen. Erst in Bezug auf Andere, wird dem Menschen bewusst, wie sie oder er leben will. Dabei spielen Normen und Werte aber auch soziale Herkunft eine Rolle. Winkler (1988, S. 145) beschreibt, der Prozess der Subjektivität gestaltet sich als Vermittlung zwischen dem Objektiven, was dem Subjekt in der Welt entgegentritt, und dem Subjekt selbst. Dabei ist das Objektive nicht verkürzt zu verstehen, sondern im Prinzip als alles, was dem Subjekt im Leben von aussen begegnet. Damit sind auch Menschen, Normen, Werte oder die soziale Herkunft gemeint. In seiner Beschreibung zum Subjekt und der Subjektivität expliziert Winkler (1988, S. 153) nicht, dass das Subjekt, ob es nun will oder nicht, mit dem Objektiven zusammenkommt. Es wird jedoch klar, dass das Subjekt sich diesem nicht entziehen kann, so auch nicht den Menschen, Normen und Werte, welche das Subjekt umgeben. Im Gegenteil für den Bildungsprozess,

denn nichts anderes ist es eigentlich, ist das Objektive konstitutiv. Der Prozess der Subjektivität wäre ohne die Objektivität undenkbar (Winkler, 1988, S. 145).

Als eine weitere Bedingung zur Selbstbestimmung beschreibt Rössler (2017, S. 54) die soziale Anerkennung. Der Mensch braucht für die Bestätigung seines Handelns die Anerkennung der entsprechenden Umwelt. Auch Winkler (1988, S. 148) meint, dass für Aneignungsprozesse die Reaktion der Umwelt benötigt wird. Walther (2014, S. 105) bezeichnet diese Gegenseite des Aneignungsprozesses auch als Anerkennung. Entsprechend ist also im Bildungsprozess der Subjektivität die soziale Anerkennung eingelagert. Eng verbunden mit der sozialen Anerkennung sind die Werte, welche im entsprechenden sozialen Kontext gelten. Welches Verhalten anerkannt wird und welches nicht, ist davon abhängig, welche Werte gelten. Welches Verhalten der Mensch also wählt, um Anerkennung zu erhalten, ist geprägt durch seine Umgebung (Rössler, 2017, S. 55). Wird nun wieder mit Winkler (1988, S. 149 – 150) gesprochen, dann sind diese Werte das, was dem Subjekt objektiv entgegentritt. Diese Werte sind Material, welche dem Subjekt objektiv in seinem Leben entgegenkommen. Für den Aneignungsprozess orientiert sich das Subjekt an diesen Werten. Dass nicht allen Werten die gleiche Anerkennung zukommt, wird durch Walther (2014, S. 104) deutlich, wenn er beschreibt, dass die Verteilung von Anerkennung bzw. was Anerkennung verdient, innerhalb einer Gesellschaft ungleich ist.

Rössler (2017, S. 53) betont, dass sich der Mensch auch gegen gewisse Dinge entscheiden können muss, um ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Dabei erwähnt sie Normen, Ziele, die Familie oder Herkunft. Sind diese Dinge abträglich für die eigene Vorstellung, wie man selbst leben möchte, muss man sich dagegen entscheiden können. Da das Subjekt für sich selbst und seine Subjektivität verantwortlich ist, bestimmt es auch seine Aneignungsprozesse. Dabei legt Winkler (1988, S. 150 – 151) fest, wenn das Subjekt sich für den einen Aneignungsprozess entscheidet, schliesst es automatisch alle anderen zur Verfügung stehenden Optionen aus. Darin liegt auch die Möglichkeit des Subjekts sich gegen einen Aneignungsprozess zu entscheiden, welcher sich beispielsweise durch seine Herkunft als optimal erweisen würde.

Rössler (2017, S. 51) sagt mit Bezugnahme auf Bartman, dass ein selbstbestimmter Mensch sein Handeln mit den eigenen Plänen abstimmen muss. Winkler (1988, S. 147) spricht zwar davon, dass ein vorhergehender Subjektivitätsprozess die Grundlage für weitere Prozesse bildet. Dass aber ein Subjekt dabei gewisse Pläne verfolgt oder zu verfolgen hat, beschreibt er jedoch nicht. In diesem Sinne liegt dem Prozess der Subjektivität auch ein Moment der Zukunftsorientierung inne, dabei wird aber nicht veranschaulicht, ob dies bestimmten Plänen folgt oder intuitiv geschieht.

Mit der Janusköpfigkeit thematisiert Rössler (2017, S. 56), dass in Bezug auf die Ermöglichung von Selbstbestimmung die sozialen Bedingungen sowohl förderlich wie auch verhindernd wirken können. Winkler (1988, S. 150) beschreibt, dass das von aussen kommende Objektive, sowohl negativen wie positiven Einfluss auf den Subjektivitätsprozess nehmen kann. Spezifischer auf die Sozialpädagogik formuliert, diagnostiziert Walther (2014, S. 108) der Erziehung, als eine soziale Bedingung des

Selbstbestimmtes oder autonomes Subjekt und Prozess der Autonomie oder der Selbstbestimmung?

Subjektivitätsprozesses, das Potenzial sowohl ermöglichend wie auch verhindernd auf den Prozess einwirken zu können.

6.2 Veranschaulichung in der Analysemaske

Mit der Betrachtung der beiden Begriffe Subjekt und Subjektivität ist die Analyse abgeschlossen. Um die Ergebnisse überschaubar darzustellen, sollen sie in der Analysemaske in komprimierter Form nochmals dargestellt werden. Dabei verschwinden entsprechende Codes aus der Maske und werden durch Quintessenzen der Analyse ersetzt. Das kursiv Geschriebene soll die Codes darstellen, welche nicht gefunden wurden. Wird von Prozess gesprochen, ist der Prozess der Subjektivität gemeint.

