

5 Pädagogisches Handeln

Pädagogisches Handeln vollzieht sich in Diskursen und ist somit soziokulturell-historisch wandelbar¹. Infolgedessen ist es im Kontext widerstreitender Diskursansprüche zu sehen und kann nicht losgelöst von äußeren Bedingungen beziehungsweise von Diskursen, in denen es sich vollzieht, verstanden werden. Pädagogisches Handeln muss in seinen wechselseitigen (Re-)Produktionsverhältnissen betrachtet und reflektiert werden. Insofern ist pädagogisches Handeln immer eine *Aushandlungspraxis* der beteiligten Subjekte innerhalb gegebener Strukturen respektive Diskurse, die sich in diesen und um diese Strukturen vollzieht, und ist infolgedessen von Ambivalenzen geprägt, die durch ebenjene Aushandlung hervorgebracht werden und die vor allem hinsichtlich der diskursiven Abwägung je unterschiedlicher Ansprüche, Interessen und Handlungsmaximen entstehen (können). Pädagogisch Handelnde stehen dabei vor der Herausforderung, innerhalb dieser ambivalenten Verhältnisse dennoch handlungsfähig zu bleiben. Im Folgenden werden diese Herausforderung sowie grundlegende Ambivalenzen pädagogischen Handelns ausgeführt, wobei einleitend auf den Stellenwert und die Bedeutung von Kritik eingegangen wird, bevor Fragen der Erziehung mit Blick

-
- 1 Dies kann an der Geschichte pädagogischen Handelns selbst verdeutlicht werden, das sich von der ‚Knabenführung‘ über die Anerkennung des Kindes als Subjekt und der Erweiterung ihres AdressatInnenkreises auf grundsätzlich jedes Lebensalter bis hin zum pädagogischen Handeln in der Ambivalenz von bedrohter Subjektivität in der Postmoderne stetig gewandelt hat und weiter wandeln wird (einen Überblick geben Koerrenz et al. 2017) und in dem sich differente Ansätze und Sichtweisen vollziehen, die sich teils ambivalent zueinander verhalten.

auf emanzipatorische Bestrebungen pädagogischen Handelns in gouvernementalen Strukturrahmen und der Asymmetrie zwischen pädagogisch Handelndem/pädagogisch Handelnder und AdressatIn thematisiert werden. Ausgehend von einer Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns, die aus der Notwendigkeit hervorgeht, in vielfältiger Ambivalenz zueinanderstehende Handlungsoptionen abwägen zu müssen, wird eine Idee pädagogischen Handelns als reflexives Handeln skizziert. Abschließend wird auf Inklusion als eine, gerade im Bereich der Behindertenhilfe, zentrale Herausforderung pädagogischen Handelns eingegangen und damit einhergehende Ambivalenzen problematisiert.

5.1 DAS KRITISCHE EINER KRITISCHEN PÄDAGOGIK

Im hiesigen Forschungszusammenhang wird die Perspektive einer kritischen Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaft² eingenommen, die eine „gesellschafts- und ideologiekritische Perspektive auf Bildungs- und Erziehungsprozesse“ (Bernhard und Rothermel 2001, S. 12) einnimmt, aus der heraus die gegebenen Herrschaftsverhältnisse und -praxen kritisch in den Blick genommen werden können und sollen. Kritik folgt dabei keinem gängigen alltagsbezogenen Verständnis, sondern wird als „systematische wissenschaftliche Überprüfung und Beurteilung eines spezifischen Problemgegenstandes“ (Bernhard und Rothermel 2001, S. 13) verstanden (siehe zum Kritikbegriff auch Foucault 1992; einen Überblick gibt Bonß 2003, S. 366ff). Kritische Pädagogik und Erziehungswissenschaft formierte sich mit dem Ziel, durch Bildung zur Mündigkeit des Subjekts zu gelangen (Bernhard und Rothermel 2001, S. 13). Dass dies durchaus zu Spannungen führen kann, wird im Folgenden hinsichtlich der Ambivalenz von Kritik näher beleuchtet, bevor in Kap. 5.2 die Ambivalenz von Mündigkeit als Maxime pädagogischen Handelns infrage gestellt wird.

