

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophie (Dr. phil.)

des Fachbereichs Erziehungswissenschaften  
der Philipps-Universität Marburg

# Pädagogisches Handeln und Inklusion

Selbst- und Inklusionskonstruktionen pädagogisch Handelnder im Kontext der  
Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung

Vorgelegt von

Teresa Hauck

**Gutachter:**

Erstgutachter: Prof. Dr. Hendrik Trescher

Zweitgutachter: Prof. Dr. Dieter Katzenbach, Goethe-Universität Frankfurt

Datum der Disputation: 16.11.2021

Marburg/Lahn im Juni 2021



# Inhalt

<b>1</b>	<b>Hinführung</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Pädagogisches Handeln</b>	<b>5</b>
2.1	Pädagogisches Handeln als professionalisierungsbedürftige Praxis	6
2.1.1	Von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen	7
2.1.2	Arbeitsbündnis	8
2.1.3	Professionalisierungsbedürftigkeit	10
2.2	Pädagogisches Handeln und Asymmetrie	11
2.2.1	„Macht“	12
2.2.2	„Mündigkeit“	13
2.3	Scheitern als konstitutives Moment pädagogischen Handelns	15
2.4	Zusammenfassung	16
<b>3</b>	<b>Inklusion</b>	<b>17</b>
3.1	Versuch einer Systematisierung	18
3.1.1	Inklusion und Exklusion – sozialwissenschaftlich-systemtheoretische Verständnisse	20
3.1.2	Inklusion als sonderpädagogisches Paradigma	22
3.1.3	Inklusion als Menschenrecht – anthropologisch-normative Verständnisse	26
3.2	Inklusion als Kritik	28
3.3	Zusammenfassung	29
<b>4</b>	<b>Herleitung und Gliederung der Forschungsfragen</b>	<b>31</b>
4.1	Pädagogisches Handeln und Inklusion	31
4.2	Forschungsdesiderate im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion	34
4.3	Forschungsfragen	36
<b>5</b>	<b>Zum empirischen Design</b>	<b>39</b>
<b>6</b>	<b>Objektive Hermeneutik</b>	<b>41</b>
6.1	Methodologische Annäherung	41
6.1.1	Sinn und Verstehen	41
6.1.2	Konstitution von „Welt“ – Latente Sinn- und objektive Bedeutungsstrukturen	43
6.1.3	Krise, Routine und Lebenspraxis	44
6.2	Grundbegriffe und Prinzipien der Objektiven Hermeneutik	45
6.2.1	Fallstruktur, Fallstrukturgesetzlichkeit und Rekonstruktion	45
6.2.2	Text und Protokoll	46
6.2.3	Fallbestimmung, Lesartenbildung, Fallstrukturhypothese und -generalisierung	47
6.2.4	Sequentialität	47
6.2.5	Totalität	48
6.2.6	Wörtlichkeit	48
6.2.7	Sparsamkeit	48
6.2.8	Kontextfreiheit	49
6.3	Hinweise zum forschungspraktischen Vorgehen	49
6.3.1	Auswahl und Analyse von Segmenten	49
6.3.2	Vorgängige Generierung und Analyse objektiver Daten	50
<b>7</b>	<b>Gesprächsförmige, topic-strukturierte Interviews</b>	<b>51</b>
7.1	Methodische Verortung	51
7.2	Forschungspraktisches Vorgehen bei der Erhebung	53
7.2.1	Topics generieren	53
7.2.2	Feldzugang	54
7.2.3	Interviewdurchführung	54
7.2.4	Audioaufnahme und Transkription	55

7.3	Materialkorpus der Studie.....	55
<b>8</b>	<b>Überblick über die objektiv-hermeneutischen Analysen.....</b>	<b>57</b>
8.1	Strukturelle Gegebenheiten .....	57
8.2	Interviews mit pädagogisch Handelnden im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung .....	57
8.3	Gegenüberstellung der Fallstrukturen .....	59
<b>9</b>	<b>Analyse der strukturellen Gegebenheiten.....</b>	<b>61</b>
9.1	Analyse der Strukturen des Trägers A im Kontext Wohnen.....	61
9.2	Analyse der Strukturen des Trägers B im Kontext Wohnen.....	65
<b>10</b>	<b>Analyse der Interviews mit pädagogisch Handelnden im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung .....</b>	<b>69</b>
10.1	Analyse des Interviews mit M-1 .....	69
10.1.1	Analyse und Fallstrukturhypothesen zu den objektiven Daten .....	69
10.1.2	Analyse und Fallstrukturhypothesen zum Interview.....	71
10.1.3	Fazit – Zusammenfassung zur Fallstruktur .....	107
10.1.4	Kontextualisierung.....	112
10.2	Analyse des Interviews mit M-2 .....	116
10.2.1	Analyse und Fallstrukturhypothesen zu den objektiven Daten .....	116
10.2.2	Analyse und Fallstrukturhypothesen zum Interview.....	117
10.2.3	Fazit – Zusammenfassung zur Fallstruktur .....	157
10.2.4	Kontextualisierung.....	160
10.3	Analyse des Interviews mit M-3 .....	164
10.3.1	Analyse und Fallstrukturhypothesen zu den objektiven Daten .....	164
10.3.2	Analyse und Fallstrukturhypothesen zum Interview.....	165
10.3.3	Fazit – Zusammenfassung zur Fallstruktur .....	190
10.3.4	Kontextualisierung.....	194
<b>11</b>	<b>Strukturgeneralisierung .....</b>	<b>199</b>
11.1	Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde.....	199
11.1.1	Selbstkonstruktion als handlungsmächtig und ‚fähig‘: Konstruktion der pädagogischen Beziehung als asymmetrisch .....	199
11.1.2	Selbstkonstruktion als handlungsmächtig und ‚normal‘: Konstruktion der Adressat*innen als defizitär .....	202
11.1.3	Selbstkonstruktion als (un-)fehlbar: Konstruktion pädagogischen Handelns als Praxis, die (nicht) scheitern kann.....	204
11.1.4	Selbstkonstruktion als passiv.....	206
11.1.5	Zusammenfassung.....	206
11.2	Konstruktionen von Inklusion.....	207
11.2.1	Konstruktion von Inklusion als Idee und Gedankenexperiment, Selbstkonstruktion als passiv .....	207
11.2.2	Konstruktion des Vollzugs von Inklusion zwischen ‚behinderter Sphäre‘ und ‚normaler Welt‘ .....	208
11.2.3	Konstruktion der Adressat*innen von Inklusion als ‚behindert‘ .....	209
11.2.4	Konstruktion von Inklusion als Zwang, Bedrohung und Schädigung.....	209
11.2.5	Zusammenfassung.....	210
11.3	Gegenüberstellung der Fallstrukturen: Zum Zusammenhang der Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde und der Konstruktionen von Inklusion.....	210
11.3.1	(Selbst-)Konstruktionen von Handlungsmacht, Handlungsverantwortung und Gewaltförmigkeit.....	211
11.3.2	Konstruktionen defizitärer Andersartigkeit.....	213
11.3.3	Asymmetrien .....	214

11.3.4	Gegensätzliche Lebenswelten: ‚Behinderte Sphäre‘ vs. ‚normale Welt‘ .....	215
11.3.5	(K-)Ein Zusammenhang zwischen pädagogischem Handeln und Inklusion.....	216
11.3.6	Zusammenfassung.....	217
<b>12</b>	<b>Pädagogisches Handeln und Inklusion. Theoretische Perspektiven auf Begriff und Handlungspraxis .....</b>	<b>221</b>
12.1	Die Frage nach dem Begriff: Kritik, Subjekt und Macht .....	222
12.1.1	Kritische pädagogische Begriffsbildung, pädagogische Begriffsbildung als Kritik.....	222
12.1.2	Das Subjekt von pädagogischem Handeln und Inklusion.....	225
12.1.3	Die Frage nach dem ‚Normalen‘: Disziplinierende und gouvernementale (Selbst-)Regierung .....	228
12.2	Die Frage nach dem Handeln: Asymmetrie, Professionalisierung und Scheitern.....	232
12.2.1	Asymmetrie, pädagogisches Handeln und Inklusion.....	233
12.2.2	Fragen an Professionalisierungstheorie im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion .....	235
12.2.3	Pädagogisches Handeln, Scheitern und Inklusion .....	239
<b>13</b>	<b>Theoretisches Fazit und Ausblick.....</b>	<b>241</b>
13.1	Konturen pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik .....	241
13.2	Theoretischer Ausblick .....	241
<b>14</b>	<b>Empirisches Fazit und Ausblick.....</b>	<b>243</b>
14.1	Strukturanalysen, Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde, Konstruktionen von Inklusion und ein (etwaiger) Zusammenhang.....	243
14.2	Empirischer Ausblick.....	244
<b>15</b>	<b>Methodisches Fazit und Ausblick.....</b>	<b>247</b>
15.1	Zum sequenzanalytisch-rekonstruktiven Auswertungsdesign.....	247
15.2	Zur Erhebung gesprächsförmiger, topic-strukturierter Interviews .....	247
15.3	Methodischer Ausblick .....	248
<b>16</b>	<b>Handlungspraktischer Ausblick: Herausforderungen und Perspektiven im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion .....</b>	<b>249</b>
16.1	Foucaults ‚kritische Haltung‘ als pädagogische Haltung .....	250
16.2	Pädagogische Begriffsbildung in Studium, Aus- und Weiterbildung.....	250
16.3	Professionalisierung: Pädagogisches Handeln als Bewegung .....	251
16.4	Adressierung der Mehrheitsgesellschaft.....	251
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>253</b>
	<b>Urheberschaftserklärung .....</b>	<b>a</b>
	<b>Dank .....</b>	<b>c</b>

## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Forschungsleitende Fragestellungen I .....	36
Tabelle 2: Forschungsleitende Fragestellungen II .....	37
Tabelle 3: Topics, Erzählstöße und gesprächsaufrechterhaltende Fragen .....	53
Tabelle 4: Überblick über den Materialkorpus der Studie .....	55
Abbildung 1: Strukturmerkmale von Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde und Inklusionskonstruktionen .....	217

# 1 Hinführung

*„Verdacht muß erregen, wenn eine Position sich selbst als kritisch etikettiert und damit programmatisch vorwegnimmt, was sie doch jedes Mal von neuem in der Sachanalyse erst einzulösen hat“ (Oevermann 1983, S. 283).*

Inklusion ist ein Thema, das als Begriff und Praxis in den letzten Jahren in unterschiedlichen Zusammenhängen (wissenschaftlich, handlungspraktisch, (sozial-)politisch und gesamtgesellschaftlich) zunehmend an Bedeutung gewann. In wissenschaftlicher Hinsicht werden vermehrt Studien durchgeführt, die Inklusion in der einen oder anderen Weise thematisieren. Davon zeugen unter anderem die zahlreichen Sammelbände, die unter dieser Prämisse erschienen sind, unter anderem zu den Themen Erwachsenenbildung (Ackermann et al. 2012), Sozialraum und Gemeinwesen (Beck 2016; Trescher und Hauck 2020b), Sport (Anneken 2013), komplexe Behinderung (Bernasconi und Böing 2016), politische Bildung (Dönges et al. 2015), Arbeit (Biermann 2015; Misselhorn und Behrendt 2017), Wohnen (Konrad et al. 2012; Theunissen und Schirbort 2010), Medien (Bosse et al. 2019), Menschenrechte (Degener et al. 2016; Geiger und Lengsfeld 2015) und viele mehr sowie schließlich die hohe Anzahl der Veröffentlichungen zu Inklusion im Kontext Schule (exemplarisch: Esefeld et al. 2019). Nicht selten beginnen außerdem wissenschaftliche Publikationen mit ebendiesen hier notierten Sätzen, wodurch gleichermaßen auf den hohen Forschungsbedarf aufmerksam gemacht als auch dieser reproduziert wird, was, so ist einzuwenden, die unscharfe Verwendung des Inklusionsbegriffs, die die Beschäftigung mit diesem bestimmt, eher fortschreibt als ihr entgegenzuwirken. Auch in der jeweiligen (pädagogischen) Handlungspraxis wird das Thema Inklusion bearbeitet, nicht zuletzt deshalb, da entsprechende Vorgaben von (sozial-)politischer Seite aus an handlungspraktisch Tätige herangetragen werden (siehe unter anderem die lokalen „Aktionspläne für Inklusion“ in den Bundesländern; einfachmachen 2019). Mit ein Auslöser für diese auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene geführte Diskussion war die UN-Behindertenrechtskonvention, die im Jahr 2009 in Deutschland ratifiziert wurde (United Nations Treaty Collection 2021). So hielt der Inklusionsbegriff in der Breite Einzug in den sowohl öffentlichen als auch wissenschaftlichen Diskurs und das, obwohl das Wort ‚Inklusion‘ in der ursprünglichen deutschen Version der Konvention gar nicht vorkommt<sup>1</sup> (siehe auch Trescher und Hauck 2015). Inklusion wird im Kontext pädagogischen Handelns oftmals als ‚neue‘ oder erweiterte Herausforderung beschrieben (u.a. Hinz 2006, S. 256f; Wocken 2010, S. 216ff), kann jedoch in historisierender Weise als „Grundproblem aller Pädagogik“ (Tenorth 2013, S. 18) verstanden werden (siehe auch Tervooren 2017, S. 23). Denn es sei mit der Frage nach Inklusion die Frage nach dem „pädagogischen Umgang mit Menschen aufgeworfen“ (Tenorth 2013, S. 18). Tenorth (2013) argumentiert hierbei, dass die Beschäftigung mit der „Geschichte des Grundbegriffs der Pädagogik“ (S. 18) – der Bildsamkeit – auch eine Geschichtsschreibung der Inklusion sei, woraus folgt, dass Fragen von Inklusion und Teilhabe schon immer zum Repertoire pädagogischen Denkens und Handelns gehör(t)en. Unter Bildsamkeit wird hierbei die „Fähigkeit, Fähigkeiten auszubilden“ (Tenorth 2013, S. 19; siehe auch Ricken 2012, S. 331ff; Schneider 2017, o.S.; Lindmeier und Lindmeier 2015, S. 47f), verstanden, die grundsätzlich jedem Menschen unabhängig etwaiger Differenzmerkmale zukommt<sup>2</sup>. Problematisch ist allerdings, dass gilt es unbedingt hervorzuheben, dass unter der Prämisse von Bildsamkeit und weiteren pädagogischen Grundbegriffen, Praxen betrieben wurden und werden, die sich vielfach als pädagogische Ausschlussmechanismen vollziehen<sup>3</sup>. Zu denken sei hier beispielsweise an Sonderbeschulung, Unterbringung und Versorgung in (mehr oder minder) geschlossenen Einrichtungen, Ausschluss von

---

<sup>1</sup> Auch aus diesem Grund existieren mittlerweile sogenannte ‚Schattenübersetzungen‘, in denen der Originalwortlaut der UN-Behindertenrechtskonvention entsprechend angepasst wurde, denn, so die Verantwortlichen, „eine korrekte Übersetzung des Konventionstextes ist unerlässlich, da die Wortwahl zur Bewusstseinsbildung beiträgt“ (Arnade 2010). Neben der Ersetzung von ‚Integration‘ durch ‚Inklusion‘ wurden weitere Ausdrücke verändert, um den deutschen Wortlaut anzugleichen und somit die Bewusstseinsbildung zum Thema Inklusion zu beeinflussen (Netzwerk Artikel 3 e.V. o.J.).

<sup>2</sup> Bildsamkeit wird von Herbart (1984) als ‚einheimischer Begriff‘ der Pädagogik benannt. Schneider (2017) beschreibt Bildsamkeit als Anerkennungsverhältnis (o.S.; siehe dazu weiterführend Katzenbach 2010).

<sup>3</sup> Dies problematisiert auch Tenorth (2013, S. 25f); siehe außerdem Dederich (2020, S. 529).

politischer Teilhabe und vieles mehr. Betont werden muss außerdem, dass dem Begriff der Bildsamkeit Ambivalenzen und Paradoxien inhärent sind, die in einem Rekurs auf diesen zu berücksichtigen sind (zu nennen sei hier unter anderem „die im Begriff bereits von Anfang an enthaltene Spannung zwischen unbestimmter Offenheit und einer teleologischen Auslegung desselben“; Ricken 2012, S. 335). Diese Ambivalenzen und Problematiken im Blick soll der Bildsamkeitsbegriff dennoch als Beispiel herangezogen werden, das verdeutlicht, inwiefern Inklusion und pädagogisches Handeln als Grundbegriffe reflektiert werden können, die sich in der Geschichte pädagogischer Begriffsbildung deutlich weiter zurückverfolgen lassen als bis (überspitzt formuliert) zur UN-Behindertenrechtskonvention. Eine solche Lesart erlaubt, Inklusion und pädagogisches Handeln nicht einseitig als neue Herausforderung, politischen Auftrag oder moralisierendes Versprechen zu verstehen, sondern vielmehr aus der Perspektive heraus zu denken, dass Fragen von Inklusion schon immer pädagogischem Denken und Handeln inhärent waren. Pädagogisches Handeln bedeutet im Lichte dessen, „Praktiken der Ermöglichung der Teilhabe an Welt“ (Tenorth 2013, S. 29), worunter Tenorth letztlich Inklusion versteht. Diese Perspektive liegt der hiesigen Studie zugrunde, die demnach unter der Prämisse steht, Inklusion als pädagogische Handlungspraxis zu reflektieren und zu konstituieren. Im Zusammenhang damit ist auszuführen, dass Personen, insbesondere pädagogische Fachkräfte, die in der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten, oftmals eine Art Auftrag erreicht, in dem sie dazu aufgefordert werden, ‚inklusive‘ zu handeln (u.a. Dannenbeck 2013, S. 460; Budde und Hummrich 2015, S. 39; Trescher 2018b, S. 177). Dieser Anspruch wird sowohl von bezugswissenschaftlicher, gesamtgesellschaftlicher als auch handlungspraktischer Seite gestellt und außerdem von Interessens- beziehungsweise Selbstvertretungsverbänden oftmals eingefordert (u.a. Smikac 2019; Rat behinderter Menschen 2019). Pädagog\*innen, die im Bereich der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten, stehen aufgrund dessen vor der Herausforderung, Interessen, Wünsche und Ansprüche, die mitunter nicht übereinstimmend sind, sondern sich unterscheiden können, in ihrem Handeln zu berücksichtigen. Eigene Ansprüche an sich selbst, die Adressat\*innen und den Arbeitgeber, Ansprüche der Adressat\*innen, der Kolleg\*innen, der Institution und möglicherweise Angehöriger oder anderer Bezugspersonen können einander widersprechen und machen pädagogisches Handeln, gerade im Kontext der sogenannten Behindertenhilfe, ohnehin zu einem ambivalenten Feld. Inklusion kann dabei in gewisser Hinsicht als etwas verstanden werden, das das häufig widerstreitende Gefüge zusätzlich herausfordert und in der einen oder anderen Hinsicht eine Neujustierung provoziert. Dabei ist Inklusion im Kontext pädagogischen Handelns in der Behindertenhilfe nicht unbedingt als gänzlich ‚neue‘ Herausforderung zu verstehen, wurden doch bereits in den Jahrzehnten davor Prozesse der Öffnung angestoßen, die vor allem unter dem Sammelbegriff Deinstitutionalisierung verortet werden können – weitere Schlagwörter diesbezüglich sind Normalisierung, Empowerment, Integration (u.a. Theunissen 2007b; Mansell 2006; Bösl 2009; Thimm 1984; Herriger 2006; Wolfensberger 1972). Dennoch konnte dieser Wandel nicht verhindern, dass Menschen, die durch Institutionen der Behindertenhilfe betreut werden, überwiegend massive Ausschlusserfahrungen machen und ihre Teilhabemöglichkeiten am Leben der Mehrheitsgesellschaft stark eingeschränkt sind (u.a. Reichstein 2021; Clausen 2012). Davon sind Menschen mit geistiger Behinderung oftmals in besonderer Weise betroffen, insbesondere jene, die institutionalisiert leben und/oder betreut werden (Trescher 2017a, 2017c; Niediek 2010). Menschen mit geistiger Behinderung drohen dadurch in gewisser Weise als ‚die Ausgeschlossenen der Ausgeschlossenen‘ hervorgebracht zu werden. Teils wird moniert, jene Personen würden zu ‚Inklusionsverlierer\*innen‘ (Becker 2016, S. 33; Schäper 2015; Trescher und Hauck 2020b, S. 214). Pädagog\*innen, die in diesem ambivalenten Feld arbeiten, sind oftmals dazu angehalten, daran mitzuarbeiten, jenen Personen Teilhabemöglichkeiten am Leben außerhalb institutionell geprägter Strukturen, wie sie beispielsweise in Werkstätten, Wohneinrichtungen oder trägergebundenen Freizeitdiensten zu finden sind, zu eröffnen. Die Erfahrungen, die Pädagog\*innen bei dieser Arbeitstätigkeit machen, werden in dieser Studie in den Mittelpunkt gestellt. Folglich stehen die Fragen im Vordergrund, wie pädagogisch Handelnde damit umgehen, in einem Bereich zu arbeiten, der von Ausschluss geprägt ist, aber in dem und durch den gleichzeitig der Anspruch reproduziert wird, Teilhabe zu ermöglichen. Wie erfahren pädagogisch Handelnde jenen (teils impliziten, teils expliziten) Anspruch, ‚inklusive‘ zu handeln beziehungsweise ‚Inklusion‘ in ihrem pädagogischen Alltag zu berücksichtigen? Welche Rolle spielt dabei der Umgang mit hohen Unterstützungsbedarfen und Assistenz? Dabei interessiert im Rahmen dieser Studie vor allem, inwiefern durch jenes Aufgespanntsein in ambivalenten



Herausforderungen und Ansprüchen die Selbstkonstruktionen der Mitarbeiter\*innen als pädagogisch Handelnde beeinflusst werden. Was heißt es, in diesen Strukturen Pädagoge\*Pädagogin zu sein und pädagogisch zu handeln? Dabei gilt es beispielsweise zu untersuchen, ob sich pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung überhaupt als ‚inklusive‘ handelnd konstruieren. In diesem Zusammenhang ist es unerlässlich, sich der Frage zuzuwenden, was jene Personen unter Inklusion verstehen. Dies ist außerdem vor dem Hintergrund, dass Inklusion ein unscharf verwendeter Begriff ist (u.a. Katzenbach 2015, S. 19; Trescher und Hauck 2020b, S. 301f; Dederich 2017, S. 69; Dannenbeck 2013, S. 55; Wansing 2013, S. 16), von großer Bedeutung. Wie also konstruieren pädagogisch Handelnde, insbesondere jene, die in der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten, Inklusion? In theoretischer Hinsicht stellt sich schließlich die Frage, *welchen gemeinsamen Kern pädagogisches Handeln und Inklusion haben und wie demnach eine pädagogische Begriffsbildung von Inklusion erfolgen kann*. All diese Fragen konturieren das Forschungsinteresse, das die Studie begründet und das im Folgenden ausdifferenziert wird.<sup>4</sup> Dabei kann Kritik gewissermaßen als ‚roter Faden‘ der Studie gelesen werden, was auch das vorangestellte Zitat ausdrücken soll. Kritik, verstanden als Perspektive des Hinterfragens (siehe Kapitel 2), ist in theoretischer und methodologischer Hinsicht das Leitmotiv, dem in dieser Studie gefolgt wird.

Dementsprechend wird einleitend eine theoretische Annäherung an die Begriffe pädagogisches Handeln und Inklusion vorgenommen, wobei pädagogisches Handeln in einer kritischen Pädagogik verortet wird, die die ambivalente Verstrickung von Individuum und Gesellschaft erkennt und infrage stellt (Kapitel 2). Dem Inklusionsbegriff wird sich in genealogischer Weise genähert, sodass sowohl seine Entwicklung als auch seine Verwendung nachgezeichnet werden können (siehe Kapitel 3). Daraufhin wird das Verhältnis von pädagogischem Handeln und Inklusion beleuchtet, wie es im bezugswissenschaftlichen Diskurs verhandelt wird (Kapitel 4.1). An diese theoretische Begriffsbildung schließt sich die Herleitung und Gliederung der Fragestellungen an, entlang derer das Forschungsinteresse operationalisiert werden soll. Außerdem werden die Desiderate der Forschung zu pädagogischem Handeln und Inklusion zusammengefasst, die die Studie begründen (Kapitel 4.2 und Kapitel 4.3). In Kapitel 5 wird das empirische Setting der Studie skizziert, woraufhin die Forschungsverfahren dargelegt werden, entlang derer vorgegangen wird. Die Studie folgt einem sequenzanalytisch-rekonstruktiven Forschungsdesign. Die Verfahren der Objektiven Hermeneutik werden in Kapitel 6 dargelegt, wobei sowohl eine methodologische Annäherung erfolgt als auch forschungspraktische Hinweise gegeben werden. Das der Auswertung zugrundeliegende Material wurde in gesprächsförmigen, topic-strukturierten Interviews erhoben. Methodische Grundlagen sowie das Vorgehen bei der Erhebung werden in Kapitel 7 erläutert. Dem folgt der empirische Kern der Studie. In Kapitel 8 wird ein Überblick über die Analysen gegeben, die sich in Rekonstruktionen der strukturellen Gegebenheiten (Kapitel 9) und Rekonstruktionen der Interviews mit pädagogisch Handelnden im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung gliedern (Kapitel 10). In der Strukturgeneralisierung werden schließlich die zentralen Ergebnisse der sequenzanalytischen Rekonstruktion entfaltet, wobei abschließend die Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde (Kapitel 11.1) und die Konstruktionen von Inklusion (Kapitel 11.2) in einer Gegenüberstellung zusammengeführt werden (Kapitel 11.3). Diesem zentralen empirischen Teil folgt die theoretische Einbettung der Ergebnisse, die außerdem den finalen Schritt der objektiv-hermeneutischen

---

<sup>4</sup> Durch diese Fokussierung wird außerdem deutlich, inwiefern das Forschungsvorhaben von drei Forschungsrichtungen beziehungsweise Diskursen abzugrenzen ist, die im Kontext der Forschung zu pädagogischem Handeln und Inklusion eine gewisse Prominenz haben: sogenannte Einstellungsforschung, die in subsumtionslogischer Forschungsmethodologie „Einstellungen zu Inklusion“ misst (u.a. Dangi 2014; Kuhl et al. 2014; Laßmann et al. 2019; Schwab und Seifert 2015; Götz et al. 2015), Forschung, die Gelingensbedingungen von Inklusion offenlegen will (u.a. Beiträge in Flieger und Schönwiese 2011; Wagner 2013), sowie Forschung zu Inklusion, die sich mit dem Strukturbereich Schule beschäftigt (u.a. Boban und Hinz 2012; Schuber und Germer 2015; Sauter 2013; Kruschel und Hinz 2015; Hohn 2012). Interessant ist, dass diese drei Forschungsausprägungen mitunter nicht voneinander zu trennen sind. So wird häufig Einstellungsforschung im Bereich Schule betrieben, die nach Methoden der erfolgreichen ‚Umsetzung‘ von Inklusion fragt (siehe u.a. Trumpa et al. 2014). Die Abgrenzung von diesen Vorgehensweisen ist im Forschungsinteresse und den daraus abgeleiteten Forschungsfragen begründet. Sie erfolgt sowohl in theoretischer, methodologischer, methodischer und inhaltlicher Hinsicht. Dadurch soll keinesfalls der Wert und die Sinnhaftigkeit von Studien geschmälert werden, die in einem oder mehreren der genannten Felder verortet werden können, es werden im Rahmen der hiesigen Studie lediglich andere Schwerpunktsetzungen vorgenommen.

Analyse darstellt (Kraimer 2000, S. 42). In dieser theoretischen Einbettung (Kapitel 12) werden die Ergebnisse der sequenzanalytischen Rekonstruktion als Gegenstände von Theoriebildung weitergedacht und in entsprechenden theoretischen Diskursen verortet. *Der Fokus liegt hierbei insbesondere darauf, Konturen pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik zu skizzieren.* In drei Zusammenführungen wird in theoretischer, empirischer und methodischer Hinsicht resümiert, was die zentralen Erkenntnisse der Studie sind. In einem Ausblick wird jeweils dargelegt, welche Fragen aufgeworfen wurden und welche Anknüpfungsmöglichkeiten an die Ergebnisse der Studie gesehen werden (Kapitel 13, 14 und 15). Eine Besonderheit pädagogischer Forschung liegt darin, dass, gerade in empirisch verfahrenen Studien, ein konkretes Handlungsfeld beforscht wird, das von den Ergebnissen der Studie unmittelbar betroffen ist. Deshalb bildet eine dezidierte Betrachtung dessen, worin Herausforderungen und Perspektiven pädagogischen Handelns im Kontext Inklusion liegen, den Abschluss der Studie, in dem Hinweise und Reflexionsanregungen für die pädagogische Handlungspraxis gegeben werden (Kapitel 16). Auf diese Weise wird schließlich deutlich, inwiefern Theorie, Empirie und Handlungspraxis ineinandergreifen, wechselseitig Fragen aufwerfen und zur Perspektivverschiebung in allen Bereichen beitragen können.

## 2 Pädagogisches Handeln

Pädagogisches Handeln wird im Kontext dieser Studie im Lichte einer Pädagogik verstanden, die kritische Einsätze kennt und im Moment der „Widerständigkeit“ (Thompson und Weiss 2008, S. 8) konstituiert wird<sup>5</sup>. Ausgehend davon wird pädagogisches Handeln nicht als einseitiges Einwirken auf die dadurch adressierten Personen konturiert, sondern als „Beziehungspraxis“ (Oevermann 1996, S. 115), an deren Aushandlung Pädagoge\*Pädagogin und Adressat\*in jeweils als „ganze[...] Menschen“ (Oevermann 1996, S. 122; siehe auch Kraimer 2014, S. 119) beteiligt sind<sup>6</sup>. Das kritische Moment eines solchen Verstehenszugangs zu pädagogischem Handeln, liegt darin, vermeintlich gängige Handlungsweisen, Haltungen und Strukturen zu hinterfragen, „entgegen der vorherrschenden Lesart zu reflektieren“ (Bernhard und Rothermel 2001, S. 15) und damit in ihrer Wirkmächtigkeit zu dekonstruieren respektive neu zu justieren. Anhand dessen kann es gelingen, „eine tiefgehende Reflexion der veränderten gesellschaftlichen Voraussetzungen und politischen Hegemoniebeziehungen zu initiieren, in die Erziehungs- und Bildungsprozesse permanent eingebettet sind“ (Bernhard und Rothermel 2001, S. 17). Dass Kritik auch eine (nicht intendierte) festigende Wirkung haben kann, diskutiert Rieger-Ladich (2014b, S. 76f; siehe auch Schäfer 2017; Hauck und Trescher 2020; Trescher 2018a, S. 52ff). Es ist zu berücksichtigen, aus welcher Perspektive heraus eine kritische, hinterfragende Haltung eingenommen wird, „denn auch der ‚Maßstab‘ von Kritik ist je subjektiv und damit veränderbar“ (Hauck und Trescher 2020, S. 284). Kritik ist insofern ambivalent und gewissermaßen „selber schon korrumpiert“ (Schäfer 2017, S. 12), weil durch sie dazu beigetragen werden kann, die Strukturen und Handlungspraxen, die kritisiert werden, unbeabsichtigt zu festigen (Bröckling et al. 2004, S. 14; Horkheimer und Adorno 2006, S. 3; Rieger-Ladich 2014b, S. 76f; Thompson 2004a, S. 51; Bünger 2020, S. 162f). Dies ist in erster Linie darin begründet, dass Kritik respektive die Person, die kritisiert, sich kaum aus ihrer gesellschaftlichen Verortung freimachen kann und deshalb gewissermaßen dazu gezwungen ist, Gesellschaft in ihrer jeweiligen Ausgestaltung zu reproduzieren (Schäfer 2017, S. 22; siehe Hauck und Trescher 2020, S. 283f). Eine zentrale Problematik ist dabei die institutionelle Einbindung pädagogischen Handelns (beispielsweise in die Strukturen der sogenannten Behindertenhilfe), die nahezu unausweichlich gegeben ist (siehe dazu Winkler 2011, S. 21). Pädagogisches Handeln ist insofern gewissermaßen „Teil einer Maschinerie, welche die Gesellschaft wirksam am Laufen hält“ (Winkler 2011, S. 21). Dadurch drohe, ihr widerständiges Potenzial eingedämmt zu werden (Winkler 2011, S. 21). In Anbetracht dessen stellt sich die Frage, wie dennoch gesellschaftlicher ebenso wie (inner-)institutioneller Wandel möglich ist. Aufgrund seines überschreitenden Potenzials (siehe u.a. Pongratz 2010, S. 127ff) bietet pädagogisches Handeln einen Ansatzpunkt dafür, Veränderungen anzustoßen – beispielsweise im Kontext Inklusion und Teilhabe<sup>7</sup> der Adressat\*innen pädagogischen Handelns. Dazu braucht es allerdings eine Haltung, „die sich bei der Wahrnehmung der

---

<sup>5</sup> Hierbei ist sowohl begrifflich als auch inhaltlich eine unmittelbare Nähe zu kritischer Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaft gegeben, wobei Letztere als „Reflexionssystem der Pädagogik“ (Maurer und Weber 2006, S. 16; Schippling und Krüger 2015, S. 212) verstanden wird. Aufgrund der ambivalenten Auseinandersetzung mit dem Kritikbegriff (u.a. Rieger-Ladich 2014b, S. 77; Freikamp et al. 2008, S. 12f; Bünger 2020; siehe auch Kapitel 12.1.1) wird das der Studie zugrundeliegende Begriffsverständnis von pädagogischem Handeln von gängigem ‚Handbuchwissen‘ zu kritischer Pädagogik/Erziehungswissenschaft abstrahiert. Dadurch soll dem entgegengewirkt werden, dass teils „Begriffe [...] ihrer Tradition entkleidet und für gegenteilige Zwecke eingesetzt [werden]“ (Rieger-Ladich 2014b, S. 77). Vielmehr soll, im Bewusstsein (teils gegenläufiger) Theorietraditionen, eine Begriffsbildung erfolgen, die versucht, jene Ambivalenzen, Widersprüche und Brüche aufzunehmen (siehe dazu u.a. Bünger 2020, S. 170) – und somit ‚kritisch‘ verfährt.

<sup>6</sup> Den Begriff und die Praxis der ‚Aushandlung‘ problematisiert unter anderem Pongratz (2010), der diese im Kontext des Kontraktualismus betrachtet und als „Regime des Vertrags“ (Pongratz 2010, S. 202) versteht. Jenes Regime sei der Rahmen, innerhalb dessen sich Pädagoge\*Pädagogin und Adressat\*in begegnen – als Vertragspartner\*innen, die lediglich auf dem Papier Gleiche sind. Jene „formale Gleichheit der Kontraktparteien dient dem gegenteiligen Zweck“ (Pongratz 2010, S. 202), Asymmetrien zu (re-)produzieren (siehe auch Bröckling 2019). Dies soll im Weiteren unbedingt bedacht werden, wenn von pädagogischem Handeln als Aushandlungspraxis gesprochen wird.

<sup>7</sup> An dieser Stelle ist es wichtig, das Verhältnis von Inklusion und Teilhabe knapp zu skizzieren. Teilhabe wird im Rahmen dieser Studie als Vollzugspraxis von Inklusion verstanden. Dass die Begriffe hierbei teils synonym beziehungsweise zur wechselseitigen Beschreibung genutzt werden, erfolgt demnach eher instrumentalistisch beziehungsweise zweckorientiert und weniger, um damit Anschluss an bestimmte Diskurse zu suchen. Teilhabe ist insofern als Arbeitsbegriff zu verstehen, mit dem der Inklusionsbegriff operationalisiert wird.

Verhältnisse, der Personen und der Praktiken nicht bloß auf Gegenthesen [,Kritik'; TH] beschränkt, sondern eine Veränderungsbewegung in den Blick nimmt“ (Winkler 2011, S. 32f). Eine solche „Kritik der Kritik“ (Winkler 2011, S. 33; siehe auch Rieger-Ladich 2014b, S. 80; Trescher 2018a, S. 54) steht im Zeichen einer Dialektik der Aufklärung (Horkheimer und Adorno 2006) und vermag, „in den Veränderungen selbst noch die Möglichkeit eines völlig Differenten“ (Winkler 2011, S. 33) aufzunehmen. Es gilt gewissermaßen, „Pädagogik als Kritik“ (Bünger 2020, S. 168; siehe auch Pongratz et al. 2004, S. 7f) zu verstehen. Dadurch kann wiederum ein gesamtgesellschaftlicher Wandel (mit-)eingeleitet werden, in dem Ausschlussmechanismen infrage gestellt und je situativ überwunden werden. Dieser Hinführung sei ergänzt, dass dieser Studie ausdrücklich kein genuin ‚sonderpädagogisches‘ oder ‚behindertenpädagogisches‘ Verständnis pädagogischen Handelns vorangestellt wird, sondern vielmehr davon ausgegangen wird, dass pädagogische Theorie als Reflexionsfolie für jedwedes pädagogische Handeln, unabhängig der daran beteiligten Personen, gelten kann, wenngleich dadurch Herausforderungen nicht geschmälert werden sollen, die sich möglicherweise im Kontext der Betreuung von Menschen mit (geistiger) Behinderung stellen.