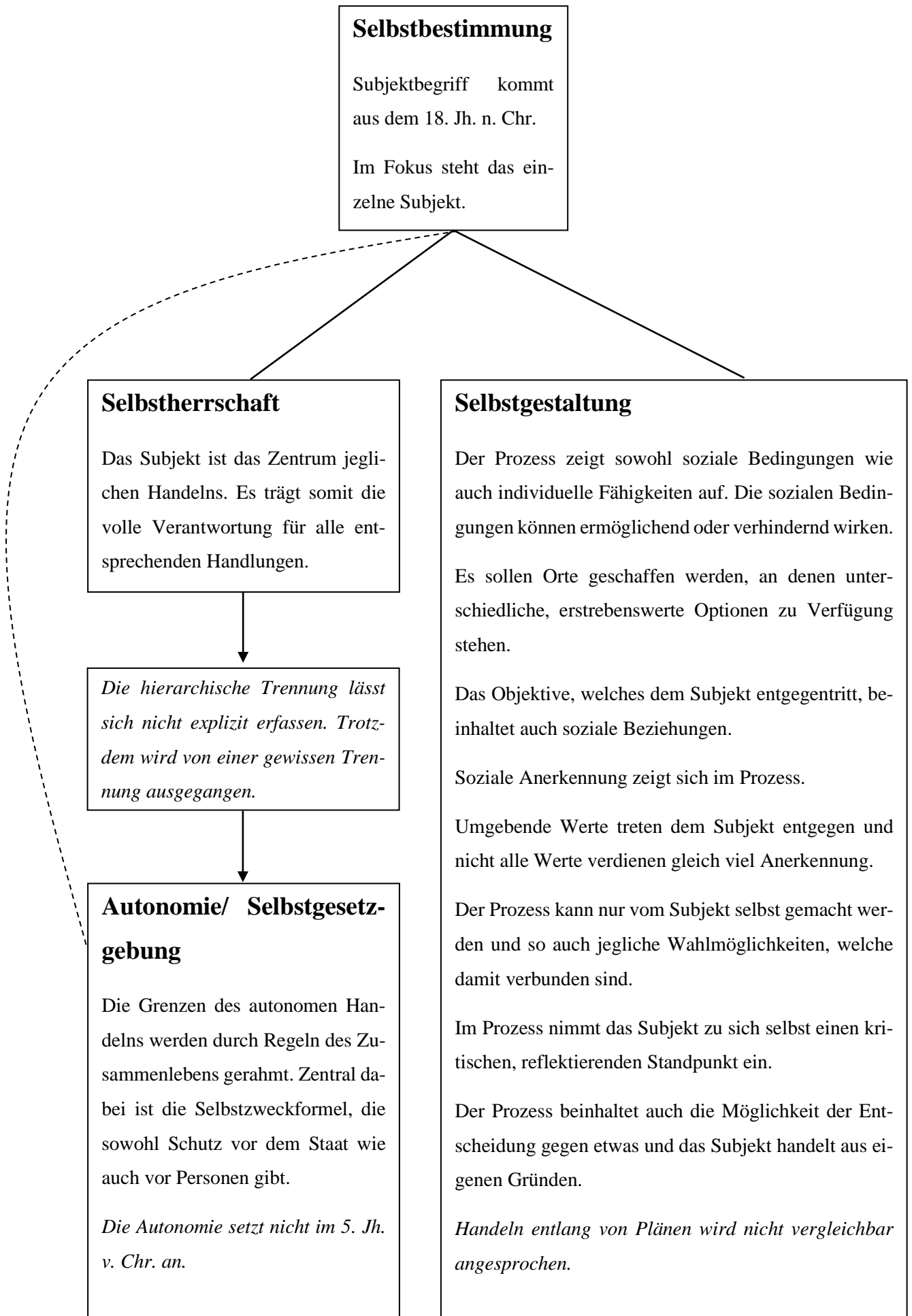


Abb. 2: Analysemaske mit Ergebnissen

7 Zweite Schlussfolgerung

Nachdem mittels der Analysemaske Winklers (1988, S. 143 – 151) Subjekt- und Subjektivitätsbegriff analysiert wurden, soll in diesem Teil nun die zweite leitende Fragestellung beantwortet werden. Lassen sich die Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung in der kritisch-emanzipativen Theorie nach Michael Winkler in Bezug auf die Grundlage seines Subjekt- und Subjektivitätsbegriffs differenzieren oder müssen sie als Synonym betrachtet werden?

Bereits der historische Anfangspunkt, welchen Winkler (1988, S. 141) für seinen Subjektbegriff wählt, ist vergleichbar mit dem Aufkommen des Begriffs der Selbstbestimmung. Dies allein stellt keine ausreichende Begründung dar, dass es bei den Begriffen um Selbstbestimmung geht, sagt aber doch so viel aus, als dass die Inhalte beider Begriffe, Selbstbestimmung und Subjekt, aus der gleichen Zeit entspringen.

Im vorangegangenen Kapitel wurde mit der Analysemaske aufgezeigt, dass Winklers (1988, S. 143 – 145) Grundannahmen zum Subjekt sich tendenziell mit dem verbinden lassen, was in dieser Arbeit als Merkmale der Selbstbestimmung beschrieben wurde. In diesem Sinne lassen sich sowohl Autonomie wie auch Selbstbestimmung in Winklers (1988, S. 143 – 145) Subjektbegriff aufzeigen. Eine Differenzierung scheint möglich, weil Winkler (1988, S. 143 – 144) in Bezug auf die Autonomie des Subjekts, spezifisch vom moralischen Aspekt spricht. Er beschreibt an diesem Punkt das Zusammenleben und was die Autonomie der Einzelnen oder des Einzelnen rahmt. Darin lassen sich die unter Punkt 4.1.1 beschriebenen Merkmale der Autonomie wiederfinden.

Winkler (1988, S. 143 – 151) verbleibt mit seinem Subjekt aber nicht beim reinen Zusammenleben. Er bewegt sich über das Moralische hinweg. Während mit der Verantwortung, dem Verhältnis von Selbstherrschaft und Selbstgesetzgebung, sowie der Rahmung Menschen nicht als blosses Mittel zum Zweck zu verwenden, durchaus nur von einer Ebene des Zusammenlebens ausgegangen werden könnte, verlässt Winkler (1988, S. 145) spätestens mit dem Modus der Subjektivität bzw. dem Aneignungshandeln den rein moralischen Aspekt. Grundlegend geht es in der Aneignung um alles, was dem Subjekt objektiv in der Welt entgegentritt. Was und wie das Subjekt es sich aneignet, obliegt dem Subjekt. Es gestaltet sich selbst, macht sich selbst zum Objekt seines Tuns. Das Subjekt bildet sich. Dabei geht es um mehr als nur das Zusammenleben. Beispielsweise wird betrachtet, wie sich das Subjekt in der Welt sieht, wie Walther (2014, S. 101) es mit dem Selbst-Welt-Verhältnis beschreibt. Weiter soll auch das Material, welches dem Subjekt zur Verfügung gestellt wird, für seine Aneignungsprozesse die Neugier wecken und die Selbstbestimmung fördern (Winkler, 1999, o. S. zitiert nach Mangold und Rein, 2017, S. 240 – 241). Entsprechend geht es, so wird vermutet, nicht nur darum, dem Subjekt ausschliesslich Regeln des Zusammenlebens objektiv entgegenzubringen. Auch wenn sich das Zusammenleben in vielen unterschiedlichen Facetten zeigt, lässt es sich doch unter der Verallgemeinerung *Zusammenleben* zusammenfassen. In diesem Sinne stellt es nur eine Kategorie des Objektiven dar. Für seine Aneignungsprozesse soll dem Subjekt aber diverses Material zur Verfügung stehen. Ausserdem scheint es legitim nach diesen

Zweite Schlussfolgerung

Ausführungen davon auszugehen, dass Winklers (1988, S. 139 – 153) Subjekt- und Subjektivitätsbegriff sich stärker auf das einzelne Subjekt fokussieren. Zwar beschreibt er Aspekte, die eine Gruppe betreffen könnten, dies tut er aber immer aus der Perspektive des Subjekts heraus. Zum Beispiel ist soziale Anerkennung (Winkler, 1988, S. 148 – 149) etwas, was nur in einer Gruppe auftreten kann, der Fokus liegt aber bei der Wichtigkeit für das einzelne Subjekt.