Kritik an gegebenen Strukturen und Praxen zu üben ist ambivalent, denn Kritik ist nicht ausschließlich ‚revolutionärer Akt‘, sondern kann (ungewollt) zu einer Festigung des Status Quo beitragen (Rieger-Ladich 2014, S. 76f;

2 Hinsichtlich des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Pädagogik sei sich Maurer und Weber (2006) angeschlossen, die Erziehungswissenschaft als „Reflexionssystem der Pädagogik“ (Maurer und Weber 2006, S. 16) verstehen.

siehe auch Thompson 2004, S. 51). In der historischen Rückschau kann folglich immer wieder festgestellt werden, dass ehemals ‚kritische‘ Ansätze sich „in institutionelle Anforderungen und normative Erwartungen verwandelt [haben] – Subversion ist zur Produktivkraft geworden“ (Bröckling et al. 2004, S. 14; siehe auch Rieger-Ladich 2014, S. 76f). Rieger-Ladich (Rieger-Ladich 2014, S. 77) macht dies am Beispiel des Empowerment fest, welches sich im Zuge seiner Institutionalisierung in gegebene Strukturen einzufügen droht und dadurch – ungewollt – zu ihrer Festigung beiträgt, da lediglich einzelne Praxen geändert werden, das (in diesem Falle) Behindertenhilfesystem als solches jedoch nicht in seinem Grundsatz infrage gestellt, sondern sogar vielmehr in seinen Grundfesten re-etabliert und damit gefestigt wird (siehe auch Bröckling 2004, S. 60ff).³ Eine solche (wenn auch unbeabsichtigte) „Instrumentalisierung der Kritik“ (Rieger-Ladich 2014, S. 80) ist auch auf Ebene der konkreten Handlungspraxis denkbar, beispielsweise wenn die (Selbst-)Kritik eines Mitarbeiters/einer Mitarbeiterin in einer Wohneinrichtung für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ Strukturprobleme offenlegt und so zu einer Veränderung einzelner Praxen führt, die jedoch dadurch letztlich zur Stabilisierung des Strukturrahmens ‚Heim‘ beiträgt. Dies stellt pädagogisch Handelnde vor eine weitere Herausforderung, denn sie sind diejenigen, die, auch vor dem Hintergrund geäußerter Kritik oder einer prinzipiellen Unzufriedenheit, innerhalb der Organisation zum Handeln verpflichtet

-
- 3 Hier kann auf eine Debatte, die im Bereich der Gender Studies zwischen Butler und Fraser geführt wurde und wird, verwiesen werden, in der es im Kern um eine ähnliche Problematik geht, nämlich um die Frage nach der Perspektive, die mit dem Betreiben von Kritik verknüpft wird. Während es Fraser primär um die Änderung gesellschaftlicher Verhältnisse geht (u.a. Fraser 1997), betreibt Butler eine darüberhinausgehende Dekonstruktion des Phänomens an sich (Butler 2004; siehe insbesondere die Auseinandersetzung in Benhabib et al. 1993; sowie weiterführend Trescher 2018c). Übertragen auf pädagogisches Denken und Handeln kann die Frage gestellt werden, ob Kritik eher aus einer normativ-moralischen Perspektive geübt wird und zum Ziel hat, bestehende Praxen zu verändern, oder ob Kritik bestehende Herrschaftsstrukturen in ihren Grundfesten infrage stellt (in diesem Sinne tritt Fraser an erster Stelle für die Gleichberechtigung von Frauen ein und vertritt dieses Ziel auch politisch, wogegen Butler eine Dekonstruktion von Geschlecht und damit verbundenen Praxen anstößt).

sind. Diese Handlungsverpflichtung entsteht sowohl durch ihr Beschäftigungsverhältnis als auch dadurch, dass die Personen, auf die ihr Handeln ausgerichtet ist, in vielen Bereichen auf Unterstützung angewiesen sind und ein Verweigern des Handelns in der Einrichtung einem Entziehen von Unterstützungsleistungen gleichkäme, welches sich negativ auf die AdressatInnen auswirkte. Pädagogisch Handelnde sehen sich also, zumindest potenziell, der Ambivalenz ausgesetzt, gegebenenfalls nicht mit den Zielsetzungen und Vorgaben der Einrichtung einverstanden zu sein, jedoch zum Handeln in ebendiesem Strukturrahmen gezwungen zu sein. Das Handeln in dieser Ambivalenz wird also zur pädagogischen Herausforderung. Pädagogisches Handeln als Handeln in ambivalenten Verhältnissen, das grundsätzlich auch im Lichte der ‚Dialektik der Aufklärung‘ (Horkheimer und Adorno 2006)⁴ zu verstehen ist, bedarf, um handlungsfähig zu bleiben, der beständigen ‚Reflexion‘ und insbesondere dem Gewahrsein des (potenziell) stabilisierenden Charakters kritischen Nachdenkens. Es braucht dazu ein pädagogisches Handeln, das „in den Veränderungen selbst noch die Möglichkeit eines völlig Differenten aufnimmt, *Kritik der Kritik* betreibt“ (Winkler 2011, S. 33; Hervorhebung HT).