Im Folgenden wird skizziert, inwiefern pädagogisches Handeln im Lichte dieser ‚kritisch-kritisierenden‘ Perspektive formuliert werden kann. Dazu wird einleitend das Verhältnis von pädagogischem Handeln und Profession(-alisierung) betrachtet (Kapitel 2.1). In diesem Kapitel wird dargelegt, inwiefern pädagogisches Handeln als professionalisierungsbedürftige Praxis zu verstehen ist (u.a. Oevermann 1996) und welche Implikationen dies für das der Studie zugrundeliegende Verständnis pädagogischen Handelns hat. Daraufhin wird näher auf die Asymmetrie eingegangen, die pädagogischem Handeln inhärent ist, und die vor allem unter macht- und mündigkeitstheoretischen Zugängen betrachtet wird (Kapitel 2.2). Inwiefern pädagogisches Handeln als Praxis, die scheitern kann, konstituiert wird, wird schließlich in Kapitel 2.3 ausgeführt. Diese Gliederung zeigt, inwiefern die Studie an der Schnittstelle von Strukturalismus und Poststrukturalismus beziehungsweise in der Bewegung zwischen diesen beiden verortet ist, was sich wie ein roter Faden durch theoretische, methodologische und methodische Grundlagen zieht und in Kapitel 12.2.2 am Gegenstand der Frage nach der Professionalisierung pädagogischen Handelns und Inklusion wiederaufgenommen wird. Strukturalismus und Poststrukturalismus sind dabei keineswegs als Gegensätze zu verstehen: Poststrukturalismus kann gewissermaßen als „ein Durcharbeiten und eine Radikalisierung strukturalistischen Denkens“ (Moebius 2009, S. 425) eingeführt werden (siehe auch Ehrenspeck 2001; Hartmann 2001; Trescher 2019).

## 2.1 Pädagogisches Handeln als professionalisierungsbedürftige Praxis

Pädagogisches Handeln wird oftmals im Zusammenhang mit (Forderungen nach) Professionalisierung betrachtet (u.a. Kraimer 2014; Schneider 2014; Wernet 2005; Großhoff und Schweppe 2009; Köngeter 2009)<sup>8</sup>, außerdem ist die Diskussion darum, ob Pädagogik nun eine Disziplin oder eine Profession sei, ein wiederkehrendes Thema (u.a. Dinkelaker 2016; Ackermann 2013; Moser 2005). Es gilt also, eine Einordnung dazu vorzunehmen, wie sich pädagogisches Handeln und Profession(-alisierung)<sup>9</sup> zueinander verhalten. Im Kontext der hiesigen Studie wird pädagogisches Handeln mit Oevermann (u.a. 1996, 2002b) (auch) als professionalisierungsbedürftige Praxis konturiert. Durch diese Orientierung an einem Verständnis von Profession(-alisierung) nach Oevermann, wird die Kohärenz von professionalisierungstheoretischer Grundlage und strukturlogischem empirischen Setting der Studie weitergehend gefestigt (siehe dazu Kapitel 6). Oevermann entwickelte seine revidierte Theorie professionalisierten Handelns (zuerst in Oevermann 1996; siehe auch Oevermann 2002b, S. 22) als „radikalisierte[...] Version einer Professionalisierungstheorie“ (Oevermann 1996, S. 77). Ausgangspunkt für Oevermanns Reformulierung der klassischen Professionentheorie ist unter anderem die Kritik an ihrem Vorgehen, das zu wenig Kenntnis über die tatsächliche Struktur der Handlung bereitstellen kann (Oevermann 1996, S. 70f). Als problematisch erachtet er auch, dass der klassischen Professionstheorie eine

---

<sup>8</sup> Davon zeugen außerdem die zahlreichen Sammelbände, die zu diesem Thema veröffentlicht wurden (u.a. Schwarz et al. 2014; Busse et al. 2016; Becker-Lenz et al. 2009).

<sup>9</sup> Oevermann bevorzugt den Begriff ‚Professionalisierung‘ (Oevermann 1996, S. 95) und regt an, „begrifflich ‚Professionalisierung‘ beziehungsweise ‚professionalisierte Tätigkeit‘ und ‚Profession‘ zu trennen“ (Oevermann 1996, S. 95).

„Fundierung im Modell des Arbeitsbündnisses“ (Oevermann 1996, S. 134) fehlt, das sich (idealtypisch) in der widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen konstituiert (Oevermann 1996, S. 115ff, 2002b, S. 40ff). Ein weiterer Kritikpunkt an der (damals gegenwärtigen) soziologischen Analyse von Professionen und Prozessen der Professionalisierung<sup>10</sup> ist, dass „Professionen mit Expertentum und Professionalisierung mit Expertisierung gleich[ge]setzt“ (Oevermann 1996, S. 70) wird. Diese Engführung und die mit ihr einhergehenden „Bürokratisierungs- und Technisierungstendenzen“ (Oevermann 1996, S. 71) gelte es zu erweitern und zwar „in der Gestalt einer Explikation der Strukturlogik des professionalisierten Handelns“ (Oevermann 1996, S. 71). Kern von Oevermanns revidierter Theorie professionalisierten Handelns ist also eine eingehende, strukturlogische Analyse des Settings und konkreter Handlungsvollzüge sogenannter professioneller Praxis in ihren ambivalenten Spannungsverhältnissen. Dabei unterscheidet er explizit „zwischen der faktischen Professionalisiertheit von Berufen und der Professionalisierungsbedürftigkeit ihrer Tätigkeit“ (Oevermann 2002b, S. 20f). Eine *faktische Professionalisiertheit* knüpft er an erster Stelle an die Bedingung ihrer Institutionalisierung (Oevermann 2002b, S. 21) hinsichtlich der „manifesten institutionellen Erscheinungsebene der Normierung beruflichen Handelns“ (Oevermann 2002b, S. 29). Als Beispiel nennt er ingenieura Berufe, die diesbezüglich deutlich professionalisierter seien als beispielsweise der Lehrer\*inberuf (Oevermann 2002b, S. 29). Berufliche Tätigkeiten, die als *professionalisierungsbedürftig* bezeichnet werden können, haben es dagegen „vor allem mit dem Handlungsproblem der stellvertretenden Krisenbewältigung zu tun“ (Oevermann 2002b, S. 21). Folglich sind all jene Tätigkeiten professionalisierungsbedürftig, die in der widersprüchlichen Einheit von diffuser Beteiligung der ganzen Person und spezifischer Beteiligung als Rollenträger\*in aufgespannt sind (Oevermann 1996, S. 139). Dies wird im Folgenden ausgeführt<sup>11</sup>.

### 2.1.1 Von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen

Professionalisiert Tätige, die innerhalb des Fokus Therapie handeln, agieren in der „widersprüchlichen Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganzer Person“ (Oevermann 1996, S. 109)<sup>12</sup>. Diesen polaren Handlungsorientierungen entsprechen jeweils Ausprägungen von sie konstituierenden beziehungsweise sich in ihnen vollziehenden Sozialbeziehungen. Oevermann unterscheidet diesbezüglich zwischen spezifischen, also rollenförmigen, und diffusen Sozialbeziehungen, wenngleich vorab hervorzuheben ist, dass diese Unterscheidung idealtypisch ist und sich, gerade in pädagogischen Beziehungen, nicht immer ohne Weiteres treffen lässt – beispielsweise entlang der Frage, wer überhaupt alles (nicht) Teil der pädagogischen Beziehung ist (siehe dazu Köngeter 2009, S. 184). Diffuse Sozialbeziehungen „sind solche Beziehungen, in denen derjenige, der ein Thema vermeiden oder nicht behandeln will, jeweils die Beweislast trägt“ (Oevermann 2002b, S. 40). Das heißt, dass in einer diffusen Sozialbeziehung grundsätzlich jedes Thema angesprochen werden kann, alles andere wäre begründungsbedürftig (Oevermann 2002b, S.

---

<sup>10</sup> Siehe dazu u.a. Parsons 1937, 1939, 1977.

<sup>11</sup> Die Logik professionalisierten Handelns stützt sich nach Oevermann (1996, S. 88ff) auf drei funktionale Foki (ein tabellarischer Überblick über diese findet sich in Oevermann 2009, S. 120). Der Fokus Recht konstituiert die „Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit im Sinne eines die jeweils konkrete Vergemeinschaftung konstituierenden Entwurfs“ (Oevermann 1996, S. 88), während der Fokus Therapie sich auf das Individuum bezieht im Sinne der „Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität des einzelnen im Sinne eines geltenden Entwurfs der Würde des Menschen“ (Oevermann 1996, S. 88). Diese beiden Foki lassen sich prinzipiell auf jede Gesellschaft anwenden „und entsprechend wird man in jeder Gesellschaft Weisen der Wiederherstellung des geltenden Normensystems und der Wiederherstellung einer beschädigten existentiellen Integrität beobachten können“ (Oevermann 1996, S. 92). Der dritte Fokus ist der Fokus Wissenschaft, der sich in einer „methodisch explizite[n] Überprüfung von Geltungsfragen und -ansprüchen unter der regulativen Idee der Wahrheit“ (Oevermann 1996, S. 88) konstituiert. Diese drei funktionalen Foki professionalisierten Handelns sind interdependent miteinander verknüpft, sie „stehen in einem polaren Gegensatzverhältnis und damit in einem Wechselverhältnis zueinander“ (Oevermann 1996, S. 95). Folglich ist die Praxis professionalisierten Handelns „immer eine Zusammensetzung von Problemlösungen bezüglich aller drei Foci, aber dennoch ist in jeder konkreten professionalisierten Praxis einer dieser drei Foci dominant“ (Oevermann 1996, S. 95). Für den hiesigen Gegenstand, pädagogisches Handeln und Inklusion, ist an erster Stelle der Fokus therapeutischer Praxis relevant.

<sup>12</sup> Grundsätzlich ist dies auch für das professionalisierte Handeln im wissenschaftlichen Diskurs zutreffend (Oevermann 1996, S. 105f).

40). Diffuse Sozialbeziehungen entsprechen insofern „genau einer Beziehung zwischen ganzen Menschen“ (Oevermann 2002b, S. 40). Als Inbegriff einer diffusen Sozialbeziehung versteht Oevermann familiäre Beziehungen (Oevermann 1996, S. 110; auch Oevermann 2002b, S. 40). Diffuse Sozialbeziehungen sind also „dadurch zu charakterisieren, dass sich die Beteiligten als ganze Personen gegenüberstehen, als ganze Personen wechselseitig einander verpflichtet sind und der Themenrahmen nicht eingeschränkt ist“ (Becker-Lenz und Müller 2009, S. 208). In spezifischen Sozialbeziehungen dagegen ist ausschließlich thematisch, was die jeweiligen Rollen kennzeichnet, es können demnach „nur von vorne herein feststehende Themenfelder verhandelt werden“ (Becker-Lenz und Müller 2009, S. 208). Sie „sind normativ idealisiert oder durch aufeinander bezogene Rollendefinitionen gekennzeichnet, in denen die möglichen Themen dieser Beziehungen bindend festgelegt sind“ (Oevermann 1996, S. 110). Weitere Themen einzubringen, muss begründet werden. Demnach „trägt derjenige die Beweislast, der ein neues, in der Spezifikation den Rollendefinitionen nicht enthaltenes Thema hinzufügen möchte“ (Oevermann 2002b, S. 40). Oevermann nimmt in dieser Unterscheidung von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen Rückbezug auf Parsons (1939)<sup>13</sup>, unterscheidet sich jedoch dahingehend von ihm, dass er „diffuse Sozialbeziehungen nicht als Rollenbeziehungen, sondern als nicht-rollenförmige Sozialbeziehungen zwischen ganzen Personen“ (Oevermann 1996, S. 110) versteht, denn andernfalls seien Diffusität und Spezifität strukturell nicht miteinander vereinbar (Oevermann 1996, S. 110). Oevermann begründet dies damit, dass spezifische Sozialbeziehungen „ihre strukturelle Identität auch beibehalten, wenn das Personal wechselt“ (Oevermann 1996, S. 110). Dies trifft beispielsweise auf spezifische Sozialbeziehungen zwischen Kunde\*Kundin und Einkaufsmarktmitarbeiter\*in zu, die strukturell gleich gestaltet sind, auch wenn unterschiedliche Personen daran beteiligt sind. Auf diffuse Sozialbeziehungen kann dies nicht überführt werden, da es sich dabei um Beziehungspraxen zwischen ganzen Personen handelt, die nicht austauschbar sind (Oevermann 1996, S. 110). Dies kann am Beispiel von Freundschaftsbeziehungen exemplifiziert werden, in denen beteiligte Personen nicht ausgewechselt werden können, ohne die Sozialbeziehung an sich zu verändern. Eine diffuse Sozialbeziehung wird erst in ihrem Scheitern rollenförmig, nämlich dann, wenn eine der beteiligten Personen die uneingeschränkte Thematisierung aller Fragen ohne nachvollziehbare Begründung aufkündigt (Oevermann 1996, S. 111).

### 2.1.2 Arbeitsbündnis

Das Arbeitsbündnis ist die „Beziehungspraxis“ (Oevermann 1996, S. 115) zwischen professionalisierter handelnder Person und Klient\*in, in dem die beschädigte Autonomie des Klienten\*der Klientin im Akt der stellvertretenden Krisenbewältigung wiederhergestellt werden soll (Kraimer 2014, S. 113ff). Ist nämlich „die Autonomie des Subjekts durch Beschädigung der leiblichen und psychosozialen Integrität eingeschränkt“ (Oevermann 1996, S. 114), so ist (therapeutisches) Eingreifen notwendig, um Autonomie wiederherzustellen<sup>14</sup>. Das Arbeitsbündnis unterscheidet sich dadurch grundsätzlich von einer technischen Problemlösung und wird im Gegensatz zu dieser durch die Beziehungsdynamik der beteiligten Subjekte konstituiert und aufrechterhalten (Oevermann 1996, S. 115). Oevermann entwirft das Modell des Arbeitsbündnisses am Beispiel der psychotherapeutischen Beziehungspraxis zwischen Therapeut\*in und Klient\*in (Oevermann 1996, S. 115ff). Im Folgenden wird dieser Logik weitestgehend gefolgt. Es sei dazu angemerkt, dass es sich um eine Schilderung idealtypischer Strukturmerkmale eines Arbeitsbündnisses handelt<sup>15</sup>. Inwiefern diese teils zu kurz greifen diskutieren unter anderem Köngeter (2009) sowie Becker-Lenz und Müller (2009) und wird in Kapitel 12.2.2 aufgegriffen.

Konstitutiv für das Arbeitsbündnis (nach Oevermann) ist, dass sich der\*die Klient\*in, als Konsequenz aus einem wahrgenommenen ‚Leidensdruck‘ und einer damit verbundenen Einsicht in die Krise, die nicht mit

---

<sup>13</sup> Parsons unterscheidet wie folgt: „Commercial relations in our society are predominantly functionally specific, kinship relations, functionally diffuse“ (Parsons 1939, S. 461).

<sup>14</sup> Allerdings kann das Autonomiepotenzial niemals vollständig und zuletzt eingelöst werden, denn „jeder Schritt in der Sukzession der lebenspraktischen Autonomisierung entbindet neue, bisher unbekannte Krisenmöglichkeiten“ (Oevermann 1996, S. 78). Autonomie ist folglich nicht als Zustand zu verstehen, der erreicht werden kann, sondern als eine ständige Spannung zwischen Krise und Bewährung. Siehe zu diesem Autonomiebegriff außerdem die Ausführungen zu ‚Mündigkeit‘ in Kapitel 2.2.2. Auch der Subjektbegriff ist zu diskutieren, dies erfolgt in Kapitel 12.1.2.

<sup>15</sup> Tatsächlich wird in der rezipierenden Literatur teils von Arbeitsbeziehung anstelle von Arbeitsbündnis gesprochen (u.a. Köngeter 2009; Becker-Lenz und Müller 2009).

den zur Verfügung stehenden Mitteln der primären Lebenspraxis bearbeitet werden kann (Oevermann 2002b, S. 25), selbst – aufgrund seiner\*ihrer noch vorhandenen autonomen Anteile – an eine\*n professionell Handelnde\*n wendet (Oevermann 1996, S. 115). Dies ist „eine wichtige Bedingung der Gewährleistung seiner [beziehungsweise \*ihrer; TH] Autonomie“ (Oevermann 1996, S. 115). Indem der\*die Klient\*in von sich aus die Beziehungspraxis initiiert, verpflichtet er\*sie sich, sich aktiv an der Restituierung seiner\*ihrer Autonomie zu beteiligen (Oevermann 1996, S. 115). Die stellvertretende Krisenbewältigung im Arbeitsbündnis vollzieht sich insofern gewissermaßen als „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Oevermann 2009, S. 117). Innerhalb des Arbeitsbündnisses wird die Autonomie des Klienten\*der Klientin dadurch aufrechterhalten, dass es an ihm\*ihr selbst liegt, jederzeit die Beziehungspraxis zu beenden (Oevermann 1996, S. 116). Dadurch wird das Moment der Freiwilligkeit auch im Prozess selbst gewährleistet und bestätigt<sup>16</sup>. Folglich ist es professionell Handelnden untersagt, (potenziellen) Klient\*innen ihre ‚Hilfe‘ unaufgefordert anzubieten, da dies einen unwiderruflichen „de-autonomisierenden Schaden anrichten“ (Oevermann 1996, S. 116) kann. Innerhalb der Beziehungspraxis obliegt es dem Klienten\*der Klientin, sich dem Therapeuten\*der Therapeutin uneingeschränkt zu öffnen und alles zu thematisieren, selbst dann, wenn es ihm\*ihr unwichtig vorkommt oder unangenehm ist (Oevermann 1996, S. 116). Diese, von Oevermann als *Grundregel* bezeichnete Haltung (Oevermann 1996, S. 116), „entspricht exakt der Struktur der diffusen Sozialbeziehung“ (Oevermann 1996, S. 116) und konstituiert das Arbeitsbündnis (Oevermann 1996, S. 122). Diese Grundregel gilt auch für den Therapeuten\*die Therapeutin, jedoch mit der Einschränkung, dass diese\*r die diffusen Beziehungsanteile nicht ausagiert, sondern „allein *innerlich* an der diffusen Sozialbeziehung [partizipiert]“ (Oevermann 1996, S. 117). Der\*die Therapeut\*in nutzt diese innere diffuse Beteiligung an der Beziehungspraxis, um Gegenübertragungsgefühle zuzulassen und letztlich stellvertretend deutend wenden zu können (Oevermann 1996, S. 116f; S. 120f; siehe auch Oevermann 2009, S. 122ff). Die Herausforderung, die sich dabei dem Therapeuten\*der Therapeutin stellt, ist, die durch die Gegenübertragung entstehenden Gefühle „nicht tatsächlich als eine konkrete Praxis“ (Oevermann 1996, S. 117) zu äußern. Diese Praxis, die Oevermann als *Abstinenzregel* bezeichnet (Oevermann 1996, S. 117), garantiert „das Belassen der therapeutischen Beziehung im Modell der spezifischen Rollenbeziehungen“ (Oevermann 1996, S. 117). So wie der\*die Therapeut\*in für die Einhaltung dieser Spezifität sichernden Abstinenzregel verantwortlich ist, obliegt es dem Klienten\*der Klientin, „die Hemmschwelle zur Diffusität zu überwinden“ (Oevermann 1996, S. 117). Auch der\*die Klient\*in ist mit spezifischen Anteilen an der Sozialbeziehung beteiligt und zwar, indem er\*sie (erneut aufgrund seiner\*ihrer verbliebenen autonomen Handlungsmöglichkeiten) die Rolle ‚Patient\*in‘ einnimmt, die durch den formalisierten Rahmen der (in diesem Falle) Therapie konstituiert wird und sich durch das Einhalten von Terminen oder auch das Bezahlen von Therapiestunden manifestiert (Oevermann 1996, S. 117f). Diese „widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Beziehungsanteilen“ (Oevermann 1996, S. 118), die sich in der Grundregel, die vom Klienten\*von der Klientin eingehalten werden muss und an der der\*die Therapeut\*in ausschließlich innerlich beteiligt ist, und der Abstinenzregel, die der\*die Therapeut\*in unbedingt einhalten muss und an der der\*die Klient\*in aufgrund äußerer formalisierter Regelungen beteiligt ist, konstituiert das Arbeitsbündnis als Beziehungspraxis. Dieses nur auf den ersten Blick symmetrisch erscheinende Beziehungsgefüge (an dem die Personen sowohl mit spezifischen als auch diffusen Beziehungsanteilen beteiligt sind) manifestiert sich als „offene Asymmetrie zwischen beiden Positionen, die sich natürlich am sinnfälligsten darin ausdrückt, daß der eine den anderen bezahlt und daß dieser andere über den Erfolg der Behandlung befindet“ (Oevermann 1996, S. 118). Für den Klienten\*die Klientin bedeutet das Arbeitsbündnis also auch ein Aushalten beziehungsweise Aushalten der „widersprüchliche[n] Einheit von Autonomie und Abhängigkeit“ (Oevermann 1996, S. 123). Die Beendigung des Arbeitsbündnisses kann sich dann vollziehen, wenn das Arbeitsbündnis als solches konstituiert ist, wenn also der\*die Klient\*in die Grundregel einschränkungslos einhalten kann (Oevermann 1996, S. 122). Darin ist ein Paradoxon zu

---

<sup>16</sup> Dies wirft die grundsätzliche Frage nach der (Un-)Möglichkeit der Konstituierung von Arbeitsbündnissen in Kontexten auf, in denen die Freiwilligkeit nicht gewährleistet ist beziehungsweise nicht gewährleistet werden kann, beispielsweise im Gefängnis oder anderen geschlossenen, richterlich verordneten Unterbringungsformen, die auch im Bereich der Behindertenhilfe zu finden sind (Wigger 2009; Trescher 2017a, S. 268). Die Frage nach der Freiwilligkeit ist im Bereich der Betreuung von Menschen mit (geistiger) Behinderung eine zentrale und stellt sich auch im Rahmen der vorliegenden Studie (siehe u.a. Kapitel 12.2.2).

erkennen, denn das Arbeitsbündnis setzt die Einhaltung der Grundregel durch den Klienten\*die Klientin voraus (Oevermann 1996, S. 121f), gleichzeitig ist es jedoch als solches ein „faktisch unerreichbares Ideal“ (Oevermann 1996, S. 122). Folglich ist die konkrete, handlungspraktische Beendigung des Arbeitsbündnisses eher ein pragmatischer Akt und beruht auf einer „in sich risikoabwägende[n] Entscheidung des Therapeuten in Abhängigkeit vom konkreten Vollzug der in sich zukunfts-offenen Therapie“ (Oevermann 1996, S. 122). Unstrittig ist jedoch, dass das Arbeitsbündnis – und damit die professionalisierte Handlungspraxis im Funktionsfokus Therapie – von vorneherein auf seine Auflösung beziehungsweise Beendigung hin gedacht ist und nicht darüber hinaus aufrechtgehalten werden darf (Oevermann 1996, S. 122f)<sup>17</sup>. Gleichzeitig darf jedoch auch nicht die Interventionspraxis im Vorhinein zeitlich befristet werden (Oevermann 1996, S. 122) und sollte dies doch geschehen, so „liegt schon ein externer, deprofessionalisierender Einbruch in die Autonomie des professionalisierten Handelns vor“ (Oevermann 1996, S. 122), da die Zukunfts-offenheit des Verlaufs und damit die „Autonomie der therapeutischen Praxis“ (Oevermann 1996, S. 122) beschädigt wird. Professionalisierte Praxis zeichnet sich also letztlich dadurch aus, dass sie als „in sich autonome Praxis sich nicht durch die Implementation von feststehenden Programmen und nicht durch die Subsumtion unter schematisierte oder standardisierte Rezepte realisiert, sondern durch den Vollzug einer lebendigen, zukunfts-offenen Beziehung in einem Arbeitsbündnis zwischen ganzen Menschen“ (Oevermann 1996, S. 122). Fragen, die sich dieser überblicksartigen Darstellung der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses in der professionalisierten autonomen Praxis anschließen, betreffen mit Blick auf die vorliegende Studie die Bedingungen der Herstellung und Aufrechterhaltung von professionalisierter Praxis in Arbeitsbündnissen im Kontext der pädagogischen Betreuung im stationär beziehungsweise ambulant betreuten Wohnen von Menschen mit geistiger Behinderung. Eine weitere theoretische Herausforderung, die hier offenbar wird, ist die Frage danach, wie die Komponenten des von Oevermann entworfenen Arbeitsbündnisses, das er am Beispiel der Therapie entfaltet, in diese pädagogische Handlungspraxis ‚übersetzt‘ werden können (siehe dazu insbesondere Kapitel 12.2.2). Oevermann geht mit Blick auf die pädagogische Handlungspraxis davon aus, dass diese „nicht von einer institutionalisierten Professionalisierung getragen“ (Oevermann 2002b, S. 59) ist. Gleichwohl wäre eine Professionalisierung aufgrund der „strukturelle[n] Handlungsproblematik“ (Oevermann 2002b, S. 59) pädagogischen Handelns durchaus erforderlich. Jene Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns wird im folgenden Kapitel näher betrachtet.

### 2.1.3 Professionalisierungsbedürftigkeit

Berufliche Tätigkeiten, die dem Funktionsfokus Therapie zugehörig sind und wozu pädagogisches Handeln gezählt werden kann, zeichnen sich durch ihre Professionalisierungsbedürftigkeit aus<sup>18</sup>. Eine zentrale Bedingung für die Professionalisierungsbedürftigkeit (pädagogischer) Handlungspraxis ist die „Nicht-Standardisierbarkeit stellvertretender Krisenbewältigung“ (Oevermann 2002b, S. 32). Dies folgt der Logik, dass Praxen der stellvertretenden Krisenbewältigung prinzipiell nicht-standardisierbar sind, 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). Die „Nicht-Standardisierbarkeit der professionalisierungsbedürftigen Dienstleistung und ihr Charakter als stellvertretende Krisenbewältigung gehören also unauflöslich zusammen“ (Oevermann 2002b, S. 26; siehe auch Oevermann 2009, S. 113f) und machen letztlich professionalisierungsbedürftige Praxis aus (Oevermann 2002b, S. 32). Diese Nicht-Standardisierbarkeit professionalisierungsbedürftiger Praxis stellvertretender Krisenbewältigung zieht drei Aspekte nach sich. Erstens muss im Zuge derer ein fallverstehender Ansatz verankert werden, der es versteht, in der Rekonstruktion der „Krisenkonstellation aus dem Bezug zu einer je konkreten Lebenspraxis heraus“ (Oevermann 2002b, S. 30) die jeweilige Fallstruktur offenzulegen (Oevermann 2002b, S. 30f). Zweitens bedarf es einer Einzelfallbezogenheit in der konkreten Interventionspraxis, die angemessen auf die Strukturlogik der nicht-bewältigten Krise eingeht (Oevermann 2002b, S. 31). Letztlich muss drittens mit

---

<sup>17</sup> Inwiefern diese Annahme im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung brüchig werden kann, wird in Kapitel 12.2.2 diskutiert.

<sup>18</sup> Professionalisierungsbedürftig ist hierbei keinesfalls als nicht- beziehungsweise mangelnd-professionalisierte Praxis zu verstehen (Oevermann 2002b, S. 33).



dem Klienten\*der Klientin im Arbeitsbündnis „als ganzer Person eine je aktuelle im unmittelbaren Hier und Jetzt situierte gemeinsame Praxis vollzogen“ (Oevermann 2002b, S. 31) werden. Pädagogisches Handeln, das Oevermann prinzipiell primär am Beispiel der Schule beziehungsweise des Lehrberufs entfaltet<sup>19</sup>, unterliegt einer ‚doppelten Professionalisierungsbedürftigkeit‘, nämlich (1) hinsichtlich „einer *expliziten theoretischen Begründung einer pädagogischen Handlungslehre*“ (Oevermann 1996, S. 142) und (2) hinsichtlich „einer spezifischen, in sich praktischen, kunstlehrehaft fixierbaren Vermittlung von theoretischer Begründung und fallspezifischer konkreter Anwendung des theoretischen Wissens in einer in sich autonomen Aktion“ (Oevermann 1996, S. 142). Beide Perspektiven werden in der vorliegenden Studie ausdrücklich berücksichtigt und werden durch das Bindeglied der empirischen Untersuchung miteinander verknüpft. Theorie, Empirie und Handlungspraxis sind insofern ineinander begründet und voneinander abhängig.

## 2.2 Pädagogisches Handeln und Asymmetrie

Pädagogisches Handeln vollzieht sich in asymmetrischen Beziehungsgefügen, die zu Ungunsten der Adressat\*innen des Handelns ausgeprägt sind (siehe u.a. Ricken 2015, S. 190; Helsper 2007, S. 19). Dies wird bereits in etymologischer Hinsicht deutlich, wurzelt der Begriff ‚Pädagogik‘ doch in der griechischen Bedeutung für „die ‚Führung des Knaben beziehungsweise des Kindes vom Haus zur Übungsstätte““ (Schippling und Krüger 2015, S. 212). Der Pädagoge\*die Pädagogin tritt dabei als führende Person auf, während der\*die Adressat\*in folgt. Weiteres prominentes Beispiel für die Asymmetrie in der pädagogischen Beziehung ist die von Kant gestellte Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1967, S. 40), in der außerdem die ambivalenten Herausforderungen auf den Punkt gebracht werden, die sich pädagogisch Handelnden stellen, nämlich das eigene Handeln zwar an übergeordneten Zielen zu orientieren (wie zum Beispiel ‚Mündigkeit‘, ‚Selbstbestimmung‘ oder ‚Autonomie‘, um nur wenige zu nennen), gleichzeitig jedoch auf eine Eingliederung des Adressaten\*der Adressatin in bestehende gesellschaftliche Strukturen, Praxen und Rituale hinzuwirken (dies wird zumeist unter dem Begriff ‚Sozialisation‘ verstanden). Es wird also deutlich, dass Asymmetrie und Aushandlung von Handlungsmacht<sup>20</sup> eine „ebenso unvermeidliche wie notwendige Struktur pädagogischen Handelns“ (Ricken 2015, S. 190) sind, die seinen eigentümlichen „asymmetrische[n] Charakter“ (Ricken 2015, S. 190) ausmachen. Diese Asymmetrie kennzeichnet pädagogisches Handeln und kann nicht aufgelöst werden, auch wenn teilweise entsprechende Versuche unternommen wurden, insbesondere in sogenannten reformpädagogischen Strömungen und/oder sogenannter antiautoritärer Erziehung (siehe u.a. Oelkers 2015, S. 28ff). Asymmetrien pädagogischen Handelns sind deutlich weitläufiger und verzweigter als die zwischen pädagogisch handelnder und dadurch adressierter Person, die vor allem durch unterschiedliche Beteiligungen diffuser und spezifischer Beziehungsanteile am Arbeitsbündnis gekennzeichnet ist, wie im vorigen Kapitel geschildert wurde, und drücken sich unter anderem auch in asymmetrischen institutionellen und organisationalen Strukturen aus (Tenorth 2006, S. 41). Die in der pädagogischen Beziehung Handelnden sind eingebunden in soziale beziehungsweise gesellschaftliche Strukturen, die das Aushandeln der Beziehung in erheblicher Weise mitbestimmen. Im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung betrifft dies vor allem die zahlreichen Vorgaben durch das Behindertenhilfesystem, die sich unter anderem in engen Handlungsleitlinien und bürokratischen Verpflichtungen (zum Beispiel Dokumentation) ausdrücken (siehe u.a. Titchkosky 2020; Trescher 2018e). Darüber hinaus sind häufig die Eltern der Adressat\*innen pädagogischen Handelns, auch über deren Erwachsenwerden hinaus, gewissermaßen als dritte Beteiligte in die pädagogische Beziehung verwoben und beeinflussen diese dadurch ebenfalls (siehe Trescher und Hauck 2020c; Seifert 2014). Den Asymmetriebegriff zur Beschreibung der pädagogischen Beziehung heranzuziehen, eröffnet nach Tenorth die Möglichkeit, „die strukturell nicht immer identischen, sondern prozessual wechselnden Formen in der

---

<sup>19</sup> Die dadurch entstehende Leerstelle in der revidierten Theorie professionalisierten Handelns hinsichtlich pädagogischen Handelns außerhalb von Schule wurde von unterschiedlicher Seite zu bearbeiten gesucht (siehe dazu unter anderem die Beiträge in Becker-Lenz et al. 2009) und ist auch ein Anliegen der hiesigen Studie (siehe Kapitel 12.2).

<sup>20</sup> Inwiefern dabei Macht als relationale Praxis zu verstehen ist, wird im Folgenden entlang der Entfaltung eines foucaultschen Machtbegriffs erläutert (siehe Kapitel 2.2.1; siehe außerdem Kapitel 12.1).

als mehrdimensionale Asymmetrie bestimmten Ordnung der (pädagogischen) Welt zu erfassen“ (2006, S. 41). Es sei dadurch eine Analyse und Reflexion pädagogischen Handelns möglich, die die Auseinandersetzung mit so belasteten Begriffen wie ‚Macht‘ und ‚Mündigkeit‘ vermeidet (Tenorth 2006, S. 40f). Demgegenüber kann jedoch auch hervorgehoben werden, wie wichtig und produktiv eine kritische Reflexion von Begriffen ist, da nur so Begriffsbildung tatsächlich erfolgen kann (Pongratz 2010, S. 14f). In dieser Studie soll folglich der Weg der Auseinandersetzung begangen werden, weshalb im Folgenden sowohl ‚Macht‘ als auch ‚Mündigkeit‘ begrifflich beleuchtet und in den Kontext des Vorhabens eingeordnet werden.<sup>21</sup>

### 2.2.1 ‚Macht‘

Pädagogisches Handeln als asymmetrisches Gefüge ist untrennbar mit Macht- und Herrschaftsbeziehungen verknüpft, die, je nach machttheoretischer Lesart, unterschiedlich ausgestaltet, ungeachtet dessen jedoch zentral für die pädagogische Begriffsbildung sind (Tenorth 2006, S. 37; Ricken 2015, S. 188f; Schäfer 2004, S. 145f). Entlang der kritischen Ausrichtung der theoretischen Grundlegung erfolgt die Diskussion von Asymmetrie und Macht entlang eines foucaultschen Machtbegriffs. Foucault entwickelt seinen Machtbegriff kontinuierlich im Verlauf seiner Werke, weshalb, ähnlich wie beim Diskursbegriff, nicht auf eine einheitliche Definition rekurriert werden kann. Er rekonstruiert in seinen Werken Machttypen angefangen von der souveränen Macht, über die Disziplinarmacht hin zur Pastoralmacht und Gouvernamentalität (Foucault 2005a, S. 171; Bublitz 2020a, S. 317f; Ricken 2004, S. 130; Lemke 1997)<sup>22</sup>. Kennzeichnend für Foucaults Verständnis von Macht ist dabei, dass diese nicht (ausschließlich) repressiv ist, sondern etwas, „was bildet und formt, wovon Individuen und ganze Bevölkerungen abhängig sind“ (Bublitz 2020a, S. 316). Macht hat „produktiven Charakter“ (Schäfer 2004, S. 153) und ist insofern nicht als negative Form der Beeinflussung zu verstehen (Ricken 2004, S. 131; siehe auch Masschelein 2003, S. 132). Folglich ist Macht als relational beziehungsweise als eine Art „produktives Netz“ (Foucault 2003b, S. 197) zu betrachten, „das weit stärker durch den ganzen Gesellschaftskörper hindurchgeht als eine negative Instanz, die die Funktion hat zu unterdrücken“ (Foucault 2003b, S. 197). Macht ist folglich allgegenwärtig, da „sie sich in jedem Augenblick und an jedem Punkt – oder vielmehr in jeder Beziehung zwischen Punkt und Punkt – erzeugt. Nicht weil sie alles umfaßt, sondern weil sie von überall kommt, ist die Macht überall“ (Foucault 2014, S. 94). Mit Foucault ist dabei Macht und Ohnmacht nicht als Gegensatzpaar von Unterdrückung und Unterdrückt-werden zu lesen; vielmehr handelt es sich dabei um einen „Mechanismus, mit dessen Hilfe Beziehungen sortiert und strukturiert werden können“ (Schäfer 2004, S. 155). Macht kann insofern als „Beobachtungsbegriff“ (Ricken 2004, S. 132) verstanden werden, der ermöglicht, zu untersuchen, „wie Menschen sich gegenseitig beeinflussen und ihr jeweiliges Handeln durch Handeln zu strukturieren versuchen“ (Ricken 2004, S. 133). Macht ist deshalb „nicht etwas, was man erwirbt, wegnimmt, teilt, was man bewahrt oder verliert; die Macht ist etwas, was sich von unzähligen Punkten aus und im Spiel ungleicher und beweglicher Beziehungen vollzieht“ (Foucault 2014, S. 94). Dabei werden mächtige und ohnmächtige Positionen weniger zugewiesen als permanent ausgehandelt. Macht-/Ohnmachts-Positionen sind also „nicht die Voraussetzung, sondern das immer wieder neu entstehende Ergebnis des Kampfes“ (Schäfer 2004, S. 155). Eine solche Lesart schließt nicht aus, dass es vorgängige Asymmetrien gibt, hebt aber hervor, „dass in jeder Situation ‚oben‘ und ‚unten‘ neu ausgemacht werden“ (Schäfer 2004, S. 155). Diese Verknüpfung eines foucaultschen

---

<sup>21</sup> Die Fokussierung von Asymmetrie ist außerdem im Kontext Inklusion hilfreich, kann diese doch in gewisser Weise als Vorhaben verstanden werden, Asymmetrien zu nivellieren. Dabei darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass der „Prozess der Symmetrisierung neue Asymmetrie erzeugt“ (Tenorth 2006, S. 41), wodurch bereits an dieser Stelle auf ein potenziell gewaltförmiges Moment von Inklusion aufmerksam gemacht wird. Inwiefern Asymmetrie demgegenüber als Möglichkeit zu Veränderung gedacht werden kann, gilt es im weiteren Verlauf der Studie zu diskutieren (siehe Kapitel 12.1.3).