Zusammenfassend tendiert diese Arbeit dazu, das von Winkler (1988, S. 143 – 145) beschriebene Subjekt als selbstbestimmtes Subjekt zu sehen. Wobei sich die Merkmale der Autonomie und Selbstbestimmung in einem gewissen Masse dekonstruieren lassen. Offensichtlich besteht aber die Problematik, dass Autonomie und Selbstbestimmung zusammenhängen und deswegen eine Trennung nicht ganz einfach ist.

8 Konsequenzen für die Sozialpädagogik

Um inhaltlich mit diesem Kapitel zu beginnen, muss zuerst eine Positionierung vorgenommen werden. Dieses Kapitel steht unter der Prämisse, dass Sozialpädagogik erzieht. Wie Winkler (2006, S. 188) mit Kant beschreibt, ist Erziehung kein mechanischer Vorgang. Es gibt keinen automatischen Wirkungszusammenhang zwischen Erziehungsmethode A und Bildungsprozess B. Erziehung ist keine direkte Übertragung (Walther, 2018, S. 502). Mit Herbarts beschreibt Winkler (2006, S. 189), dass Erziehung aber Bildung ermöglicht oder diese anstossen kann. In der Erziehung sollen Rahmenbedingungen für die Entwicklung des Subjekts geschaffen werden (Winkler, 2006, S. 193). Erziehung kommt von der sozialpädagogischen Fachkraft aus (Walther, 2018, S. 502).

Die Dauer der Erziehung hat sich stetig verändert, sodass sie sich heute über das ganze Leben erstreckt (Winkler, 2010, o. S. zitiert nach Walther, 2018, S. 503). Heute sind auch oft erwachsene Klient*innen durch die sozialpädagogische Erziehung adressiert (Hof, 2009, o. S. zitiert nach Walther, 2018, S. 503). Walther (2018, S. 505 – 507) zeigt unterschiedlichste Beispiele auf, in welchen Bereichen die Sozialpädagogik erzieht. Die Definition von Walther (2018) von Erziehung ist:

«Erziehung bezeichnet also eine Beziehung, die durch die absichtsvolle Anregung und Unterstützung von Lernprozessen Anderer geprägt ist. Sie umfasst damit diejenigen Aspekte der Sozialisation, die den Absichten Anderer – Eltern, Lehrkräften, Ausbilder_innen oder eben Sozialarbeiter_innen und Sozialpädagog_innen [*sic*] – entspringen.» (S. 503)

Diese Beziehung gestaltet sich jedoch als ein asymmetrische (Walther, 2014, S. 104). Lernen oder sich bilden dagegen ist ein Prozess der oder des Lernenden. Dem entsprechend gilt: «learning cannot be designed, it can be only designed for» (Wenger, 1998, S. 228 zitiert nach Walther, 2010, S. 503). Bildung ist ein subjektiver Aneignungsprozess (Walther, 2018, S. 504), welcher in der Praxis nur von den Klient*innen selbst vollzogen werden kann.

8.1 Praxistransfer

Waren die Ausführungen bis jetzt von einer analytischen Natur, soll hier versucht werden, einen gewissen Praxistransfer zu machen, um somit die dritte Fragestellung nach den Konsequenzen der Erkenntnisse für die Praxis der Sozialpädagogik zu beantworten. Dabei geht es zuerst um allgemeine Erkenntnisse aus der Analyse, welche eine Haltung ansprechen. Im Unterkapitel 8.2 werden entlang von Müller (2011, S. 6 – 7), Walther (2018, S. 503 – 504; 2014, S. 108) und Winkler (1999, o. S. zitiert nach Mangold und Rein, 2017, S. 240 – 241) gewisse Handlungsleitsätze formuliert.

Ist es legitim das Subjekt als ein selbstbestimmtes zu beschreiben, dann wäre der Prozess der Subjektivität ebenfalls ein Prozess der Selbstbestimmung bzw. ein Prozess der Bildung der Selbstbestimmung. Die Ausführungen unter dem Punkt 6.1.3. sollten diese Annahme aufzeigen. Die Fähigkeiten die Rössler

(2017, S. 49 - 51) in Verbindung zur Selbstbestimmung nennt, werden im Prozess der Subjektivität vom Subjekt angewendet. Auch die sozialen Bedingungen, die Rössler (2017, S. 52 – 54; S. 56) nennt, werden von Winkler (1988, S. 150 – 151) im Prozess der Subjektivität beschrieben. Die Bildung des Subjekts durch den Prozess der Subjektivität ist folglich auch die Bildung zu einem selbstbestimmten Subjekt.

Diese Erkenntnis hat gewisse Konsequenzen für die Sozialpädagogik. Die Subjektivität als Prozess der Aneignung ist ein aktiver Prozess, der nur das Subjekt selbst vollziehen kann. Walther (2018, S. 101) beschreibt passend dazu den Modus der Aneignung, welcher nur selbständig vollzogen werden kann. D. h. Aneignung von Selbstbestimmung ist ein Prozess, welcher beim Subjekt selbst verläuft und somit nur bedingt von aussen beeinflusst werden kann. (Sozial)Pädagogisches Handeln kann deswegen nicht mechanisch auf die Klient*innen einwirken. «Pädagogisches Handeln ist notwendigerweise ein Handeln mit ungewissem Ausgang» (Walther, 2014, S. 105). Dazu passen die Ausführungen zu Erziehung und Selbstbestimmung von Schandl (2011, S. 44) in Bezug auf Speck, dass Lernende individuell auf das zu Lernende reagieren, dieses entsprechend abweisen oder aufnehmen. Wobei hier wieder das Objektive, was auf das Subjekt zukommt, erkennbar ist. Das erzieherische Einwirken auf die Klient*innen in Bezug auf die Selbstbestimmung unterliegt ergo dem Technologiedefizit.