Der Potenzialität, durch kritisches Hinterfragen letztlich zu einer Festigung des Strukturrahmens beizutragen, sieht sich ein Forschungsvorhaben, das zur (Weiter-)Entwicklung einer Organisation beitragen will, in ganz besonderem Maße ausgesetzt. Eine ‚Kritik der Kritik‘ darf also im hiesigen Zusammenhang nicht fehlen und soll alle folgenden Ausführungen (zumindest latent) begleiten.

4 In der ‚Dialektik der Aufklärung‘ argumentieren Adorno und Horkheimer: „Wir hegen keinen Zweifel – und darin liegt unsere *petitio principii* –, daß die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist. Jedoch glauben wir, genauso deutlich erkannt zu haben, daß der Begriff eben dieses Denkens, nicht weniger als die konkreten historischen Formen, die Institutionen der Gesellschaft, in die es verflochten ist, schon den Keim zu jenem Rückschritt enthalten, der heute überall sich ereignet. Nimmt Aufklärung die Reflexion auf dieses rückläufige Moment nicht in sich auf, so besiegelt sie ihr eigenes Schicksal“ (Horkheimer und Adorno 2006, S. 3).

5.2 ERZIEHUNG ZUR MÜNDIGKEIT?

Die Frage, woran pädagogisches Handeln ausgerichtet ist, nimmt im pädagogischen Diskurs eine zentrale Stellung ein. Mit Adorno wird ‚Mündigkeit‘ als Maxime angesehen, an der pädagogisches Handeln auszurichten ist (Adorno 1971). Adorno fasst dabei Mündigkeit wie folgt: „Mündig ist der, der für sich selbst spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet“ (Adorno 1977, S. 785). Die Maxime der Mündigkeit (hier als Überbegriff für alle autonomieorientierten Paradigmen verwendet) ist jedoch durchaus ambivalent zu betrachten und erfährt insbesondere im Kontext postmoderner Auseinandersetzungen eine kritische Einordnung, die im Kern die Frage stellt, inwiefern in Strukturen, die von Bevormundung und Abhängigkeiten geprägt sind, überhaupt noch eine autonome, mündige Subjektivität konstituiert werden kann (siehe dazu Thompson 2004). Denn die Verortung pädagogischen Handelns in Strukturrahmen, die der gesellschaftlich-sozialpolitischen Steuerung unterliegen, führt letztlich zu einer Reproduktion dieser gouvernementalen Regierungspraxen und trägt so (auch unbeabsichtigt) zu deren Festigung bei. Pädagogisches Handeln kann in diesem Zusammenhang, um es auf die Spitze zu treiben, also nicht mehr sein als ein „gefügiges Fügen in das Gefüge der Macht“ (Kessl 2006, S. 72). Auch diskurstheoretische Betrachtungen von Mündigkeit als Maxime pädagogischen Handelns zeigen Ambivalenzen auf, die im Kern im Verhältnis von Subjekt und Diskurs und ihrer gegenseitigen Hervorbringung begründet sind. Die Konsequenz dessen ist, dass weder Diskurs noch Subjekt per se ‚mündig‘ (im Sinne von ‚unabhängig voneinander‘) sein können, da sie immer untrennbar miteinander verwoben und in diesem Sinne auch abhängig voneinander sind.

Angesichts dieser Ambivalenzen wird die Maxime ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ infrage gestellt und droht „innerhalb des pädagogischen Diskurses die Funktion einer *Pathosformel*“ (Rieger-Ladich 2002, S. 88) zu übernehmen, wodurch dem Sprechen über pädagogisches Handeln eine moralische, emotionale Färbung verliehen wird (Rieger-Ladich 2002, S. 88). Dass der Bezug auf Mündigkeit (oder andere autonomieorientierte Paradigmen) dennoch seine Berechtigung hat beziehungsweise haben kann, verweist auf ein weiteres Ambivalenzverhältnis, denn, trotz aller hier vorgebrachten Kritik, wird Mündigkeit durchaus als Maxime herangezogen, an der pädagogisches Handeln ausgerichtet ist, und erfüllt dabei – insbesondere im sonderpädagogischen