<sup>22</sup> Unter Gouvernamentalität versteht Foucault dabei „die Art und Weise, mit der man das Verhalten der Menschen steuert“ (Foucault 2015, S. 261). Sie ist „die Tendenz oder die Kraftlinie, die im gesamten Abendland unablässig und seit sehr langer Zeit zur Vorrangstellung dieses Machttypus, 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 2005a, S. 171; siehe Kapitel 12.1.3).

Machtverständnisses mit dem der Studie zugrunde gelegten Verständnis pädagogischen Handelns hat Konsequenzen für Letzteres. In manchen pädagogischen Theorieströmungen wird das machtvolle Einwirken als notwendig erachtet, um durch pädagogisches Handeln das Ziel zu erreichen, den Adressaten\*die Adressatin als ‚mündig‘ oder ‚selbstbestimmt‘ hervorzubringen (siehe Kapitel 2.2.2). Die Orientierung an diesem Ziel legitimiere sozusagen den Gebrauch von Macht, die hierbei nahezu ausschließlich als repressiv verstanden wird. „Solche Legitimationen waren und sind jedoch nichts anderes als Rechtfertigungen eines als ‚pädagogisch vernünftig‘ qualifizierten Machtanspruches“ (Schäfer 2004, S. 145). Somit wird die „Intentionalisierung“ (Schäfer 2004, S. 159) pädagogischen Handelns, ihre teleologische Ausrichtung, infrage gestellt. Pädagogisches Handeln kann folglich nicht mehr, wie es gerade in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erfolgte (siehe Matthes 2015, S. 110), einschränkungslos und ohne Widerstände entlang der Trias ‚Handlungsmacht des\*der Erziehenden – Einwirkung auf den Zögling – Mündigkeit des Zöglings‘ konstituiert werden, bei der davon ausgegangen wird, dass „[s]tellvertretendes Wissen [...] Macht [legitimiert], die überflüssig wird, wenn der Adressat selbst über das Wissen verfügt“ (Schäfer 2004, S. 159). Vielmehr gilt es, die eigene Verstrickung in die pädagogische Beziehung permanent zu hinterfragen und auszuloten, inwiefern sie sich vollzieht. Hierbei wird eine Verknüpfung zur einleitend skizzierten ‚kritischen‘ Perspektive dieser theoretischen Grundlegung (und der Studie insgesamt) augenscheinlich, geht es hierbei doch ebenfalls vor allem darum, bestehende Praxen infrage zu stellen. Dieses Einnehmen einer kritischen Haltung liegt im Kontext eines foucaultschen Machtbegriffs in der Praxis der „Entunterwerfung“ (Foucault 1992, S. 15; siehe auch Schäfer 2004, S. 161; Thompson und Weiss 2008, S. 8). Kritik ist hierbei zu verstehen als „die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit“ (Foucault 1992, S. 15). Ein pädagogisches Handeln, das seine asymmetrische Ausgangsposition reflektiert und sich der beständigen Aushandlung von Unterwerfung und Entunterwerfung gewahr ist, kann dazu beitragen, bei den Adressat\*innen des Handelns eine kritische Haltung anzuregen, von der aus Macht- und Herrschaftsstrukturen infrage gestellt werden können. Denn: „Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand“ (Foucault 2014, S. 96; siehe Kapitel 12.1). Im Kontext der Betreuung von Menschen mit (geistiger) Behinderung ist dabei die Frage nach der Rolle von Assistenz zu stellen und inwiefern die Ambivalenz von ‚Einfügen in bestehende Strukturen‘ und ‚Handlungsmacht ermöglichen zum Überschreiten bestehender Strukturen‘ ausgehandelt und ausgehalten wird (siehe dazu Ziemer und Köck 2007; Bernasconi und Böing 2015, S. 95ff; Dederich 2013c).

### 2.2.2 ‚Mündigkeit‘

Mündigkeit ist ein pädagogischer Grundbegriff, der oftmals als Orientierungspunkt für pädagogisches Handeln herangezogen wird. In dieser Hinsicht ist Mündigkeit „ein Leitbegriff, der das erzieherische Handeln orientiert und eine zentrale Aufgabe der Pädagogik benennt, nämlich den Zögling aus dem Zustand der Unmündigkeit herauszuführen und ihn zu einer selbstbestimmten und selbstverantworteten Form der Lebensführung zu befähigen“ (Rieger-Ladich 2015, S. 199). Die Bedeutung von (Un-)Mündigkeit wird häufig in Kants berühmter Schrift „Was ist Aufklärung?“ festgemacht, in der der Autor schreibt „Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 2004, S. 5). In pädagogischer Hinsicht wird hierbei oftmals auf Adornos Textsammlung „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1971) referiert, die für die Diskussion von pädagogischem Handeln und Mündigkeit als wichtige ‚klassische‘ Schrift herangezogen wird. Adorno (1977) charakterisiert eine mündige Person folgendermaßen: „Mündig ist der, der für sich selbst spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet“ (Adorno 1977, S. 785). Mündigkeit wird hierbei als das Vermögen entworfen, für sich selbst einzutreten und über sich selbst zu entscheiden. Dies sieht der Autor allerdings dadurch eingeschränkt, dass „schon die Voraussetzungen der Mündigkeit, von der eine freie Gesellschaft abhängt, von der Unfreiheit der Gesellschaft determiniert ist“ (Adorno 1971, S. 135). Auch wenn in der pädagogischen Theorie immer wieder auf Mündigkeit referiert und diese mitunter sogar als eine Art Fixstern oder auch „*Pathosformel*“ (Rieger-Ladich 2002, S. 88) pädagogischen Handelns stilisiert wird, werden nur teilweise die Ambivalenzen, Brüche und Widerstände, wie die von Adorno problematisierten, bedacht, die dem Mündigkeitsbegriff inhärent sind und mit seiner handlungspraktischen Wendung einhergehen. In der pädagogischen Kritik des Mündigkeitsbegriffs können zwei Schwerpunkte ausgemacht

werden, die entlang ihrer wissenschaftstheoretischen Verortung zu strukturieren sind. *Moderne* pädagogische Lesarten von Mündigkeit diskutieren, inwiefern diese in einem antinomischen Spannungsverhältnis zu sozialisatorischen Aufgaben steht, die pädagogischem Handeln ebenfalls zukommen (Leser 2018, S. 89; Helsper 2007, S. 15; Pongratz 2010, S. 131ff; Bernhard 2011, S. 86f). Helsper (2007) macht diesbezüglich vier Antinomien aus, die er jeweils in einer „Modernisierungsparadoxie“ (Helsper 2007, S. 30) aufgespannt sieht. Diese Antinomien bewegen sich zwischen Autonomie und Eigenverantwortlichkeit, Aushandlungsmöglichkeit und strukturellen Vorgaben, Vielfalt und Generalisierung sowie Nähe und Distanz (Helsper 2007, S. 30) und beeinflussen die „Grundantinomie von Zwang und Freiheit“ (Helsper 2007, S. 30) beziehungsweise ‚Macht‘ und ‚Mündigkeit‘ pädagogischen Handelns weitergehend. Auch Gruschka (2013) nimmt eine kritische Perspektive ein und rekonstruiert Mündigkeit in der historischen Rückschau als „reale Unmöglichkeit“ (Gruschka 2013, S. 21). Er stellt fest, Mündigkeit bliebe „gefesselt an das, wozu sie gesellschaftlich dienen sollte“ (Gruschka 2013, S. 21) und betont damit ebenfalls die interdependente Verstrickung von Mündigkeitsanspruch und gesellschaftlicher Realität. Pädagogische Betrachtungen des Mündigkeitsbegriffs, die theoretisch eher *postmodern* verortet sind, gehen dagegen noch einen Schritt weiter und stellen die Frage, „inwiefern in Strukturen, die von Bevormundung und Abhängigkeiten geprägt sind, überhaupt noch eine autonome, mündige Subjektivität konstituiert werden kann“ (Trescher 2018a, S. 55; siehe auch Thompson 2004a). Mündigkeit wird dabei nicht mehr nur als ein Pol in einem Spannungsverhältnis gedacht, sondern wird als solche überhaupt infrage gestellt. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise problematisiert, dass Mündigkeit oftmals im Gegensatzverhältnis zu Unmündigkeit gedacht wird, wodurch „die beiden Pole überzeichnet und vereinfachende, unterkomplexe Beschreibungen pädagogischen Handelns provoziert [werden]“ (Rieger-Ladich 2015, S. 200; siehe auch Thompson 2004a, S. 50). „In der Folge wird nicht nur die eigene Rationalität des Kindes [respektive des Adressaten\*der Adressatin pädagogischen Handelns; TH] verkannt und der Erwachsene [der Pädagoge\*die Pädagogin] auf unkritische Weise heroisiert, sondern auch der Blick auf Übergänge verstellt“ (Rieger-Ladich 2015, S. 200), die zwischen diesen beiden Polen mannigfaltig und in ambivalenter Verwiesenheit bestehen. Mündigkeit bekommt so eine normative Komponente und steht gewissermaßen unter „moralische[m] Druck“ (Thompson 2004a, S. 49), als einseitig positiv und unanfechtbar gelesen zu werden, wodurch jedoch die Dichotomie ‚mündig – unmündig‘ fortgeschrieben und verschärft würde. Von dieser „moralischen Vereinnahmung“ (Thompson 2004a, S. 49f) gilt es sich loszusagen, um eine kritische Betrachtung von Mündigkeit und den damit einhergehenden Ambivalenzen zu ermöglichen. Eine weitere nicht zu unterschätzende Problematik ist, dass die durch Mündigkeit zu erreichende ‚Selbstverantwortung‘ (Rieger-Ladich 2015, S. 199) zum Fallstrick werden kann, wenn daraus mangelnde Unterstützung und eine Art Wettkampf zwischen den Einzelnen (oder konkreter: den ‚Vereinzelten‘) folgt. Menschen werden dadurch gewissermaßen zu ‚Unternehmer\*innen ihrer selbst‘ (Bröckling 2019; Lemke et al. 2012, S. 30) und Selbstverantwortung droht zu Selbstoptimierung, Einzelkämpfertum und letztlich „freiwillige[r] Selbstkontrolle“ (Pongratz 2004, S. 254) zu werden. Unter dem Deckmantel von Autonomie, Selbstständigkeit und eben Mündigkeit „etabliert sich ein ganzes Netz teils altbekannter, teils innovativer Zugriffsweisen auf die Individuen“ (Pongratz 2004, S. 254), die sich, mit Foucault (2014, 1993), als Technologien des Selbst vollziehen. Es handelt sich dabei um eine Regierungsform, die, neoliberal und gouvernemental, den Menschen in den Mittelpunkt stellt und als „verantwortliche“, ‚umsichtige‘ und ‚rationale‘ Individuen“ (Lemke et al. 2012, S. 30) hervorbringt, die ihre Geschicke – vermeintlich – selbst steuern. Führung wurde so nach innen verlagert und ist folglich „ein Ensemble aus Handlungen, die sich auf mögliches Handeln richten, und operiert in einem Feld von Möglichkeiten für das Verhalten handelnder Subjekte. Sie bietet Anreize, verleitet, verführt, erleichtert oder erschwert, sie erweitert Handlungsmöglichkeiten oder schränkt sie ein, sie erhöht oder senkt die Wahrscheinlichkeit von Handlungen, und im Grenzfall erzwingt oder verhindert sie Handlungen, aber stets richtet sie sich auf handelnde Subjekte, insofern sie handeln oder handeln können. Sie ist auf Handeln gerichtetes Handeln“ (Foucault 2005c, S. 256; siehe auch Lemke et al. 2012, S. 28ff; siehe Kapitel 12.1.3). Diese Ausführungen zeigen, wie eng verknüpft Konstruktionen von ‚Macht‘ und ‚Mündigkeit‘ sind und dass diese keinesfalls als Gegensatzpaare verstanden werden dürfen. Vielmehr ist es notwendig, wie hier geschehen, ihre, teils widersprüchliche, Verwicklung sichtbar zu machen und diese in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln zu skizzieren, das dadurch einmal mehr als ambivalent, vielschichtig und widerstreitend hervorgebracht wird (siehe dazu Thompson 2004a, S. 51). Auch deshalb nimmt die Studie,

in kritischer Lesart, Bezug auf jene theoretischen Strömungen, „die gerade die Verflechtungen von Autonomie und Heteronomie, von Freiheit und Determination betonen und herausarbeiten“ (Rieger-Ladich 2002, S. 265).

### 2.3 Scheitern als konstitutives Moment pädagogischen Handelns

Pädagogisches Handeln ist nicht als Ursache-Wirkungszusammenhang planbar und vollzieht sich auch nicht als solcher (u.a. Helsper 2007, S. 18f). Prozesse pädagogischen Handelns sind insofern nicht kleinteilig plan- und vorhersehbar, denn „sie werden nicht von belastbaren Kausalbeziehungen regiert. Stattdessen verweisen sie auf Phänomene der Kontingenz und des Unvorhersehbaren“ (Rieger-Ladich 2014a, S. 285). Ungleich eines technischen, ingenieuralen Handelns vollzieht sich pädagogisches Handeln als intersubjektive Aushandlungspraxis, die scheitern kann, auch, weil es „prinzipiell ausgeschlossen ist, sämtliche Bedingungen des Gelingens zu kennen oder gar zu kontrollieren“ (Koller und Rieger-Ladich 2013, S. 9). Jene Potenzialität des Scheiterns kann so gesehen als konstitutives Moment pädagogischen Handelns bezeichnet werden. Hierin ist außerdem die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns begründet (Oevermann 2002b, S. 32), die sowohl hinsichtlich einer theoretischen Begründung als auch eines einzelfallbezogenen Verstehenszugangs ausgeprägt ist (Oevermann 1996, S. 142), wie in Kapitel 2.1.3 bereits beschrieben wurde. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass pädagogisches Handeln nicht standardisierbar ist und sich in der Beziehung zwischen Pädagoge\*Pädagogin und Adressat\*in vollzieht (Oevermann 2002b, S. 30ff) – dadurch, dass pädagogisches Handeln eben scheitern kann. Ungeachtet dessen werden von wissenschaftlicher Seite immer wieder ‚Gelingensbedingungen‘ für die pädagogische Handlungspraxis formuliert, was sich nicht zuletzt in sogenannten ‚Best-Practice‘-Beispielen oder -Ansätzen zeigt (dies problematisiert beispielsweise Rieger-Ladich 2014a, S. 291). Dies liegt auch daran, dass Scheitern oftmals eher alltagsweltlich verstanden wird als „ein Nichtgelingen, ein Nichtkönnen, ein Nichtvermögen, eine nicht aufgegangene Planung, Fehler, Hindernisse in der Handlungsaufführung, Probleme der Handlungsrealisierung, Schwierigkeiten“ (Junge 2014, S. 11). Scheitern als Grundbegriff pädagogischer Begriffsbildung (dessen umfängliche Formulierung bislang noch aussteht) geht allerdings über dieses alltagsweltliche Verständnis hinaus und wird dabei eher aus der Perspektive seiner konstituierenden Wirkmächtigkeit verstanden<sup>23</sup>. Im Folgenden wird sich jenem Phänomen des Scheiterns im pädagogischen Handeln theoretisch angenähert und beleuchtet, inwiefern pädagogisches Handeln darin konstituiert wird. Im historischen Rückblick zeigen Koller und Rieger-Ladich (2013), dass die Prämisse des Scheiterns in der pädagogischen Theoriebildung immer wieder zu finden ist (Koller und Rieger-Ladich 2013, S. 9f), so beispielsweise in den 1960er Jahren bei Spranger (1965) oder zwanzig Jahre später bei Luhmann (Luhmann und Schorr 1979). Scheitern wird in der neueren pädagogischen Begriffsbildung außerdem teils in Bezug auf Bildung diskutiert, die immer mehr „als ein krisenhaftes und zumindest potenziell konflikthafte Geschehen“ (Koller 2013, S. 251) begriffen wird – und somit als Prozess, dem Scheitern inhärent ist (Koller 2013, S. 251). Die Autoren gehen davon aus, dass sich pädagogisches Handeln durchaus als eine „Phänomenologie des Scheiterns“ (Koller und Rieger-Ladich 2013, S. 9) skizzieren ließe, in der „riskante“ (Koller und Rieger-Ladich 2013, S. 10; siehe auch Rieger-Ladich 2014a, S. 285) pädagogische Unternehmungen, die letztlich nicht ‚gelingen‘ sind, zusammengeführt werden. Dennoch sei der Aspekt des Scheiterns wenig berücksichtigt in der pädagogischen Theoriebildung, was daran liege, dass „die deutschsprachige Erziehungswissenschaft doch noch immer dazu [neigt], Phänomene des Scheiterns und Misslingens auszublenden“ (Koller und Rieger-Ladich 2013, S. 10). In diesem Zusammenhang wird teils sogar von einer „Tabuisierung des Scheiterns“ (Rieger-Ladich 2014a, S. 282) gesprochen. Die vorliegende Studie will insofern einen Beitrag dazu leisten, jenen „blinden Fleck in der zeitgenössischen Bildungs- und Erziehungstheorie“ (Koller und Rieger-Ladich 2013, S. 11; siehe auch Koller 2013, S. 248; Rieger-Ladich 2014a, S. 281) zu beleuchten, indem Scheitern respektive die Möglichkeit dazu ausdrücklich als konstitutives Merkmal pädagogischen Handelns verstanden und der theoretischen Verortung der Studie vorausgesetzt wird. Damit geht einher, pädagogisches Handeln, seine Akteur\*innen

---

<sup>23</sup> In diesem Zusammenhang können außerdem Strömungen sogenannter ‚Negativer Pädagogik‘ genannt werden (Gruschka 1988, 2015; siehe auch Blankertz 1987; Koch 2005; Bühler 2008), in denen Negativität, vergleichbar mit dem Begriff des Scheiterns, nicht destruktiv, sondern produktiv verstanden wird. Zur Verknüpfung von Negativität und Kritik siehe Benner (2003).

und seine strukturellen Gegebenheiten zu hinterfragen und somit eine *kritische Perspektive* einzunehmen, wie einleitend betont wurde. Angesichts dieser Befunde stellt sich die Frage, welche Bedeutung die Prämisse ‚Scheitern‘ in Bezug darauf hat, Ziele pädagogischen Handelns zu formulieren und zu verfolgen. Eine Lesart diesbezüglich ist, teleologisches pädagogisches Handeln an sich zu problematisieren, beispielsweise entlang der Feststellung, Ziele pädagogischen Handelns nähmen „mithin die Gestalt von Idealen an, auf die permanent hingearbeitet werden muss. Da es unmöglich ist, diese einzulösen, werden Erfahrungen des Verlusts und Scheiterns wahrscheinlich sein“ (Thompson und Schenk 2017, S. 8). Entscheidend ist allerdings, wie mit diesen Erfahrungen des Scheiterns umgegangen wird und ob diese „als die schreckliche Kehrseite pädagogischer Bemühungen, die es um jeden Preis zu vermeiden gilt“ (Koller 2013, S. 249), angesehen werden oder eben als produktive, das pädagogische Handeln erst konstituierende Kraft. „Das Attribut des Pädagogischen alleinig im Horizont des Erfolgs eines pädagogischen Projekts zuzuweisen, ginge gleichermaßen an der Realität wie an der Sache der Pädagogik vorbei“ (Thompson und Schenk 2017, S. 7f). Anknüpfend daran stellt sich die Frage, welche Auswirkungen beziehungsweise Konsequenzen das Verständnis pädagogischen Handelns als Praxis, die scheitern kann, auf Pädagog\*innen hat. Es könnte argumentiert werden, dass möglicherweise eine gewisse Willkür im pädagogischen Alltag Einzug halten könnte, die beispielsweise insofern ausgeprägt ist, als Pädagog\*innen ihr Handeln nicht rechtfertigen müssen. Demgegenüber sind Argumentationen denkbar, Pädagog\*innen würden an einer Lesart pädagogischen Handelns als Praxis, die scheitern kann, resignieren und seien dadurch weniger motiviert und engagiert. Beide skizzierten Argumentationen, mögliche Willkür und mögliche Resignation, lassen sich entkräften, indem darauf hingewiesen wird, dass pädagogisches Handeln eben genau in jener Potenzialität des Scheiterns begründet ist, was deshalb als Gewinn zu verstehen ist und weniger als Belastung, da es Pädagog\*innen ermöglicht, sich vollständig auf die jeweilige Situation und die jeweiligen Adressat\*innen ihres Handelns einzulassen. Pädagogisches Handeln als Praxis, die scheitern kann, bedeutet in dieser Hinsicht also, „einerseits das Scheitern (beziehungsweise das Scheitern-Können) als unhintergehbare *conditio humana* anzuerkennen, es aber andererseits dennoch als Herausforderung ernst zu nehmen, die uns nötigt, nach einer Antwort zu suchen, die sich nicht auf dessen resignierte Hinnahme beschränkt“ (Koller 2013, S. 261). Pädagogisches Handeln unter der Prämisse des Scheiterns zu verstehen, fordert Pädagog\*innen heraus, sich mit dem, was sie tun, auseinanderzusetzen, es zu hinterfragen und immer wieder neu zu gestalten.<sup>24</sup>

## 2.4 Zusammenfassung

Pädagogisches Handeln, verstanden aus Perspektive einer *kritisch-kritisierenden* Pädagogik (siehe Kapitel 2), ist vom Moment der „Widerständigkeit“ (Thompson und Weiss 2008, S. 8) gekennzeichnet und ermöglicht, Ambivalenzen, Paradoxien und Brüche zu erkennen, infrage zu stellen und pädagogisch zu wenden. Dabei vollzieht sich pädagogisches Handeln als Beziehungspraxis zwischen „ganzen Menschen“ (Oevermann 2002b, S. 40), die, idealtypisch, im Arbeitsbündnis als Praxis der stellvertretenden Krisenbewältigung ausgestaltet wird. Hierin handeln Pädagog\*innen primär spezifisch, während die Adressat\*innen ihres Handelns primär diffus beteiligt sind. Pädagogisches Handeln ist als einzigartige, je situative und nicht-mechanisierbare Praxis zu verstehen – und in diesem Sinne als professionalisierungsbedürftig. Pädagogisches Handeln vollzieht sich in asymmetrischen Beziehungen, wovon die Strukturmerkmale des Arbeitsbündnisses zeugen, und muss sich insofern mit Fragen von Macht und Regierung auseinandersetzen. Macht wird dabei in foucaultscher Lesart als produktiv verstanden, wonach sich pädagogisches Handeln in der permanenten Auseinandersetzung von Unterwerfung und Entunterwerfung vollzieht. In kritischer Lesart wird gezeigt, inwiefern Mündigkeit (ebenso wie andere Maximen pädagogischen Handelns) nicht absolut gesetzt werden darf, insofern sie nicht in ihr Gegenteil verkehrt werden soll. ‚Macht‘ und ‚Mündigkeit‘ sind demnach keineswegs als Antonyme zu verstehen, sondern werden in der pädagogischen Beziehung jeweils immer wieder neu zur Disposition gestellt. Schließlich wird gezeigt, inwiefern pädagogisches Handeln in der Potenzialität des Scheiterns konstituiert wird, die ebenfalls nicht als destruktiv, sondern vielmehr als produktiv verstanden wird und wonach pädagogisches Handeln immer wieder (neu) ausgehandelt wird.

---

<sup>24</sup> Inwiefern ‚Scheitern‘ als Kontur einer Begriffsbildung pädagogischen Handelns und Inklusion gezeichnet werden kann, wird in Kapitel 12.2.3 ausgeführt.

### 3 Inklusion

Inklusion ist, wie einleitend bereits ausgeführt wurde, ein schillernder Begriff, der die öffentliche ebenso wie die disziplinäre Debatte um pädagogisches Handeln der vergangenen (mindestens) fünfzehn Jahre prägte und weiterhin stark beeinflusst (u.a. Dederich 2020a, S. 527). Dabei ist der Inklusionsbegriff nach wie vor diffus und wird sowohl in Theorie als auch in der Handlungspraxis unscharf verwendet, wie von wissenschaftlicher Seite immer wieder problematisiert wird (Katzenbach 2015, S. 19; Dederich 2017, S. 69; Cramer und Harant 2014, S. 642ff; Dangl 2014, S. 258ff; Dannenbeck 2012, S. 55; Wansing 2013, S. 16; Bärmig 2017, o.S.; Winkler 2018, S. 16; Trescher und Hauck 2020b, S. 301f; Trescher 2015a, S. 332). Zwischen „sozialmoralischen und politischen Ansprüchen [...] [und] pädagogischen Versprechen“ (Dederich 2020a, S. 527) kommt es infolgedessen zu einer regelrechten „Verwahrlosung des [Inklusions-; TH]Begriffs“ (Katzenbach 2015, S. 19). Inklusion wird (auch dadurch) immer mehr zu einem Begriff, dessen sich bemächtigt wird, um partikuläre Interessen durchzusetzen. Dadurch geraten die Adressat\*innen von Inklusion teilweise aus dem unmittelbaren Blickfeld. Es mangelt also an einer (insbesondere pädagogischen) Begriffsbildung um Inklusion, weshalb diese oftmals gesetzt wird, ohne tatsächlich mit Inhalt gefüllt zu sein. Inklusion droht so, zu einem „leere[n] multipel instrumentalisierbare[n] Signifikant[en]“ (Hazibar und Mecheril 2013, o.S.) zu verkommen. Wird sich mit dem Inklusionsbegriff auseinandergesetzt, so scheint dabei „[d]as unscharfe Begriffsverständnis [...] insgesamt eher befördert als reduziert zu werden“ (Cramer und Harant 2014, S. 655; siehe auch Dederich 2020a, S. 532). Folglich ist „ein Konsens darüber, was denn unter ‚Inklusion‘ zu verstehen ist, derzeit nicht absehbar“ (Ackermann 2013, S. 171). In diesem Zusammenhang muss problematisiert werden, ob und inwiefern ‚Konsens‘ überhaupt als Ziel pädagogischer Theoriebildung von Inklusion anzuvisieren ist. Es ist zwar unabdingbar, darzulegen und theoretisch zu begründen, was Inklusion im eigenen Verständnis heißt. Im Lichte kritischer Begriffsbildung, deren Perspektive dieser Studie zugrunde liegt, ist es allerdings mindestens ebenso wichtig, auf Ambivalenzen und Widersprüche aufmerksam zu machen, die mit dem (jeweils ausformulierten) Inklusionsbegriff einhergehen. „Der ganze Begriff einer Sache ist nicht ihre Kurzformel, sondern ihre inhaltlich-qualitative Entfaltung im Durchgang durch ihre Kritik“ (Pongratz 2010, S. 209). Diese kritisch-nachdenkliche Annäherung und theoretische Durchdringung von ‚Inklusion‘ erfolgt zu wenig (Behrendt 2017, S. 51), wodurch das „kritische[...] und innovative[...] Potenzial“ (Dederich 2017, S. 78) des Begriffs nicht entfaltet werden kann. Es soll daher in diesem Kapitel der Versuch unternommen werden, Ansatzpunkte der theoretischen Ausformulierung des Inklusionsbegriffs zu systematisieren und somit „Schneisen ins Dickicht“ (Pongratz 2010, S. 9) zu schlagen, das derzeit die Beschäftigung mit Inklusion oftmals bestimmt. In dieser Systematisierung sollen sozialwissenschaftlich-pädagogische Inklusionsverständnisse aufbereitet werden, die gegenwärtig im disziplinären Diskurs vorhanden sind und somit potenziell ihren Weg in die pädagogische Handlungspraxis finden können. Der Fokus liegt dabei, insofern es jeweils möglich ist, eine Trennung vorzunehmen, auf Inklusionsbegriffen, die jenseits des Kontextes Schule gebildet werden. Wenngleich Schule ein großes, wichtiges und herausforderndes Feld ist, wenn es um Inklusion geht, so spielt diese im Kontext der hiesigen Studie eine deutlich nachgeordnete Rolle. Vielmehr liegt der Fokus auf außerschulischem pädagogischen Handeln im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung. Gerade in Bezug auf jenen Personenkreis wird Inklusion zur immensen Herausforderung, erleben jene Menschen mit geistiger Behinderung doch oftmals massive Einschränkungen in ihren Möglichkeiten, an Praxen der Mehrheitsgesellschaft teilzuhaben (siehe Kapitel 4.2; siehe Reichstein 2021; Trescher 2015a, 2017a, 2018a; Niediek 2010). In der sich nun anschließenden Aufbereitung wird ein historisierender, genealogischer Ansatz gewählt, wonach die Entwicklung des Inklusionsbegriffs ebenso beleuchtet werden kann wie seine derzeitige Verwendung. Systematisierungsgedanke ist dabei außerdem, die jeweiligen Begründungsformeln der untersuchten Inklusionsverständnisse herauszuarbeiten, um darzulegen, welche Theorien (beziehungsweise teilweise eher Paradigmen) dem Verständnis zugrunde gelegt werden. In foucaultscher Weise (Foucault 1981, 2011, 2012) wird so ein Archiv erstellt, ein System, das „die Aussagen als Ereignisse (die ihre Bedingungen und ihr Erscheinungsgebiet haben) und Dinge (die ihre Verwendungsmöglichkeit und ihr Verwendungsfeld umfassen)“ (Foucault 1981, S. 186) bündelt. Bedeutungszuschreibungen, Verwendungen, Ansprüche und theoretische Herleitungen, die im Kontext Inklusion vorgenommen werden, werden so in archäologischer Praxis freigelegt (Kammler 2020, S. 56). Auf diese Weise wird das „Aussagensystem, das jeden Diskurs strukturiert und ihn damit genau genommen erst als distinkte Formation hervorbringt“ (Opitz 2007, S. 42;

siehe auch Foucault 1981, S. 188), zum Vorschein gebracht. Es ist so möglich, einen Vorschlag einer ‚Ordnung der Inklusion‘ zu machen.

### 3.1 Versuch einer Systematisierung

Dederich (2020a) formuliert, in Rückbezug auf Ainscow und Miles (2009), vier übergeordnete Merkmale, die den meisten Inklusionsverständnissen inhärent sind und die insofern „als Kernelemente bezeichnet werden können“ (Dederich 2020a, S. 530): Inklusion ist ein Prozess, Inklusion fokussiert Barrieren und ihren Abbau, Inklusion adressiert alle Menschen, besonders aber jene, die in besonderer Weise von Ausschluss bedroht oder betroffen sind (Dederich 2020a, S. 530; Ainscow und Miles 2009, S. 2f; Lindmeier und Lütje-Klose 2015, S. 9f). Ausgehend von dieser ‚Arbeitsdefinition‘ von Inklusion wird sich dem Versuch zugewendet, die im bezugsrelevanten Diskurs vorhandenen Inklusionsverständnisse zu systematisieren. Solche Versuche werden vermehrt unternommen (u.a. Kiuppis 2014; Behrendt 2017; Boger 2017; Dederich 2017; Cramer und Harant 2014; Dangl 2014) und sind insofern Ausdruck davon, dass die Systematisierung der verschiedenen, mitunter konkurrierenden Inklusionsbegriffe als überaus notwendig erachtet wird. Im Folgenden wird der Blick auf Systematisierungsversuche einiger dieser Autor\*innen gerichtet und zwei ausgewählte überblicksartig dargelegt, woraufhin der dieser theoretischen Hinführung zentrale Versuch einer eigenen Systematisierung von Inklusionsverständnissen unternommen wird. Die beiden Autor\*innen, die im Folgenden ausschnitthaft zitiert werden, unterscheiden sich deutlich voneinander und verfolgen doch ein gemeinsames Ziel: Sie entwerfen Systematisierungsvorschläge zur begrifflichen Fassung von Inklusion respektive der vielfältigen in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendeten Inklusionsverständnisse. Die beiden hier näher dargelegten Systematisierungsversuche wurden entlang des Kriteriums ausgewählt, möglichst heterogene Herangehensweisen abzubilden und miteinander zu diskutieren. Einer knappen Darlegung der jeweiligen Standpunkte folgt demnach jeweils eine Einordnung und erste Auslotung der Gründe, weshalb der vorgeschlagenen Systematisierung nicht gefolgt wird, sondern die im Anschluss daran dargelegte Herangehensweise gewählt wurde (siehe Kapitel 3.1.1, 3.1.2 und 3.1.3). Die erste Systematisierung, die erläutert wird, entwickelt Behrendt (2017). Er postuliert ein Inklusionsverständnis, das im Kern als „soziale Einbindung“ (Behrendt 2017, S. 54) zu begreifen ist und das insofern, so beschreibt es der Autor, „die gemeinsame begriffliche Schnittmenge aller Inklusionsauffassungen dar[stellt]“ (Behrendt 2017, S. 54). Dieses übergeordnete Verständnis kann nach den Ausführungen Behrendts als „vierstellige Relation“ (Behrendt 2017, S. 54) ausdifferenziert werden, die entlang der Kategorien Subjekt, Objekt, Instanz und Regeln systematisiert wird. Die Kategorie Inklusionssubjekt wird umspannt von der Frage: „Wer ist der Träger beziehungsweise das Subjekt sozialer Teilhabe?“ (Behrendt 2017, S. 55), wogegen das Inklusionsobjekt den „Gegenstand sozialer Teilhabe“ (Behrendt 2017, S. 55) eingrenzt, also das, woran das Inklusionssubjekt teilhat. Unter der Inklusionsinstanz wird diejenige Institution oder Ähnliches verstanden, die die Teilhabe am Sozialen reguliert, während schließlich die Inklusionsregeln die Grundlage jener Regulierung sind (Behrendt 2017, S. 55f). Diese sind in dieser Hinsicht „Standards, die die Bedingungen sozialer Teilhabe festlegen“ (Behrendt 2017, S. 56). Dieser Herangehensweise der vierstelligen Relation legt der Autor einen, wie er es nennt, „praxistheoretischen Zugang“ (Behrendt 2017, S. 50) zugrunde, wonach Inklusion als „Erscheinungsform[...] sozialer Praxis“ (Behrendt 2017, S. 50) zu verstehen ist. Behrendt (2017) nimmt anhand dieses Systematisierungsvorschlags in Anspruch, dass es möglich ist, einen Inklusionsbegriff inhaltlich vollständig zu erfassen und zu beschreiben, insofern sich die oben skizzierten Relationen „eindeutig bestimmen lassen“ (Behrendt 2017, S. 56). Er geht davon aus, dass Inklusionsverständnisse auf diese Weise „fixiert“ (Behrendt 2017, S. 56) und mit anderen Verständnissen verglichen werden können, sodass es möglich ist, eine Aussage darüber zu treffen „ob das so inhaltlich erschlossene Inklusionsverständnis im Vergleich zu konkurrierenden Vorschlägen über- oder unterlegen ist“ (Behrendt 2017, S. 56). In dieser Herangehensweise wird eine Konkurrenzsituation der im jeweils bezugsrelevanten Diskurs vorhandenen Inklusionsbegriffe angenommen, die anhand der dargelegten Systematisierung vermeintlich ‚gelöst‘ werden kann, indem derjenige Inklusionsbegriff gekürt wird, der sich gegenüber anderen als der ‚beste‘ abhebt. Dadurch kommt es zu einer Art Wettbewerb, der infrage gestellt werden muss – insbesondere vor dem Hintergrund, dass er Ausschluss produziert, was wiederum einem Verständnis von Inklusion als soziale Einbeziehung widerläufig ist. Behrendt (2017) erarbeitet außerdem drei Dimensionen, in denen Inklusion beforscht wird, deskriptiv-sozialwissenschaftlich, normativ-sozialethisch und praktisch-



sozialpolitisch (Behrendt 2017, S. 56ff), und postuliert, dass „nur unter der Voraussetzung eines kongruenten Inklusionsbegriffs, der von verschiedenen Disziplinen einheitlich verwendet werden kann, [...] eine systematische Erforschung des gesamten Phänomenbereichs der Inklusion sinnvoll möglich“ (Behrendt 2017, S. 56) sei. Dem liegt eine Auffassung von Begriffsbildung zugrunde, die ‚das einzig wahre Verständnis‘ herausarbeiten will, was diametral zum Anspruch der hiesigen Studie steht, in dem sich Begriffsbildung gerade durch die Vielfalt der Begriffe vollzieht, wodurch Brüche aufgedeckt und Ambivalenzen reflektiert werden können. Aus diesen Gründen wird von der von Behrendt (2017) vorgeschlagenen Systematisierung abgewichen und eine Herangehensweise gesucht, in der es eher möglich ist, unterschiedliche Begriffe abzuwägen und dies als Grundlage dafür heranzuziehen, ein theoretisch gefestigtes Verständnis von Inklusion zu formulieren. Boger (2017) entwirft dagegen die von ihr entwickelte Betrachtungsweise einer trilemmatischen Inklusion als „Systematisierung der Theoriezugänge zu ‚Inklusion‘“ (Boger 2017, o.S.), die sie „von einem Primat des Politischen her [ordnet]“ (Boger 2017, o.S.). Ihr übergeordnetes Verständnis von Inklusion als „Differenzgerechtigkeit“ (Boger 2017, o.S.) lässt sich demnach in drei Theoriestränge beziehungsweise Paradigmen unterteilen, Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion, die wiederum miteinander in Beziehung gesetzt werden können (unter den jeweiligen Aspekten von Emanzipation und Widerstand, Teilhabe und Integration, Transnormalismus und Dissolution; Boger 2017, o.S.). Inklusion als Empowerment vereint Ansätze, in denen es um Ermächtigung geht sowie darum, wahrgenommen zu werden (Boger 2017, o.S.). Boger betont dabei die Bedeutung körpertheoretischer Arbeiten, da sie das „körperliche[...] Eingebundensein in Verhältnisse“ (Boger 2017, o.S.) im Fokus sieht. Inklusion als Normalisierung vereint dagegen Verständnisse, entlang derer Inklusion als „Inklusion ins Zentrum oder als Teilhabe an [...] privilegierten Positionen verstanden [wird] und [...] eine Normalisierung des diskriminierten Subjekts [impliziert]“ (Boger 2017, o.S.). Schließlich ist Inklusion als Dekonstruktion ein „Oberbegriff für alle Zugänge, die sich darauf konzentrieren, die Hervorbringung und die Störung der binären Ordnungen zu untersuchen, die Diskriminierungsprozessen zugrunde liegen“ (Boger 2017, o.S.). Anhand dieser Systematisierung können, so die Autorin, Studien, Inklusionsverständnisse und Betroffenenerfahrungen entlang der Paradigmen und Verbindungslinien gewissermaßen einsortiert werden. Neben der Systematisierung von unterschiedlichen Begriffen und anderen Zugängen zu Inklusion dient die trilemmatische Betrachtung ebenfalls der Reflexion von Widersprüchen und Ambivalenzen, die mit Inklusion unweigerlich einhergehen. Werden nämlich, und hierin liegt die große Stärke der trilemmatischen Herangehensweise, zwei der Oberbegriffe zusammengenommen, so sind sie unvereinbar mit dem jeweils dritten. Beispielsweise sind Theorien des Empowerments und der Normalisierung nicht zu vereinbaren mit dekonstruktivistischen Ansätzen, denn jene beiden Paradigmen setzen voraus, „dass Betroffene als Betroffene gehört werden“ (Boger 2017, o.S.). Eine Dekonstruktion dessen, durch was sich eine Person als ‚betroffen‘ hervorbringt, wäre gleichbedeutend mit einer Dekonstruktion ihrer empowernden und normalisierenden Anstrengungen. Boger (2017) versteht ihr Modell als handlungspraktisches Instrument: „[M]an kann mit ihm arbeiten wie mit einem Satz Bauklötze, schauen, was man damit betrachten kann, überlegen, wo man selbst steht und ob sich das biographisch verändert hat, ausprobieren, was sich dadurch ausdifferenziert, was man damit in welchem Kontext anstellen kann“ (Boger 2017, o.S.). Die Autorin selbst sieht die Vorteile ihres Ansatzes darin, dass „[d]as Trilemma [...] sehr deutlich [macht], warum inklusive Pädagogik nicht technologisierbar ist, sondern professionalisierungsbedürftig, da es niemals eine ‚Lösung‘ geschweige denn eine Lösung für alle\* geben wird, was auf der Ebene der Theoriebildung bedeutet, dass es keine ‚Supertheorie‘ geben kann, die allen Ansprüchen von Betroffenen gerecht wird und dabei noch konsistent ist“ (Boger 2017, o.S.). Hierin liegen wertvolle Anknüpfungspunkte für die hiesige Studie, in der ebenfalls die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns und Inklusion problematisiert wird (siehe Kapitel 12.2.2). Dennoch ist die Frage zu stellen, wie handhabbar die Herangehensweise des Trilemmas tatsächlich ist, denn die zugrundeliegende Systematisierung ist kleinteilig verzweigt und es braucht Zeit, um sich in die Argumentation hineinzudenken – was dem Systematisierungsanspruch, so könnte eingewandt werden, gegebenenfalls nicht uneingeschränkt entspricht. Zur Diskussion und Abwägung verschiedener Positionen ist das Modell folglich hervorragend geeignet, zur Systematisierung jedoch etwas weniger gut. Es muss außerdem die Frage gestellt werden, ob und inwiefern Inklusionsverständnisse tatsächlich immer auf die Trias Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion heruntergebrochen werden können und ob es nicht gegebenenfalls weiterer Perspektivierungen bedarf (wie beispielsweise

Begründungen, die aus einer menschenrechtlichen Perspektive heraus erfolgen. Bezüglich dieser wäre es womöglich etwas zu kurz gefasst, sie als ‚Normalisierungs-‘ oder ‚Empowermentansätze‘ zu verstehen; siehe Kapitel 3.1.3).