Walther (2014, S. 101) beschreibt, dass der Aneignungsprozess sich auch ausserhalb eines institutionalisierten Rahmens abspielt. Ausserdem beschreibt Winkler (1988, S. 147) ihn als «Modus der Auseinandersetzung mit der Umwelt». Beide Aussagen zusammen ergeben, dass der Aneignungsprozess grundlegend zu jeder Zeit stattfindet. Er ist also weder an einen spezifischen Zeitpunkt noch an einen spezifischen Ort gebunden. Entsprechend ist auch der Prozess der Bildung von Selbstbestimmung nicht an eine räumliche oder zeitliche Dimension gebunden. Dieser kann zu jedem Zeitpunkt und an jedem Ort geschehen. Daraus resultiert auch das Ergebnis, dass der Prozess der Selbstbestimmung nicht irgendwann abgeschlossen ist, sondern das Subjekt sein Leben lang begleitet. Für die Sozialpädagogik bedeutet dies, dass die Prozesse der Bildung von Selbstbestimmung bei Klient*innen zu jedem Zeitpunkt und an jedem Ort stattfinden können.

Dieser Prozess ist nicht etwas, was sozialpädagogisches Fachpersonal einem Subjekt grundlegend nehmen oder geben kann. Denn der Prozess findet innerhalb des Subjekts statt, es ist nichts, was von aussen dem Subjekt zugeführt wird. Was aber Winkler (1988, S. 148 – 150), Rössler (2017, S. 53), Walther (2014, S. 108) und auch Schandl (2011, S. 42) mit Blick auf die Bildung von Selbstbestimmung ansprechen, sind die sozialen Bedingungen. Wobei die Aussage von Walther (2014, S. 108) an dieser Stelle am dienlichsten für diese Arbeit ist. Er formuliert Erziehung als soziales Verhältnis, welches Aneignung ermöglicht. Zwar können Fachpersonen der Sozialpädagogik den Prozess zur Bildung der Selbstbestimmung nicht geben oder nehmen, sie können ihn aber positiv oder negativ beeinflussen, bzw. wie Walther (2014, S. 104) es formuliert, verhindern oder ermöglichen. In diesem Sinne sind Fachpersonen angehalten, sensibel für die entsprechenden Prozesse zu sein und mit ihrem Handeln Klient*innen möglichst zu

fördern. Was dazu im Handeln der sozialpädagogischen Fachkraft berücksichtigt werden muss, soll nun folgen.

8.2 Was es für das professionelle Handeln bedeuten kann

Bereits Walther (2014, S. 108) beschreibt zwei Aspekte, die für die Handlungen von sozialpädagogischem Fachpersonal von Bedeutung sind. Sie müssen Klient*innen als Subjekte anerkennen. Darin liegt auch die Anerkennung zu einem selbstbestimmten Subjekt. Fachpersonen müssen ebenfalls anerkennen, dass Subjekte durch eigene Lernprozesse bzw. Bildungsprozesse sich selbst bilden. Dies scheint eine banale Erkenntnis zu sein und trotzdem ist es von zentraler Bedeutung. Sozialpädagog*innen dürfen die Klient*innen nicht als Objekte sehen und müssen das Gegenüber mit den entsprechenden Bildungsprozessen ernst nehmen und als je individuelles Subjekt wahrnehmen. Ein Objekt kann von aussen gut bearbeitet werden. Ein Subjekt kann nicht einfach von aussen verändert werden. Somit muss auch die sozialpädagogische Fachkraft anerkennen, dass sich ein Subjekt nicht einfach von aussen formen lässt, sondern immer selbst entscheidet, was es von aussen aufnimmt (Speck, 1991, S. 30 zitiert nach Schandl, 2011, S. 44). Ein Subjekt lässt sich also nicht von A nach B steuern. Dazu kommt, dass Bildungsprozesse eigene Prozesse sind und somit eine unterschiedliche Färbung erhalten. Im Wort *Prozess* steckt ausserdem eine zeitliche Dimension, was zeigt, dass Bildung Zeit braucht.

Müller (2011, S. 7) bezieht sich in seinen handlungsleitenden Sätzen auf die Jugendarbeit. Im Dokument zum Vortrag von Müller befinden sich Kommentare von Mandy Falkenreck (2011, S. 1 – 2), welche davon ausgehen, dass die Überlegungen für die gesamte Sozialpädagogik gelten. Folgende Leitsätze formuliert er für das Handeln sozialpädagogischer Fachkräfte:

1. Es sollen Orte geschaffen werden an welchen sich Klient*innen sicher und wohlfühlen. Innerhalb dieser Orte soll es genug Objektives geben, dass die Neugier der Klient*innen geweckt bleibt, sie Grenzen austesten und gegebenenfalls überwinden können. Dieser Punkt wird auch von Walther (2018, S. 503 – 504) aufgenommen.
2. Akzeptanz für die Klient*innen ohne von ihnen besondere Leistung zu erwarten. Entsprechende Akzeptanz für ihr subjektives Sein und ihnen Zuwendung und Zugehörigkeit vermitteln.
3. Sich selbst als Fachperson nicht als Aufpasser*in wahrnehmen und sich auch nicht dahinter verstecken.
4. Regeln sind legitim und müssen akzeptiert werden. Dafür müssen aber keine Exempel an Klient*innen durchgeführt werden. Es soll niemand gedemütigt werden.
5. Sich in der Öffentlichkeit für Interessen der Klient*innen starkmachen und entsprechend positionieren. Sich aber auch als Vermittler*in zwischen den Parteien präsentieren.

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017, S. 3) formulieren Leitlinien, welche den Leitsätzen von Müller ähnlich sind. Unter anderem wird auch dort die Achtung vor dem

einzelnen Subjekt, Wertschätzung der Klient*innen und keine Demütigungen durch das pädagogische Fachpersonal, eingefordert. Die Reflexion (2017, S. 4) richtet sich an alle pädagogischen Berufe.

Winkler (1999, o. S. zitiert nach Mangold und Rein, 2017, S. 240) beschreibt für den pädagogischen Ort sechs Dimensionen. Diese Dimensionen stützen und ergänzen die eben beschriebenen Leitsätze. «

- a. Pädagogische Orte müssen Sicherheit, Schutz, Geborgenheit und Fürsorge bieten.
- b. Pädagogische Orte müssen ‘fehlerfreundlich’ sein und Möglichkeiten für Nebenwege und Vor- und Rückschritte gewährleisten.
- c. Pädagogische Orte sollen zwar die Möglichkeit bieten zur Ruhe zu kommen, sie sollen aber insbesondere auch Perspektiven entwickeln.
- d. Pädagogische Orte müssen Entwicklungs- und Lernprozesse ermöglichen.
- e. ‘Pädagogische Orte sollten [...] in irgendeiner Weise einer [sic] Wiederkehr erlauben.’ [...]
- f. Der pädagogische Ort muss von den Beteiligten als lebensgeschichtlich relevant erlebt werden können.» (1999, o. S. zitiert nach Mangold und Rein, 2017, S. 240 – 241)

Der pädagogische Ort ist nicht spezifisch auf eine Gruppe bezogen. Sondern bezieht sich auf das Subjekt. So lautet Winklers (2009) Definition vom pädagogischen Ort wie folgt:

«Dem [...] Begriff pädagogischer Ort liegt als sachlich bedingte Prämisse und als Merkmal zugrunde, dass Subjekte innerhalb eines definierten Rahmens sich mit diesem und den von ihm gleichsam eingefangenen Lebensbedingungen auseinandersetzen und sich selbst und ihr Handeln gestalten, ordnen und entwickeln. Sie agieren in Wahrnehmung räumlicher Grenzen und räumlich situierter Elemente sowie mit Bezug auf diese und nicht zuletzt in Bewältigung des Dargestellten. Die räumlichen Gegebenheiten bestimmen in ihrer haptischen Qualität vermittelt über sensorische Wege die neurophysiologische Strukturbildung des Gehirns. Sie bestimmen auch die am Ort gegebenen zwischenmenschlichen Beziehungen sowie die sozialen und moralischen Kompetenzen der Beteiligten. Zu einem pädagogischen Ort wird der Raum jedoch, wenn er mit Blick auf die angedeuteten Bildungsprozesse organisiert wird, entweder indem er bewusst in seiner alltäglichen lebensweltlichen Gestalt belassen oder indem er inszeniert und instrumentiert wird, um ein Lernen oder eine Entwicklung auszulösen, welche durch das Subjekt dann selbst kontrolliert wird.» (S. 581 – 582)

Wie zu Beginn dieses Kapitels festgehalten, erzieht die Sozialpädagogik. Für die Autonomie schreibt Giesinger (2010, S. 422 zitiert nach Schandl, 2011, S. 30), dass Klient*innen genügend Spielraum brauchen und Sozialpädagog*innen die Zwänge möglichst zurückfahren. Die eben aufgeführten Leitsätze und Dimensionen gehen in eine ähnliche Richtung. Offene Orte zum Erproben sollen für die Klient*innen geschaffen werden. Der Zwang bestimmten Vorstellungen zu entsprechen - damit sind auch die Vorstellungen der Sozialpädagog*innen gemeint - soll reduziert werden, wenn auch nicht ganz runtergefahren, denn Regeln müssen nach wie vor eingehalten werden. Speck (1991, S. 129 – 130 zitiert nach

Schandl, 2011, S. 44) beschreibt für die Bildung von Selbstbestimmung, dass eine direkte Einflussnahme nicht möglich ist. Das deckt sich mit der Aussage von Walther (104, S. 105), dass pädagogisches Handeln eine ungewisse Wirkung hat. Die beschriebenen Leitsätze und Dimensionen sollen eben diese Prämisse der Unmöglichkeit des direkten Einwirkens berücksichtigen und einen möglichst fördernden Rahmen für den Prozess der Klient*innen bieten.

Trotzdem lässt sich auch hier der Widerspruch zwischen Selbstbestimmung und Erziehung nicht gänzlich aufheben. Allein die Machtasymmetrie zwischen Sozialpädagog*in und Klient*in ist ein Zeichen dafür, dass Fremdbestimmung existiert. Auch wenn Erziehung nicht als direkte Einflussnahme verstanden wird, sondern eher als Anstöße oder Einflussnahme wie Schandl (2011, S. 43 – 44) es mit Bezugnahme auf Speck beschreibt, bleibt die Fremdbestimmung. Denn die sozialpädagogische Fachkraft hat verhältnismässig viel Macht in Bezug auf die Beziehung zu den Klient*innen. Wie hoch diese Macht ist, zeigt zum Beispiel eine neue Studie von Lisa Fischer (2020, S. 96 – 109), welche passend veranschaulicht, wie Raum für Kinder geschaffen wird. Darin ist erkennbar wie stark Fachkräfte den pädagogischen Ort bestimmen. So scheint die Aussage von Weiss (2000, S. 246 zitiert nach Schandl, 2011, S. 39), dass das menschliche Leben durch unterschiedliche Positionen im Kontinuum zwischen Fremd- und Selbstbestimmung über die Spanne eines Lebens hinweg, auch in der Sozialpädagogik nicht aufgehoben werden zu können. Vielleicht wäre dies sogar fatal, denn nach Rössler (2017, S. 55) braucht der Mensch das Doppelspiel von Fremd- und Selbstbestimmung, um diese überhaupt erst zu lernen. Davon wirkt auch Winkler (1988, S. 148 – 149) nicht allzu weit entfernt, denn auch die Fremdbestimmung kann als eine Objektivität des Lebens angesehen werden und ist somit etwas, was auf den Menschen zukommt, was es anzueignen gilt.

9 Schlusswort

Das Schlusswort setzt sich zusammen aus einer kritischen Reflexion, weiterführenden Fragen und einer persönlichen Reflexion. Die Kritik an der Arbeit soll auf drei Ebenen stattfinden: Kritik an der ersten Schlussfolgerung, Kritik an der zweiten Schlussfolgerung und allgemeine Kritik an der Arbeit. Aus der Arbeit selbst aber auch aus der Kritik an der Arbeit haben sich weiterführende Fragen ergeben, welche gleich im Anschluss der Kritik aufgeführt werden sollen. Am Ende steht eine persönliche Reflexion, in welcher über Herausforderungen und Gewinne des Autors im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit gesprochen wird.

9.1 Kritik an der ersten Schlussfolgerung

In der Herleitung zur Analysemaske bleibt diese Arbeit sehr nahe an den Autorinnen Schandl (2011) und Rössler (2017, S. 29 – 61). Beate Rössler (2017) wurde gewählt, weil sie in der Beschreibung ihres Autonomiebegriffs bereits einen breiten Diskurs abzudecken scheint. Sie bezieht sich in der Ausarbeitung ihres Begriffs auf unterschiedliche Autor*innen und Ansichten, wie zum Beispiel die feministische Kritik am Autonomiebegriff (Rössler, 2017, S. 52 – 53). Ausserdem ist ihr Buch ausreichend aktuell. Schandl (2011) ist für diese Arbeit konstitutiv, weil sie die Differenzierung von Autonomie und Selbstbestimmung macht und das aus einer disziplinären Sicht nahe an der Sozialpädagogik. Wird nach einer Differenzierung gesucht, wird meistens eine synonyme Verwendung gefunden und dies in ganz unterschiedlichen Disziplinen von Psychologie bis hin zur Technik. Schandls Arbeit (2011) bot so eine essentielle Grundlage für diese Arbeit. Trotzdem besteht zweifelslos die Möglichkeit sich in der Selbstbestimmung und Autonomie auf andere und noch mehr Autor*innen zu beziehen. Damit könnte das Thema noch weiter ausgearbeitet werden und die Merkmale der Begriffe noch besser gefasst werden. Somit ermöglichte die Nähe zu den beiden Autorinnen diese Arbeit auf der einen Seite, auf der anderen Seite zeigt es aber die Grenzen dieser Arbeit auf. Hier sei auch kritisiert, dass im zweiten Kapitel der Arbeit mit den Erziehungswissenschaften und Heilpädagogik zwar die Nähe zu Schandls Arbeit (2011) aufgezeigt wurde, aber nicht die zu Rösslers Arbeit (2017). Dies geschah, weil die Trennung im Kapitel 3.3 und den dortigen Unterkapitel letztlich auf Schandl (2011) zurückzuführen ist.