gischen Diskurs – auch eine durchaus bedeutsame Funktion. Da gerade Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ häufig in institutionalisierten Strukturen leben, die mit einem hohen Maß an Abhängigkeit und eingeschränkter persönlicher Handlungsökonomie einhergehen (siehe Trescher 2017f, S. 160, 2017a, S. 240ff, 2017d, 2018b), sind Fragen von Mündigkeit, Selbstbestimmung und/oder Eigenständigkeit in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung. Diese Ambivalenzen von Mündigkeit bleiben als eine der zentralen Herausforderungen pädagogischen Handelns bestehen und es bleibt zu diskutieren, wie damit umgegangen werden kann. Rieger-Ladich (2002) plädiert dafür, sich von der dichotomen Verwendung des Mündigkeitsbegriffs (mündig vs. unmündig) zu lösen und „den Anschluß an jene Theoriemodelle [zu] suchen, die gerade die Verflechtungen von Autonomie und Heteronomie, von Freiheit und Determination betonen und herausarbeiten“ (Rieger-Ladich 2002, S. 265), die er primär im Werk Foucaults erkennt (Rieger-Ladich 2002, S. 265ff). Es geht dabei um einen Verstehenszugang, der das Subjekt nicht als per se mündig oder unmündig konstituiert, sondern seine diskursive Hervorbringung, die auch widersprüchlich sein kann, in den Blick nimmt. Auch Thompson (2004) positioniert sich entgegen binärer Strukturen von mündig und unmündig und fordert (ebenfalls in einer foucaultschen Lesart), sich „der moralischen Vereinnahmung [zu] entziehen und gerade den emphatischen Anteilen des Emanzipationsdiskurses nach[zu]gehen“ (Thompson 2004, S. 49f) und auch dadurch machtvollen Beziehungen aufzulegen (Thompson 2004, S. 50). In Bezug auf das oben genannte Beispiel der bevormundenden und fremdbestimmenden Lebensrealitäten vieler Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ muss es also darum gehen, diese zu untersuchen und in ihrer subjektivierenden Wirkmächtigkeit zu rekonstruieren (worin wiederum die Möglichkeit ihrer Dekonstruktion liegt; siehe dazu Kap. 2 und 3). Daran knüpft das Forschungsprojekt an und will in foucaultscher Lesart die netzartigen Strukturen untersuchen – das „Bündel von Beziehungen“ (Foucault 1981, S. 70) –, in die pädagogisches Handeln eingebettet ist und die dieses mitbeeinflussen.

5.3 PÄDAGOGISCHES HANDELN ALS GOUVERNEMENTALE, BÜROKRATISIERTE PRAXIS

Pädagogisches Handeln ist in Strukturen „sozialer Regelwerke und Normen“ (Helsper 2007, S. 19) eingebettet, die letztlich, insbesondere hinsichtlich ihrer häufig bürokratisch-verwaltungslogischen Ausprägung (sei es durch Gesetze, institutionelle und organisationale Vorgaben⁵ oder je situative Verhaltens- und Sittlichkeitsnormen), eine gouvernementale Steuerung bedeuten. Pädagogisches Handeln vollzieht sich also (zumindest potenziell) in der Ambivalenz von eigenen Ansprüchen und Vorstellungen und gouvernementaler respektive bürokratisierter Steuerung. Foucault versteht unter Gouvernementalität, welche er von den Herrschaftsformen ‚Souveränität‘ und ‚Disziplin‘ abgrenzt, „die Tendenz oder die Kraftlinie, die im gesamten Abendland unablässig und seit sehr langer Zeit zur Vorrangstellung dieses Machtypus, den man als ‚Regierung‘ bezeichnen kann, gegenüber allen anderen – Souveränität, Disziplin – geführt und die Entwicklung einer ganzen Reihe spezifischer Regierungsapparate einerseits und einer ganzen Reihe von Wissensformen andererseits zur Folge gehabt hat“ (Foucault 1978, S. 171). Gouvernementalität meint also eine Technik der Menschenführung und ist „die Art und Weise, mit der man das Verhalten der Menschen steuert“ (Foucault 2015, S. 261). Durch solche ‚Regierungstechniken‘ werden Subjekte diskursiv (mit) hervorgebracht (siehe hierzu ausführlich Lemke 1997; Angermüller und van Dyk 2010; sowie Kap. 2.2). Eine solche gouvernementale Einflussnahme auf pädagogisch Handelnde vollzieht sich im Kontext pädagogischen Handelns in Einrichtungen der Behindertenhilfe in Deutschland auf verschiedenen Ebenen und zwar unter anderem durch äußere Vorgaben, wie Gesetze (primär Sozialgesetzbücher SGB IX: Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, SGB XI: Soziale Pflegeversicherung und SGB XII: Sozialhilfe) und verwaltungstechnische Vorgaben (beispielsweise die Verpflichtung zur Dokumentation oder das regelmäßige Beantragen von Leistungen).