Anschließend an diese ausführliche Darstellung und Diskussion zweier sehr unterschiedlicher Positionen wird im Folgenden ein eigener Versuch einer Systematisierung von Inklusionsverständnissen unternommen, wobei, wie einleitend ausgeführt, genealogisch vorgegangen wird, was außerdem das zentrale Alleinstellungsmerkmal dieses Systematisierungsversuchs ist. Hierbei wird sich auf den deutschsprachigen Raum beschränkt, in dem die vorhandenen Inklusionsverständnisse ohnehin bereits sehr heterogen sind, weshalb eine internationale Betrachtung den Rahmen dieser Studie sprengen würde. Es sei angemerkt, dass sich die unterschiedliche Breite in der Darstellung in den einzelnen Kapiteln aus der unterschiedlichen Breite des jeweils untersuchten Feldes ergibt. Die Systematisierung folgt drei Schwerpunkten: sozialwissenschaftlich-systemtheoretische Inklusionsverständnisse (Kapitel 3.1.1), die sonderpädagogisch-paradigmatische Entwicklung und Abgrenzung(-versuche) von Integration zu Inklusion (Kapitel 3.1.2) sowie anthropologisch-normative Inklusionsverständnisse (Kapitel 3.1.3). Diese drei übergeordneten Schwerpunkte können wiederum jeweils in sich differenziert werden. Die theoretische Hinführung zu Inklusion wird in Kapitel 3.2 abgeschlossen, in dem das der Studie zugrundeliegende Inklusionsverständnis dargelegt wird.

### 3.1.1 Inklusion und Exklusion – sozialwissenschaftlich-systemtheoretische Verständnisse

Dem Inklusionsbegriff wird sich aus sozialwissenschaftlich-systemtheoretischer Perspektive über eine Kontrastierung mit dem Exklusionsbegriff angenähert. Dieser hielt in den 1980er Jahren in Bezug auf die Forderung nach Teilhabe vermehrt Einzug in sozialwissenschaftliche und insbesondere auch sozialpolitische Diskurse (Kronauer 2010, S. 24, 2015, S. 149). Die erste Verwendung des Begriffspaares Exklusion und Inklusion findet sich bei Parsons (1965, S. 1022; siehe auch Stichweh 2009, S. 29), der von einer „inclusion-exclusion boundary“ (Parsons 1965, S. 1022) spricht. Er geht dabei von zwei Gruppen aus, der „group ‚wanting in‘ and [...] those already in“ (Parsons 1965, S. 1022), wodurch ebenjene Grenze reproduziert wird, die genau der zwischen Inklusion und Exklusion entspricht. Teilhabe wird hierbei als absoluter Status definiert, der keine Grauzonen oder ‚unscharfen Grenzen‘ (Reckwitz 2008) kennt und zulässt. Luhmann (u.a. 1984) griff dieses Inklusionsverständnis auf und entwickelte es in gesellschaftstheoretischer Hinsicht weiter. Demnach versteht er Gesellschaft als ein Gefüge sozialer Systeme, die durch Mechanismen von Inklusion und Exklusion konstituiert wird (Kronauer 2010, S. 26; siehe auch Luhmann 1997, S. 618ff). Das Begriffspaar Inklusion/Exklusion ist infolgedessen ein in der Systemtheorie zentrales und manifestiert die Grenze von System und Umwelt (Luhmann 1997, S. 597, 1984, S. 30ff). Durch Differenzierung entstehen weitere Systeme und von diesem jeweiligen „Teilsystem aus gesehen, ist der Rest des umfassenden Systems jetzt Umwelt. [...] Die Systemdifferenzierung generiert, mit anderen Worten, systeminterne Umwelten“ (Luhmann 1997, S. 597). So ist in systemtheoretischen Kontexten immer die Frage danach zu stellen, *worin* inkludiert wird, denn „[a]ls Schema wird Inklusion/Exklusion immer als Einheit (i.e. als Zweiheit) wirksam: Jede Inklusion führt den Schatten der Exklusion mit sich, jede Exklusion inkludiert zugleich in andere soziale Kontexte“ (Fuchs 2004, S. 130; siehe u.a. auch: Stichweh 2009, S. 37; Opitz 2007, S. 53; Moser 2013, S. 61). Auch Stichweh (u.a. 2009) greift das Begriffspaar Inklusion und Exklusion auf und zieht es als Ausgangspunkt einer „Soziologie der Inklusion und Exklusion“ (Stichweh 2009, S. 29) heran, ausgehend von der er Gesellschaft unter dem Aspekt der Kommunikation versteht (Stichweh 2009, S. 30)<sup>25</sup>. Er geht davon aus, „dass die Unterscheidung von Inklusion und Exklusion die Frage der Bezeichnung oder der Adressierung von Personen in Sozialsystemen betrifft“ (Stichweh 2009, S. 30), die sich wiederum in kommunikativen Akten vollzieht (Stichweh 2009, S. 30; Luhmann 2012, S. 286f). Das bedeutet, Praxen der Inklusion und Exklusion lassen sich darüber identifizieren, „wie einzelne Beteiligte kommunikativ adressiert werden und wie sie auf diese Weise in das

---

<sup>25</sup> Kritiker der Systemtheorie, allen voran Jürgen Habermas, greifen unter anderem ebenjenes Kommunikationsbegriff an, wobei vor allem Luhmann im Fokus der Kritik steht. Habermas setzt diesem Kommunikationsbegriff das Konzept des kommunikativen Handelns entgegen, das er im Kontext der ‚Lebenswelt‘ verortet (Habermas 1981, S. 376f; siehe umfassend: Habermas 1981, S. 369ff, 1985, S. 173ff; siehe diesbezüglich u.a. auch: Dietz 1993; Masschelein 1991; Ritsert 2013).

Sozialsystem inkludiert werden“ (Stichweh 2009, S. 30). Inklusion/Exklusion durch kommunikative Akte erfolgt sowohl als „Selbstinklusion durch aktives Beanspruchen der Sprecherrolle“ (Stichweh 2009, S. 31) als auch dadurch, dass Einzelne von Sprechenden adressiert werden (Luhmann 2008, S. 229; Opitz 2007, S. 48). Nach Stichweh (2009) ist es in der Betrachtung des Begriffspaars Inklusion/Exklusion notwendig, beide Begriffe zu definieren und sie nicht alleinig als Pole desselben Phänomens zu begreifen: In Bezug auf kommunikative Akte ist Inklusion folglich „etwas, was operativ vollzogen wird, und sie nimmt in dem betreffenden Sozialsystem die Form eines Ereignisses an“ (Stichweh 2009, S. 31). Das kann beispielsweise bedeuten, in einem Gespräch eine Sprecherrolle zugewiesen zu bekommen oder diese für sich zu beanspruchen. Exklusion dagegen ist eher als „Form eines Nichtereignisses“ (Stichweh 2009, S. 31) zu verstehen und „tritt insofern in der Erfahrung der Betroffenen häufig in der Form der Ungewissheit auf“ (Stichweh 2009, S. 31). Ein Beispiel hierfür wäre, das Gefühl zu haben, in einem Gespräch übergangen zu werden. Systemtheoretische Lesarten von Inklusion/Exklusion unterscheiden bestimmte soziale Rollen, „über die sich die Inklusion in das System vollzieht“ (Stichweh 2009, S. 32). Dabei werden sogenannte Leistungsrollen von Komplementär- oder Publikumsrollen differenziert und es wird davon ausgegangen, dass gerade diese Trennung unterschiedlicher Inklusionsrollen es ermöglicht, „dass alle Gesellschaftsmitglieder am jeweiligen System partizipieren“ (Stichweh 2009, S. 32). Problematisiert werden kann hierbei, dass eine solche Trennung einer Art Zwei-Gruppen-Gesellschaft entspricht respektive eine solche Wahrnehmung – und Praxis – herstellt und verfestigt. Es wird klar: Das Verständnis von Inklusion/Exklusion reproduziert Grenzen und zwar gerade deshalb, da sie dem Theorem inhärent sind und dieses begründen. Wie kann in solchen Lesarten mit Erfahrungen von Ausschluss umgegangen werden? Eine weitere Frage, die diesbezüglich offenbleibt, ist, inwiefern handlungsmächtige Rollen verteilt sind und werden. In Bezug darauf kann außerdem problematisiert werden, dass Subjektivität nur ‚inklusive‘, also innerhalb des Systems, möglich ist (Opitz 2008, S. 187). „Zugespitzt könnte man sagen: Eine Person spricht – oder sie ist nicht“ (Opitz 2008, S. 186), was bedeutet, dass sogar die bloße Existenz einer Person an ihre Fähigkeit zur Produktion des Sprechaktes geknüpft ist<sup>26</sup>. Schließlich soll der Aspekt betrachtet werden, dass, im systemtheoretisch begründeten Verständnis, „kein gesellschaftliches Außen“ (Stichweh 2009, S. 37) existiert, da „Exklusion [...] immer wieder in eine andere Inklusion“ (Stichweh 2009, S. 37) führe. Phänomene der Inklusion/Exklusion wären vor diesem Hintergrund als „Verschiebungen und Veränderungen innerhalb differenzierter und kontingenter Inklusions- / Exklusionsordnungen“ (Farzin et al. 2008, S. 167) zu verstehen (siehe auch Kronauer 2010, S. 44). Nach dieser Vorstellung wäre eine geschlossene Einrichtung der Behindertenhilfe kein Ort der Exklusion, sondern eine Zusammenführung von Menschen an einem bestimmten Ort unter einem bestimmten Merkmal – und somit Inklusion. Denn „[a]lle Exklusion ist innergesellschaftlich und insofern Inklusion“ (Stichweh 2009, S. 38). Vor dem Hintergrund der mannigfaltigen Exklusionserfahrungen, die Menschen machen, die im Strukturrahmen der Behindertenhilfe betreut werden, erscheint dieser Verstehenszugang zu Inklusion nahezu zynisch, was dadurch verschärft wird, dass Erfahrungen dieser Art teils mit dem Label der „inkludierenden Exklusion“ (Bohn 2008, S. 179, 2001, S. 173; Stichweh 2009, S. 38; Opitz 2008, S. 188) versehen werden oder Institutionalisierung im Kontext ‚Behinderung‘ als „psychophysisch bedingte Einschränkungen der Teilnahmechancen an Gesellschaft“ (Stichweh 2009, S. 38) verstanden beziehungsweise darauf zurückgeführt wird. Folglich stößt in der Konfrontation mit der tatsächlichen Lebensrealität Betroffener, die zum Teil von realen Exklusionserfahrungen geprägt ist (im Sinne von sozialem Ausschluss beziehungsweise sozialer Isolation in beispielsweise Einrichtungen der sogenannten Behindertenhilfe), und im Angesicht prekärer Arbeitsbedingungen und sozialer Ungleichheit, die beispielsweise durch den ungleich verteilten Zugang zu Bildung oder auch politischer Partizipation deutlich wird, ein systemtheoretisches Verständnis von Inklusion/Exklusion an Grenzen (Wansing 2007, S. 288)<sup>27</sup>. Indem auf

---

<sup>26</sup> Diese Annahme wird im Hinblick auf Menschen mit (erheblichen) verbalsprachlichen Einschränkungen brüchig und infrage gestellt. Grenzen von Subjekttheorie und Sprechakt im Kontext kognitiver Beeinträchtigung weisen Trescher (2015a, S. 291ff) sowie Trescher und Klocke (2014) in Bezug auf die Subjekttheorie Judith Butlers nach.

<sup>27</sup> Auch Luhmann selbst erlebte eine solche ‚Grenzerfahrung‘, nämlich im Zuge eines Besuches von Favelas in Südamerika (Luhmann 1995, S. 147; siehe u.a. Kronauer 2010, S. 27; Dammer 2011, S. 9). „Seit dieser Wende bemühen sich Vertreter der Systemtheorie um den Nachweis, es gehöre geradezu zur Logik der Grenzziehung von Funktionssystemen, dass sie Menschen exkludieren“ (Kronauer 2010, S. 27). Dieser Nachweis konnte bislang nicht zufriedenstellend erbracht werden (Kronauer 2010, S. 27f).

den streng analytischen Charakter des Theorems hingewiesen wird, kann diese Kritik ein Stück weit abgeschwächt, jedoch keinesfalls ausgehebelt werden.

In der Betrachtung systemtheoretischer Inklusionsverständnisse liegt eine besondere Herausforderung darin, die Inklusionsverständnisse von Autor\*innen überhaupt erst zu detektieren, da diese in vielen Fällen nicht ausformuliert, sondern gewissermaßen implizit angenommen werden. Es handelt sich hierbei um eine Problematik, die eingangs bereits thematisiert wurde. Indem unterschiedliche Autor\*innen zitiert, zusammengefasst und aufeinander bezogen werden, wird dem Systematisierungsgedanken entsprochen, der der Annäherung an den Inklusionsbegriff zugrunde liegt, die einen der theoretischen Ausgangspunkte der hiesigen Studie bildet. Auf der Suche nach theoretischer Fundierung von Inklusion gewinnen systemtheoretische Ansätze an Bedeutung, die häufig bislang nicht, zumindest nicht primär, in Bezug auf Ausschlussverfahren im Kontext ‚Behinderung‘ gedacht wurden (eine Differenzkategorie, die in der Diskussion um Inklusion eine wichtige Rolle spielt). Im Folgenden sind sozialwissenschaftlich-systemtheoretische Verständnisse von Inklusion zusammengefasst, wobei die fünf Aspekte (1) *Modus von Inklusion/Exklusion*, (2) *Fokus empirischer Untersuchungen*, (3) *Kontinuum oder Grenze*, (4) *Rolle beziehungsweise Status der Person* und (5) *theoretischer Bezugsrahmen* unterschieden werden.

(1) Forschende, die einen systemtheoretisch begründeten Zugang zu Inklusion wählen, formulieren den Begriff überwiegend als Begriffspaar Inklusion/Exklusion und betonen die gesellschaftliche Verortung des Phänomens, wobei oftmals Inklusion/Exklusion als Modus der (inner-)gesellschaftlichen Differenzierung verstanden wird (siehe beispielsweise Bohn 2008, S. 183; Wansing 2013, S. 19f; Farzin et al. 2008, S. 167; Bude 2004, S. 13f; Opitz 2007, S. 46). (2) Bedeutsam ist außerdem, dass Inklusion und Exklusion als Phänomene thematisiert werden, die zwar aufeinander bezogen sind, jedoch, in unterschiedlicher Ausprägung, einzeln betrachtet und problematisiert werden (sollen), wobei mit der Fokussierung eines der beiden Phänomene oftmals eine disziplinäre Verortung verknüpft ist (Inklusion primär behindertenpädagogisch; Exklusion primär soziologisch; siehe beispielsweise Wansing 2013; beziehungsweise Kronauer 2015; Bude 2004; Ludwig-Mayerhofer 2009). (3) Dabei werden Inklusion/Exklusion teils als Kontinuum (u.a. Bohn 2008, S. 186; Farzin et al. 2008, S. 167) und teils als dichotome Grenzen (u.a. Terfloth 2006, S. 114; Bude 2004, S. 5f) verstanden. (4) Entsprechend werden die dadurch beschriebenen Personen als je situativen Inklusions-/Exklusionspraktiken unterworfen verstanden oder als manifest ein- beziehungsweise ausgeschlossen. Die Person selbst wird in sozialwissenschaftlich-systemtheoretischen Inklusionsverständnissen außerdem überwiegend unter dem Aspekt ihrer Adressierbarkeit beziehungsweise Adressabilität gefasst, wobei der Frage gefolgt wird, inwiefern eine Person (nicht) ansprechbar ist (u.a. Seifert 2013, o.S.; Kaack 2017, S. 141ff; Terfloth 2006, S. 109f). (5) Der theoretische Bezugsrahmen der Positionen ist zumeist die luhmannsche Auslegung der Systemtheorie (u.a. Kaack 2017; Terfloth 2006), teils in einer Kritik und (Neu-)Interpretation (u.a. Kronauer 2015, S. 155), teils werden allerdings auch andere Theorieschulen erläuternd herangezogen, wie beispielsweise im Bezug auf Foucault (u.a. Gertenbach 2008, S. 314; Opitz 2007, S. 46ff; Seifert 2013, o.S.; Krasmann und Opitz 2007).

### 3.1.2 Inklusion als sonderpädagogisches Paradigma

Einige Inklusionsverständnisse können unter dem Aspekt systematisiert und zusammengefasst werden, dass Inklusion als sonderpädagogisches Paradigma verstanden wird (u.a. Hinz 2006, 2004; Feuser 2012; Sander 2004; Wocken 2010, 2009). Solche Verständnisse werden überwiegend unter dem Blickwinkel einer (historischen) Entwicklung von Normalisierung, Empowerment, Selbstbestimmung und Integration hin zu Inklusion gedacht und haben somit gemeinsam, dass sie Inklusion als logische Konsequenz eines Deinstitutionalisierungsprozesses verstehen, der sich im Bereich der Behindertenhilfe von Extinktion und Exklusion über Separation und Integration bis hin zu Inklusion vollzog und noch vollziehen wird (u.a. Wocken 2010, S. 216ff; Hinz 2006, S. 256f)<sup>28</sup>. Inklusion wird dabei gewissermaßen als Telos eines ‚Stufenmodells‘ (Bürli 1997, S. 63f) konzipiert, in dem die historische Entwicklung der Teilhabe von

---

<sup>28</sup> Im sonderpädagogischen Feld gibt es weitere Paradigmen, die in Theorie und Handlungspraxis eine Rolle spielen, wie beispielsweise Deinstitutionalisierung (u.a. Theunissen 2007b; Hoffmann 1999) oder Partizipation (u.a. Doose 2015; Flieger 2013; Hollenweger 2006; Prosetzky 2009). Die oben aufgezählten Paradigmen sind als zentral zu betrachten, weshalb diese ausgeführt werden.

Menschen mit (geistiger) Behinderung abgebildet werden kann. In dieser Lesart fügt sich Inklusion in eine Reihe sonderpädagogischer Paradigmen ein, die im Verlauf der letzten Jahrzehnte aufgekommen sind. Inklusion ist in dieser Lesart gewissermaßen die „konzeptionelle Weiterentwicklung“ (Hinz 2006, S. 256; siehe auch Katzenbach 2015, S. 23) der Integration, in der, in (schul-)organisatorischer Hinsicht, die Überwindung eines „differenzierten, mehrstufig gegliederten“ (Hinz 2006, S. 259) Strukturrahmens gelingen kann. Im Verständnis einer sukzessiven Entwicklung sonderpädagogischer Paradigmen hin zu Inklusion folgten auf Normalisierungsforderungen die Empowerment- und Selbstbestimmungsparadigmen woraufhin Integration angestrebt wurde, die schließlich von Inklusion abgelöst wird oder werden soll<sup>29</sup>. Im Folgenden werden die jeweiligen Paradigmen beziehungsweise Prinzipien in der Reihenfolge ihres historischen Auftauchens knapp und einordnend beleuchtet. Dabei ist hervorzuheben, dass diese sonderpädagogischen Paradigmen einander weniger ablösen, als vielmehr nach wie vor, wenngleich mit unterschiedlicher Prominenz, Geltung haben und im sonderpädagogischen Fachdiskurs ebenso herangezogenen werden wie in der bezugsrelevanten Handlungspraxis (Pitsch 2006, S. 234).

Das *Normalisierungsparadigma* wurde Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre in Schweden von Niels Erik Bank-Mikkelsen ins Leben gerufen und von Bengt Nirje konkretisiert (u.a. Nirje 1994; siehe zum Überblick Pitsch 2006; Perrin 1999; Thimm 2005). Sein Kernanliegen war, „making available to the mentally retarded patterns and conditions of everyday life which are as close as possible to the norms and patterns of the mainstream of society“ (Nirje 1994, S. 19). Dabei standen vor allem „die Normalisierung der Lebensbedingungen und die Normalisierung der Verwaltung“ (Pitsch 2006, S. 225) im Vordergrund, die von Nirje (1994) entlang der Lebensfelder Tagesgestaltung, Trennung der Lebensbereiche, Jahresrhythmus, Gestaltung der Umwelt, Mitbestimmung, Sexualität, Finanzen und Betreuungseinrichtungen weiter ausdifferenziert wurden (siehe Pitsch 2006, S. 226f; Perrin 1999, S. 183)<sup>30</sup>. In der Auseinandersetzung mit dem Normalisierungsprinzip wurden „Schwierigkeiten der konkreten Umsetzung“ (Pitsch 2006, S. 231) augenscheinlich, die vor allem in – nach wie vor – mangelnder Trennung unterschiedlicher Lebensbereiche, (institutionellem) Ausschluss von der Mehrheitsgesellschaft und mangelnder Selbstbestimmung festgemacht wurden (Pitsch 2006, S. 231ff).

Der *Empowermentbegriff* wurde in den 1980er Jahren zuerst von Rappaport (1981, 1987) im Kontext der Lebenssituation von Menschen mit Behinderung formuliert. Empowerment heißt hierbei, dazu ermächtigt zu werden, für seine eigenen Interessen einzutreten: „The goals of empowerment are enhanced when people discover, or create and give voice to, a collective narrative that sustains their own personal life story in positive ways“ (Rappaport 1995, S. 796). Indem Menschen mit Behinderung ihre Stimme finden und erheben, kann, so die Überzeugung der Vertreter\*innen dieses Paradigmas, zu gesamtgesellschaftlicher Veränderung beigetragen werden, handelt es sich bei Empowerment doch um einen reziproken Prozess, durch den „many individuals, in turn, create, change, and sustain the group narrative“ (Rappaport 1995, S. 796). Kulig und Theunissen (2006) betonen, dass eine Orientierung am Paradigma des Empowerments konsequenterweise damit einhergehe, „das traditionelle (medizinisch präformierte) paternalistische Helfermodell aufzugeben und sich auf Prozesse der Konsultation und Zusammenarbeit [...] einzulassen“ (Kulig und Theunissen 2006, S. 243). Die Autoren heben in problematisierender Weise außerdem hervor, dass es wichtig sei, den Empowermentansatz im Kontext der Behindertenhilfe von solchen Sichtweisen abzugrenzen, in denen der Begriff im Kontext Karriere und Selbstoptimierung genutzt wird, um beispielsweise „psychologische Trainingsprogramme zur Selbstbehauptung und Selbstdurchsetzung“ (Kulig und Theunissen 2006, S. 246) (vermeintlich) zu fundieren<sup>31</sup>. Empowerment wird häufig im Zusammenhang mit Selbstbestimmung diskutiert, wobei teils argumentiert wird, „dass Empowerment den Grundgedanken der Selbstbestimmung aufgreift und ihn in ein umfassendes Konzept zu integrieren vermag“ (Kulig und Theunissen 2006, S. 249).

Kulig und Theunissen (2006) verorten das Aufkommen von *Selbstbestimmung* als sonderpädagogisches Paradigma in den früher 2000er Jahren (Kulig und Theunissen 2006, S. 237) und verstehen Selbstbestimmung (in pädagogischer Hinsicht) als die Möglichkeit, unabhängig Entscheidungen zu treffen und entlang der eigenen Stärken zu handeln sowie „über wichtige Lebensumstände Kontrolle zu haben“ (Kulig und Theunissen 2006, S. 242). Trescher (2018d) betont die Ambivalenzen von Selbstbestimmung

---

<sup>29</sup> Diesen Befund des „Paradigmenwechsel[s]“ diagnostiziert auch Kastl (2017, S. 211).

<sup>30</sup> Weitere Entwicklungen erfuhr das Normalisierungsprinzip durch Wolfensberger (1972) und Thimm (1984).

<sup>31</sup> Eine ausführliche Problematisierung des Empowermentansatzes findet sich in Bröckling (2004).

und versteht diese folglich als Bewegung zwischen Selbstverfügung und „Selbstbeherrschung, die Ausdruck diskursiver Abhängigkeiten ist und anhand derer auch Zwang ausgeübt wird“ (Trescher 2018d, S. 6; siehe auch Rösner 2002). Er problematisiert, dass aufgrund dieser Ambivalenz Selbstbestimmung nicht als zu erreichender Zustand verstanden werden kann (Trescher 2018d, S. 6f). Vielmehr muss die ambivalente Verstrickung der Person in den Vordergrund gerückt werden. Weitere Problematisierungen von Selbstbestimmung machen zum Thema, dass Selbstbestimmung im Kontext von Menschen mit Behinderung zur Farce wird, wenn darüber die Reduzierung von Leistungen des Hilfesystems legitimiert werden soll (Dederich 2001, S. 202; Trescher 2018d, S. 6f).

*Integration* schließlich kam, vorerst als Elternbewegung und erst anschließend daran als sonderpädagogisches Paradigma, in den 1980er Jahren insbesondere im Kontext (Schul-)Bildung auf (Hinz 2006, S. 251; Moser 2017, S. 22)<sup>32</sup>. Geprägt und ausformuliert wurde Integration im sonderpädagogischen Kontext zuerst von Hans Eberwein (u.a. Eberwein 1988)<sup>33</sup>, der Integration als notwendigen gesellschaftlichen Auftrag verstand (Dammer 2011, S. 17). Ausgehend davon wird insbesondere „die Teilhabe an Bildung [...] als wichtiger Schritt zur gesellschaftlichen Integration gesehen“ (Hinz 2007, S. 173). Integration war insofern eine zu der Zeit bedeutsame Orientierung für sonderpädagogisches Handeln und sollte dazu beitragen, dem Ausschluss von Menschen mit Behinderung ein Stück weit entgegenzuwirken (Hinz 2006, S. 253ff). Dennoch übten Verbände und Selbstvertreter\*innen oftmals – berechnete – Kritik am Integrationsbegriff und bemängeln, Integration sei vor allem eine „Anpassung behinderter Menschen an die Normen und Vorstellungen der nichtbehinderten Gesellschaft“ (Köbsell 2012, S. 42). Hierdurch wird eine Art „Zwei-Gruppen-Modell“ (Köbsell 2012, S. 43; siehe auch Hinz 2006, S. 257, 2007, S. 174) verfestigt, das Menschen in integrierbar und nichtintegrierbar scheidet. Problematisiert wird außerdem, dass Integration im Verständnis von Heterogenität nicht „mit dem Recht auf Differenz“ (Dammer 2011, S. 14) vereinbar ist<sup>34</sup>. Selbstvertreter\*innen forderten in diesem Zusammenhang folglich teilweise, sich vom Integrationsgedanken abzuwenden und vielmehr das Selbstbestimmungspostulat zum Kern zu machen (Köbsell 2012, S. 44), woran einmal mehr deutlich wird, inwiefern sonderpädagogische Paradigmen miteinander verbunden sind. Andere dagegen sehen in *Inklusion*, die als Begriff vor allem aus dem englischsprachigen Diskurs und im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention bekannt wurde, eine passende Möglichkeit, die Problematiken zu überwinden, die mit dem Integrationskonzept noch einhergingen (Hinz 2006, S. 256ff; Kastl 2012, S. 4). Inklusion wird so als ‚Weiterentwicklung‘ und sonderpädagogisches Paradigma eingeführt und manifestiert (siehe Dammer 2011, S. 12)<sup>35</sup>. Im Folgenden

---

<sup>32</sup> Zur Kritik von Integration und Inklusion aus soziologischer Perspektive siehe Kastl (2012, 2017), siehe auch Dammer (2011, S. 13f).

<sup>33</sup> In diesem Zusammenhang zu nennen sind außerdem Haeberlin (u.a. 1991); Feuser (u.a. 1982); Sander (u.a. 1988); Wocken (u.a. 1995); Preuss-Lausitz (u.a. 1998). Einen Überblick gibt Moser (2017, S. 22ff).

<sup>34</sup> Der Heterogenitätsbegriff spielt in der Annäherung an Inklusion und ihre jeweiligen Verständnisse eine wichtige Rolle und wird vielfach zur Thematisierung und inhaltlichen Bestimmung des Phänomens herangezogen (u.a. Kiuppis 2014; Walgenbach 2019; Puhr 2012). Eine damit einhergehende ‚*Pädagogik der Vielfalt*‘ wurde insbesondere von Prengel (u.a. 2006, 2015) ausdifferenziert, die diese als eine Bezeichnung für Strömungen heranzieht, „die heterogene Lebens- und Lernweisen als gleichberechtigt anerkennen und ihre Inklusion anstreben“ (Prengel 2015, S. 157). Katzenbach (2015) diskutiert in diesem Zusammenhang „das Verhältnis von Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz und [...] das Verhältnis zwischen egalitärer Differenz und meritokratischem Prinzip“ (Katzenbach 2015, S. 19), die er als jeweils miteinander unvereinbar herausarbeitet (Katzenbach 2015, S. 23ff). Es wäre denkbar gewesen, dem Thema ‚Inklusion als Vielfalt‘ oder ‚Inklusion und Heterogenität‘ als weitere Systematisierungsdimension Raum zu geben. Die Recherche ergab allerdings, dass diese Themen oftmals im Zusammenhang mit einer (Weiter-)Entwicklung von Integration hin zu Inklusion verhandelt werden (siehe zum Überblick Moser 2017, S. 25ff), weshalb eine große Nähe zum hier dargelegten Systematisierungsaspekt von ‚Inklusion als sonderpädagogisches Paradigma‘ ausgemacht werden konnte. Eine gesonderte Darlegung erfolgt deshalb nicht. Zur Kritik an einem Verständnis von Inklusion als Vielfalt siehe unter anderem Kastl (2012, S. 5f) und Dammer (2011, S. 19).

<sup>35</sup> Dammer (2011) problematisiert, dass Integration und Inklusion im sonderpädagogischen Diskurs teilweise kaum voneinander abgegrenzt werden (Dammer 2011, S. 16). Im Zuge dessen sei auf die Problematik hingewiesen, dass Inklusion oftmals auf Behinderung enggeführt wird, während mit dem Integrationsbegriff auf Flucht- und Migrationserfahrung abgezielt wird.

wird systematisierend dargelegt, was Kennzeichen solcher Verständnisse von Inklusion sind, die diese als sonderpädagogisches Paradigma begreifen.

Verstehenszugänge, die Inklusion als sonderpädagogisches Paradigma denken, gehen zumeist von einem gemeinsamen sonderpädagogischen Bezugspunkt aus und problematisieren Inklusion in erster Linie als handlungspraktische Herausforderung (u.a. Hinz 2006; Wocken 2009; Sander 2004). Weiterer Systematisierungsaspekt ist hierbei der sich sukzessive vollziehende Wandel von medizinisch-biologistischen Behinderungsverständnissen zum sogenannten sozialen Modell, das von Oliver (1990) das erste Mal vorgeschlagen wurde und vor allem in den Disability Studies Verbreitung fand, deren Vertreter\*innen es breit rezipieren und zum Ausgangspunkt ihrer Disziplin machen (u.a. Davis 2010; Dederich 2012; Oliver 1990; Oliver und Barnes 2012; Waldschmidt und Schneider 2007)<sup>36</sup>. Ein weiterer Systematisierungsaspekt von Inklusionsverständnissen, die Inklusion in Abgrenzung und insbesondere Weiterführung (anderer) sonderpädagogischer Paradigmen begreifen, ist deren bedeutsame Nähe zu Selbst- und Stellvertretungsbewegungen, die mit den größten Anteil daran haben, dass es zur Öffnung geschlossener Behindertenhilfestrukturen kommt (siehe dazu Köbsell 2012, S. 42). Weiterhin ist Inklusion als sonderpädagogisches Paradigma vonseiten der Bezugswissenschaften teils äußerst negativ konnotierten Problematisierungen ausgesetzt (u.a. Wocken 2009; Ahrbeck 2011; Feuser 2015). Kernaspekt dieser ist, dass Inklusion als Modeerscheinung aufgefasst wird, wonach es keine Gründe dafür gebe, herkömmliche Paradigmen, allen voran das der Integration, infrage zu stellen. Als problematisch wird außerdem gesehen, dass, wie oben bereits genannt, Integration und Inklusion zu wenig voneinander abgegrenzt werden (Wocken 2009, S. 2; Ahrbeck 2011, S. 25). Integrationsforschende sprechen teils sogar von einer „despektierlichen Entwürdigung“ (Wocken 2009, S. 3) des Integrationsbegriffs, die sich im Zuge der Diskussion um Inklusion vollziehe. Dies verdeutlicht, inwiefern begriffliche Abgrenzungs- und (Neu-)Ausrichtungsversuche auch emotional verhandelt werden. Abschließend soll diskutiert werden, was potenzielle Ambivalenzen, Brüche, Widersprüche und Herausforderungen von Inklusionsverständnissen sind, die diese primär als sonderpädagogisches Paradigma betrachten. Es muss problematisiert werden, dass durch diese Orientierung ein sonderpädagogischer Fokus erhalten bleibt, der Behinderung als Sonderstatus nicht infrage stellt. Vielmehr wird von diesem – als manifest konstruierten – Status argumentiert, wodurch dieser reproduziert und weitergehend verfestigt wird. Diese Problematik kann auch ein vermeintlich ‚weiter‘, und somit nicht ausschließlich ‚sonderpädagogischer‘, Inklusionsbegriff nicht aufheben, da es sich hierbei um ein strukturelles, also begründungslogisches, Problem handelt. Durch eine Ordnung von Inklusion in die historische (Weiter-)Entwicklung sonderpädagogischer Paradigmen entsteht darüber hinaus eine Art hierarchische Gliederung dieser, die Inklusion an die Spitze stellt (siehe dazu Kastl 2012, S. 4, 2017, S. 212). Es kommt so (latent) zu einer Art Wettbewerb zwischen sonderpädagogischen Paradigmen, die sich in ambivalenter theoretischer Fundierung ebenso wie in widerstreitender konzeptioneller und handlungspraktischer Arbeit ausdrücken können. Eine zentrale Problematik eines Verständnisses von Inklusion als sonderpädagogisches Paradigma ist schließlich, dass Inklusion einseitig als Handlungsproblem verstanden und entsprechend ausgehend davon diskutiert wird. Inklusion als kritisches, gesellschaftsveränderndes Moment kann sich auch in diesem Verständnis nicht vollziehen.