Kritisierbar ist auch die Trennung zwischen Selbstherrschaft und Selbstgesetzgebung. Rössler (2017, S. 32) schreibt, dass der Mensch nach Kant nur dann autonom ist, wenn dieser auch moralisch korrekt handelt. Moralisches Handeln wird durch den Kategorischen Imperativ begründet: «Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten können» (Kant, 2003, S. 521). Nun sind dabei die Selbstgesetzgebung und die Selbstherrschaft zusammen innerhalb der Autonomie. Diese Trennung nimmt Schandl (2011, S. 64) in Bezug auf die Selbstbestimmung vor. Ob das Subjekt sich an die Gesetze hält oder nicht, ist Teil der Selbstbestimmung. Wird die Autonomie streng nach Kant gesehen, ist die Unterteilung in Selbstgesetzgebung und Selbstherrschaft nicht legitim und somit diese Darstellung der Autonomie und Selbstbestimmung zu kritisieren.

9.2 Kritik an der zweiten Schlussfolgerung

Es wurde in dieser Arbeit versucht zu begründen, warum die Merkmale von Autonomie und Selbstbestimmung so aufgeteilt wurden. Diese Trennung ist und bleibt aber eine künstliche, die sicherlich nicht von allen geteilt wird. Somit lässt sich auch nicht abschliessend beurteilen ob die kritisch-emanzipative Sozialpädagogik nun von einem selbstbestimmten oder autonomen Subjekt ausgeht. Es kommt letzten Endes darauf an, wie die Autorin oder der Autor die beiden Begriffe trennt. Rössler würde sich wohl von den hier aufgeführten Überlegungen nicht abhalten lassen, ihren Begriff der personellen Autonomie aufzugeben. Sehr passend für diese Offenheit ist der Titel von Seitz' (2016, S. 50) Vortrag «Nennen wir sie Autonomie, jene relationale Verfasstheit des Menschen». Der Titel ist exemplarisch dafür, dass es nicht naturgegeben ist, wie diese Begriffe gefüllt werden und dass es wohl immer zuerst eine Klärung der Autorin oder des Autors geben muss.

An diesem Punkt soll auch nochmals die Unterscheidung von Sozial- und Heilpädagogik aufgegriffen werden. Wie Schandl (2011, S. 50 – 54) mit ihrer Bibliografie aufzeigt, findet der Begriff der Autonomie tendenziell Anwendung in den allgemeinen Erziehungswissenschaften. Die Sozialpädagogik zog unter den Erziehungswissenschaften in die Universität ein (Esser, 2018, S. 275). Dass Winkler (1988, S. 143) und auch Lambers (2018, S. 121) - in Anschluss an Winkler - von Autonomie sprechen, könnte einfach der Tatsache geschuldet sein, dass die Sozialpädagogik unter den Erziehungswissenschaften gelehrt wird und die Heilpädagogik zwar sehr nahe ist (siehe Punkt 2.1 und 2.2), aber doch eher als verwandt oder nachbarschaftlich bezeichnet wird (Buchka, 2009, S. 33). Wie Schandl (2011, S. 55 – 60) ebenfalls zeigt, ist der Begriff der Selbstbestimmung mehr bei der Heilpädagogik zu finden. Hätte es der Zufall der Geschichte so gewollt, würde Winkler (1988, S. 143) von einem selbstbestimmten statt von einem autonomen Subjekt schreiben. Dies tut in diesem Sinne aber der inhaltlichen Bestimmung der Begriffe keinen Abbruch.

Damit soll die letzte Kritik an der zweiten Schlussfolgerung aufgeführt werden. Diese ist wohl als schwerwiegende inhaltliche Diskrepanz zwischen Winkler (1988, S. 151) und Rössler (2017, S. 35) anzusehen. Rössler (2017, S. 35) spricht sich ganz klar für eine graduelle Selbstbestimmung aus. Ab einem gewissen Schwellenwert kommt die Selbstbestimmung einem Menschen mehr oder weniger zu. Winkler (1988, S. 151) positioniert sich augenscheinlich diametral dagegen. Es scheint so weit legitim Winklers (1988, S. 143 – 145) Subjekt als selbstbestimmt zu bezeichnen und den Prozess der Subjektivität auch als Prozess der Bildung von Selbstbestimmung zu beschreiben. Es gibt für ihn nicht eine graduelle, sondern immer nur eine bestimmte Form der Selbstbestimmung. Die Form der Selbstbestimmung des Subjekts wäre in diesem Sinne Resultat der jeweiligen, bis dato geschehenen Aneignungsprozesse. Mittels dieser Diskrepanz könnte argumentiert werden, dass Rössler und Winkler sehr schwerlich aufeinander zu beziehen sind, da schon ihre Grundeinstellung zur Selbstbestimmung weit auseinanderliegen. Mit den in dieser Arbeit aufgezeigten Parallelen wurde jedoch versucht zu zeigen, dass Winkler und Rössler nicht so weit auseinander liegen, wie es zuerst den Anschein macht. Die Unstimmigkeit lässt sich jedoch nicht überwinden. Dazu kommt, dass Rössler (2017, S. 36 – 57) die aufgezählten

Punkte als Bedingung zur Selbstbestimmung sieht, in der kritisch-emanzipativen Sozialpädagogik liegen diese dem Subjekt schon inne. Der Position der kritisch-emanzipativen Sozialpädagogik schliesst sich der Autor an.

9.3 Allgemeine Kritik zur Arbeit

Es wurde versucht die Arbeit ohne den Bezug zu einer bestimmten Gruppe zu schreiben. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass es um die Analyse einer Theorie geht und nicht um die Analyse eines Arbeitsfeldes. Jedoch ist das nicht immer gelungen. So bezieht sich Schandl (2011, S. 33 – 49) in ihren Ausführungen zur Selbstbestimmung auf Menschen mit einer Behinderung. Müller (2011, S. 1) spricht in seinem Vortrag von der Jugendarbeit, dies wird zwar durch die Kommentare von Falkenreck relativiert und auf die ganze Sozialpädagogik bezogen, trotzdem bleibt es zu berücksichtigen. Die Abwesenheit der Betrachtung auf eine bestimmte Gruppe kann aber selbst schon kritisch beurteilt werden. Die Begriffe der Autonomie, Selbstbestimmung, Subjekt und Subjektivität scheinen alle sehr voraussetzungsreich, wobei in Frage gestellt werden kann, ob sie eine Relevanz für die unterschiedlichen Bereiche der Sozialpädagogik haben können. Sicherlich kann dies angefochten werden. Trotzdem soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass mit Winkler (1988, S. 151) kein bestimmter Grad von Selbstbestimmung thematisiert wird, sondern eine immer je geartete Form.