-
- 5 Die Unterscheidung von institutionellen und organisationalen Vorgaben ist der Versuch, zwischen Vorgaben des übergeordneten Systems der Behindertenhilfe (Kostenträger) und Vorgaben, die die Organisation selbst hervorbringt, zu differenzieren, wobei jedoch festgehalten werden muss, dass es sich dabei um ein interdependentes Geflecht handelt, das sich gegenseitig bedingt und (re-)produziert.

Eine daraus folgende Problematik ist, dass pädagogisches Handeln durch diese Vorgaben, welche Ausdruck der „Ausweitung und zunehmende[n] Dominanz zweckrational-bürokratischer Organisationsprinzipien“ (Helsper 2007, S. 22) sind, verändert beziehungsweise eingeengt wird (siehe auch Schallberger und Schwendener 2015, S. 159f). Darüber hinaus erfolgen Vorgaben durch den Träger und/oder die jeweilige Einrichtung(sleitung) selbst, beispielsweise durch konzeptionelle und handlungspraktische Vorgaben (zahlreich dokumentiert in u.a. Trescher 2017f), die dazu führen, dass das Handeln der pädagogisch Tätigen immer mehr durch äußere Regulierungen überformt wird, was wiederum zur Folge hat, dass „innovatives pädagogisches Handeln [...] aufgrund routinisierter Organisationsstrukturen dann nicht mehr statt[findet]“ (Helsper 2007, S. 21). Damit einher geht (zumindest potenziell) eine Entfremdung der pädagogisch Handelnden von ihren (originär pädagogischen) Tätigkeiten, die sich in einem *„Zustand des eigenen Fremdseins in einer bestimmten Umgebung oder [dem] Gefühl, es mit fremden Menschen, Gegenständen oder Einrichtungen zu tun zu haben“* (Zima 2014, S. 1) äußert. Durch Regulierungen und Vorgaben wird kaum Raum für Spontaneität gelassen und eigenverantwortliches, engagiertes Handeln, das letztlich Grundlage einer gemeinsamen Krisenbewältigung⁶ ist (Oevermann 2002b, S. 21ff), wird eingeschränkt. In der konkreten Praxis äußert sich eine solche bürokratische Überformung darin, dass MitarbeiterInnen in Einrichtungen der Behindertenhilfe „immer mehr für ‚die Akte‘ als für das zu betreuende Subjekt“ (Trescher 2017f, S. 174) arbeiten. MitarbeiterInnen werden in ihrer Freiheit des pädagogischen Handelns eingeschränkt, indem bürokratisch-orientierte Praktiken den Alltag zweckrational überformen. Es

-
- 6 Zum Terminus einer gemeinsamen Krisenbewältigung respektive ihrem Verhältnis zum verbreiteteren Begriff der stellvertretenden Krisenbewältigung merken Becker-Lenz und Müller (2013) an: „Die Oevermannsche Kategorie der ‚stellvertretenden Krisenbewältigung‘ als Hauptaufgabe von Professionen wird oft dahingehend missverstanden, dass Professionelle anstelle des Klienten und d. h. ohne diesen die Krise bewältigen würden. Das Arbeitsbündnismodell geht jedoch davon aus, dass es eine gemeinsame Krisenbewältigung ist, die nur durch eine gemeinsame Anstrengung gelingen kann“ (Becker-Lenz und Müller-Hermann 2013, S. 222; zur Problematik der Stellvertretung, insbesondere im Kontext ‚(geistige) Behinderung‘, siehe auch Ackermann 2011).

entsteht (zumindest potenziell) eine emotionale Distanz zur eigenen (pädagogischen) Arbeit, was wiederum Ausdruck von Entfremdung ist. Dem soll in der Studie ebenfalls nachgegangen werden, um die Ambivalenzen, die mit einer Bürokratisierung von Handlungspraxis einhergehen, weitergehend zu diskutieren.