---

<sup>36</sup> Behinderungsverständnisse, die einem medizinisch-biologistischen Modell folgen, gehen von Behinderung als Krankheit aus, die durch entsprechende Maßnahmen (Medikamente, Therapien) behandelt werden kann. Ein solcher Blick findet sich beispielsweise in der sogenannten ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems). Behinderung wird als individueller, beispielsweise genetisch bedingter, Faktor angenommen. Im sozialen Modell von Behinderung wird dagegen versucht, ebenjenes ‚medizinischen Blick‘ (Foucault 2011) aufzulösen und vielmehr ‚behindernde Umwelten‘ zu fokussieren, wodurch Behinderung als „social creation“ (Shakespeare 2010, S. 268) verstanden werden kann. Mittlerweile gibt es Forscher\*innen, die das sogenannte kulturelle Modell von Behinderung vertreten (insbesondere Waldschmidt 2006), das darauf abzielt, Behinderung als Konstrukt je bestimmter „Kategorisierungs- und Stigmatisierungsprozesse“ (Waldschmidt 2006, S. 91) zu verstehen und diese somit in ihrer behindernden Wirkmächtigkeit offenzulegen. Es muss jedoch auch in Bezug auf das kulturelle Modell von Behinderung hervorgehoben werden, dass dieses nach wie vor einen „essentialistischen Kern“ (Waldschmidt 2006, S. 89) hat, da „es kein Verständnis davon bereitstellen kann, wie Behinderung vom Subjekt entkoppelt formuliert werden kann“ (Trescher 2018a, S. 37; siehe auch Trescher und Hauck 2020b, S. 21). Siehe zum Überblick über verschiedene Behinderungsverständnisse außerdem Trescher (2018a, S. 36ff), an den diese knappe Darstellung angelehnt ist.

### 3.1.3 Inklusion als Menschenrecht – anthropologisch-normative Verständnisse

Schließlich können Inklusionsverständnisse drittens entlang ihrer menschenrechtlichen Begründungslogik systematisiert werden. Forschende, die eine solche Perspektive einnehmen, legen ihrer Ausformulierung von Inklusion zumeist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zugrunde (u.a. Lanwer 2013; Hirschberg und Lindmeier 2013; Bielefeldt 2011; Degener 2009; Graumann 2012). Sie sehen darin die unbedingte Möglichkeit, den Anspruch auf Teilhabe auf Grundlage geltenden Menschenrechts verteidigen zu können (Degener 2009, S. 160f)<sup>37</sup>. Verbunden ist mit einer solchen Sichtweise außerdem oftmals die (mehr oder minder ausdrückliche) Forderung, Menschen mit Behinderung Teilhabe zu ermöglichen<sup>38</sup>. Im Folgenden werden die Bezüge solcher menschenrechtlich begründeter Inklusionsverständnisse dargelegt sowie Einblick in entsprechende Positionen gegeben. Anknüpfend daran werden Stimmen diskutiert, die Inklusion als Menschenrecht problematisieren, wobei insbesondere der normative Bezug zur Disposition gestellt wird, der diesen Lesarten inhärent ist. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde, wie einleitend bereits dargelegt (siehe Kapitel 1), im Jahr 2006 veröffentlicht und im Jahr 2009 von Deutschland ratifiziert (United Nations Treaty Collection 2021). Dem ging ein Prozess internationaler Beteiligung voraus, in den „gerade auch zivilgesellschaftliche[...] Gruppen“ (Aichele 2013, S. 29) einbezogen waren. Die UN-Konvention kann als Reaktion auf Missstände gelesen werden, die dazu führen, dass Menschen mit Behinderung nach wie vor in vielen Situationen Ausschluss erleben (Lindmeier und Lindmeier 2015, S. 45; Bielefeldt 2011, S. 74; Dannenbeck 2013, S. 462). Auch wenn der Inklusionsbegriff in der ursprünglichen deutschen Version der UN-Konvention nicht enthalten war (Arnade 2010), so ging der Begriff doch ausgehend davon verstärkt in Wissenschaft und Handlungspraxis ein. In Deutschland wurden außerdem entsprechende Instrumente und Stellen geschaffen, die die ‚Umsetzung‘ der UN-Konvention sicherstellen sollen. Dazu gehören unter anderem eine unabhängige Monitoringstelle, die am Deutschen Institut für Menschenrechte angesiedelt ist (u.a. Aichele 2013, S. 29), sowie Aktionspläne in Bund und Ländern, die Inklusion beziehungsweise das, was damit verbunden wird, vorantreiben sollen (siehe Trescher und Hauck 2020b, S. 24). Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen nimmt Bezug auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, indem sie es zum Ziel erhebt, „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern“ (Art. 1, UN-BRK; Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2018, S. 8)<sup>39</sup>. Unter anderem Aichele (2013) sieht in der UN-Konvention die Begründung der „Kategorisierung von Inklusion als menschenrechtliches Prinzip“ (Aichele 2013, S. 30), das für alle in der Konvention formulierten Rechte übergeordnet gültig ist (Aichele 2013, S. 30). In diesem Zusammenhang wäre „[d]as Fundament des Menschenrechts nach Inklusion [...] eine Verständigung über die gemeinsame Menschlichkeit der Menschheit, die alle Menschen erfassen muss, weil ansonsten der universelle Geltungsanspruch der Menschenrechte obsolet ist“ (Lanwer 2013, S. 184). Hierin wird deutlich, inwiefern das Verständnis von Inklusion als Menschenrecht teils auf eine ‚anthropologische Prämisse‘ zurückgeführt wird, wonach Inklusion im ‚Mensch-sein‘ an sich begründet ist (siehe u.a. Eichholz 2015, o.S.; Lanwer 2013, S. 176). Demnach heißt „zur Menschheit zugehörig, [...] inkludiert zu sein“ (Lanwer 2013, S. 180). Das Verständnis von Inklusion als Menschenrecht wird teils als große Bereicherung betrachtet, die mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen dazu geführt hat, die Diskussion um Menschenrechte neu anzustoßen und so weiterzuentwickeln (Lindmeier und Lindmeier 2015, S. 45; Bielefeldt 2011, S. 70), was wiederum den „Universalismus der Menschenrechte“ (Bielefeldt 2011, S. 70) stärke. Weiterhin wird Inklusion hierbei als etwas verstanden, das alle Menschen, unabhängig vorgängiger Zuschreibungen, betrifft (u.a. Lanwer 2013, S. 182; Lindmeier und Lindmeier 2015, S. 47; Hirschberg und Lindmeier 2013, S. 39), worin das Bemühen erkannt werden kann, das Verständnis von Inklusion von einem Verständnis von

---

<sup>37</sup> Dass die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ganz eigene Problematiken mit sich bringt (Manifestation von Behinderung, einseitig westlich geprägtes Behinderungsverständnis), zeigt Trescher (2013a).

<sup>38</sup> Ein solches Verständnis von Inklusion wird mitunter auch moralisch begründet und das Ermöglichen von Teilhabe und Selbstbestimmung als Akt der Menschenwürde begriffen (Eichholz 2015, o.S.; siehe auch Bielefeldt 2011, S. 72ff; Hirschberg und Lindmeier 2013, S. 40ff).

<sup>39</sup> Siehe zu diesem Bezug auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte außerdem Graumann (2012, S. 82f) sowie Lanwer (2013, S. 182).



Behinderung als individuellem (medizinisch-biologischem) Faktor zu lösen. Dass dies auch im Kontext menschenrechtlich-normativer Begründungen von Inklusion nicht gelingt, liegt daran, dass in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen nach wie vor der Status ‚behindert‘ als subjektiv und unabänderlich angenommen wird. Wenngleich der Einfluss von Umweltfaktoren betont wird, wird weiterhin davon ausgegangen, „dass ‚Behinderte‘ ‚behindert‘ sind“ (Wrana 2019, o.S.). Auch deshalb seien die UN-Konvention und die ihr inhärenten Positionen primär „legitimativ relevant“ (Wrana 2019, o.S.), indem sie in politischer Hinsicht als eine Art ethische Absicherung herangezogen werden<sup>40</sup>. Weitere Problematisierungen der Verständnisse von Inklusion, die in einem menschenrechtlichen Ansatz begründet werden, greifen insbesondere an dieser normativen Orientierung an. Dabei wird beispielsweise diskutiert, dass in der Diskussion um Inklusion als Menschenrecht nur unzureichend die Differenz zwischen Recht und Gerechtigkeit reflektiert wird. Derrida (2017) unterscheidet Recht und Gerechtigkeit wie folgt: „Das Recht ist nicht die Gerechtigkeit. Das Recht ist das Element der Berechnung; es ist nur (ge)recht, daß es ein Recht gibt, die Gerechtigkeit indes ist unberechenbar: sie erfordert, daß man mit dem Unberechenbaren rechnet“ (Derrida 2017, S. 33f)<sup>41</sup>. Eine Folge davon ist, dass Inklusion als Menschenrecht mitunter auf (vermeintlich) moralische Gerechtigkeitsansprüche verkürzt wird, was nicht unproblematisch ist, „denn die Institutionalisierung von bestimmten Rechtsnormen alleine schafft keine Gerechtigkeit“ (Dederich 2013b, S. 22). Auch wenn rechtliche Änderungen eine wichtige Voraussetzung dafür sein können, Teilhabebarrrieren abzubauen und Diskriminierung zu verringern, so braucht es doch gesamtgesellschaftlichen Rückhalt und individuelles Engagement, um einen tatsächlichen Wandel einzuleiten (Weisser 2010, S. 8). Inklusion ist zum Scheitern verurteilt, wenn sie „nicht zugleich zu einem durch eine hinreichende Zahl von Menschen verkörperten und gelebten Wert wird“ (Dederich 2013b, S. 34; siehe auch Trescher und Hauck 2020b, S. 309f; Kastl 2017, S. 225f). In diesem Zusammenhang ist außerdem der oftmals postulierte Gleichheitsaspekt von Inklusion als Menschenrecht zu problematisieren, ausgehend von den Forderungen nach Gleichbehandlung und Gleichheit in die „Herstellung einer Ordnung“ (Dederich 2013b, S. 28) münden<sup>42</sup>. Das bedeutet, dass jeder an normativen Ansprüchen ausgerichteten Gleichsetzung von Individuen ein „Moment der Ungerechtigkeit“ (Waldenfels 1997, S. 126) innewohnt. Dieser Kern der Ungerechtigkeit im Akt der gerechtigkeitsorientierten Gleichsetzung bedarf innerhalb der Inklusionsdebatte einer stärkeren Berücksichtigung. Eine weitere Folge der Begriffsunschärfe von Recht und Gerechtigkeit ist außerdem, dass Auseinandersetzungen um Inklusion teilweise in einer eher emotional als sachlich geführten Debatte münden, was eine ständige „Gefahr des Moralisierens“ (Prenzel 2012, S. 28; siehe auch Kastl 2012, S. 15f) zur Folge hat<sup>43</sup>. Es wird einseitig auf normativen Forderungen und Ansprüchen beharrt, ohne „die Machtverhältnisse und Probleme, die es innerhalb inklusiver Kontexte gibt, empirisch zu untersuchen und theoretisch zu analysieren“ (Prenzel 2012, S. 28). Dederich (2013a) wendet dagegen ein, dass Inklusion als menschenrechtliches und in diesem Sinne ethisches Prinzip „sich der empirischen Überprüfbarkeit [entzieht]“ (o.S.), zumindest in Bezug auf das, was diesem Prinzip zugrunde gelegt wird. Im Kontext Recht und Gerechtigkeit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist darüber hinaus hervorzuheben, dass rechtliche Geltung und rechtliche Anwendbarkeit als zwei getrennte Fragen betrachtet werden müssen (Bielefeldt 2011, S. 85). Denn „[v]ollumfänglich anwendbar wird die Konvention erst dann sein, wenn Bund und Länder Gesetze erlassen, durch die der mit der Konvention gesetzte neue Standard in konkrete innerstaatliche Rechtsnormen hinein übersetzt wird“ (Bielefeldt 2011, S. 85; Kastl 2017, S. 226). Dies erfolgt sukzessive, wie aus dem zweiten und dritten Staatenbericht zur UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hervorgeht, zum Beispiel im Rahmen des sogenannten Bundesteilhabegesetzes (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2019, S. 2), das seinerseits

---

<sup>40</sup> Dazu führt Wrana (2019) aus, dass die Praxis der sozialwissenschaftlichen Dekonstruktion von medizinisch-biologischen (Behinderungs-)Normen selbst „eine ethische Praxis“ (o.S.) ist, „denn indem sie [das heißt, die sozialwissenschaftliche Dekonstruktion; TH] die Kontingenz von Verhältnissen aufzeigt, postuliert sie, dass diese auch anders sein könnten“ (Wrana 2019, o.S.).

<sup>41</sup> Bezüglich der Differenz zwischen Recht und Gerechtigkeit siehe unter anderem Waldenfels (2006, S. 124ff). Zum Zusammenhang von Inklusion, Gerechtigkeit und Politik siehe außerdem Trescher und Hauck (2020b, S. 311ff).

<sup>42</sup> Siehe dazu Forst 2005; Forst und Günther 2011; Stemmer 2011.

<sup>43</sup> Siehe zum Zusammenhang von Inklusion, Moral und Menschenrecht Trescher und Hauck (2020b, S. 332ff). Zum Verhältnis von Moral und Menschenrecht siehe außerdem Graumann (2011, S. 198ff).

Gegenstand von Problematisierungen ist, insbesondere durch Selbst- und Stellvertretungsverbände (Rohrman 2019; König und Wolf 2017). Schließlich sei eine dritte Lesart von Inklusion als Menschenrecht betrachtet, in der problematisiert wird, dass mit dem Recht auf Inklusion ein „Einbezug in die kapitalistische Verwertungslogik und [...] Verantwortungszuschreibung für das eigene Wohl einher[geht]“ (Wrana 2019, o.S.), den es zu berücksichtigen und in seiner „Tragweite zu erfassen“ (Wrana 2019, o.S.) gilt. Das heißt, in die Diskussion mitaufzunehmen, dass im Kontext von Inklusion teils eine „Verschiebung der Verantwortung für diese Inklusionsleistung zu den Individuen“ (Wrana 2019, o.S.) zu beobachten ist, die eine neoliberale Ausprägung mit sich bringt, die weitergehenden Ausschluss bedeuten kann (siehe auch Dammer 2015).

### 3.2 Inklusion als Kritik

Die Systematisierung der Inklusionsverständnisse, die entlang systemtheoretischer, paradigmatischer und menschenrechtlich-normativer Lesarten ausdifferenziert wurde, zeigt zum einen wie mannigfaltig die theoretischen (und teils eher handlungspraktischen) Begründungen von Inklusion sind. Zum anderen wird deutlich, dass, bei aller Pluralität, doch ein gemeinsamer Kern zu erkennen ist, der im Anspruch liegt, die Teilhabemöglichkeiten von Menschen, die Ausschluss erfahren, zu erweitern. Gemeinsam ist den skizzierten Inklusionsverständnissen allerdings auch, dass sie nach wie vor untrennbar mit einem individuellen Verständnis von Behinderung verknüpft sind, wonach Behinderung als Wesensmerkmal, Kategorie oder durch Umwelteinflüsse hervorgebracht verstanden wird. Auch wenn teils Versuche verzeichnet werden, die dem entgegenlaufen, und Ansprüche anderslautend sind: Behinderung ist somit nach wie vor untrennbar mit der Person verknüpft, die im Zuge dessen als ‚behindert‘ hervorgebracht wird<sup>44</sup>. Ein Theorem, das sich gegen diesen Essentialismus richtet, ist, Behinderung als diskursive Praxis zu verstehen, die sich je situativ vollzieht (u.a. Trescher 2018a, S. 36ff; Trescher und Hauck 2020b, S. 17ff). Kernpunkt dieses Theorems, das auf Trescher (u.a. 2017b; Trescher 2018c) zurückgeht und das der Studie in theoretischer Hinsicht zugrunde gelegt wird, ist, dass Behinderung von der Person gelöst und vielmehr als diskursive Praxis konstruiert werden kann, die als je situativer Ausschluss von Diskursen wirksam wird. Dabei unterscheidet Trescher, in Bezug auf ein foucaultsches Diskursverständnis (Foucault 2003a, 1981), Ausschlussformen, die sich als Praxen der Exklusion, der Normalisierung und der Selektion der im Diskurs ‚sprechenden‘ Personen vollziehen (Trescher und Hauck 2020b, S. 18ff; siehe auch Trescher und Hauck 2020a)<sup>45</sup>. In der Konsequenz bedeutet das, dass Personen unabhängig etwaiger vorgängiger Zuschreibungen je situativ als ‚behindert‘ – beziehungsweise treffender als ‚diskursbehindert‘ – hervorgebracht werden können (Trescher 2017b). Dies vollzieht sich unabhängig vorgängiger Behinderungszuschreibungen (beispielsweise wird eine Person, die einen Kinderwagen schiebt, in der Situation als ‚behindert‘ hervorgebracht, in der sie eine Treppe nicht anhand einer Rampe oder Ähnlichem umgehen kann). Behinderung ist so zweierlei: Von der Person entkoppelt und außerdem theoretisch auflösbar (Trescher und Hauck 2020b, S. 21f). Mit diesem Verständnis von Behinderung als Praxis geht ein Verständnis von Inklusion als Kritik einher (Trescher 2018c; Trescher und Hauck 2020b, S. 22f). Inklusion als Kritik ist hierbei als Praxis zu verstehen, die der Praxis der diskursiven Behinderung gegenläufig ist und zwar insofern, dass sie Behinderungspraxen als solche erkennt und über den Modus des Infragestellens dekonstruiert. Diese dekonstruktivistische Perspektive geht auf Derrida (u.a. 2016) und Butler (u.a. 1991) zurück und „wird als Praxis des Infragestellens verstanden, die Widersprüche, Zusammenhänge und Ambivalenzen offenlegt und so der Analyse zugänglich macht“ (Trescher und Hauck 2020b, S. 23; siehe auch Zima 2016, S. 1; Zirfas 2001, S. 50). Behinderungspraxen zu erkennen, zu benennen und in ihrer Wirkmächtigkeit infrage zu stellen, kann sich in unterschiedlicher Weise vollziehen. Gemeinsam ist diesen jedoch das kritische Moment, das, wie einleitend bereits beschrieben, als Praxis der „Entunterwerfung“ (Foucault 1992, S. 15) zum Tragen kommt und somit Teilhabegrenzen ebenso wie behindernde

---

<sup>44</sup> Zur (De-)Legitimierung von ‚Behinderung‘ im Kontext Pädagogik und Inklusion beziehungsweise zur (De-)Legitimierung von Pädagogik und Inklusion im Kontext ‚Behinderung‘ siehe Puhr (2017).

<sup>45</sup> ‚Sprechen‘ ist hierbei nicht auf lautsprachliche Artikulation beschränkt (und aus diesem Grund auch in Anführungsstriche gesetzt), sondern meint alle Äußerungen und Gestaltungsformen, die in und durch Diskurs hervorgebracht werden können – und diesen dadurch wiederum hervorbringen (Foucault 2003a, S. 27ff; Trescher und Hauck 2020b, S. 18).

Zuschreibungen aufweicht. Behinderung und Inklusion sind insofern unmittelbar aufeinander verwiesen und miteinander verknüpft, wodurch gezeigt werden kann, dass diese eher als analytische Kategorien und weniger als moralisch oder menschenrechtlich begründet zu verstehen sind (Trescher und Hauck 2020b, S. 23). Gleichzeitig sollen behindernde Lebensumstände nicht in ihrer Bedeutung für die Personen geschmälert werden, die diese als „emotionale Erfahrung“ (Trescher und Hauck 2020b, S. 22) erleben. Behinderung, und somit Inklusion, ist folglich „a universal experience of humanity“ (Shakespeare 2010, S. 273) – „what is done in the name of disability today will have meaning for all of society’s tomorrows“ (Zola 2005, S. 21). Inklusion als Kritik ist insofern als gesellschaftskritische Perspektive zu verstehen, die Ausschluss erkennt und sichtbar macht<sup>46</sup>. Das Verständnis von Inklusion als Kritik soll dieser Studie zugrunde gelegt werden und unterscheidet sich von den zuvor skizzierten Inklusionsverständnissen dadurch, dass der bislang vorherrschende Essentialismus überwunden, Behinderung von der Person gelöst und Inklusion als potenziell gesellschaftsverändernd theoretisch hergeleitet wurde. Im Verständnis von Inklusion als kritische Praxis wird außerdem erneut deutlich, inwiefern Kritik gewissermaßen als Kohärenz- und Stringenzmechanismus wirksam wird, der die Studie sowohl in ihren theoretischen, methodologischen und methodischen Grundannahmen als auch in der letztlich erfolgenden handlungspraktischen Perspektivierung der empirischen und theoretischen Ergebnisse begleitet (die nicht voneinander zu trennen sind; siehe Kapitel 16).

### 3.3 Zusammenfassung

Inklusion ist sowohl in wissenschaftlichen als auch gesamtgesellschaftlichen Diskursen verbreitet und ist hierbei von einer starken (Be-)Deutungspluralität gekennzeichnet. Als Ergebnis der Systematisierung können drei übergeordnete Annäherungen an Inklusion unterschieden werden. Dieser Versuch einer *Ordnung der Inklusion* umfasst sozialwissenschaftlich-systemtheoretische Verständnisse, die Inklusion als Begriffspaar mit Exklusion sehen, sonderpädagogisch-paradigmatische Verständnisse, nach denen Inklusion eine Weiterentwicklung im Fachdiskurs gängiger Paradigmen ist, und anthropologisch-normative Verständnisse, denen zufolge Inklusion als Menschenrecht zu betrachten ist. Bei aller Verschiedenheit ist diesen Verständnissen gemein, dass sie in einem essentialisierenden Behinderungsverständnis begründet sind, das, auch bei gegenteiligen Versuchen, untrennbar mit der Person verknüpft ist. Ein Behinderungs- und damit zusammenhängendes Inklusionsverständnis, das diesen Essentialismus theoretisch aufzulösen weiß, ist, Behinderung als diskursive Praxis des Ausschlusses zu verstehen, die sich je situativ vollzieht (u.a. Trescher 2017a). Korrespondierend dazu wird Inklusion als Praxis der Kritik verstanden, die jene ausschließenden Diskursteilhabebarrrieren erkennt, infrage stellt und somit ihre Dekonstruktion anstößt (u.a. Trescher 2018c). Dieses Verständnis von Inklusion als Kritik liegt der Studie zugrunde. Es zeigt sich darin erneut, inwiefern Kritik gemeinsamer theoretischer, methodologischer und methodischer Bezugspunkt der Studie ist und somit als verbindendes Element gelesen werden kann.

---

<sup>46</sup> Zum Kritikbegriff sei auf Kapitel 2 sowie Kapitel 2.2.1 verwiesen. An dieser Stelle sei lediglich mit Bürger (2020) erneut hervorgehoben, dass Kritik nicht (primär) in einem alltagsweltlichen Verständnis als Begriff herangezogen wird (Bürger 2020, S. 162), sondern vielmehr sein produktives Potenzial betont werden soll (Foucault 1992; siehe auch Benner 2003). Einen Zusammenhang von Inklusion und Gesellschaftskritik sehen darüber hinaus, wenngleich mit anderer theoretischer Einbettung, Dannenbeck und Dorrance (2009), die Inklusion als „notwendige, unaufhebbare und permanente Kritik professionellen pädagogischen Handelns“ (Dannenbeck und Dorrance 2009, o.S.) verstehen und dadurch ihre gesellschaftspolitische Bedeutung hervorheben.



## 4 Herleitung und Gliederung der Forschungsfragen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlegungen zu pädagogischem Handeln und Inklusion zusammengeführt und in ihren wechselseitigen Bezügen beleuchtet, wobei explizit Bezug genommen wird auf Positionen, die ebenjenes Verhältnis beleuchten (Kapitel 4.1). Daraufhin werden Leerstellen in der Forschung zu pädagogischem Handeln und Inklusion offengelegt (Kapitel 4.2), ausgehend von denen die Fragestellungen entfaltet werden, die der hiesigen Studie zugrunde liegen und das eingangs formulierte Forschungsinteresse theorie- und desideratgeleitet konkretisieren (Kapitel 4.3).

### 4.1 Pädagogisches Handeln und Inklusion

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, auf welchen gemeinsamen Kern pädagogisches Handeln und Inklusion (einander) verweisen und wie demnach eine pädagogische Begriffsbildung von Inklusion erfolgen kann. Eine Diskussion von pädagogischem Handeln und Inklusion hat dabei zur Aufgabe, „zwischen soziologischen, pädagogischen und menschenrechtlichen Verwendungsweisen zu unterscheiden und theoretisch zu klären, wie diese miteinander in Beziehung gesetzt werden können“ (Dederich 2020a, S. 534). Dies erfolgte in den vorangegangenen Kapiteln und ist somit eine wichtige Grundlage dafür, „Inklusion als theoretisch anspruchsvolle[n] Grundbegriff der Erziehungswissenschaft“ (Dederich 2020a, S. 534) zu konturieren. Werden Inklusion und pädagogisches Handeln in Beziehung gesetzt, so erfolgt dies zumeist aus der Perspektive sogenannten professionellen oder professionalisierten Handelns, wobei die Frage im Vordergrund steht, wie Pädagog\*innen für inklusives Handeln professionalisiert werden können (u.a. Schmitt 2016; Pfahl 2014; Huster und Kuhlmann 2012)<sup>47</sup>. Teils wird außerdem „Inklusion als pädagogisches Konzept“ (Graumann 2012, S. 90) entworfen, worin ein handlungspraktischer Fokus zu erkennen ist. Dabei überwiegt eine (oftmals eher einseitige) Fokussierung vermeintlich sonderpädagogischer Fragestellungen (und Expertise) (Schneider 2017, o.S.), die „eine unterkomplexe Schiefelage“ (Budde und Hummrich 2015, S. 33) zur Folge hat. Deutlich seltener werden die (wechselseitigen) Bezüge von pädagogischem Handeln und Inklusion aus allgemeinpädagogischer Perspektive reflektiert. Daraus folgt zum einen eine künstliche Verknappung des Bedeutungshorizontes der jeweiligen Begriffe, die eine grundlegende Begriffsbildung erschwert. Zum anderen wird sich kaum grundlagentheoretisch mit pädagogischem Handeln und Inklusion beschäftigt und diese drohen, auch aus Perspektive professionalisierungstheoretischer Fragen, teilweise auf ‚Umsetzungsfragen‘ reduziert zu werden (dies diskutieren Trescher und Hauck 2020b, S. 303ff). Wenngleich pädagogisches Handeln und Inklusion auch unter dem Aspekt der Professionalisierung untersucht und bedacht werden müssen (siehe dazu Kapitel 12.2.2), sollte dies nicht der einzige Zugang dazu sein, da diese sonst primär als Handlungsproblem beleuchtet werden, wodurch möglicherweise grundlegende Ambivalenzen, Antinomien, Widersprüche beziehungsweise Paradoxien ausgeblendet werden. In diesem Zusammenhang ist außerdem die, sowohl disziplinäre als auch professionelle, Differenzierung in pädagogische Zuständigkeitsfelder zu problematisieren, mit der unweigerlich eine Differenzierung in bestimmte Adressat\*innengruppen sowie eine gewisse attribuierte Zuständigkeit für Inklusion einhergehen (Bärmig 2015, o.S.). Dies wird mitunter als Grund dafür gesehen, weshalb ‚allgemeinpädagogische‘ Betrachtungen von Inklusion im Gros fehlen und diesbezüglich von „[e]rziehungswissenschaftliche[n] Leerstellen“ (Tervooren 2017, S. 14) gesprochen werden kann. In den (wenigen) Beiträgen, in denen sich grundlagentheoretisch mit pädagogischem Handeln und Inklusion auseinandergesetzt wird (und in denen nicht das Handlungsfeld Schule thematisiert wird), wird sich dem Verhältnis dieser beiden Begriffe überwiegend aus der Perspektive von Inklusion angenähert. Demnach steht die Frage, wie Inklusion pädagogisches Handeln verändert, im Vordergrund und es wird teils davon ausgegangen, dass „der

---

<sup>47</sup> Ein noch größerer Fokus liegt auf pädagogischem Handeln und Inklusion im Kontext schuldidaktischer Fragen, die jedoch, wie eingangs bereits thematisiert, im Rahmen dieser Studie nicht berücksichtigt werden. Beim Handlungsfeld Schule handelt es sich zwar um ein wichtiges, keineswegs jedoch das einzige pädagogische Handlungsfeld. Auch in biographischer Hinsicht ist die Lebensphase, in der die Institution Schule eine Rolle spielt, ein, in Anbetracht des Lebensverlaufes, zeitlich begrenzter und eher kurzer Abschnitt. Im Kontext Schule gibt es einige Auseinandersetzungen zum Verhältnis von pädagogischem Handeln und Inklusion. Diese firmieren oftmals unter der Begrifflichkeit „Inklusive Pädagogik“. Beispielhaft genannt werden sollen an dieser Stelle: Dangl 2014; Feuser 2015; Budde et al. 2019.

Inklusionsdiskurs einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung [leistet]“ (Lindmeier und Lindmeier 2015, S. 48). Inwiefern der erziehungswissenschaftliche beziehungsweise pädagogische Diskurs zur Theoriebildung rund um Inklusion beitragen kann, wird dagegen wenig ausdrücklich thematisiert (was wiederum ein Ausdruck davon ist, wie wenig umfangreich die Forschung zu diesem Begriffspaar ist; siehe Kapitel 4.2). Die Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln und Inklusion zielt oftmals darauf ab, Inklusion theoretisch zu fundieren, deren mangelnde theoretische Grundlegung von zahlreichen Stimmen problematisiert wird, wie eingangs bereits dargelegt (siehe Kapitel 3). In der Betrachtung des Verhältnisses von pädagogischem Handeln und Inklusion können insgesamt drei Schwerpunkte in der Argumentation ausgemacht werden: (1) Ein Nachdenken über das Verhältnis von pädagogischem Handeln und Inklusion aus Perspektive von Universalismus und Allzuständigkeit (u.a. Budde und Hummrich 2015; Dannenbeck 2013) sowie (2) aus der Perspektive der Adressat\*innen, wobei die Wertschätzung von Vielfalt, Heterogenität und Individualität im Vordergrund steht (ebenfalls Dannenbeck 2013; Lindmeier und Lindmeier 2015). (3) Ein dritter Schwerpunkt in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Inklusion liegt darin, pädagogisches Handeln ebenso wie Inklusion als Praxen der Reflexion zu verstehen, die eine kritische, politische und/oder gesellschaftsverändernde Dimension haben (u.a. Dannenbeck und Dorrance 2009; Seifert 2013). Im Folgenden wird dieser Forschungsdiskurs zum Verhältnis von pädagogischem Handeln und Inklusion beziehungsweise zu pädagogischem Nachdenken über Inklusion überblicksartig zusammengefasst.

#### *Pädagogisches Handeln und Inklusion aus Perspektive von Universalismus und Allzuständigkeit*

Pädagogisches Handeln und Inklusion werden teils aus der Perspektive von Universalismus und Allzuständigkeit in Beziehung gesetzt, wonach davon ausgegangen wird, dass pädagogisches Handeln unabhängig von ‚Inklusion‘ auf grundsätzlich alle Menschen ausgerichtet ist frei etwaiger vorgängiger Zuschreibungen als ‚behindert‘ oder Ähnliches (Budde und Hummrich 2013, 2015; Dannenbeck 2013; Bärmig 2015; Winkler 2014). Budde und Hummrich (2015) legen ihrem Verständnis von pädagogischem Handeln und Inklusion demnach beispielsweise eine „universalistische[...] Bildungs- und Gerechtigkeitsidee“ (Budde und Hummrich 2015, S. 36; siehe auch Budde und Hummrich 2013; Bärmig 2015) zugrunde und plädieren ausgehend davon, neben der Ausschlusskategorie Behinderung „auch andere exklusionsrelevante[...] Differenzkategorien systematisch und in ihrer Wechselbeziehung ein[z]ubezieh[e]n“ (Budde und Hummrich 2015, S. 36). Die Autor\*innen gehen also auch im Kontext einer universalistischen Perspektive von Differenz respektive entsprechender Kategorisierung aus. Dannenbeck (2013) versteht inklusionsorientiertes pädagogisches Handeln dagegen als vom „Merkmal der Allzuständigkeit gekennzeichnet“ (Dannenbeck 2013, S. 461). In diesem Zusammenhang betont er, inwiefern einem inklusionsorientierten pädagogischen Handeln die Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen zuwiderlaufe (Dannenbeck 2013, S. 461; siehe auch Dederich und Felder 2016, S. 206), womit er in seiner Kategorisierungskritik noch einen Schritt weitergeht als Budde und Hummrich (2015). Eine Perspektive der Allzuständigkeit lässt sich schließlich auch in der von Winkler (2014) formulierten Position ablesen, wonach „sich Pädagogik gar nicht ohne Inklusion denken lässt“ (Winkler 2014, S. 29), da Pädagogik ebenso wie Inklusion Teil der Gesellschaft sei und beide demnach immer schon aufeinander bezogen (Winkler 2014, S. 29).

#### *Pädagogisches Handeln und Inklusion mit dem Fokus auf die Adressat\*innen: Wertschätzung von Vielfalt, Heterogenität und Individualität*

Weitere Betrachtungen von pädagogischem Handeln und Inklusion nehmen gerade jene Heterogenitätsperspektive ausdrücklich ein, die die zuvor genannten Autor\*innen (mehr oder weniger) ausschließen. In diesen Positionen geht es im Kern um die Beleuchtung von pädagogischem Handeln und Inklusion mit dem Fokus auf die Adressat\*innen, die in ihrer Vielfalt wertgeschätzt und in ihrer Individualität gewürdigt werden sollen. Interessant ist, dass Autor\*innen teilweise beide Perspektiven einnehmen, ohne damit potenziell einhergehende Ambivalenzen zu reflektieren (u.a. Winkler 2014). Pädagogisches Handeln und Inklusion mit dem Fokus auf die Adressat\*innen diskutieren beispielsweise Lindmeier und Lindmeier (2015), die für sich in Anspruch nehmen, das klassische Bildungsverständnis, auf das eingangs bereits Bezug genommen wurde (siehe Kapitel 1), im Kontext Inklusion zu erweitern. Sie verstehen dieses „als intersubjektives (Entwicklungs-)Geschehen der Respektierung beziehungsweise

*Anerkennung und Wertschätzung von Diversität (Vielfalt, Verschiedenheit)*“ (Lindmeier und Lindmeier 2015, S. 48). Hierin zeigt sich jene Perspektive auf Vielfalt, die das Nachdenken über pädagogisches Handeln und Inklusion mit dem Fokus auf die Adressat\*innen oftmals leitet. Tervooren (2017) nimmt ebenfalls Bezug auf Bildsamkeit, liest diese jedoch eher als allgemeinpädagogisches Plädoyer (Tervooren 2017, S. 20) (wodurch wiederum deutlich wird, dass die hier dargelegten Positionen nicht immer trennscharf voneinander zu unterscheiden sind). Sie macht allerdings auch darauf aufmerksam, wie sehr im Kontext Inklusion die Ambivalenzen universalisierender und individualisierender erziehungswissenschaftlicher Positionen herausgefordert werden (Tervooren 2017, S. 20). Winkler (2014) stellt im Zusammenhang mit der im Kontext Inklusion häufig vorgebrachten Forderung nach der Anerkennung von Heterogenität und Individualität die Frage, inwiefern pädagogisches Handeln zwar darauf ausgerichtet sein soll, „Individualität anzuerkennen“ (Winkler 2014, S. 35), gleichzeitig jedoch darauf ausgerichtet ist, „Möglichkeiten der Entwicklung zu eröffnen“ (Winkler 2014, S. 35). Hierin liegt eine Ambivalenz pädagogischen Handelns, die es auch im Kontext Inklusion zu bedenken gilt.