Die vorliegende Arbeit wurde von einer einzelnen Person geschrieben. Dabei besteht unweigerlich die Gefahr eines Blindenflecks. Zwar wurden bestimmte Punkte immer wieder mit Kommiliton*innen besprochen, um sich andere Blickwinkel einzuholen, aber die Gefahr bleibt. Sicherlich wurden bestimmte Aspekte sowohl bei der Entstehung der Analysemaske wie auch bei der Analyse selbst übersehen, welche jemand anderes erkannt hätte. Eine andere Person hätte möglicherweise auch andere Aspekte unterschiedlich gewichtet.

Der Subjekt- und Subjektivitätsbegriff sind eng miteinander verzahnt. Das machte es in der Analyse schwer, eindeutig sagen zu können, das gehört zum Subjekt und das gehört zur Subjektivität. Das löste zuweilen ein Gefühl der Schwammigkeit aus. Möglicherweise hätte dieses Gefühl durch eine bessere Trennung der Begriffe überwunden werden können.

9.4 Weiterführende Fragen

Aus der Arbeit selbst, aber auch aus der Kritik ergeben sich unterschiedliche Fragen, welche weiterführend bearbeitet werden könnten. Diese Fragen sollen hier aufgeführt und kurz umrissen werden.

Die erste weiterführende Frage stellt sich als eine Art Mischung zwischen Frage und Kritik dar. Die Konsequenzen für die Sozialpädagogik stehen unter der Prämisse, dass Sozialpädagogik erzieht. Während es Positionen gibt, welche Erziehung als das Geschäft der Sozialpädagogik darstellen, gälte es

durchaus zu klären, ob es da nicht auch gegenteilige Ansichten gibt. Zumindest sprechen auch Winkler (2006, S. 187 – 199) und Walther (2014, S. 107 – 109) von Erziehung, trotzdem wäre eine kritische Prüfung sinnvoll.

Im Laufe der Arbeit stellte sich der Autor die Frage, ob es möglich sei, die Analysemaske weiter zu verwenden. Das Ergebnis der Überlegung war, dass die Maske noch weiter ausgebaut werden müsste. Da sie nahe an den zwei genannten Autorinnen erarbeitet wurde, wäre es äusserst interessant durch weitere Ansichten die Maske auszubauen, bestätigen oder komplett zu überarbeiten. Gerade die kritische Komponente der Selbstherrschaft und Selbstgesetzgebung wäre nochmals genauer zu betrachten und mit weiteren Ansichten zu prüfen. Die weiterführende Frage wäre also eine weitere Recherche nach Autor*innen, ihre Ansichten mit dem bereits vorhandenen abzugleichen und entsprechende Änderungen vornehmen.

Wie unter 9.3 schon thematisiert, wurde kein bestimmtes Feld der Sozialpädagogik betrachtet. Es wäre aber spannend genau mit den Gesichtspunkten der Analysemaske einen bestimmten Bereich anzuschauen und sich dabei zu überlegen, wie ein möglichst breites Spektrum der Autonomie und Selbstbestimmung in unterschiedlichen Bereichen ermöglicht werden kann. Da der Autor den grössten Teil seiner praktischen Arbeit im Behindertenbereich verbracht hat, wäre es zudem besonders interessant, wie gut die formulierten Leitsätze und damit die Ermöglichung zur Selbstbestimmung umgesetzt werden oder umgesetzt werden können.

Innerhalb der Arbeit wurde festgestellt, dass das Subjekt selbst wählt (siehe 4.1.2.). Dabei ist aber nicht ganz klar, ob es eine bewusste Wahl ist. So schreibt Walther (2014, S. 105), dass der Prozess der Aneignung mehr oder weniger bewusst stattfindet. Gerade in der Auseinandersetzung mit Rössler (2017, S. 40) ist es aber sehr wichtig, dass der Mensch die Wahl selbst trifft. Also auch die Wahl, was angeeignet wird. Wie stark hat der Mensch selbst gewählt, wenn er die Wahl unbewusst getroffen hat? Das wäre eine weitere Frage auf die genauer eingegangen werden könnte.

Spannend wäre auch die Analyse von weiteren Theorien der Sozialpädagogik, um zu entdecken, ob es innerhalb der Disziplin einen gewissen Konsens in Bezug auf die Selbstbestimmung und Autonomie gibt. Entsprechend könnten weitere Theorien mit einer ausgearbeiteten Analysemaske betrachtet werden. Allerdings wäre es auch spannend, zu versuchen die Selbstbestimmung und Autonomie nur über die Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit zu fassen. Entsprechend also die Disziplin zu durchforsten und aus ihr heraus die Begriffe versuchen herauszuarbeiten.

9.5 Reflexion

Die Arbeit ermöglichte einen freien und eigenen Zugang zu einem Thema, welches den Autoren interessierten. Die Arbeit stellte aber auch eine grosse Herausforderung dar. Müsste nochmals eine Bachelorarbeit geschrieben werden, würde wohl einiges anders gemacht werden. So wurde während der Arbeit

ein reger Austausch mit Kommiliton*innen geführt, Thesen besprochen und Argumente diskutiert, aber der Austausch mit der Begleitperson ging dabei ein wenig unter. Ich weiss aus früheren Arbeiten im Studium, dass ich eine selbständige Arbeitsweise habe. Deswegen nahm ich mir zu Beginn dieser Arbeit vor, mich mehr mit meiner Begleitperson auszutauschen. Zwar schrieb ich meiner Begleitperson regelmässig und informierte sie über den Stand meiner Arbeit, aber es blieb eben bei diesem Informieren. So ist einer meiner Vorsätze für die nächste Arbeit, einen nicht nur informativen Kommunikationsfluss zu führen. Hier soll auch erwähnt sein, dass ich mich durch meine Begleitperson in meinen persönlichen Sorgen ernstgenommen fühlte und gut unterstützt wurde. Bei einer zukünftigen Arbeit würde ich auch meine Arbeitszeit anders einplanen. Ich habe viel freie Zeit dafür eingeräumt daran zu schreiben und dabei teilweise meine Erholung vergessen. Gegen Ende der Arbeit kam ich dadurch in einen enormen Druck, obwohl ich zeitlich eigentlich gut im Rahmen war. Die Omnipräsenz der Arbeit machte es mir aber nicht mehr möglich aus dem Stress herauszukommen. Ab einem gewissen Punkt merkte ich, dass ich zurückfahren muss. Für eine mögliche nächste Arbeit werde ich versuchen gleich zu Beginn besser mit Pausen und Freizeit umzugehen.