5.4 DIE ASYMMETRIE DER PÄDAGOGISCHEN BEZIEHUNGEN

Eine ganz grundsätzliche Ambivalenz pädagogischen Handelns liegt in der Verortung des Handelns zwischen (der Maxime der Hervorbringung von) Autonomie und (dem handlungspraktischen Ausüben von) Zwang (Helsper 2007, S. 19; siehe auch Benner 2015; Litt 1964; Tenorth 1994), die bereits Kant in seiner berühmten Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1967, S. 40) in den Mittelpunkt des Nachdenkens über Pädagogik stellte und die bis heute nicht an Aktualität eingebüßt hat. Pädagogisches Handeln vollzieht sich also in asymmetrischen Beziehungen zwischen pädagogisch Handelndem/Handelnder und der Person, auf die dieses Handeln ausgerichtet ist. Diese Asymmetrie kann im Kern durch die Differenz spezifischer und diffuser Beteiligung an der „Beziehungspraxis“ (Oevermann 1996b, S. 115) zwischen pädagogisch handelnder Person und AdressatIn theoretisch gefasst werden (Oevermann 2002b, S. 40; siehe dazu Kap. 4). Pädagogisches Handeln vereint sowohl diffuse als auch spezifische Beziehungsanteile in einer „widersprüchliche[n] Einheit von Autonomie und Abhängigkeit“ (Oevermann 1996b, S. 123), die letztlich das Arbeitsbündnis zwischen pädagogisch handelnder Person und der Person, auf die dieses Handeln ausgerichtet ist, begründet (Oevermann 1996b, S. 115ff). Pädagogisches Handeln als Arbeitsbündnis vollzieht sich „nicht durch die Implementation von feststehenden Programmen und nicht durch die Subsumtion unter schematisierte oder standardisierte Rezepte“ (Oevermann 1996b, S. 122), sondern durch eine Beziehungspraxis „zwischen ganzen Menschen“ (Oevermann 1996b, S. 122). Zentrales Handlungsmoment des Arbeitsbündnisses ist, im Akt einer stellvertretenden respektive gemeinsamen Krisenbewältigung die Autonomie des Subjekts, die „durch Beschädigung der leiblichen und psychosozialen Integrität eingeschränkt“ (Oevermann 1996b, S.

114) ist, wiederherzustellen. Eine solche Praxis der stellvertretenden Krisenbewältigung ist prinzipiell nicht-standardisierbar, da „die stellvertretende Bewältigung einer Krise immer auf die Konkretion eines Falles in seiner historischen Eigenart und Eigenlogik bezogen“ (Oevermann 2002b, S. 30) und damit grundsätzlich zukunfts offen ist (Oevermann 2002b, S. 30). Dass die Beziehungspraxis im Arbeitsbündnis letztlich asymmetrisch ist, liegt darin, dass, während pädagogisch Handelnde primär in ihrer entsprechenden Rolle (spezifisch) agieren, von den AdressatInnen pädagogischen Handelns eine Diffusität und damit Offenheit vorausgesetzt wird, die einseitig bleibt (Oevermann 1996b, S. 118).

Es zeigt sich also, dass sich pädagogisches Handeln nicht im herrschaftsfreien Raum vollzieht, sondern (in mehrerlei Hinsicht, sowohl auf Ebene gouvernementaler Steuerung als auch in der Interaktion) in machtvollen Diskursen und deren Praxen eingebettet ist. Für die AdressatInnen pädagogischen Handelns bedeutet dies eine (sich potenziell gegenseitig verstärkende) doppelte Abhängigkeit, die gegebenenfalls zu einer massiven Beschränkung persönlicher Handlungsökonomie führen kann. Auch auf Seiten der pädagogisch Handelnden selbst wird diese doppelte (potenzielle) Steuerung zwischen gouvernementaler Inanspruchnahme und Reziprozität in der Interaktion wirksam, denn das Handeln der PädagogInnen ‚wirkt‘ nicht einseitig auf die AdressatInnen, sondern diese können durch ihre (mehr oder minder) aktive Beteiligung am Geschehen (ursprünglich planvolles) Handeln verändern. Die AdressatInnen pädagogischen Handelns sind „*Akteure* in den durch Wechselwirkung erschaffenen sozialen Feldern der pädagogischen Beziehungspraxis [...], die aktiv und produktiv an Bildungs- beziehungsweise Lerngemeinschaften partizipieren und diese mitgestalten“ (Liegler 2017, S. 237). Sowohl pädagogisch Handelnde als auch ihre AdressatInnen sind dabei „engaged in a relationship in which they are mutually creating meaning, reason, and value“ (Gergen 2009, S. 245). Darüber hinaus stehen beide in weitreichenden, verzweigten Beziehungsgefügen, die ihr Handeln (mit) beeinflussen (Gergen 2009, S. 245). Pädagogisches Handeln kann so enggeführt werden auf das Verständnis einer „Partizipation in einer reziproken Beziehungspraxis“ (Liegler 2017, S. 144). Diese Reziprozität bedeutet gleichzeitig, dass pädagogisch Handelnde durch diejenigen, auf die ihr Handeln ausgerichtet ist, selbst (in ihrem Selbstverständnis als pädagogisch Handelnde) verändert werden können. Masschelein (1991) argumentiert demgegenüber, es gebe in der pädagogischen Handlungspraxis keine wirkliche Reziprozität,