### *Pädagogisches Handeln und Inklusion aus kritischer, politischer und/oder gesellschaftsverändernder Perspektive*

Wenige Positionen nehmen eine Perspektive auf pädagogisches Handeln und Inklusion ein, aus der sie das kritische Potenzial herausarbeiten, das, im jeweiligen Verständnis, beiden innewohnt. Diese Positionen betonen außerdem oftmals das politische und/oder gesellschaftsverändernde Moment, das pädagogisches Handeln und Inklusion auszeichnet. Ein Beispiel für eine solche Position ist Dederich (2020a). Indem sich der Autor problematisierend mit Positionen auseinandersetzt, die pädagogisches Handeln und Inklusion aus der Perspektive von Vielfalt verhandeln, nimmt er einen kritischen Blick auf diese ein. Er weist darauf hin, dass sich im Kontext von pädagogischem Handeln und Inklusion ein sogenanntes „doing difference“ im Sinne einer performativen Herstellung von Differenz“ (Dederich 2020a, S. 532) vollziehe, wodurch Differenzkategorien auch unter der Prämisse von Inklusion fortgeführt und mit Bedeutung gefüllt werden (Dederich 2020a, S. 532f). Pädagogisch Handelnde stehen dabei, ebenso wie die pädagogische Theorie an sich, in einem Spannungsfeld, das sich zwischen Inklusion als normative Forderung, die nicht abgelehnt werden kann, und Inklusion als „kritisch-reflexive und revisionsoffene“ (Dederich 2020a, S. 535) Perspektive zu ebenjenen Forderungen bewegt. Ein Zusammenhang von Inklusion und Pädagogik wird dabei insbesondere im kritischen Moment ausgemacht, das die „reflexive Distanz zu normativen Setzungen“ (Dederich 2020a, S. 535) kennzeichnet<sup>48</sup>. Ähnlich argumentieren Dannenbeck und Dorrance (2009), die das Entpolitisierungsrisiko von Inklusion befürchten, sollte diese auf normative Forderungen beschränkt bleiben (Dannenbeck und Dorrance 2009, o.S.). Dem setzen sie ein Verständnis von Inklusion „als eine kritische Perspektive (sozial-)pädagogischen Handelns“ (Dannenbeck und Dorrance 2009, o.S.) entgegen, wonach der Zusammenhang von Inklusion und pädagogischem Handeln insbesondere darin liegt, das eigene Handeln und den jeweiligen Strukturrahmen zu reflektieren (Dannenbeck und Dorrance 2009, o.S.). Inklusion im Kontext pädagogischen Handelns heißt also, diese als „theoretische[n] Ausgangspunkt“ (Dannenbeck und Dorrance 2009, o.S.) einer Reflexion zu nehmen, entlang derer Pädagog\*innen ihr Handeln permanent hinterfragen (Dannenbeck und Dorrance 2009, o.S.). Geldner (2020) betont im Kontext pädagogischen Handelns ausdrücklich eine politische Dimension von Inklusion und fordert, diese vermehrt in den Blick zu nehmen (Geldner 2020, S. 24). Dabei sei in erster Linie „[d]ie Frage der (Re-)Politisierung der Diskussionen um ‚Inklusion‘“ (Geldner 2020, S. 153) zu berücksichtigen (siehe auch Jahr 2019; Weisser 2007)<sup>49</sup>. In diesen Lesarten des Verhältnisses von pädagogischem Handeln und Inklusion finden sich Anschlussmöglichkeiten an das der hiesigen Studie zugrundeliegende Verständnis von Inklusion als Kritik, das ebenfalls davon ausgeht, über den Modus des Infragestellens Handlungspraxis zu verändern (siehe Kapitel 3.2; siehe u.a. Trescher 2018c). Auch die kritische Perspektive, der das Verständnis von pädagogischem Handeln folgt, das einleitend ausgeführt wurde (siehe Kapitel 2), findet sich hierbei wieder. Pädagogisches Handeln und Inklusion aus kritischer, politischer und somit gesellschaftsverändernder Perspektive heißt demnach, „ständig Kritik an

---

<sup>48</sup> Dass darin das unmittelbare Forschungsdesiderat einer Untersuchung von Inklusions- und Selbstkonstruktionen pädagogisch Handelnder liegt, scheint nachvollziehbar und wird im anschließenden Kapitel noch einmal konkretisiert.

<sup>49</sup> Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik siehe außerdem Casale et al. (2016), Simons und Masschelein (2010).

gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen zu üben und somit die Politisierung der eigenen Tätigkeit ernst zu nehmen“ (Seifert 2013, o.S.).

## 4.2 Forschungsdesiderate im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion

Der Forschungsbedarf rund um pädagogisches Handeln und Inklusion wird von unterschiedlichen Autor\*innen immer wieder hervorgehoben (u.a. Budde und Hummrich 2015, S. 33; Trescher 2017a, S. 272; Geldner 2020, S. 244; Tervooren 2017, S. 23; Lindmeier und Lütje-Klose 2015, S. 13). In diesem Kapitel wird zusammengefasst, worin jener Forschungsbedarf besteht, um ausgehend davon das Desiderat abzuleiten, das diese Studie begründet. Vorab sei vermerkt, dass im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion sehr häufig deskriptiv-statistisch verfahrenende, sogenannte Einstellungsforschung betrieben und entsprechender Forschungsbedarf festgestellt wird (u.a. Schwab und Seifert 2015; Trumpa et al. 2014; Scholz 2016). Die hiesige Studie ist jedoch dezidiert qualitativ ausgerichtet, weshalb einstellungsbezogene Forschung, die zudem überwiegend im Handlungsfeld Schule verortet ist, nicht weiter ausgeführt wird. Vielmehr liegt der Fokus im Folgenden darauf, Desiderate qualitativer, ergebnisoffener Forschung im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion strukturiert zusammenzufassen.

### *Inklusionsverständnisse*

Ein Schwerpunkt der Desiderate zu pädagogischem Handeln und Inklusion ist die Beforschung von Inklusionsverständnissen von Personen, die in der pädagogischen Handlungspraxis arbeiten, wie es vor allem Budde und Hummrich (2015, S. 37) betonen. Ein rekonstruktives Forschungssetting wird von den Autor\*innen als besonders vielversprechend angesehen, „da diese sparsam mit Vorannahmen umgehen können“ (Budde und Hummrich 2015, S. 37). Die Notwendigkeit, Inklusionsverständnisse zu untersuchen, arbeitet außerdem Trescher (2017a, S. 272) heraus und hebt die Bedeutung von Grundlagenforschung zu diesem Thema hervor. Ähnliche Desiderate macht Geldner (2020) aus, wobei er in empirischer Hinsicht den Fokus auf eine Untersuchung von pädagogischen Handlungspraxen legt, die sich „selbst in Widersprüche verstricken“ (Geldner 2020, S. 244). Die Untersuchung pädagogischen Handelns und Inklusion setzt also ausdrücklich dort an, wo Ambivalenzen und Brüche sichtbar werden. Eine Frage, die dabei insbesondere im Vordergrund steht, ist die nach dem jeweils zugrundeliegenden Inklusionsverständnis: „Wie wird ‚Inklusion‘ jeweils konzipiert? Was wird damit sichtbar, was wird ausgeschlossen?“ (Geldner 2020, S. 244). Ein besonderer Forschungsbedarf wird im Bereich von Studien ausgemacht, die sequenzanalytisch-rekonstruktiv verfahren, gibt es diesbezüglich doch kaum Forschungstätigkeiten, die außerschulisches pädagogisches Handeln und Inklusion fokussieren<sup>50</sup>. Mögliche forschungsleitende Fragestellungen im Kontext der Erforschung von Inklusionsverständnissen sind folglich: *Wie konstruieren pädagogisch Handelnde Inklusion? Welche Bedeutung schreiben pädagogisch Handelnde Inklusion in ihrem beruflichen Alltag zu?*

### *Inklusion als Herausforderung für pädagogisches Handeln und pädagogisch Handelnde*

Weiterhin sind Positionen auszumachen, die die Untersuchung von Herausforderungen fokussieren, die sich im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion stellen, um darüber hinaus gegebenenfalls ‚Lösungsstrategien‘ zu erarbeiten. Beispielsweise heben Budde und Hummrich (2015) hervor, dass Forschung im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion „verstärkt auf Bedingungen und Umsetzungen des Anspruchs an Inklusion in sozialwissenschaftlicher Perspektive“ (Budde und Hummrich 2015, S. 39) zu fokussieren sei. Dies stellt auch Trescher (2018b) fest und fragt: „Wie beeinflusst die Forderung nach Inklusion konkrete Handlungspraxen in (z.B.) pädagogischen Organisationen?“ (Trescher 2018b, S. 177). In Bezug auf empirische Studien legt Tervooren (2017) dar, inwiefern vorgängige internalisierte Kategorisierungen das Verhalten pädagogisch Handelnder beeinflussen und dazu führen, dass in der Handlungspraxis jene Kategorien reproduziert werden. Ausgehend davon macht sie, insbesondere qualitativen, Forschungsbedarf aus, wobei eine „Auseinandersetzung mit der Konstitution von Allgemeinem und Besonderen“ (Tervooren 2017, S. 23) zu berücksichtigen sei. Dannenbeck (2013)

---

<sup>50</sup> Eine Studie, die hierbei hervorgehoben werden soll, auch wenn sie dem Bereich der Schulforschung zuzuschreiben ist, ist die von Grummt (2019), der Berufsbiographien von Lehrer\*innen im Kontext Sonderpädagogik und Inklusion rekonstruiert. Das methodische Setting ist dem der hiesigen Studie nahe, weshalb darauf verwiesen sei.



charakterisiert Inklusion ebenfalls als „eine unhintergehbare Herausforderung für jede/n pädagogische/n AkteurIn“ (Dannenbeck 2013, S. 460), woraus unter anderem das Desiderat abgeleitet werden kann, jene Herausforderungen herauszuarbeiten und zu verdeutlichen, von welcher Seite (politisch, wissenschaftlich, disziplinär etc.) sie gestellt werden. Mit Dederich (2020a) kann schließlich auf die Ambivalenz aufmerksam gemacht werden, die einem Verständnis von Inklusion als pädagogische Herausforderung innewohnt (Dederich 2020a, S. 535). In einem Verständnis von Inklusion als Handeln im Spannungsfeld von normativer Geltung und pädagogisch-reflexiver Kritik, wonach sie „zugleich als Maßstab wirkt und auf dem Spiel steht“ (Dederich 2020a, S. 535), liegt das Desiderat, zu untersuchen, wie Inklusionsverständnisse und Konstruktionen pädagogischen Handelns zusammenhängen. Es können also die folgenden potenziellen Forschungsfragen herausgearbeitet werden: *Was heißt pädagogisches Handeln im Kontext von Inklusion? Inwiefern hängen Konstruktionen von Inklusion und Konstruktionen pädagogischen Handelns zusammen? Welche Herausforderungen stellen sich pädagogisch Handelnden im Kontext von Inklusion? Wie konstruieren sich pädagogisch Handelnde im Kontext von Inklusion? Wie gehen pädagogisch Handelnde damit um, wenn Inklusion als Anspruch an sie herangetragen wird? Von welcher Seite und aus welchen Gründen wird Inklusion zum Anspruch?*

#### *Pädagogische Begriffsbildung und Inklusion*

Dederich (2020a) skizziert das zuvor herausgearbeitete Desiderat auch in theoretischer Hinsicht und mahnt eine tiefere, interdisziplinäre Forschung zu Inklusion „als theoretisch anspruchsvolle[n] Grundbegriff der Erziehungswissenschaft“ (Dederich 2020a, S. 534; siehe auch Dederich und Felder 2016, S. 207; Lindmeier und Lütje-Klose 2015, S. 13) an. In diesem Zusammenhang kann der Einwurf von Feuser (2015) betrachtet werden, der (deutlich negativ konnotiert) hervorhebt, Inklusion ‚enthalte‘ keine pädagogische Theorie (Feuser 2015, S. 139; siehe auch Winkler 2014, S. 34). Während er dies als unumstößliches Faktum des Inklusionsbegriffs begreift (Feuser 2015, S. 139f), kann, dem widersprechend, daraus erst recht die Notwendigkeit gefolgert werden, Inklusion als pädagogischen Grundbegriff zu formulieren. Im Lichte dessen ist außerdem die Forderung von Harant (2017) zu sehen, „im Vorfeld das jeweils leitende Vorverständnis [von Inklusion; TH] zu klären und dann im Diskurs auch offenzulegen“ (Harant 2017, S. 128; siehe auch Clausen 2012, S. 221). Dadurch würde „[e]in wesentlicher Beitrag zur schärferen inhaltlichen Konturierung des Inklusionsbegriffs“ (Harant 2017, S. 128) geleistet. Der Forschungsbedarf rund um eine pädagogische Begriffsbildung von Inklusion ist also immens. Es werden die folgenden Fragen aufgeworfen: *(Wie) kann Inklusion als pädagogischer Grundbegriff gedacht werden? Was ist das Verhältnis von pädagogischem Handeln und Inklusion? Was können gemeinsame Theoriefundamente sein?*

#### *Pädagogisches Handeln und Inklusion im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung*

Eine weitere Leerstelle in der Forschung zu Inklusion und pädagogischem Handeln tritt tatsächlich als solche zutage, gibt es doch so gut wie keine (der Autorin nach akribischer Recherche bekannten) Studien oder Auseinandersetzungen, in denen sich mit pädagogischem Handeln und Inklusion im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung beschäftigt wird. Während Studien zu Inklusion und ‚geistiger Behinderung‘ oder zu Inklusion und Behindertenhilfe teilweise vorhanden sind und auch unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, zum Beispiel zu den Themen Wohnen (Seifert 2010; Trescher 2017c, 2018a; Theunissen 2010), Freizeit (Trescher 2015a; Tillmann 2015), Arbeit (Fischer und Molnár-Gebert 2017; Terfloth und Lamers 2013) und weiteren, so sind pädagogische respektive erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen rar. Beispielhaft kann dies daran verdeutlicht werden, dass in einem Beitrag, in dem sich mit „Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft“ (Lindmeier und Lütje-Klose 2015) beschäftigt wird, ausschließlich das Lebensalter Kindheit und Jugend und die entsprechenden Bildungs- und Betreuungseinrichtungen berücksichtigt werden. Auch wenn es sich von selbst versteht, dass Schwerpunkte gesetzt werden müssen, sind Veröffentlichungen wie diese doch symptomatisch dafür, inwiefern die Beforschung der Lebenssituation erwachsener Menschen mit (insbesondere geistiger) Behinderung nach wie vor kaum erfolgt (darauf weisen unter anderem die folgenden Autor\*innen hin: Trescher 2017a, S. 272; Reichstein 2021, S. 209ff). Daran anknüpfende mögliche Forschungsfragen sind also: *Was kennzeichnet pädagogisches Handeln und Inklusion im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung? Inwiefern vollzieht sich pädagogisches Handeln*

*in diesem Kontext? Was sind Herausforderungen von pädagogischem Handeln und Inklusion im Kontext ‚geistige Behinderung‘?*

#### *Pädagogisches Handeln, Inklusion und ‚totale‘ Strukturrahmen*

Ein Aspekt, der beim Nachdenken über pädagogisches Handeln und Inklusion nicht unberücksichtigt bleiben darf, ist die jeweilige Verortung dieser. Insbesondere pädagogisches Handeln im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung wird durch die, oftmals sehr geschlossenen, Strukturen beeinflusst, in denen sich dieses vollzieht. Insofern spielt bei der Betrachtung von pädagogischem Handeln und Inklusion der Strukturrahmen eine – womöglich bedeutsame – Rolle (siehe dazu u.a. Trescher und Hauck 2015; Schmuhl und Winkler 2018; Niediek 2010). Zu nennen sind hier allen voran Wohneinrichtungen, die, trotz jahrelanger Deinstitutionalisierungsprozesse, nach wie vor in vielerlei Hinsicht totale Strukturrahmen haben, die Ausschluss (re-)produzieren (Trescher 2017a, S. 234ff, 2018a, S. 208ff; Clausen 2012, S. 214ff; Reichstein 2021, S. 65ff; Goffman 1973). Neben konkreten Orten, an denen pädagogisch gehandelt wird (Wohneinrichtungen, Werkstätten für Menschen mit Behinderungen), wirkt das Behindertenhilfesystem selbst oftmals einengend, was vor allem daran liegt, dass die „gewachsenen und differenzierten Systeme der Sozialen Sicherung [...] von ihrer Anlage her nicht auf Inklusion, sondern auf immer wieder neu zu prüfende Exklusion ausgerichtet [sind]“ (Clausen 2012, S. 218; siehe auch Niediek 2010; Dederich und Felder 2016; Schäper 2020). Es stellen sich also die Fragen: *Wie sind die Strukturrahmen ausgestaltet, in denen sich pädagogisches Handeln und Inklusion vollziehen? Inwiefern können Strukturrahmen zu Ausschluss beitragen? Welche Auswirkungen haben Strukturrahmen auf pädagogisches Handeln und Inklusion?*

### 4.3 Forschungsfragen

Die im vorangegangenen Kapitel aufgeworfenen Forschungsfragen konkretisieren die zahlreichen Leerstellen in der Forschung zu pädagogischem Handeln und Inklusion. Diese und die theoretischen Skizzen zu pädagogischem Handeln und zu Inklusion, die den theoretischen Rahmen der Studie bilden (siehe Kapitel 2 und Kapitel 3), konturieren das Forschungsinteresse der Studie. *Das übergeordnete Forschungsinteresse liegt darin, Inklusion als pädagogischen Grundbegriff zu formulieren, wobei Fragen der Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde, der Konstruktion von Inklusion und der Rolle des Strukturrahmens fokussiert werden. Außerdem soll die besondere Situation des Handelns in eher geschlossenen Strukturen nicht unberücksichtigt bleiben, wobei insbesondere das pädagogische Handeln im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung interessiert.* Dieses breite Forschungsinteresse gilt es nun in forschungspraktisch zu bearbeitende Fragestellungen zu wenden. Geleitet wird dies vom Anliegen, den (etwaigen) Zusammenhang zwischen pädagogischem Handeln, dem Blick auf die eigene Handlungspraxis und dem eigenen Verständnis von Inklusion zu untersuchen. Dies soll anhand dreier übergeordneter Fragestellungen erfolgen.

*Tabelle 1: Forschungsleitende Fragestellungen I*

<b><i>Frage nach der Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde:</i></b>
Wie konstruieren sich Personen, die im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten, als pädagogisch Handelnde?
<b><i>Frage nach Inklusion:</i></b>
Wie konstruieren jene Personen Inklusion?
<b><i>Frage nach dem (etwaigen) Zusammenhang:</i></b>
Inwiefern können Zusammenhänge zwischen den Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung und Konstruktionen von Inklusion ausgemacht werden?

Wie zuvor herausgearbeitet, spielt der Strukturrahmen eine nicht unerhebliche Rolle im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion. Um den möglichen Einfluss des Strukturrahmens nicht unbeachtet zu lassen, in dem die Personen arbeiten, deren Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde und deren Konstruktionen von Inklusion interessieren, soll folglich die Frage nach den Strukturen ausdrücklich

gestellt werden. In der tatsächlichen Forschungspraxis ist es naheliegend, die Frage nach dem Strukturrahmen zuerst zu untersuchen, bevor sich den Fragen nach der Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde, nach Inklusion und dem (etwaigen) Zusammenhang zugewendet wird. Dies wird in Kapitel 8 eingehender erläutert.

*Tabelle 2: Forschungsleitende Fragestellungen II*

---

**Frage nach dem Strukturrahmen:**

Was sind die strukturellen Gegebenheiten des Trägers und inwiefern beeinflussen sie das Handeln der Mitarbeiter\*innen insbesondere im Hinblick auf ‚Inklusion‘?

---

Inwiefern diese Fragestellungen methodisch bestmöglich untersucht werden können, wird im folgenden Kapitel diskutiert und beschrieben.



## 5 Zum empirischen Design

Es gilt nun, das im Vorigen formulierte Forschungsinteresse und die daraus hervorgegangenen konkretisierten Forschungsfragen aufeinander abzustimmen und ein empirisches Design zu erstellen, anhand dessen die Fragen sinnhaft untersucht werden können. Dabei ist es unbedingt notwendig, „genau zu prüfen, welche Methode(n) sich bei dem ins Auge gefassten Untersuchungsziel als am besten geeignet erweisen“ (Diekmann 2016, S. 19). Folglich müssen Fragestellungen, Erhebungs- und Auswertungsmethode(n) sowie zu untersuchender Gegenstand konkretisiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden, sodass der Studie ein schlüssiges empirisches Forschungsdesign zugrunde gelegt werden kann. Dies wird in diesem Kapitel übersichtlich dargelegt, woraufhin die Forschungsverfahren methodologisch und methodisch ausgeführt und in ihrer wechselseitigen Bezogenheit begründet werden (siehe Kapitel 6 und Kapitel 7). Das der Studie zugrundeliegende Forschungsdesign ist zudem eng mit der theoretischen Rahmung verknüpft<sup>51</sup> und folgt insofern ebenfalls der kritischen Perspektive, die bei der Rekonstruktion beziehungsweise Ausformulierung pädagogischer und inklusionstheoretischer Begriffsbildung eingenommen wurde (siehe Kapitel 2 und Kapitel 3). ‚Kritik‘ ist somit Anspruch, Methode und theoretische Verortung dieser Studie.

Forschungsfragen, in denen nach der Konstruktion eines Gegenstandes gefragt wird, werden sinnvollerweise in einem sequenzanalytisch-rekonstruktiven Forschungssetting untersucht. Als Auswertungsmethode kommen in der hiesigen Studie deshalb die Verfahren der Objektiven Hermeneutik (u.a. Oevermann 2000; siehe beispielsweise Trescher und Hauck 2015; Hauck 2014) zur Anwendung, anhand derer Konstruktionen aufgeschlüsselt und, darin liegt ein besonderer Vorteil, latente Sinnstrukturen offengelegt werden können (siehe Kapitel 6, in dem dies ausführlich dargelegt wird). Ein geeigneter Analysegegenstand, der außerdem dem Forschungsinteresse und den Forschungsfragen folgt, sind Interviews mit pädagogisch Handelnden, die in der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten (respektive die durch Transkripte erstellten Protokolle dieser Interviews). Denkbar wäre auch, sich diesem Feld über (maskierte oder nicht-maskierte, teilnehmende oder nicht-teilnehmende) Beobachtungen zu nähern (u.a. Flick 2011, S. 281ff; Lüders 2010). Dies wurde allerdings verworfen, da durch Beobachtungen zwar Einblick in die Handlungspraxis genommen werden kann, nicht aber in die Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde, die in dieser Studie interessieren. Deshalb wurde sich letztlich dafür entschieden, Interviews zu führen. An diese wurde, abgestimmt darauf, welcher Protokolltyp für eine objektiv-hermeneutische Analyse besonders geeignet ist (siehe Oevermann 2000, S. 80f; siehe Kapitel 6), der Anspruch erhoben, möglichst Raum zum Gespräch zu lassen, gleichzeitig jedoch geringfügig strukturiert zu sein. Dies trifft auf die Verfahren der gesprächsförmigen, topic-strukturierten Interviews zu, die für die hiesige Studie und in Anlehnung an insbesondere Trescher (2017c, 2018a) methodisch ausgearbeitet wurden. Dadurch gelingt es, auf das Forschungsinteresse zugeschnittene Themen anzusprechen und dennoch genügend Raum für die eigene Narration der Interviewpersonen zu geben. Die Untersuchung des Strukturrahmens soll ebenfalls entlang der Verfahren der Objektiven Hermeneutik erfolgen. Dies ist grundsätzlich möglich, denn die Objektive Hermeneutik erlaubt die „Analyse aller nur denkbaren Typen und Gattungen von Texten und Protokollen“ (Oevermann 2002a, S. 32; siehe auch Oevermann 2000, S. 83ff). Da es sich bei der Analyse struktureller Daten allerdings um keinen ‚klassischen‘ Protokolltypen handelt, ist sich mit der Frage auseinanderzusetzen, was genau die zu untersuchende Ausdrucksgestalt ist (siehe Kapitel 6.2.2). Die Methode der Strukturanalyse, die in dieser Studie durchgeführt wird, ist an ähnliche Arbeiten angelehnt (Trescher 2013b), an denen die Autorin außerdem mitarbeitete (Trescher 2018a) beziehungsweise sie selbst durchführte (Hauck 2014). Da qualitative Forschung und darin insbesondere sequenzanalytisch-rekonstruktive Forschungsverfahren theoriebildend sind (Kraimer 2000, S. 42; Dederich und Felder 2016, S. 208; Funcke und Loer 2019, S. 15ff), liegt der letzte Forschungsschritt darin, die Ergebnisse theoretisch zu verorten und ausgehend davon weiterzudenken, sodass wiederum Fragen und zu bearbeitende Desiderate aufgeworfen werden (siehe insbesondere Kapitel 12).

---

<sup>51</sup> Auf die „wechselseitige Angewiesenheit von Theorie und Empirie“ (Dederich und Felder 2016, S. 197) sei ausdrücklich verwiesen.



## 6 Objektive Hermeneutik

Die Objektive Hermeneutik wurde maßgeblich von Ulrich Oevermann geprägt (u.a. Oevermann 2000, 2002a) und ist ein in den Sozialwissenschaften anerkanntes Forschungsverfahren, das sequenzanalytisch-rekonstruktiv vorgeht. Es folgt dabei einem Verstehen entlang des objektiven Sinns und ist eine strukturanalytische Forschungsmethode. Die objektiv-hermeneutische Analyse kennt zwar Prinzipien des Vorgehens, deren je konkrete Ausführung bleibt jedoch dem\*der Forschenden überlassen<sup>52</sup>. Diese analyseleitenden Prinzipien der Objektiven Hermeneutik werden im Folgenden, nach einer methodologischen Annäherung (Kapitel 6.1), ausgeführt (Kapitel 6.2). Abgeschlossen wird die Darstellung der Auswertungsmethode mit einigen Hinweisen zum forschungspraktischen Vorgehen bei der Interviewanalyse, wie sie im Rahmen der vorliegenden Studie erfolgte (Kapitel 6.3).

### 6.1 Methodologische Annäherung

Methodologisch betrachtet geht die Objektive Hermeneutik über „die Ebene der bloßen Deskriptivität“ (Oevermann 2002a, S. 1) hinaus, und zielt darauf ab, ‚Welt‘ in „einer erschließenden und aufschließenden Gegenstandsanalyse“ (Oevermann 2002a, S. 1) zu untersuchen. Es handelt sich bei der Objektiven Hermeneutik um eine Forschungsmethode, die „*kritisches Potenzial*“ (Leanza 2008, S. 74) hat. Hierbei spielt der, der Objektiven Hermeneutik zugrundeliegende, Sinn- und Verstehensbegriff eine zentrale Rolle, wobei insbesondere die Bedeutung objektiver Bedeutungs- und latenter Sinnstrukturen hervorzuheben ist. Beides wird in den nachfolgenden Kapiteln ausgeführt (siehe Kapitel 6.1.1 und Kapitel 6.1.2). Als sequenzanalytisches Verfahren vollzieht sich die objektiv-hermeneutische Analyse in der Rekonstruktion von Entscheidungskrisen, die an jeder „Sequenzstelle [als] sich von neuem vollziehende, durch Erzeugungsregeln generierte Schließung vorausgehend eröffneter Möglichkeiten und Öffnung neuer Optionen in eine offene Zukunft“ (Oevermann 2002a, S. 6) nachvollzogen werden. Krise und Routine sind insofern ebenfalls Grundbegriffe einer objektiv-hermeneutischen Methodologie, die in Kapitel 6.1.3 erläutert werden.

#### 6.1.1 Sinn und Verstehen

Das wissenschaftliche Verstehen pädagogischer Praxis, beziehungsweise jedes anderen, sozialwissenschaftlich relevanten Gegenstands, kann als Prozess des „Interpretieren[s], Deuten[s] oder Exegese betreiben[s]“ (Uhle 2006, S. 213) charakterisiert werden und ist dahingehend vom Phänomen des Erklärens zu unterscheiden, entlang dessen ‚Welt‘ in Ursache-Wirkungszusammenhängen konstituiert wird, weshalb Erklärungsversuche primär Kausalzusammenhänge fokussieren (Hillmann 2007d, S. 692)<sup>53</sup>. Mit Hitzler (1993) kann die verstehende Forschungspraxis als Prozess bezeichnet werden, „der einer Erfahrung Sinn verleiht“ (Hitzler 1993, S. 223). Sie ist „eine artifizielle Methode, die dazu dienen soll, gesellschaftliche Wirklichkeit(en) angemessen und stimmig, zuverlässig, gültig und überprüfbar zu rekonstruieren“ (Hitzler 1993, S. 229). Sozialwissenschaftliches Verstehen ist durch eine Haltung des Zweifels, Infragestellens und Kritisierens gekennzeichnet, die darauf ausgerichtet ist, „die Wirklichkeit zu durchschauen, die Wahrheit der Wirklichkeit zu erkennen“ (Hitzler 1993, S. 230). Dass diese Wahrheit keine statische, unanfechtbare ist, sondern perspektivabhängig, variabel und veränderbar, hebt Hitzler (1993, S. 232) ausdrücklich hervor. Es ist das Anliegen der sozialwissenschaftlichen Forschung, „einen verstehenden Nachvollzug sozialen Handelns zu ermöglichen“ (Meuser 2003, S. 142), wobei es nicht beziehungsweise „nicht nur um die Rekonstruktion des subjektiv gemeinten Sinns“ (Meuser 2003, S. 142) geht, sondern vielmehr darum, „aus den Relationen zwischen den vielgestaltigen Äußerungen eines Falls das Strukturmuster seiner Erzeugung heraus[zul]esen“ (Bude 2003, S. 60). Dies wird, anschließend an die

---

<sup>52</sup> Dieses wird von einigen Forschenden als ‚Kunstlehre‘ bezeichnet (u.a. Trescher 2018a, S. 103; Reichertz 1994, S. 127ff). Oevermann selbst kennt diesen Begriff zwar, nutzt ihn aber, um die Anwendung objektiv-hermeneutischen Fallverstehens in der (pädagogischen) Handlungspraxis zu beschreiben als eine „als Kunstlehre durchgeführte[...] Operation des Fallverstehens in der professionalisierten Praxis“ (Oevermann 2002a, S. 28; siehe auch Oevermann 2000, S. 58) – nicht für die wissenschaftliche Auswertungsmethode.

<sup>53</sup> Hierin liegt außerdem der Kernpunkt der als ‚Positivismusstreit‘ in die Geschichte soziologischer Theoriebildung eingegangener Auseinandersetzung (siehe u.a. Hillmann 2007d, S. 692; siehe auch Oevermann 2013, S. 94f).

nun folgende Annäherung an je unterschiedliche Sinnbegriffe, in der weitergehenden Darlegung objektiv-hermeneutischer Methodologie und Methode ausgeführt (siehe Kapitel 6.1.2, 6.1.3 und 6.2).

In der Objektiven Hermeneutik wird von der Sinnstrukturiertheit sozialer Praxis ausgegangen (Kraimer 2000, S. 31), die mittels „Ausdrucksgestalten“ (Kraimer 2000, S. 31) der objektiv-hermeneutischen Analyse zugänglich wird, wobei die Differenz von subjektivem und objektivem Sinn von besonderer Bedeutung ist. Sie vollzieht sich als „*analytisch-rekonstruktionslogisches Verstehen* von Bedeutungs- und Sinnstrukturen“ (Kraimer 2000, S. 29) und zwar von „kulturelle[n] Phänomene[n]“ (Hitzler 1993, S. 234), die per se sinntugend beziehungsweise „mit Sinn besetzt“ (Hitzler 1993, S. 234) sind. Der Sinnbegriff ist vielgestaltig<sup>54</sup> und wird je nach disziplinärer Verortung unterschiedlich ausformuliert, ist allerdings auch in den jeweiligen Disziplinen selbst teils „ein schillernder Begriff“ (Bongaerts 2012, S. 6). Im Folgenden werden einige Verständnisse von ‚Sinn‘ ausdifferenziert, bevor eingehender die Bedeutung von Sinn in der Objektiven Hermeneutik erläutert wird. Es sei darauf hingewiesen, dass bei dieser Annäherung an ‚Sinn‘ deskriptiv-analytische (und nicht normative) Sinnbegriffe fokussiert werden (siehe zu dieser Unterscheidung Oevermann 2013, S. 71).

Sinn kann mit Bongaerts (2018) als „aktuelle Deutung vor dem Hintergrund anderer Deutungsmöglichkeiten“ (Bongaerts 2018, S. 401) verstanden werden, entlang derer „Erleben, Handeln und soziale Strukturbildung“ (Bongaerts 2018, S. 401) ausgerichtet sind. Eine Möglichkeit, unterschiedliche Sinnbegriffe zu differenzieren, liegt darin, diese nach ihren jeweiligen „Problembezüge[n]“ (Bongaerts 2012, S. 10) zu strukturieren. Diesbezüglich kann Sinn als subjektiv-egologisch, objektiv-kommunikativ oder inkorporiert-praktisch (Bongaerts 2012, S. 20ff) begriffen werden – wenngleich es sich dabei, wie bei jeder Heuristik, notwendigerweise um eine „idealtypische Abstraktion“ (Bongaerts 2012, S. 10) handelt. Weitere Differenzierungsmöglichkeiten von Sinn können darin ausgemacht werden, jede „Sinnform“ sei „zugleich sozial, symbolisch, zeitlich und kulturell indexiert“ (Rustemeyer 2005, S. 68). In zeitlicher Hinsicht wäre Sinn demnach „eine sequentielle, operativ iterierbare Struktur rekursiv verweisender Bestimmungen. Er realisiert sich als aktuelle Differenz der operativen Einheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die Differentiale von synchronen wie diachronen Wirklichkeiten und Möglichkeiten konstituiert“ (Rustemeyer 2005, S. 65). Esser (2010) dagegen abstrahiert sechs Bedeutungen von Sinn und zwar „semantischer, subjektiver, sozialer, nomischer, funktionaler und objektiver Sinn“ (Esser 2010, S. 312). Unter subjektivem Sinn werden dabei „die Absichten, Intentionen und ‚guten Gründe‘, die ein Akteur mit seinem Tun verbindet“ (Esser 2010, S. 312), verstanden. Objektiver Sinn dagegen „bezieht sich auf das Bestehen einer übergreifenden Zielsetzung, der der gesamte gesellschaftliche oder historische Prozess ‚objektiv‘, d.h. ohne Dazutun der menschlichen Akteure, unterworfen ist“ (Esser 2010, S. 313). Dieses Verständnis objektiven Sinns ist dem, der der Objektiven Hermeneutik zugrunde liegt, gegenläufig, da dieser gerade nicht von teleologischer Vorherbestimmung ausgeht, sondern von permanenter Entscheidungskrise (siehe Kapitel 6.1.3), wie an dieser Stelle bereits hervorgehoben werden soll<sup>55</sup>. Weber wiederum konkretisiert Sinn als einen „begrifflich konstruierten *reinen* Typus von dem oder den als Typus *gedachten* Handelnden subjektiv *gemeinte[n]* Sinn“ (Weber 1984, S. 19). Dieser subjektive Sinn ist „streng genommen nur den Akteuren selbst durch Reflexion“ (Bongaerts 2018, S. 402) zugänglich. Weber grenzt diesen subjektiven Sinn „von verschiedenen Varianten eines ‚richtigen‘ oder ‚gültigen‘ Sinns ab“ (Schneider 2020, S. 159). Weitere Verstehenszugänge oder Sinnebenen können mit Schleiermacher (1999, S. 79) als „*grammatische* und *psychologische* Dimension der Auslegung“ (Kraimer 2000, S. 27) differenziert werden. „Der Erkenntnisgegenstand der *grammatischen* Auslegung wird durch den objektiven Gehalt einer Rede gebildet, die *objektiv geschichtlich* und *objektiv divinatarisch* rekonstruiert wird; das Selbstverständnis des Autors zählt zunächst nicht“ (Kraimer 2000, S. 27). Die psychologische Dimension der Auslegung zielt dagegen auf ein Verstehen dessen ab, was der\*die Autor\*in mit seiner\*ihrer Äußerung ‚meint‘. „Hier steht explizit das Verstehen der Gedanken des anderen in Rede“ (Kraimer 2000, S. 27) oder, um es mit Schleiermacher (1999) auszudrücken, „das, wovon der Verf. zur Mitteilung in Bewegung gesetzt wird“ (Schleiermacher 1999, S. 167). Eine weitere Unterscheidung von Sinn respektive Verstehenszugängen zu (pädagogischer) Praxis nimmt Trescher (2018a, S. 218ff, 2020) vor,

---

<sup>54</sup> Ebenso wie der Begriff ‚Verstehen‘; einen Überblick über (sozial-)wissenschaftliche Verstehensparadigma gibt Kraimer (2000, S. 29f).

<sup>55</sup> Dies thematisiert Esser (2010) selbst (S. 331). Eine ausführliche Kritik Objektiver Hermeneutik ist zudem in Esser (2010, S. 324ff) nachzulesen (siehe außerdem Reichertz 1994).



indem er subjektiv-intentionalen, subjektiv-affektiven und objektiven Sinn differenziert. Dies kann in der Unterscheidung von Meinung (das, was eine Person ‚meint‘), Gefühl (das, was eine Person ‚fühlt‘) und Ausdruck (das, was eine Person ‚sagt‘) zusammengefasst werden<sup>56</sup>. Es zeigt sich also, dass teilweise durchaus differente Sinn- und Verstehenszugänge an soziale Praxis nebeneinander bestehen. Bedeutsam für die objektiv-hermeneutische Operation ist dabei insbesondere die Differenz zwischen subjektivem und objektivem Sinn, vollzieht sich jene doch in der „Dialektik der *objektiven Fallstruktur* und der *subjektiven Selbstsicht*“ (Kraimer 2000, S. 46). Dies wird im Folgenden ausgeführt.