Gerade in der Auseinandersetzung mit Autor*innen, wie Beate Rössler und Michael Winkler fiel mir wieder einmal auf, wie viel Zeit ich für die Lektüre brauchte. Rössler schrieb ein zugängliches aber komplexes Buch. Bei Winkler steht für mich ausserfrage, dass er anspruchsvoll ist. So verbrachte ich einige Zeit der Bachelorarbeit damit, Stellen wieder und wieder zu lesen und mir den Kopf darüber zu zerbrechen, wie es nun genau verstanden werden könnte. Das soll in diesem Sinne keine Beschwerde sein, nur etwas, was mir bei dieser Arbeit wieder aufgefallen ist.

Die Arbeit war aber auch sehr bereichernd. Sie war für mich nochmals eine Reise quer durch das Studium. Ich sah mich in der Auseinandersetzung sowohl mit Themen aus dem Grundstudium wie auch mit solchen aus dem Hauptstudium. Dabei durfte ich mich nochmals in die Themen vertiefen, welche mich bereits zu Beginn des Studiums faszinierten und versuchen, sie ein bisschen besser zu verstehen. Diese Arbeit stellt eine Form der Bildung dar, nicht nur im Sinne, dass es eine Abschlussarbeit für eine Fachhochschule ist, sondern auch eine Art der persönlichen Bildung. Letztlich habe ich viel gelernt, sowohl für mich wie aber auch im Versuch den Gegenstand der Sozialpädagogik besser zu verstehen.

10 Literaturverzeichnis

- Buchka, Maximilian (2009). Sozialpädagogik und Heilpädagogik. Eine Betrachtung über verwandtschaftliche und nachbarschaftliche Theorie-Praxis-Bezugsverhältnisse. In Eric Mührel (Hrsg.), *Theorien der Sozialpädagogik – ein Theorie-Dilemma?* (S. 33 – 42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Esser, Florian (2018). Sozialpädagogik. In Gunther Grasshoff, Anna Renker und Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Eine elementare Einführung* (S. 273 – 286). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, Erhard (2014). Heilpädagogische Handlungsfelder: Einführung und Überblick. In Erhard Fischer (Hrsg.), *Heilpädagogische Handlungsfelder – Grundwissen für die Praxis* (S. 7 – 13). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Fischer, Lisa (2020). *Raum(re)konstruktionen von Kindern beim Einkaufen im pädagogischen und städtischen Alltag*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kant, Immanuel, Pergot, J. R. (Hrsg.). *Kritik der reinen Vernunft. Ungekürzte Sonderausgabe zum Kantjahr 2004*. Wiesbaden: Fourier.
- Kleve, Heiko (2016). *Vorwort*. In Heiko Kleve, Danica Fischer, Beatrix Grill, Ralf Horn, Eik Kesten, Hannes Langer und Christoph Holz (Hrsg.), *Autonomie und Mündigkeit in der Sozialen Arbeit* (S. 7 – 8). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lambers, Helmut (2018). *Theorien der Sozialen Arbeit - Ein Kompendium und Vergleich* (4. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lanwer, Willehad (2017). Wenn Inklusion zur Phrase wird – Anmerkungen zur Trivialisierung eines gesellschaftlichen Schlüsselproblems. In Georg Feuser (Hrsg.), *Inklusion ein leeres Versprechen? - Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 13 – 29). Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Löchel, Rolf (2006). *Kant: Geschlechterdifferenzen bei Kant*. Abgerufen von: <https://www.information-philosophie.de/?a=1&t=593&n=2&y=1&c=50>
- Mangold, Katharina, Rein, Angela (2017) *WOHNgruppe – Durchgangspassage vs. Daheim-Sein*. In Miriam Meuth (Hrsg.), *Wohn-Räume und pädagogische Orte – Erziehungswissenschaftliche Zugänge zum Wohnen* (S. 221 – 243). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, Burkhard (2011). *Wahrnehmen können: Jugendarbeit und informelle Bildung*. Mit Kommentaren von Mandy Falkenreck. Abgerufen von https://elearning.fhsg.ch/pluginfile.php/359197/mod_resource/content/1/D3SP_Vortrag_BM%20C3%BCller.pdf

- Reckahner Reflexionen (2017). Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer SchBeziehungen. Abgerufen von http://wordpress.p433791.webspaceconfig.de/wp-content/uploads/2017/11/bf_Broschu%CC%88re-ReckahnerReflektionen.pdf
- Rössler, Beate (2017). *Autonomie – Ein Versuch über das gelungene Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Schandl, Elisabeth (2011). *Autonomie und Selbstbestimmung – Begriffe in pädagogisch differenten Diskursen*. Abgerufen von http://othes.univie.ac.at/17251/1/2011-11-10_0505574.pdf
- Schäfer, Alfred (2017). *Einführung in die Erziehungsphilosophie* (2. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Seitz, Hanne (2016). Nennen wir sie Autonomie, jene relationale Verfasstheit des Menschen. Über einen schillernden Begriff und was die Kunst dazu zu sagen hat. In Heiko Kleve, Danica Fischer, Beatrix Grill, Ralf Horn, Eik Kesten, Hannes Langer und Christoph Holz (Hrsg.), *Autonomie und Mündigkeit in der Sozialen Arbeit* (S. 50 – 65). Weinheim und Basel: Beltz Juventus.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft – Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Opladen, Toronto und Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Uni-Muenster (o. D.). *Aufklärung als Epochenbegriff*. Abgerufen von <https://www.uni-muenster.de/FNZ-Online/wissen/aufklaerung/quellen/kant.htm#:~:text=%E2%80%9EAufkl%C3%A4rung%20ist%20der%20Ausgang%20des,Leitung%20eines%20anderen%20zu%20bedienen.>
- Walther, Andreas (2014). Aneignung und Anerkennung – Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs. In Ulrich Deinet und Christian Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung – Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (S. 97 – 112). Wiesbaden: Springer VS.
- Walther, Andreas (2018). Erziehen und (sich) Bilden. In Gunther Grasshoff, Anna Renker und Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Eine elementare Einführung* (S. 501 – 514). Wiesbaden: Springer VS.
- Winkler, Michael (1988). *Eine Theorie der Sozialpädagogik – Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkler, Michael (2006). Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist Erziehung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 06(2), S. 182 – 201.
- Winkler, Michael (2009). Der pädagogische Ort. In Verlag Ferdinand Schöningh (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaften* (S. 581 – 619). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Analysemaske

Abbildung 2: Analysemaske mit Ergebnissen

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit:

Dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benützung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe.

 Flaach, 03. Oktober 2020

Unterschrift

Veröffentlichung Bachelorarbeit

Ich bin damit einverstanden, dass meine Bachelor Thesis bei einer Bewertung mit der Note 5.5 oder höher für die Wissensplattform Ephesos zur Verfügung gestellt wird.

- ja
- nein

 Flaach, 03. Oktober 2020

Unterschrift