da sich pädagogisches Handeln nicht dem Vermittlungsaspekt entziehen könne, weshalb „der Bedeutung von Erziehung als Prozeß der Subjektwerdung durch Intersubjektivität“ (Masschelein 1991, S. 213) nur gerecht werden könne, „wenn man Intersubjektivität nicht auf eine Reziprozität von Subjekten zurückführt“ (Masschelein 1991, S. 213). Masschelein bezieht sich dabei auf einen habermasschen Interaktionsbegriff (Habermas 1989, S. 602f; siehe auch Habermas 2016a, 2016b), demzufolge „im Rahmen reziproker Beeinflussung [...] kulturelle Gehalte nicht überliefert, soziale Gruppen nicht integriert, Heranwachsende nicht sozialisiert werden“ (Habermas 1989, S. 603) können. Reziprozität ist in diesem Verständnis also lediglich scheinbar gegeben und geht dagegen vielmehr von der Intention des/der pädagogisch Handelnden aus (Masschelein 1991, S. 173), weshalb Masschelein diesen Begriff als unpassend für die pädagogische Situation betrachtet (Masschelein 1991, S. 216). Auch wenn diesem Argument im Rahmen der hiesigen Studie (aufgrund ihrer dezidiert diskurstheoretischen Ausrichtung) nicht gefolgt werden kann, zeigt sich daran einmal mehr, inwiefern auch auf begrifflich-theoretischer Ebene Ambivalenzen auftreten, die in diesem Falle in einer gegensätzlichen Konzeption von Reziprozität und deren Bedeutung für pädagogisches Handeln liegen.

5.5 PÄDAGOGISCHES HANDELN ALS REFLEXIVES HANDELN

Nach der obigen Skizzierung und Problematisierung einiger Ambivalenzen pädagogischen Handelns, die (sowohl in Theorie als auch in Handlungspraxis) hinsichtlich Vorgaben bürokratischer Art, Aushandlungsfragen in der Interaktion sowie gesellschaftlich-sozialen Inanspruchnahmen wie ein Netz um die pädagogische Praxis gewebt sind, stellt sich die Frage, inwiefern innerhalb dieser Gegebenheiten pädagogisches Handeln dennoch möglich ist beziehungsweise werden kann. Hierbei liegt der Schlüssel in der dialektischen Verschränkung dessen, dass pädagogisches Handeln diese Steuerungen zwar reproduziert, jedoch auch, aufgrund ihres kritischen Potenzials des Infragestellens, oppositionell dazu steht. Hinsichtlich ebendieser Möglichkeit, im pädagogischen Handeln ein Gegengewicht zu ambivalenten Vereinnehmungen zu bilden, „eignet pädagogischen Prozessen eine Widerständig-

keit“ (Thompson und Weiss 2008, S. 8), anhand derer sich (zumindest potenziell) ambivalenten Verhältnissen entzogen und darüber hinaus diesen ein Kontrapunkt entgegengesetzt werden kann. Pädagogisches Handeln ist dabei „auf skeptische Einsätze angewiesen, auf Möglichkeiten, die dogmatischen, weil bislang unbefragten Voraussetzungen transparent zu machen, und damit die Relativität der Gültigkeit dessen, was bisher für selbstverständlich gehalten wurde, ausdrücklich zu machen“ (Thompson und Weiss 2008, S. 12; siehe auch Fischer 1996, S. 23f). Diese Skepsis kann durch eine reflexive Herangehensweise an die eigene Praxis hervorgebracht werden, welche „die Möglichkeit einer Veränderung der Denk- und Handlungsmuster“ (Riegel 2016, S. 289) in sich trägt. Reflexion kann also als Grundvoraussetzung pädagogischen Handelns verstanden werden (siehe dazu Marotzki 2006, S. 60f; Bernhard 2011, S. 86; Thiersch 2015, S. 58). *Pädagogisches Handeln heißt reflexives Handeln und reflexives Handeln heißt auch dialektisches Verstehen beziehungsweise Denken und Handeln in Ambivalenzen*. Folglich kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass eine (Weiter-)Entwicklung pädagogischer Praxis in Einrichtungen der Behindertenhilfe an erster Stelle eine kritische Reflexion der MitarbeiterInnen hinsichtlich ihrer Tätigkeit unterstützen muss, um die Krise im Sinne der Entscheidungskrise in der (institutionalisierten) Routine wiederzufinden und somit letztlich der Krisenhaftigkeit der edukatorischen Praxis gerecht zu werden (Trescher 2016a)⁷. Dabei geht es nicht darum, das eigene Handeln zu negieren, sondern vielmehr darum, die Krise (im oevermannschen Sinn) als Reflexionsmoment zu nutzen, um die eigene Praxis reflektieren zu können. Ziel pädagogischen Handelns muss in diesem Zusammenhang also sein, das krisenhafte Element, also das Treffen von Entscheidungen, (wieder) in der pädagogischen Praxis zu etablieren und diese als krisenhaft wertzuschätzen, sodass routinisierte Praxen aufgebrochen und Praxis neu gedacht werden kann.