### 6.1.2 Konstitution von ‚Welt‘ – Latente Sinn- und objektive Bedeutungsstrukturen

Objektiv-hermeneutische Analyse sozialer Praxis meint die sequenzanalytische „Erschließung von Sinn- und Bedeutungsstrukturen, die nicht auf das Nachvollziehen subjektiver Disposition zielt“ (Kraimer 2000, S. 32). Vielmehr wird in der objektiv-hermeneutischen Forschungspraxis auf die latenten Sinn- und objektiven Bedeutungsstrukturen Bezug genommen, die „abstrakte, durch bedeutungserzeugende Regeln konstituierte Ausdrucksgestalten [sind], die jenseits von subjektiven Interpretationen objektiv gelten“ (Kraimer 2000, S. 31)<sup>57</sup>. Latente Sinnstrukturen sind der Kern und zentrale Gegenstand objektiv-hermeneutischer Methodologie (Oevermann 2000, S. 90) und bezeichnen „den Aspekt der [...] objektiven Bedeutung von Ausdrucksgestalten einer Praxis“ (Oevermann 2000, S. 91), worin sie sich grundlegend vom sogenannten „manifesten Sinn: dem subjektiven Sinn der traditionellen Soziologie“ (Oevermann 2000, S. 90) unterscheiden, wie oben dargelegt wurde. Objektive Bedeutungs- und latente Sinnstrukturen können dahingehend differenziert werden, dass Erstere der „Ausdruck für den objektiven Sinn einzelner Äußerungen oder Sätze“ (Oevermann 2013, S. 79) sind, während Letztere den „objektiven Sinn ganzer Äußerungsketten“ (Oevermann 2013, S. 79) umfassen (siehe auch Garz und Raven 2015, S. 169; Funcke und Loer 2019, S. 27ff). Objektiver Sinn ist hierbei zu verstehen als „durch Regeln erzeugte[r] Sinn“ (Oevermann 2013, S. 79), der sinnlich nicht wahrnehmbar ist – „Wir können den objektiven Sinn weder sehen, hören, schmecken, riechen noch tasten, sondern nur lesen“ (Oevermann 2013, S. 79). Dieses Lesen vollzieht sich im objektiv-hermeneutischen, sequenzanalytischen Vorgehen und legt dabei die latenten Sinnstrukturen einer Ausdrucksgestalt offen, da es sie „an jeder Sequenzstelle sichtbar macht“ (Oevermann 2000, S. 92). Latente Sinnstrukturen zeigen sich also in der Rekonstruktion der Entscheidungskrise, die jede Sequenzstelle als Ort von gleichzeitiger Öffnung und Schließung kennzeichnet (dies wird in Kapitel 6.1.3 weitergehend ausgeführt). Verknüpft damit ist ein Verständnis von ‚Welt‘, das davon ausgeht, dass sich ‚Welt‘ aus den „beiden Sphären von Wirklichkeit und Möglichkeit“ (Oevermann 1996, S. 72) konstituiert, wobei ‚Wirklichkeit‘ eine sich konkret vollziehende Handlung beschreibt und unter ‚Möglichkeit‘ all jene Handlungsvollzüge gefasst werden, die hypothetisch denkbar sind (Oevermann 1996, S. 71f). Wirklichkeit und Möglichkeit sind „gleichermaßen konstitutive Bestandteile der erfahrbaren Welt“ (Oevermann 1996, S. 72), die an jener Grenze hypothetisch möglicher und praktisch gelebter Handlungsvollzüge entsteht. Auf diese Art und Weise konstituiert sich Welt beziehungsweise Realität an jeder Entscheidungsstelle neu. Hierin liegt die zentrale Begründungslogik für das sequenzanalytische Vorgehen bei der objektiv-hermeneutischen Operation. Wirklichkeit setzt sich unabhängig davon, wie sie vom Subjekt prädiert wird, das heißt näher gekennzeichnet und mit Attributen versehen, in ihrer objektiven Gegebenheit durch (Oevermann 1996, S. 73). Unsere Handlungspraxis als Subjekte wird jedoch „ob bewußt oder unbewußt prädiierend, von unseren hypothetischen Konstruktionen geleitet, mit der wir die Wirklichkeit interpretieren und antizipieren“ (Oevermann 1996, S. 73). Wirklichkeit und Prädiierung vereinen sich „zu einer Einheit der erfahrbaren und erschlossenen Welt, aber beide lassen sich dennoch als dialektische Momente von Unmittelbarkeit und Vermittlung dieser Einheit kategorial getrennt halten“ (Oevermann 1996, S. 73). Auch darin liegt eine Begründungslogik der Objektiven Hermeneutik, die die objektiv gegebenen Strukturen von Wirklichkeit, unabhängig ihrer Prädiierung, zu erschließen sucht. Die Analyse objektiv gegebener Strukturen ist dabei „nicht in der dinglich-stofflichen

---

<sup>56</sup> Zur Differenz von ‚meinen‘ und ‚sagen‘ siehe außerdem Oevermann (2013, S. 72). Ein Beispiel für die Differenz von subjektivem und objektivem Sinn findet sich darüber hinaus in Müller und Becker-Lenz (2011, S. 104f).

<sup>57</sup> Zum Begriff der Regel in der Objektiven Hermeneutik siehe ausführlich Trescher (2013b, S. 31ff) sowie grundlegend Oevermann (2013, S. 71f). Einen Überblick geben Funcke und Loer (2019, S. 21ff). Diese machen außerdem darauf aufmerksam, dass Oevermann die Begriffe objektive Bedeutungs- und latente Sinnstrukturen nicht immer kohärent verwendet (Funcke und Loer 2019, S. 28).

oder material-substantiellen Objektwelt der Naturwissenschaften ontologisch erschöpft, sondern [muß] natürlich auf die als Bedeutungs- oder Sinnstruktur uns im Hier und Jetzt entgegentretende Welt der psychischen und sozialen Tatsachen ausgedehnt werden“ (Oevermann 1996, S. 73). Dies ist es, was Oevermann als „Destruktion eines [...] ontologischen Realismus“ (Oevermann 1996, S. 73) bezeichnet, womit er sich gegen die Annahme stellt, lediglich material und sinnlich Erfahrbares sei ‚Wirklichkeit‘. Bei der Konstitution von Welt spielen also, wie einleitend ausgeführt, die subjektiv begründeten Handlungsentscheidungen des Subjekts eine eher nachgeordnete Rolle (Oevermann 1996, S. 73). Vielmehr werden die „unter dieser Oberfläche [subjektiver Handlungs begründung; TH] liegenden objektiven und nicht antizipierten Handlungsfolgen“ (Oevermann 1996, S. 72) bedeutsam, die „sich aus dem Zusammenspiel von Spielräumen beziehungsweise Optionen [ergeben], die durch objektive Handlungsregeln (nicht: Erwartungen) eröffnet werden, und der die jeweilige Lebenspraxis bestimmenden Fallstrukturgesetzlichkeit, mit der die faktischen Auswahlen aus jenen Optionen getroffen werden“ (Oevermann 1996, S. 72). Die Erschließung dieser objektiven Bedeutungs- und latenten Sinnstrukturen und damit die Offenlegung der Fallstrukturgesetzlichkeit, die die jeweilige Lebenspraxis kennzeichnet, ist das Ziel objektiv-hermeneutischer Rekonstruktion.

### 6.1.3 Krise, Routine und Lebenspraxis

Oevermann entwirft sein Verständnis von autonomer Lebenspraxis als Moment „widersprüchlicher Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 1996, S. 77), wobei unter Entscheidungszwang die Notwendigkeit des Treffens einer Entscheidung zu verstehen ist. Auch das scheinbare Verweigern einer Entscheidung führt letztlich zu Konsequenzen und so kann gesagt werden, dass es nicht möglich ist, sich *nicht* zu entscheiden (Oevermann 2000, S. 130), auch eine scheinbare Nicht-Entscheidung hat Auswirkungen. Begründungsverpflichtung heißt, dass eine aktiv getroffene Entscheidung vernunftbasiert begründet werden muss. Wird eine Entscheidung sozusagen ‚passiv‘ getroffen (durch das Inkaufnehmen der Konsequenzen einer scheinbaren Nicht-Entscheidung), so wird der „Anspruch auf Begründbarkeit“ (Oevermann 1996, S. 78) nicht aufgegeben, sondern lediglich aufgeschoben und die Person verpflichtet sich „durch nachträgliche Rekonstruktion“ (Oevermann 1996, S. 78; siehe auch Oevermann 2000, S. 131) dieser Entscheidung zur Einlösung des Anspruchs auf Begründbarkeit<sup>58</sup>. Diese dialektische Verknüpfung von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung materialisiert sich an jeder Stelle „der systematischen Erzeugung des Neuen in der Schließung von Zukunftsoffenheit“ (Oevermann 1996, S. 75) und vollzieht sich andauernd. Hierin liegt, wie erneut hervorgehoben werden soll, der Kern objektiv-hermeneutischer Sequenzanalyse, die sich in der Rekonstruktion jener Entscheidungen, die an jeder Sequenzstelle getroffen werden, vollzieht. Das Begriffspaar ‚Krise‘ und ‚Routine‘, auf das sich Oevermann hinsichtlich dieser Schließungslogik bezieht und das er in einer strukturlogischen Hinsicht versteht, spielt dabei eine zentrale Rolle. In der strukturlogischen Denktradition ist „die Krise der Normalfall, 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“ (Oevermann 1996, S. 75; siehe auch Oevermann 2000, S. 133). Krisen bedeuten „zunächst nur die nach einer Schließung rufende Öffnung der Zukunft“ (Oevermann 1996, S. 75). Sie treten folglich immer dann auf, wenn eine Entscheidung getroffen werden muss. Wurde eine Entscheidung getroffen und die Zukunft damit hinsichtlich dieser geschlossen, so muss sich diese bewähren, bevor sie letztendlich zur Routine werden kann (Oevermann 1996, S. 75) – „Routinen ergeben sich [also] aus Krisen als sich bewährende Lösungen“ (Oevermann 1996, S. 75). Aufbauend auf diesem Verständnis von Krise und Routine entwirft Oevermann das Modell autonomer Lebenspraxis beziehungsweise der Autonomie der Lebenspraxis (Oevermann 1996, S. 77f, 2000, S. 131f; siehe auch Helsper 2012, S. 453f). Diese Autonomie der Lebenspraxis „konstituiert sich [...] als notwendig widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 2000, S. 131), wie sie oben beschrieben wurde. Sie ist eingebettet in Sozialität (in Rückbezug auf Hegel (u.a. 2002, 1980) spricht Oevermann auch von ‚Sittlichkeit‘ (Oevermann 1996, S. 75)), vollzieht sich innerhalb dieser

---

<sup>58</sup> Ist eine Person in dieser widersprüchlichen Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung nicht mehr handlungsfähig, so bedarf es professionalisierten Handelns im Sinne einer stellvertretenden Krisenbewältigung (Garz und Raven 2015, S. 130). Hier ist, im idealen Fall, der Einsatz pädagogischen Handelns verortet.

und wird letztlich auch durch diese konstituiert. Diese Sozialität als Rahmung eröffnet eine Spannweite von Handlungsmöglichkeiten, die der Person an jeder Sequenzstelle der Erzeugung des Neuen zur Verfügung stehen<sup>59</sup>. Diese, sozusagen auf ‚sozialen Regeln‘ gründenden, Handlungsmöglichkeiten sind auch unabhängig vom „konkreten Wollen und Wünschen“ (Oevermann 1996, S. 77) der Person wirksam. Welche Handlungsmöglichkeit die Person auswählt, ist nicht zufällig, sondern muss „grundsätzlich als begründbar beziehungsweise als vernünftig gelten“ (Oevermann 1996, S. 77). Um eine Zukunftsoffenheit und Perspektivität der Handlungspraxis zu gewährleisten, dürfen nicht ausschließlich „immer schon bewährte Routinen für diese Auswahl zur Verfügung stehen“ (Oevermann 1996, S. 77), sondern es müssen alternative Handlungsoptionen (jedoch immer innerhalb der Regeln der Sozialität) gedacht und in Erwägung gezogen werden. In der objektiv-hermeneutischen Analyse wird sich auf jene sozialen Regeln bezogen, um die Strukturgesetzmäßigkeit der betrachteten Ausdrucksgestalt zu entschlüsseln und „die typischen, charakteristischen Strukturen“ (Oevermann 2002a, S. 1) der zugrundeliegenden Lebenspraxis offenzulegen. Dazu ist es unabdingbar, die ‚sozialen Regeln‘ des Kontextes zu kennen, in dem die zu untersuchende Ausdrucksgestalt entstanden ist, um nachvollziehen zu können, inwiefern es sich bei der an dieser Sequenzstelle (nicht) getroffenen Entscheidung um eine den sozialen Regeln der untersuchten Lebenspraxis entsprechende handelt. In dieser Hinsicht kann die Objektive Hermeneutik gewissermaßen als genealogisches, nachvollziehendes Verfahren verstanden werden, da sie „immer wieder, quasi an jeder Sequenzstelle, die Grundstruktur von krisenhafter Entscheidung in Erinnerung ruft, selbst dort, wo sie dem Subjekt aufgrund greifender Routinen nicht zu Bewußtsein kommt“ (Oevermann 2000, S. 132). Es ist dadurch möglich, „den grundsätzlich krisenhaften Prozeß der Reproduktion und Transformation von Lebenspraxis und von Geschichtlichkeit“ (Oevermann 2000, S. 132; siehe auch Helsper 2012, S. 454) zu rekonstruieren.

## 6.2 Grundbegriffe und Prinzipien der Objektiven Hermeneutik

Die Objektive Hermeneutik vollzieht sich als sequenzanalytische Rekonstruktion, um die Fallstruktur der jeweils untersuchten Ausdrucksgestalt offenzulegen. Dabei geht sie von bestimmten Grundbegriffen aus, die im Folgenden ebenso ausgeführt werden wie die Prinzipien, denen die objektiv-hermeneutische Analyse folgt.

### 6.2.1 Fallstruktur, Fallstrukturgesetzmäßigkeit und Rekonstruktion

Wie einleitend benannt, ist es Anliegen der objektiv-hermeneutischen Analyse, die **Fallstruktur** der zu untersuchenden Ausdrucksgestalt zu rekonstruieren<sup>60</sup>. Fallstrukturen sind im oevermannschen Verständnis Ausdruck „einer historisch je konkreten Lebenspraxis und als solche widersprüchliche Einheiten von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung sowie Zentren der Krisenbewältigung“ (Oevermann 2000, S. 148), ausgehend von der Neues entstehen kann. Fallstrukturen „sind entstanden aus einer Sukzession von Krisenlösungen“ (Oevermann 2000, S. 148) und sind folglich das, was „den Fall als je individuierten und besonderten in seiner Fallstruktur kennzeichne[t]“ (Oevermann 2013, S. 90). Diese Fallstruktur ergibt sich aus der sequenzanalytischen Rekonstruktion respektive wird sie durch diese zugänglich gemacht. Dabei wird, wie der Begriff bereits klarmacht, sequentiell vorangegangen, das heißt, der kleinsten Sinneinheit – Sequenz – folgend, wodurch die zu analysierende Ausdrucksgestalt „in den ursprünglichen Modus der Krisensituation zurück[gesezt]“ (Oevermann 2000, S. 145) und die dort zugrundeliegende Entscheidungskrise offengelegt und nachvollziehbar gemacht wird. Mit dem Fortschreiten der Analyse wird so die jeweils zugrundeliegende Fallstruktur rekonstruiert, bis schließlich ihre zugrundeliegende **Fallstrukturgesetzmäßigkeit** offengelegt ist, die den „konkreten Fall gewissermaßen von innen her positiv [bestimmt]“ (Oevermann 2002a, S. 11). In der Fallstrukturgesetzmäßigkeit ist „die sich reproduzierende oder transformierende Fallstruktur“ (Oevermann 2002a, S. 11) aufgeschlossen und ist

---

<sup>59</sup> In Rückbezug auf Trescher (u.a. 2013b) kann diese Sozialität auch als routinemäßige Lebenspraxis bezeichnet werden. Diese Bezeichnung wird im Rahmen der sequenzanalytischen Rekonstruktion herangezogen, wenn es darum geht, eine Entscheidung der Fallstruktur vor dem Hintergrund sozialer, routinierter Regeln zu betrachten.

<sup>60</sup> Zum oevermannschen Strukturbegriff sei vermerkt, dass Struktur in seinem Verständnis „erst durch den sequenzanalytischen Nachweis des Prozesses seiner Herstellung evident wird. Struktur und Prozess sind hier also keine Gegenbegriffe mehr, sondern fallen in eins“ (Oevermann 2013, S. 91).

somit „als objektive Struktur anzusehen, analytisch scharf getrennt von dem Selbstbild, das der Einzelfall von sich hat“ (Kraimer 2000, S. 49; siehe auch Oevermann 2002a, S. 10). Hierin wird noch einmal die Unterscheidung von subjektivem und objektivem Sinn in der objektiv-hermeneutischen Analyse deutlich, die unbedingt zwischen Selbstbild und objektiver Bedeutungs- und latenter Sinnstruktur differenziert (siehe Kapitel 6.1.1 und 6.1.2). Fallstruktur und Fallstrukturgesetzlichkeit erlauben sowohl Einsicht in die individuelle Ausgestaltung der untersuchten Ausdrucksgestalt als auch in die diese hervorbringenden übergeordneten Strukturen und sind somit in einem „dialektische[n] Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem“ (Oevermann 2000, S. 124) miteinander verbunden. In der Sequenzanalyse werden also allgemeingültige ebenso wie einzigartige Aspekte der interessierenden Fallstruktur offengelegt (Oevermann 2000, S. 123f). Schließlich sollen, in aller Kürze, noch einige Hinweise zur Praxis der **Rekonstruktion** gegeben werden, wobei das gegensätzliche Verhältnis zur Subsumtion fokussiert wird. Das rekonstruktionslogische Vorgehen der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse steht diametral zu subsumtionslogischen, insbesondere hypothesentestenden, Verfahren, die von einer *Erklärung* der vorgängigen Präzisierung von Wirklichkeit ausgehen, wogegen die sequenzanalytische *Rekonstruktion* der Entscheidungskrise folgt, in der ‚Wirklichkeit‘ erst präzisiert, das heißt als je bestimmte hervorgebracht, wurde (Oevermann 2000, S. 136ff). Subsumtionslogische Verfahren sind insofern auf ein Nachverfolgen von Routinen beschränkt, während rekonstruktionslogische Verfahren in ihrem Selbstverständnis „Krisenkonstellation, Transformation, Übergänglichkeit, Entstehung des Neuen“ (Oevermann 2000, S. 149) zu ihrem Gegenstand machen können (siehe ausführlich Oevermann 2013, S. 92ff).

## 6.2.2 Text und Protokoll

In der Objektiven Hermeneutik wird zwischen Text und Protokoll unterschieden. Hierbei sind unter Text „alle Ausdrucksgestalten menschlicher Praxis bis hin zu Landschaften, Erinnerungen und Dingen der materialen Alltagskultur“ (Oevermann 2002a, S. 3) zu fassen. Texte sind „Träger[...] latenter Sinnstrukturen“ (Oevermann 2013, S. 73) und können der Analyse als protokollierte Wirklichkeiten in Protokollen zugänglich gemacht werden. Protokoll und protokollierte Wirklichkeit sind dabei unbedingt voneinander zu unterscheiden (Oevermann 2013, S. 74). Als Protokoll kann – in methodologischer Hinsicht – „[j]edes Datum [also jede in irgendeiner Form zugänglich gemachte protokollierte Wirklichkeit, beispielsweise das Transkript eines Gesprächs; TH] der Erfahrungswissenschaften der sinnstrukturierten Welt“ (Oevermann 2013, S. 73) verstanden werden. Text und Protokoll sind also durch unterschiedliche Perspektiven gekennzeichnet „auf den je identischen Gegenstand von Ausdrucksgestalt: Text meint deren symbolischen Charakter und Protokoll deren ausdrucksmateriale Erscheinung“ (Oevermann 2002a, S. 3f; siehe auch Funcke und Loer 2019, S. 39f). Im Kontext der hiesigen Studie, in der Interviews mit pädagogisch Handelnden aus dem Bereich der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung untersucht werden, wäre unter Text die je konkrete Interviewsituation zu verstehen und unter Protokoll das aus der Verschriftlichung der Audioaufnahme des Gesprächs hervorgegangene Transkript. Erst durch diese materiale Fixierung der protokollierten Wirklichkeit kann Zugang zum interessierenden Text genommen werden. Oevermann unterscheidet Kriterien, entlang derer Protokolle näher bestimmt werden können. Unter anderem geht es hierbei um die Differenz zwischen technischer Aufzeichnung und gestalteten Protokollen, naturwüchsiger und inszenierter protokollierter Wirklichkeit, Fremdprotokollierung und Eigenprotokollierung sowie Außeralltäglichkeit und Alltäglichkeit der Protokollierung (Oevermann 2000, S. 84ff). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, inwiefern durch das Protokoll die protokollierte Wirklichkeit adäquat abgebildet werden kann, wobei „die *Authentizität* des zu analysierenden Protokolls als einer Ausdrucksgestalt der unter theoretischen (oder praktischen) Aspekten interessierenden Fallstruktur“ (Oevermann 2000, S. 79) im Vordergrund steht. Bedeutsam ist dabei insbesondere, dass durch das Protokoll Eröffnungen der interessierenden Lebenspraxis festgehalten wurden, die das Forschungsinteresse und die zugrundeliegende Fragestellung treffen (Oevermann 2000, S. 80f). Für die hiesige Erhebung von gesprächsförmigen, topic-strukturierten Interviews „ist das in der Regel ganz unproblematisch, weil es explizit zum interessierenden Sachthema und mit einer interessierenden ‚Fallstruktur‘ geführt wird“ (Oevermann 2000, S. 81). Auswertungs- und Erhebungsmethode sind also in dieser Studie bestmöglich aufeinander abgestimmt und es wird davon ausgegangen, dass die forschungsleitenden Fragestellungen umfassend beantwortet werden können (siehe Kapitel 15).

### 6.2.3 Fallbestimmung, Lesartenbildung, Fallstrukturhypothese und -generalisierung

Ausgangspunkt der objektiv-hermeneutisch verfahrenen Analyse ist die sogenannte **Fallbestimmung**, aus deren Perspektive ‚der Fall bestimmt‘, das heißt, seine Fallstruktur rekonstruiert wird. Es handelt sich hierbei gewissermaßen um die Fragestellung, unter der sich dem zu analysierenden Protokoll genähert wird (Wernet 2009, S. 50). Vorab gilt es also zu „entscheiden, welche der im Text zum Ausdruck kommenden Fallstrukturen“ (Oevermann 2000, S. 106) analysiert werden sollen. Das bedeutet außerdem, dass ein und dasselbe Material unter verschiedenen Fragestellungen untersucht werden kann (Trescher 2018a, S. 98f). Die Fallbestimmung ist dabei unbedingt von einer reinen Fallbeschreibung zu unterscheiden (Oevermann 2002a, S. 11). In der objektiv-hermeneutischen Analysepraxis wird sequentiell vorgegangen. An jeder Sequenzstelle werden **Lesarten** aufgestellt, die sowohl die Möglichkeiten als auch Praxisvollzüge der untersuchten Lebenspraxis offenlegen (siehe dazu weiterführend Kapitel 6.2.4). Dabei sind Lesarten zu vermeiden, „die zwar mit einer zu analysierenden Ausdrucksgestalt kompatibel sind, aber von dieser nicht im Sinne einer lückenlosen Ableitung von deren immanenten Markierungen erzwungen sind“ (Oevermann 2013, S. 96)<sup>61</sup>. Im Verlauf der Sequenzanalyse sollen **Fallstrukturhypothesen** aufgestellt werden, in denen die bisherigen Erkenntnisse zusammengefasst werden. Fallstrukturhypothesen stellen insofern „Schlussfolgerungen über die besondere Beschaffenheit des Falles“ (Wernet 2009, S. 37) dar, also über seine je bestimmte Struktur. Da, gerade zu Beginn der Analyse, die Fallstruktur noch nicht gesichert aufgeschlossen ist, haben diese Zusammenfassungen hypothetischen Charakter, der sich jedoch mit fortschreitender Sequenzanalyse mehr und mehr festigt, denn, „wenn eine Fallstrukturhypothese nicht triftig ist oder nicht präzise genug, dann kann man darauf vertrauen, dass sie sich sehr bald an einer kommenden Sequenzstelle als ungültig erweisen wird“ (Oevermann 2013, S. 97). Die Sequenzanalyse ist (vorerst) beendet, wenn eine abschließende Fallstrukturhypothese formuliert und somit die Fallstrukturgesetzmäßigkeit gesichert rekonstruiert wurde. Daraufhin folgt beziehungsweise dies bedeutet die **Fallstrukturgeneralisierung**, in der „die aufgefundenene Fallstruktur als Typus hinreichend explizit bestimmt“ (Oevermann 2013, S. 95) ist. Dabei ist hervorzuheben, dass jede rekonstruierte Fallstruktur „in sich schon ein allgemeiner Typus [ist], vollkommen unabhängig von dem Wissen über dessen geringe oder starke Verbreitung“ (Oevermann 2000, S. 125; siehe auch Oevermann 2002a, S. 13). Dies ist der Grund, weshalb in Studien, die method(-olog)-isch sequenzanalytisch-rekonstruktiv verfahren, meist vergleichsweise ‚wenig‘ Fälle (zum Beispiel Interviews) analysiert werden, was in der Rezeption oftmals kritisch beäugt und deshalb die Geltung der Ergebnisse angezweifelt wird, was in der zugrundeliegenden Methodologie jedoch nachvollziehbar begründet ist (u.a. Oevermann 2000, S. 123ff). Demnach werden in jeder Fallrekonstruktion „auch generalisierungsfähige Erkenntnisse über die Fallstrukturen von – in der Regel höher aggregierten – sozialen Gebilden gewonnen“ (Oevermann 2000, S. 125), in denen die Fallstrukturen verortet sind. Schließlich ist die Fallstrukturgeneralisierung theoriebildend, ist doch die sequenzanalytische Rekonstruktion immer auch darauf ausgerichtet, „eine nicht-subsumtionslogische sozialwissenschaftliche Theorie hervorzubringen“ (Kraimer 2000, S. 42; siehe auch Funcke und Loer 2019, S. 15ff). Aufgrund dessen kommt der theoretischen Betrachtung beziehungsweise Einbettung der Fallstruktur eine besondere Bedeutung zu. Dies kann deshalb in gewisser Weise als letzter Schritt der objektiv-hermeneutischen Analysepraxis verstanden werden (siehe Kapitel 12).

### 6.2.4 Sequentialität

Das Prinzip der Sequentialität ist gewissermaßen namensgebend für die Objektive Hermeneutik als sequenzanalytisches Verfahren. Wie in der methodologischen Annäherung ausgeführt wurde (siehe Kapitel 6.1), konstituiert sich Lebenspraxis in Entscheidungskrisen, deren Rekonstruktion Anliegen objektiv-hermeneutischer Verfahren ist. Dabei wird „jede Sequenzstelle als potentiell krisenhafte Entscheidungsstelle“ (Oevermann 2000, S. 132) angesehen, in der sich „eine Zukunft von Möglichkeiten“ (Oevermann 2000, S. 132) eröffnet. Sequentialität ist nicht als zeitliche Aufeinanderfolge zu verstehen, sondern als „eine durch bedeutungserzeugende Regeln konstituierte sinnlogische Folge“ (Oevermann 2013, S. 75). Im Nachvollziehen, welche Entscheidung an den jeweiligen Sequenzstellen letztlich getroffen wurde, wird die Fallstruktur sukzessive offengelegt, was über das Aufstellen von Lesarten und Fallstrukturhypothesen erfolgt (u.a. Oevermann 2013, S. 75; siehe Kapitel 6.2.3). Sequentialität ist dabei

---

<sup>61</sup> Dies entspricht dem Prinzip der Wörtlichkeit, das nachfolgend ausgeführt wird (siehe Kapitel 6.2.6).

„eine durch Erzeugungsregeln (Parameter I) erzwungene Folge von eröffneten Möglichkeiten, die durch Praxisvollzug (Parameter II) jeweils zu schließen sind, und an jeder Sequenzstelle Sequentialität eröffnet und beschlossen wird“ (Oevermann 2001, S. 214). In der objektiv-hermeneutischen Analyse erfolgen deshalb an jeder Sequenzstelle zwei Rekonstruktionen: die der „Möglichkeiten des Anschließens an das Vorausgehende“ (Oevermann 2013, S. 90) und die der tatsächlichen „Vollzüge der Praxis, die sich als Auswahlen aus den Möglichkeiten darstellen lassen“ (Oevermann 2013, S. 90). Die Regel der Sequentialität ist auch deshalb unbedingt einzuhalten, „um eine Zirkelhaftigkeit der Interpretation begründet ausschließen zu können“ (Garz 1997, S. 539).

### 6.2.5 Totalität

Das Totalitätsprinzip besagt, dass durch die Sequenzanalyse „die Prägnanz der Ausdrucksgestalt maximal [und in diesem Sinne ‚total‘; TH] erhalten“ (Oevermann 2013, S. 78) und ihre Fallstrukturgesetzlichkeit offengelegt wird. Ausgehend davon muss jede kleinste Äußerung als potenziell sinntragend aufgefasst und darf nicht im Vorhinein von der Analyse ausgeschlossen werden (Oevermann 2000, S. 100). Außerdem müssen alle Lesarten gebildet werden, die sich an jeder Anschlussstelle eröffnen, um die Fallstruktur uneingeschränkt erfassen zu können. Die Sequenzanalyse muss folglich „unselektiv total“ (Oevermann 2000, S. 101) erfolgen. Der Begriff (und die Praxis) der Totalität umfasst sowohl das je konkret zu analysierende Protokoll als auch die „darin sich verkörpernde[...] strukturell autonome[...] Lebenspraxis“ (Oevermann 2000, S. 102; siehe auch Oevermann 2002a, S. 21), die jeweils und gleichzeitig gemeinsam rekonstruiert werden. In dieser umfassenden – totalen – Erfassung von Lebenspraxis durch die Rekonstruktion eines Protokolls liegt der Grund dafür, dass in der Objektiven Hermeneutik teils mit vermeintlich schmaler Datengrundlage gearbeitet wird (Oevermann 2000, S. 97ff). Denn es ist nachvollziehbar, „daß angesichts der Detailliertheit und des Aufwandes an Explikation in einer Sequenzanalyse, die diesen Namen verdient, immer nur ganz geringe Textmengen ausgewertet werden können“ (Oevermann 2000, S. 97). Im Prinzip der Totalität wird darüber hinaus ein weiterer Aspekt der Differenz subsumtions- und rekonstruktionslogischer Forschungsmethoden sichtbar. Die Stärke der Rekonstruktion gegenüber der Subsumtion ist in dieser Hinsicht, dass durch die ‚totale Sequenzanalyse‘ gewährleistet ist, die jeweilig interessierende Fallstruktur tatsächlich aufschließen zu können. „[D]enn erst die Lückenlosigkeit führt vom bloß in gewisser Beliebigkeit sammelnden Klassifizieren zum zwingenden Erschließen“ (Oevermann 2000, S. 101). Teils wird das Totalitätsprinzip auch mit dem Begriff ‚Extensivität‘ beschrieben (Wernet 2009, S. 32ff; Trescher 2018a, S. 102).

### 6.2.6 Wörtlichkeit

Dem Prinzip der Wörtlichkeit zu folgen, verpflichtet den\*die Forschende\*n dazu, „nichts zu erschließen, was nicht im Material selbst klar nachweisbar markiert ist“ (Oevermann 2013, S. 78). Dazu gilt, nur solche Lesarten zu bilden, die unmittelbar die Fallstruktur treffen, „im zu analysierenden Protokoll nachweisbar markiert sind und sich zwingend daraus ableiten lassen“ (Oevermann 2013, S. 78). Damit geht außerdem einher, das Protokoll, das der Sequenzanalyse zugrunde liegt, in seiner Ausdrucksgestalt zu würdigen, das heißt, auch vermeintliche ‚Versprecher‘ oder andere „innertextliche Widersprüche“ (Wernet 2009, S. 23) als sinntragend und zur Fallstruktur gehörig aufzufassen (Wernet 2009, S. 23; siehe auch Trescher 2018a, S. 101). Totalitäts- und Wörtlichkeitsprinzip verweisen unmittelbar aufeinander, denn während zwar eine umfassende, uneingeschränkte (‚totale‘) Rekonstruktion erforderlich ist, wird diese durch die Fokussierung auf ‚zwingende‘, wörtlich intendierte Lesarten in gewisser Weise beschränkt (Oevermann 2000, S. 103).

### 6.2.7 Sparsamkeit

Das Sparsamkeitsprinzip kann in diesem Sinne als Verknüpfung zwischen Totalitäts- und Wörtlichkeitsprinzip verstanden werden. Es unterstützt die Forschenden dabei, zu entscheiden, *welche* der möglichen Lesarten als am ehesten zutreffend, das heißt textlich indiziert und deshalb zwingend ableitbar, beurteilt werden können (Oevermann 2013, S. 78). Das Sparsamkeitsprinzip trägt insofern „dazu bei, den Interpreten auf den Text zu verpflichten“ (Wernet 2009, S. 35). Forschungspraktisch bedeutet das, „auf das Wissen über den ‚realen‘ empirischen Kontext, in der die Äußerung gefallen ist, zu verzichten und Spezifika, etwa ‚Pathologien‘, nicht ohne vom Text zu deren Annahme gezwungen zu sein, als gegeben

anzunehmen“ (Leber 1994, S. 229). Indem also davon ausgegangen wird, dass eine Ausdrucksgestalt wohlgeformt ist, „gewinnt das Besondere seine charakteristische Gestalt, die dann als rekonstruktiv nachgewiesen und nicht von außen herangetragen gelten kann“ (Leber 1994, S. 229).

### 6.2.8 Kontextfreiheit

Die objektiv-hermeneutische Analysepraxis sieht vor, den äußeren Kontext des jeweils zugrundeliegenden Protokolls, also fallbezogenes „Vorverständnis und Vorwissen“ (Oevermann 2000, S. 104), nicht zur Lesartenbildung heranzuziehen (Oevermann 2000, S. 104). Wernet (2009) spricht diesbezüglich von einer Haltung „künstlicher Naivität“ (Wernet 2009, S. 23), anhand der die äußeren Entstehungs- und Mitbestimmungsparameter des analysierten Protokolls ausgeblendet werden. Kontext allerdings, der sukzessive durch die Sequenzanalyse erschlossen wird, wird gewissermaßen zum „Kotext (auch oft ‚innerer Kontext‘ genannt)“ (Trescher 2018a, S. 100), der im Fortschreiten der Analyse respektive bei der Lesartenbildung zu berücksichtigen ist (siehe außerdem Oevermann 2000, S. 95). Ausdrücklich hinzugezogen werden darf in der Analysepraxis dagegen alles, was die Lesartenbildung unterstützt. „So kann z.B. in einschlägigen Veröffentlichungen (Lexika, Statistiken, Handbüchern usw.) recherchiert werden, inwieweit bestimmte Angaben im Text [Protokoll; TH] ‚gängiger Praxis‘ entsprechen“ (Garz 1997, S. 539). An dieser Stelle sei problematisiert, dass gegebenenfalls nicht immer ohne Weiteres festgelegt werden kann, inwieweit eine Äußerung ‚routinemäßiger Lebenspraxis‘ entspricht, da es diesbezüglich kulturell unterschiedlich geprägte Lesarten geben kann.

## 6.3 Hinweise zum forschungspraktischen Vorgehen

Das forschungspraktische Vorgehen sequenzanalytischer Rekonstruktionen wird üblicherweise, insofern es notwendig und sinnvoll erscheint, auf den jeweiligen Gegenstand und das zugrundeliegende Forschungsinteresse adaptiert. Inwiefern Adaptionen vorgenommen werden, wird im Folgenden skizziert.

### 6.3.1 Auswahl und Analyse von Segmenten

Zur forschungspraktischen Adaption gehört unter anderem, nicht das gesamte Protokoll zu analysieren, sondern einige Segmente daraus zu fokussieren. Dies ergibt aus forschungsökonomischer Sicht durchaus Sinn, denn dadurch kann ohne Weiteres die Fallstruktur offengelegt und gleichzeitig der Umfang des zu analysierenden Protokolls reduziert werden, was letztlich eine Zeitersparnis bedeutet und bei einer so kleinteiligen Methode wie der Objektiven Hermeneutik sehr wichtig ist. Da sich an jeder Stelle im Protokoll gleichzeitig Prozeduren der Eröffnung und Beschließung vollziehen, „kann im Prinzip die Sequenzanalyse unbesorgt auch an jeder Sequenzstelle einsetzen, ohne dadurch die Fallstruktur systematisch zu verfehlen“ (Oevermann 2000, S. 89). Zum Umfang der zu analysierenden Segmente schlägt Oevermann, in Bezug auf den Protokolltyp Interviewtranskript, der auch Gegenstand der hiesigen Studie ist, vor, es reiche „für die überwiegende Mehrzahl der Fälle vollständig aus, vier kurze Segmente von maximal zwei Seiten auszuwählen“ (Oevermann 2000, S. 97). Zur Frage dazu, wie die zu analysierenden Segmente ausgewählt werden sollen, gibt Oevermann einige Hinweise. Zum einen hält er es für unumgänglich, die Anfangsbeziehungsweise Initialsequenz zu analysieren, „weil in den Eröffnungspassagen einer konkreten Praxis immer die entscheidenden Weichen gestellt werden, deren Folgen nur schwer wieder rückgängig gemacht werden können, so daß ihre Analyse besonders aufschlußreich ist“ (Oevermann 2000, S. 98). In der Anfangssequenz wird also die Fallstruktur eröffnet<sup>62</sup>. Zum anderen hält er es für ratsam, die Segmente auszuwählen, „deren inhaltlicher Bezug für die Untersuchungsfrage von großer Bedeutung ist“ (Oevermann 2000, S. 98). Die Entscheidung darüber, wie viele ‚Fälle‘ (also zum Beispiel Interviewtranskripte mit pädagogisch Handelnden) rekonstruiert werden, erfolgt demnach nach dem Kriterium, „ob die typische Struktur eines sozialen Sachverhalts getroffen ist, und nicht danach, ob sie die

---

<sup>62</sup> Hierbei gilt es allerdings zu „gewährleisten, daß wir in unserem Datenmaterial eine Praxiseröffnung protokolliert haben, die fallspezifisch und sachthematisch auch zu der uns theoretisch interessierenden Untersuchungsfrage paßt. Bei einem Interview ist das in der Regel ganz unproblematisch, weil es explizit zum interessierenden Sachthema und mit einer interessierenden ‚Fallstruktur‘ geführt wird“ (Oevermann 2000, S. 80f). Dies wurde im Zuge der Erhebung und der Gestaltung der Topics, entlang derer die gesprächsförmigen, topic-strukturierten Interviews geplant und durchgeführt wurden, berücksichtigt (siehe Kapitel 7).