7 Zu den Begriffen ‚Krise‘ und ‚Routine‘ sei hervorgehoben, dass, im strukturlogischen Verständnis, „die Krise der Normalfall [ist], den es zu bewältigen gilt. Routinen sind dagegen analytisch der abgeleitete Grenzfall, auch wenn sie aus der lebenspraktischen Perspektive selbst den empirisch bei weitem häufigsten Fall ausmachen“ (Overmann 1996b, S. 75).

5.6 PÄDAGOGISCHES HANDELN UND INKLUSION

Im Kontext der Arbeit mit Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘, aber auch darüber hinaus, wird Inklusion immer mehr zu einer Herausforderung pädagogischen Handelns. Dabei wird Inklusion oft von unterschiedlicher Seite, beispielsweise der (Sozial-)Politik, aber auch der jeweiligen fachlichen Bezugswissenschaften, als normativer Anspruch und Orientierungsgröße an die in der pädagogischen Praxis Tätigen herangetragen. Ein solcher normativer Inklusionsanspruch, der im Gros mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen begründet wird, stellt pädagogische Handlungsmaximen zur Disposition und es kommt die Frage auf, ob überhaupt und wie sich pädagogisches Handeln an einem übergeordneten Inklusionsanspruch orientieren kann. Dannenbeck (2013) leitet aus einer solchen Inklusionsorientierung pädagogischen Handelns drei Folgerungen ab, denen zufolge es notwendig sei, die Begründung des eigenen Handelns und das Selbstverständnis als PädagogIn sowie fachliche Grundlagen zu hinterfragen und schließlich Gesellschaftskritik zu üben (Dannenbeck 2013, S. 461). Er kommt zu dem Schluss, dass die Orientierung des eigenen Handelns an Inklusion eine „unhintergehbare Herausforderung für jede/n pädagogische/n AkteurIn“ (Dannenbeck 2013, S. 460) ist. Diese Herausforderung ist durchaus ambivalent und führt zu der Frage, wie pädagogisch Handelnde ihre Tätigkeiten an Inklusion orientieren und ausrichten können – trotz beziehungsweise im Rahmen nicht-inklusive Strukturen. Zu Ambivalenzen führen kann dabei beispielsweise auch das in vielerlei Hinsicht widerstrebende Verhältnis von Fürsorge (welche im sonder- und heilpädagogischen Verständnis nach wie vor ihren Stellenwert hat) und Teilhabe. Innerhalb ebensolcher Verhältnisse handlungsfähig zu bleiben, braucht unter anderem eine Vorstellung davon, was Inklusion bedeutet und inwiefern Inklusion für die eigene Handlungspraxis von Bedeutung ist. Infolgedessen ist es auch im Rahmen der hiesigen Studie notwendig, das eigene Verständnis von Inklusion zu explizieren (siehe dazu insbesondere Kap. 3.4). Wie bereits erläutert, wird sich hier auf ein Verständnis von *Inklusion als Kritik* gestützt, die sich im Prozess der Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren vollzieht (Trescher 2017a, S. 47ff, 2017c). Inklusion als Kritik birgt eine dekonstruktive Logik, die auch im pädagogischen Handeln verankert werden kann und die in dieser Hinsicht im Kern darauf abzielt, Behinderungspraxen entgegenzulaufen – daran und damit wird inklusives pädagogisches Handeln reflektiert

und nicht etwa mit einem latenten moralischen Anspruch. Wenngleich im Zusammenhang damit auf das oben ausgeführte normative Element im hier zugrundeliegenden Behinderungsverständnis verwiesen sei, das dann auch die Idee von Inklusion betrifft. Pädagogisches Handeln und Inklusion ist dabei ambivalent, da sowohl pädagogisches Handeln selbst als auch Dekonstruktion als reflexives Moment, wie oben ausgeführt, bereits ambivalent sind – Pädagogisches Handeln und Inklusion bedarf also der Reflexion.