Darstellung einer repräsentativen Verteilung in einer Grundgesamtheit erlaubt“ (Bude 2003, S. 61). Ergebnisse der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion ziehen ihre Geltung folglich daraus, dass (bei korrekter Anwendung der Verfahren) die objektiven Bedeutungs- und latenten Sinnstrukturen eines Gegenstands erschlossen wurden, die aufgrund ihrer Einbettung in ‚Welt‘ Aufschluss über die strukturelle Ausgestaltung dieser geben. Daraus ergibt sich die Repräsentativität der Ergebnisse (und weniger aus einer ‚Stichprobe‘; siehe Kapitel 6.2.1).

### 6.3.2 Vorgängige Generierung und Analyse objektiver Daten

Es hat sich als sinnvoll erwiesen, der Sequenzanalyse des interessierenden Protokolls eine Analyse sogenannter objektiver Daten zum Protokoll voranzustellen (Oevermann 2000, S. 98f; siehe auch Trescher 2013b, S. 46). Im Falle der hiesigen Studie sind dies Informationen zu den Interviewpersonen, wie beispielsweise ihr Alter, ihr berufsbiographischer Hintergrund, ihre aktuelle berufliche Tätigkeit und ihre institutionelle Anbindung. Diese Informationen werden objektive Daten genannt. Ausgehend von einer vorgängigen Analyse solcher objektiven Daten ist es möglich, die Lesartenbildung in der Sequenzanalyse enger an den Gegenstand zu binden, sodass „Lesarten ‚von vornherein‘ ausgeschlossen, also gar nicht erst gebildet werden müssen“ (Trescher 2015a, S. 153), die ohnehin als nichtzutreffend ausgesondert würden. Dies ist forschungsökonomisch sinnvoll, da weniger Lesarten gebildet und geprüft werden müssen.



## 7 Gesprächsförmige, topic-strukturierte Interviews

Mit Blick auf die Forschungsfragen und die daran geknüpfte Auswertungsmethode galt es, ein passendes Erhebungsinstrument zu finden, mit dem geeignete Daten generiert werden. Eine Adaption der zahlreichen zur Verfügung stehenden Interviewverfahren an das jeweilige Forschungsinteresse und die zugrundeliegenden Forschungsfragen ist unbedingt notwendig und Ausdruck guter wissenschaftlicher Praxis (Mey und Mruck 2019, S. 10). Entsprechend wurde in der hiesigen Studie vorgegangen. Es wurde sich dafür entschieden, im Anschluss an Trescher (2015a, 2017c, 2018a), gesprächsförmige, topic-strukturierte Interviews zu erheben, die erwartungsgemäß ein Protokoll hervorbringen, das die interessierende Lebenspraxis aufschließt und geeigneter Gegenstand objektiv-hermeneutischer Analyse ist<sup>63</sup>. Die Erhebung dient in dieser Hinsicht „der Erzeugung der Ausdrucksgestalt“ (Oevermann 2000, S. 78), die letztlich Grundlage der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion ist. Im Folgenden ist dargelegt, worin die Erhebung gesprächsförmiger, topic-strukturierter Interviews methodisch begründet ist (Kapitel 7.1) und wie die Interviewerhebung forschungspraktisch erfolgte (Kapitel 7.2). Daraufhin wird Einblick in den Materialkorpus gegeben, der der Studie zugrunde liegt (Kapitel 7.3).

### 7.1 Methodische Verortung

Interviews sind eine geeignete Methode, um „Erzählungen zu generieren, Argumente und Begründungen zu explorieren oder ausführliche Beschreibungen einzuholen“ (Mey und Mruck 2019, S. 16)<sup>64</sup>. Sie sind von alltäglichen Gesprächen insofern abzugrenzen, als es sich um eine „asymmetrische Kommunikationssituation mit klarer Rollenverteilung“ (Döring und Bortz 2016, S. 357; siehe auch Helfferich 2009, S. 46ff) handelt. Der\*die Interviewer\*in stellt Fragen und bleibt selbst eher verschlossen, während von der Interviewperson, die nicht selbst fragt, sondern antwortet, eine gewisse Offenheit erwartet wird (Döring und Bortz 2016, S. 357; siehe auch Helfferich 2009, S. 58f). Interviews können entlang unterschiedlicher Kriterien kategorisiert werden, wobei der Strukturierungsgrad des Erhebungsinstruments, Einzel-/Paar- oder Gruppeninterview, persönliche oder mittelbare Befragung, Anzahl der Interviewer\*innen, Expertise der interviewten Person sowie Interviewtechnik die wichtigsten Merkmale sind (Döring und Bortz 2016, S. 358ff; siehe auch Mey und Mruck 2019, S. 10; Helfferich 2009, S. 35ff). In der hiesigen Studie wurde sich für ein gesprächsförmiges, topic-strukturiertes Einzelinterview entschieden, das persönlich in einer face-to-face-Situation durch eine Interviewerin durchgeführt wurde. Die Interviewpersonen wurden aufgrund ihrer beruflichen Verortung in der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung ausgewählt, die Interviewtechnik entlang des Anspruchs, Narration zu erzeugen und dennoch konkrete Themen („Topics“) abzudecken. Folglich ist das hier gewählte Verfahren des gesprächsförmigen, topic-strukturierten Interviews an narrative Interviewverfahren angelehnt (u.a. Hopf 2011; Jakob 1997; Kraimer 1997; Küsters 2009; Schütze 1977) sowie an das sogenannte Topic-Interview (Trescher u.a. 2015a, 2017c). Mit Letzterem stimmt das in dieser Studie angewendete Interviewverfahren nahezu überein, allerdings werden die beiden Aspekte Gesprächsförmigkeit und Strukturierung durch Topics, das heißt interessierende Themen, die im Verlauf des Interviews angesprochen werden sollen, sowohl in der Benennung der Methode als auch ihrer methodischen ebenso wie forschungspraktischen Ausgestaltung noch deutlicher herausgestellt. Schnittmengen, die mit sogenannten narrativen Interviews auszumachen sind, werden durch den, wenngleich eher geringen, Strukturierungsgrad der gesprächsförmigen, topic-strukturierten Interviews eingeschränkt. Größere Gemeinsamkeiten hat das gesprächsförmige, topic-strukturierte Interview vielmehr mit beispielsweise halbstrukturierten Leitfaden- oder problemzentrierten Interviews, insbesondere bezüglich der Abfolge der methodischen Schritte in der Interviewsituation (siehe u.a. Mey und Mruck 2019, S. 5f). Unterschiede liegen lediglich darin, dass mehr Raum für freie Erzählungen gegeben wird und dass die Strukturierung in Topics erfolgt und nicht (unbedingt) in konkreten Fragestellungen, was größere Flexibilität in der Interviewsituation ermöglicht (Trescher 2017c, S. 70). Dadurch wird außerdem weitergehend das Ziel verfolgt, die Interviewperson zu Narration anzuregen und somit möglichst unstrukturierten (im Sinne von wenig durch die Interviewerin beeinflussten) Einblick in die interessierende Lebenspraxis nehmen zu können – diese jedoch gleichzeitig

---

<sup>63</sup> Dies zeigen außerdem vorangegangene Studien, an denen die Autorin mitgearbeitet hat (u.a. Trescher 2017c, 2018a).

<sup>64</sup> Eine diesbezüglich problematisierende Auseinandersetzung findet sich zum Beispiel in Jergus (2014).

nicht aus dem Blick zu verlieren und das Interview respektive die interviewte Person, falls nötig, darauf zu fokussieren (Trescher 2018a, S. 105). Methodischer Ausgangspunkt des gesprächsförmigen, topic-strukturierten Interviews ist, ähnlich dem eines narrativen Interviews, die Interviewpersonen durch entsprechende Erzählanstöße (Jakob 1997, S. 449) zu Narration anzuregen. Dadurch soll der konstituierende Aspekt narrativer Interviews nutzbar gemacht werden, indem der interviewten Person eine „Darstellung ausgehend von den eigenen Relevanzsetzungen ermöglicht“ (Jakob 1997, S. 448) wird. Dies hat zur Folge, dass es bei der interviewten Person selbst liegt, die eigene Erzählung zu strukturieren und zu ordnen und so Schwerpunkte zu setzen und thematische Fokussierungen vorzunehmen. So kann es gelingen, „den subjektiven Blick auf einen Gegenstand herauszuarbeiten“ (Trescher 2018a, S. 104). Dementsprechend werden keine konkreten Fragen vorbereitet, sondern Themenbereiche („Topics“), die im Verlauf des gesprächsförmigen Interviews angesprochen werden sollen. Die Reihenfolge der Topics soll dabei flexibel sein, es bietet sich allerdings an, das erste Topic bei allen Interviews, die geführt werden, als Einstieg zu wählen. Anhand der Verfahren der gesprächsförmigen, topic-strukturierten Interviews wird sich erhofft, Interviews mit Pädagog\*innen aus dem Bereich der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung zu erheben, die Raum für eigene Erzählungen und Schwerpunktsetzungen geben und in denen die interessierenden Themen angesprochen werden. Auf diese Weise entsteht erwartungsgemäß ein Materialkorpus, der dem Forschungsinteresse entspricht und der überaus geeignet ist, objektiv-hermeneutisch analysiert zu werden. Im Folgenden ist ein idealtypischer Ablauf eines gesprächsförmigen, topic-strukturierten Interviews dargelegt (angelehnt an u.a. Trescher 2018a, S. 104ff).

#### *Vor dem Interview*

- Begrüßung der Interviewperson
- Hinweis auf Audioaufnahme
- Erneute Zusicherung von Anonymität
- ‚Ankommen‘ in der Interviewsituation (das heißt unter anderem: ein angenehmes Setting für das Gespräch finden)
- Potenzielle Störungen reduzieren/ausschalten (beispielsweise einen ‚Nicht stören‘-Hinweis an die Tür zum Interviewraum hängen; Mobiltelefone aus- oder stummschalten)

#### *Einstieg in das Interview*

- Erzählanstoß durch den\*die Interviewer\*in
- Freie Narration durch die Interviewperson
- Gegebenenfalls Rück- oder weiterführende Fragen, wenn der Erzählfluss ins Stocken gerät

#### *Verlauf des Interviews – Topic-Phase*

- Ansprechen der interessierenden Topics (jeweils mit Erzählstimulus)
- Gegebenenfalls Rück- oder weiterführende Fragen, wenn der Erzählfluss ins Stocken gerät
- Wichtig ist, dass die Reihenfolge der Topics variabel ist und an den Gesprächsverlauf angepasst wird (siehe dazu Trescher 2018a, S. 105).

#### *Abschluss des Interviews*

- Alle Topics wurden angesprochen, offene Fragen geklärt
- Abschlussfrage an die Interviewperson, ob von ihrer Seite noch etwas anzusprechen wäre (Erzählstimulus zu vorerst letzter Narrationsmöglichkeit geben).
- Abschluss und Dank

#### *Kurzfragebogen*

- Anschließend an das Interview soll ein Kurzfragebogen mit der Interviewperson durchgegangen werden.
- Die darin gesammelten Informationen dienen vor allem der Generierung objektiver Daten (siehe Kapitel 6.3.2; siehe auch Trescher 2018a, S. 105).
- Der Kurzfragebogen erfolgt strukturiert (und in Anlehnung an Witzel 2000, S. 6; siehe auch Mey und Mruck 2019, S. 13).

#### *Ende des Interviews*

- Abschalten der Aufnahmetechnik
- Dank und Abschied

### Nach dem Interview

- Notizen durch den Interviewer\*die Interviewerin bezüglich der Interviewsituation, die dem „Festhalten von Eindrücken, Auffälligkeiten und Befindlichkeiten [dienen], die sich auf das Interview selbst und auf die (nicht aufgezeichnete) Zeit vor und nach dem Interview beziehen“ (Mey und Mruck 2019, S. 15).
- Transkribieren der Audioaufnahme, bis somit schließlich die interessierte Ausdrucksgestalt autonomer Lebenspraxis in Protokollform – und damit der Analyse zugänglich – vorliegt.

## 7.2 Forschungspraktisches Vorgehen bei der Erhebung

Im Folgenden ist das forschungspraktische Vorgehen bei der Erhebung gesprächsförmiger, topic-strukturierter Interviews dargelegt. Dabei wird darauf Bezug genommen, wie die Topics generiert wurden, die den Interviews zugrunde liegen, die im Rahmen dieser Studie geführt wurden (Kapitel 7.2.1), wie der Feldzugang gelang (Kapitel 7.2.2) und die Interviews konkret erhoben wurden (Kapitel 7.2.3). Schließlich wird ausgeführt, was bei Audioaufnahme und Transkription der Interviews zu berücksichtigen ist (Kapitel 7.2.4).

### 7.2.1 Topics generieren

Vor der Erhebung der Interviews ist es unbedingt notwendig, die Topics, also die inhaltlichen Schwerpunkte und jeweiligen Erzählanstöße sowie potenzielle Nach- und gesprächsaufrechterhaltende Fragen, zu generieren, entlang derer die Interviews durchgeführt werden sollen. Die Generierung der Topics dient dabei nicht nur der Interviewvorbereitung, sondern bietet dem\*der Forschenden außerdem die Möglichkeit, „das eigene Wissen zu organisieren, zu explizieren und mit Teamkolleg/innen zu diskutieren“ (Mey und Mruck 2019, S. 13). Im Interview selbst sollen, wie oben bereits dargelegt wurde, bestenfalls alle Topics angesprochen werden, wobei ihre Reihenfolge variabel ist. Es ist allerdings naheliegend, für den Gesprächseinstieg jeweils denselben Erzählanstoß (und somit dasselbe Topic) zu verwenden. Um eine möglichst entspannte Interviewsituation zu generieren und dem Anspruch der Gesprächsförmigkeit bestmöglich zu begegnen, sollte der\*die Interviewer\*in während des Interviews nicht starr an den Topics festhalten, sondern flexibel bleiben (Mey und Mruck 2019, S. 13; Trescher 2018a, S. 105). Im Folgenden sind die Topics, die bei der Erhebung der gesprächsförmigen, topic-strukturierten Interviews im Rahmen der vorliegenden Studie Anwendung gefunden haben, sowie (mögliche) Erzählanstöße und gesprächsaufrechterhaltende Fragen abgebildet. Entlang dieser Topics wurden die Interviews geführt, deren Protokolle Gegenstand der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion in dieser Studie sind.

Tabelle 3: Topics, Erzählanstöße und gesprächsaufrechterhaltende Fragen

<b>Topic</b>	<b>Erzählanstoß, gesprächsaufrechterhaltende Fragen</b>
<i>Pädagogisches Arbeiten</i>	Was heißt für Sie pädagogisches Arbeiten? <ul style="list-style-type: none"><li>- Was ist das Pädagogische an Ihrer Arbeit?</li><li>- Bezug zur konkreten Wohneinrichtung/zum Träger</li><li>- Bezug zum Phänomen ‚geistige Behinderung‘</li></ul>
<i>Inklusion</i>	Wenn Sie in diesem Zusammenhang an Inklusion denken – Was bedeutet dann Inklusion für Sie? <ul style="list-style-type: none"><li>- Was heißt Inklusion?</li></ul>
<i>Inklusion in der alltäglichen pädagogischen Handlungspraxis</i>	Welchen Stellenwert hat Inklusion in Ihrem beruflichen Alltag? <ul style="list-style-type: none"><li>- Veränderungen durch Inklusion</li><li>- Gelingensbedingungen</li><li>- Barrieren</li><li>- bei Leitungspersonen: Rolle als Leitungskraft</li><li>- Inklusion als Thema im Team</li><li>- Beispiele aus der pädagogischen Handlungspraxis schildern</li></ul>
<i>Zukunft</i>	Wenn Sie an die Zukunft denken – Wo verorten Sie sich bezüglich Inklusion/inklusive Entwicklung?

- 
- zukünftige Veränderungen pädagogischer Handlungspraxis
  - Rolle der Einrichtung/des Trägers
  - Rahmen- und Gelingensbedingungen
- 

## 7.2.2 Feldzugang

Forschungsvorhaben, insbesondere jene, die qualitativ verfahren, sind davon abhängig, Zugang zum interessierenden Feld zu erhalten. Hierbei sind zumeist „verschiedene Ebenen an der Regelung des Zugangs beteiligt“ (Flick 2011, S. 145), die jeweils zur Hürde der Beforschung werden können respektive Zugang ermöglichen. Für die Erhebung gesprächsförmiger, topic-strukturierter Interviews mit pädagogisch Handelnden im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung ist es grundlegend, einen Zugang zu ebenjenen Personen beziehungsweise dem Feld, in dem sie arbeiten, zu eröffnen. Jener Feldzugang wurde im Rahmen dieser Studie über Träger oder konkrete Einrichtungen und deren Leitungskräfte gesucht<sup>65</sup>, die insofern die erste Ebene des Zugangs bilden. Eine Herausforderung besteht diesbezüglich darin, jene Leitungskräfte von der Bedeutung der Studie zu überzeugen und einen potenziellen Nutzen für die Einrichtung zu skizzieren. Dieser liegt im Kontext der hiesigen Studie darin, Einsichten in Herausforderungen pädagogischen Handelns im Kontext Inklusion zu gewinnen, die an die Einrichtung weitergegeben und als Reflexionsfolie der Handlungspraxis der Mitarbeiter\*innen herangezogen werden können. Durch eine solche Herangehensweise, in der die Leitungskräfte vom Wert der Studie überzeugt werden, kann es gelingen, sogenannte „Gatekeeping-Tactics“ (Richard 1986, S. 324) möglichst gering zu halten und Vorbehalte gegenüber „Forschung als Störung“ (Flick 2011, S. 147) abzubauen. Der Zugang zu den letztlich interviewten Mitarbeiter\*innen wurde, nach einigen Vorgesprächen, in denen die Studie und die daran geknüpften Anliegen vorgestellt wurden, durch die Leitungskräfte eröffnet. In dieser zweiten Ebene des Zugangs werden folglich die jeweiligen (potenziellen) Interviewpersonen kontaktiert. Diesbezüglich muss problematisiert werden, dass die Auswahl der zu interviewenden Mitarbeiter\*innen, trotz entsprechender Vorkehrungen vonseiten der Forscherin (beispielsweise der Nachfrage, möglichst heterogen zueinander ausgeprägte Interviewpersonen auszuwählen), immer in der einen oder anderen Weise von den Leitungskräften (erste Ebene des Zugangs) (mit-)gesteuert wird. Dennoch konnten für die Studie ausreichend und kontrastierende Interviewpersonen gewonnen werden (siehe Kapitel 7.3), deren Bereitschaft zur Teilnahme insbesondere dadurch ermöglicht wurde, dass ihnen die Einhaltung forschungsethischer Richtlinien unbedingt zugesichert und im Forschungsverlauf eingehalten wurde (siehe dazu Flick 2011, S. 150). Werden die hier skizzierten Vorkehrungen getroffen und sensibel agiert, so sind alle Weichen gestellt, dass der Feldzugang in der gewünschten und für die Studie notwendigen Weise gelingen kann.

## 7.2.3 Interviewdurchführung

Nach gelungenem Feldzugang wurden die Mitarbeiter\*innen und Leitungskräfte aus dem Bereich der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung, die sich zu einem Interview bereitklärten, entlang der zuvor generierten Topics interviewt. Das Führen eines gesprächsförmigen, topic-strukturierten Interviews bedarf insbesondere aufgrund der besonderen Sozialsituation während des Interviews entsprechend geschulter Interviewer\*innen (Döring und Bortz 2016, S. 357), die mit Gesprächsführungstechniken vertraut sind und bereits Erfahrungen in der Interviewerhebung sammeln konnten. Dadurch ist es diesen Personen möglich, eine aufmerksame und offene Haltung einzunehmen und der interviewten Person somit interessiert und wertschätzend zu begegnen (Helfferich 2009, S. 84ff). Die Autorin der Studie hat breite Erfahrungen in der Erhebung von Interviews und hat diese deshalb selbst erhoben, da so die Abstimmung von Forschungsinteresse und -fragestellungen sowie Generierung von Datenmaterial, das sequenzanalytisch-rekonstruktiv ausgewertet werden kann, am ehesten gewährleistet war. Gleichzeitig war sie dazu in der Lage, sich selbst zurückzunehmen und eine möglichst freie, unbeeinflusste Erzählung zu ermöglichen, wenngleich dies, bei aller Zurückhaltung und Aufmerksamkeit, immer nur eingeschränkt möglich ist (siehe Helfferich 2009, S. 154ff). Es ist in der objektiv-

---

<sup>65</sup> Aus Gründen der Anonymisierung werden diese nicht genannt. Es kann allerdings gesagt werden, dass es sich jeweils um große und etablierte Träger aus dem Bereich der sogenannten Behindertenhilfe handelt.

hermeneutischen Analysepraxis nicht ungewöhnlich, Material auszuwerten, das selbst erhoben wurde, und stellt insofern kein Hindernis dar, die Fallstruktur zu erschließen.

### 7.2.4 Audioaufnahme und Transkription

Die Interviews wurden aufgenommen und im Anschluss an das Gespräch wurde ein Transkript der Audioaufnahme erstellt. „Transkripte sind nötig, um das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen auf dem Papier dauerhaft verfügbar zu machen“ (Kowal und O’Connell 2010, S. 438). Die Transkription des Audiomitschnitts des Gesprächs zwischen Interviewerin und Interviewperson stellt das Protokoll dar, das sequenzanalytisch untersucht wird. Für die Sequenzanalyse ist es wichtig, dass das Interviewgespräch so detailgetreu wie möglich wiedergegeben wird, da, wie bereits dargelegt wurde (siehe Kapitel 6.2), jede Äußerung potenziell sinntragend ist. Das heißt, dass auch Pausen, Auslassungen, Abbrüche, Wiederholungen, vermeintliche Versprecher etc. so genau wie möglich transkribiert werden müssen. Bei der Transkription fanden folglich Transkribierregeln Anwendung, anhand derer eine solche akribische Transkription möglich ist. Diese wurden bereits erfolgreich in anderen Studien angewendet, in denen sequenzanalytisch-rekonstruktiv ausgewertet wurde und an denen die Autorin mitgearbeitet hat (u.a. Trescher 2017c, 2018a). In Kapitel 10.1.2 sind die Regeln abgebildet, denen die Transkription folgt. Grundsätzlich gilt es zu berücksichtigen, dass auch Transkriptionen von Gesprächsaufnahmen bereits interpretativ sind, da sie beispielsweise „Lautstärke, Prosodie, Intonation, Pausen etc.“ (Soeffner 2014, S. 49) nur sehr eingeschränkt wiedergeben können (Soeffner 2014, S. 48f). Es handelt sich hierbei um eine forschungspraktische Einschränkung, die hingenommen werden muss, um überhaupt Zugang zur interessierenden Lebenspraxis zu bekommen.

## 7.3 Materialkorpus der Studie

Insgesamt wurden entlang des in Kapitel 7.1 dargelegten (idealtypischen) Ablaufs neun gesprächsförmige, topic-strukturierte Interviews erhoben, von denen drei einer sequenzanalytischen Rekonstruktion unterzogen wurden (M-1, M-2 und M-3). Die Kriterien, die bei der Auswahl der zu analysierenden Interviews handlungsleitend waren, sind nachfolgend benannt und werden in Kapitel 10 ausgeführt. Es ist zu betonen, dass es bei einem Forschungsdesign entlang der Verfahren der Objektiven Hermeneutik nicht nur üblich, sondern „notwendig [ist], immer viel mehr Datenmaterial zu erheben, als tatsächlich detailliert ausgewertet wird“ (Oevermann 2000, S. 98), um die Möglichkeit einer sich an die Analyse anschließenden weitergehenden Einbettung der Ergebnisse zu haben. Die gesprächsförmigen, topic-strukturierten Interviews wurden sowohl mit Personen geführt, die im stationär betreuten Wohnen arbeiten, als auch solchen aus dem ambulant betreuten Wohnen, wodurch die ganze Spannweite institutionalisierten Wohnens im Kontext ‚geistige Behinderung‘ abgedeckt wird. Die Interviewpersonen sind insofern kontrastiv zueinander und unterscheiden sich außerdem hinsichtlich ihrer jeweiligen Position innerhalb der Einrichtung (Mitarbeiter\*in oder Leitungskraft), Geschlecht und Alter, wodurch dem „Kriterium der maximalen Kontrastierung“ (Oevermann 2000, S. 99) entsprochen wird, das bei der Auswahl der zu analysierenden Interviewprotokolle handlungsleitend ist. Die Interviewpersonen M-1 bis M-9 (wobei „M“ für „Mitarbeiter\*in“ steht) sind in der folgenden Tabelle unter Berücksichtigung strukturierender Merkmale abgebildet.

Tabelle 4: Überblick über den Materialkorpus der Studie

<b>Interviewperson</b>		<b>M-1</b>	<b>M-2</b>	<b>M-3</b>	<b>M-4</b>	<b>M-5</b>	<b>M-6</b>	<b>M-7</b>	<b>M-8</b>	<b>M-9</b>
Träger	A	x			x		x	x	x	
	B		x	x		x				x
Wohnform	stationär		x	x		x	x		x	x
	ambulant	x			x			x		x
Position	Mitarbeiter*in	x		x		x		x	x	
	Leitung		x		x		x			x
Geschlecht	männlich			x	x		x	x	x	x
	weiblich	x	x			x				
Alter (ungefähre Angabe)		30-35	40-45	25-30	50-55	25-30	50-55	50-55	40-45	45-50



## 8 Überblick über die objektiv-hermeneutischen Analysen

Anknüpfend an die theoretische Herleitung der forschungsleitenden Fragestellungen und die methodologischen ebenso wie methodischen Grundlegungen der Studie gilt es nun, die Fallbestimmungen zu formulieren, die in der sequenzanalytischen Rekonstruktion leitend sind und anhand derer die Fallstrukturen jeweils offengelegt werden sollen. Darin, dass die Fallbestimmungen sehr eng an den forschungsleitenden Fragestellungen anliegen beziehungsweise nahezu mit diesen übereinstimmen, kann ein besonderes Gütekriterium dieser Studie ausgemacht werden, da theoretisches, methodologisches und methodisches Setting eng aufeinander abgestimmt sind. In diesem Kapitel geht es nun darum, näher auszuführen, was die Fallbestimmungen umfassen (und was nicht), was für das intersubjektive Nachvollziehen der Analyse unerlässlich ist. Dies wird sowohl für die Fallbestimmung der Analyse struktureller Gegebenheiten (Kapitel 8.1) als auch für die der Interviewanalysen (Kapitel 8.2) ausgeführt, bevor dargelegt wird, inwiefern bei der Gegenüberstellung der Fallstrukturen verfahren wird (Kapitel 8.3).

### 8.1 Strukturelle Gegebenheiten

Der Analyse der Interviews geht eine Analyse der strukturellen Gegebenheiten der jeweiligen Träger voraus, bei denen die Interviewpersonen angestellt sind. Eine solche Analyse folgt der forschungsleitenden Fragestellung nach dem Strukturrahmen und ist außerdem aus mehreren Gründen sinnvoll: (a) Die Analyse der Interviews bedarf eines Verständnisses der Strukturen, innerhalb derer die Interviewpersonen arbeiten, um verstehen zu können, ob und inwiefern Konstruktionen der Interviewpersonen (auch) von strukturellen Vorgaben beeinflusst werden. (b) Die Ergebnisse der Strukturanalysen gehören damit zum sogenannten inneren Kontext, wodurch dazu beigetragen wird, die Lesartenbildung im Kontext der Interviewanalysen zu fokussieren. (c) Schließlich trägt die Strukturanalyse dazu bei, begründet auszuwählen, welches Interview den Ausgangspunkt der Analyse bilden wird (dies wird in Kapitel 10 ausgeführt).

Die strukturellen Daten wurden aus den Interviews mit den Mitarbeiter\*innen und Führungskräften sowie aus Recherchen der Internetauftritte der jeweiligen Träger zusammengetragen und verdichtet. Die objektiv-hermeneutische Analyse erfolgt entlang der Fallbestimmung:

#### **Was sind die strukturellen Gegebenheiten des Trägers und inwiefern beeinflussen sie das Handeln der Mitarbeiter\*innen insbesondere im Hinblick auf ‚Inklusion‘?**

Diese Fallbestimmung, die mit der forschungsleitenden Fragestellung übereinstimmt (siehe Kapitel 4.2.3), sucht offenzulegen, welche Strukturen aufseiten des Trägers vorliegen. Dies betrifft vor allem die Ausgestaltung von Wohn- und damit verbundenen Betreuungsstrukturen, was aus dem Fokus der Studie resultiert. Dadurch soll untersucht werden, inwiefern Konstruktionen der Mitarbeiter\*innen womöglich durch strukturelle Gegebenheiten beeinflusst werden sowie nach welchen Vorgaben Mitarbeiter\*innen sich gegebenenfalls richten müssen. Zusätzlich interessiert, wie die strukturellen Gegebenheiten im Lichte dessen verstanden werden können, was als ‚Inklusion‘ bezeichnet wird.

### 8.2 Interviews mit pädagogisch Handelnden im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung

Dem Forschungsinteresse der Studie und den forschungsleitenden Fragestellungen folgend wird anhand der sequenzanalytischen Untersuchung von Interviewtranskripten rekonstruiert, wie sich die Interviewpersonen im Kontext ihrer Tätigkeit in der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung als pädagogisch Handelnde konstruieren und wie sie (sowohl in diesem Zusammenhang als auch darüber hinaus) Inklusion konstruieren. Die sequenziell-rekonstruktiven Analysen der Interviews erfolgen also parallel entlang zweier Fallbestimmungen, worin außerdem eine besondere Herausforderung der Analyse liegt<sup>66</sup>:

---

<sup>66</sup> In Kolloquien und Forschungspraktika (geleitet von Prof. Trescher) wurden unterschiedliche Fallbestimmungen geprüft (unter anderem die beiden, die letztlich als analysleitend herangezogen wurden) und aufbauend darauf begründet die beiden Fallbestimmungen der Analyse zugrunde gelegt, die im Folgenden ausgeführt werden. Anhand

### **(1) Wie konstruiert sich die Interviewperson als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung<sup>67</sup> von Menschen mit geistiger Behinderung?**

Die Fallbestimmung zielt darauf ab, Selbstkonstruktionen der Interviewpersonen als pädagogisch Handelnde offenzulegen. Da dabei die Interviewperson und ihr je bestimmtes Handeln fokussiert werden, ist es unerlässlich, sowohl nach der Konstruktion ihres Handelns als auch nach ihrer Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde in Bezug auf den jeweiligen Gegenstand zu fragen (hier: die Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung). Diese Frage nach der Selbstkonstruktion umfasst also, wie die Interviewperson ihr eigenes Handeln im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung konstruiert, als auch die Frage danach, wie sie ihre Rolle in der pädagogischen Situation versteht. Verknüpft ist diese Frage folglich damit, wie die Interviewperson die Adressat\*innen ihres Handelns konstruiert, sowie mit ihrem Verständnis des strukturellen Rahmens, in dem ihr Handeln situiert ist.

### **(2) Wie konstruiert die Interviewperson Inklusion?**

Korrespondierend zur Frage nach der Selbstkonstruktion der Interviewperson als pädagogisch Handelnde interessiert die Frage, wie sie Inklusion konstruiert, um so Aufschluss darüber zu bekommen, wovon ihr Inklusionsverständnis geprägt ist und woran sie dieses gegebenenfalls orientiert. In diesem Zusammenhang ist auch relevant, ob und inwiefern Inklusion, in der Konstruktion der Interviewperson, überhaupt eine Rolle in ihrer Handlungspraxis spielt.

Entlang dieser beiden Fallbestimmungen werden drei Interviews analysiert, die mit Personen geführt wurden, die im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten<sup>68</sup>. Den Analysen der Interviews sind Analysen objektiver Daten zur jeweiligen Interviewperson vorangestellt, die entlang derselben Fallbestimmungen verfahren. Die objektiven Daten und ihre Analyse werden auf diese Weise zum inneren Kontext und tragen dazu bei, die Anzahl möglicher Lesarten auf den Gegenstand zu fokussieren, was dabei unterstützt, die Prinzipien der Wörtlichkeit, Sparsamkeit und Totalität sinnvoll miteinander zu vereinbaren. Dies ist darüber hinaus forschungsökonomisch sinnvoll, da keine Lesarten gebildet werden müssen, die weit über den Gegenstand hinausgehen (siehe dazu Kapitel 6.3.2). Entlang des oben dargelegten forschungspraktischen Vorgehens werden die Interviews nicht vollständig analysiert, da dies nicht zwingend notwendig ist, um die Fallstruktur zuverlässig herauszuarbeiten und darüber hinaus ebenfalls aus forschungsökonomischen Gründen naheliegt (siehe Oevermann 2000, S. 97). Vielmehr werden nach der Analyse der Initialsequenz – die grundsätzlich erfolgt, da dort die Fallstruktur eröffnet wird (Oevermann 2000, S. 98), – mehrere weitere Segmente der Interviews analysiert. Diese Segmente werden nach dem Kriterium ausgewählt, dass sie inhaltlich den interessierenden Gegenstand treffen (Oevermann 2000, S. 98; siehe außerdem Kapitel 6.3.1). Für den hiesigen Gegenstand ist es diesbezüglich naheliegend, jene Segmente auszuwählen, in der die Interviewperson ihre Handlungspraxis beschreibt. Jene praxisnahen Beschreibungen sind notwendig, da aus der Narration der Handlungspraxis die hier zu bestimmenden Fallstrukturen bezüglich der Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde und der Konstruktionen von Inklusion am ehesten herausgearbeitet werden können. An die Analyse der Interviews schließt sich jeweils ein Fazit an, in dem die offengelegte Fallstruktur zusammengefasst wird.

---

dieser können erwartungsgemäß das Forschungsinteresse und die forschungsleitenden Fragestellungen bestmöglich bearbeitet werden.

<sup>67</sup> Es wird darauf hingewiesen, dass der Betreuungsbegriff einer von mehreren Begriffen ist, die (mehr oder weniger) synonym verwendet werden, um die pädagogische Arbeit im Kontext von Menschen mit geistiger Behinderung zu benennen. Es wäre durchaus möglich gewesen, einen anderen Begriff zu wählen; schließlich wurde jedoch der Betreuungsbegriff favorisiert, da er nach wie vor eine zentrale Rolle spielt, auch wenn er im (wissenschaftlichen ebenso wie im handlungspraktischen) Diskurs teils negiert und/oder als ‚überholt‘ bezeichnet wird (Theunissen 2007a, S. 49; Schönwiese 2016, S. 44ff; Konrad und Rosemann 2017, S. 290ff). Etymologisch betrachtet, beschreibt der Begriff ‚Betreuung‘ die sich im Kontext pädagogischen Handelns mit Menschen mit geistiger Behinderung vollziehenden Praxen allerdings treffend (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache 2021), weshalb er hier verwendet wird. Mit dem Begriff möglicherweise verbundene Implikationen sollen – insofern das überhaupt möglich ist – ausgeblendet werden, zumindest im Rahmen der Analysepraxis.

<sup>68</sup> Weitere Interviews wurden in unterschiedlichen Forschungsgruppen initial analysiert. Da die rekonstruierten Fallstrukturen dadurch nicht bedeutend erweitert wurden, wurde die Analyse nicht vertieft und nicht verschriftlicht. Dies kann als Beleg dafür gelesen werden, dass die interessierenden Fallstrukturen mit den hier dargelegten Interviewanalysen erschöpfend analysiert und verdichtet wurden.



Hierbei werden die Fallstrukturhypothesen zusammengeführt und sowohl mit den Ergebnissen der Strukturanalyse als auch mit dem Gesamtinterview kontextualisiert. Im Vordergrund steht insbesondere, die beiden Fallbestimmungen und jeweiligen Fallstrukturhypothesen zueinander ins Verhältnis zu setzen, um dadurch schließlich offenzulegen, inwiefern die Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde und die Konstruktionen von Inklusion aufeinander bezogen werden können. Dies wird im Folgenden erläutert.

### 8.3 Gegenüberstellung der Fallstrukturen

Neben der jeweiligen Darlegung der Rekonstruktionsergebnisse, die entlang der Fallbestimmung 1 und der Fallbestimmung 2 gewonnen wurden, sollen schließlich die beiden rekonstruierten Fallstrukturen einander gegenübergestellt werden. Dies erfolgt entlang der Frage: **Inwiefern können Zusammenhänge zwischen den Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung und Konstruktionen von Inklusion ausgemacht werden?** Im Ergebnis können dadurch (gegebenenfalls wechselseitige) Zusammenhänge zwischen Selbstkonstruktionen von Pädagog\*innen und ihren Konstruktionen von Inklusion erkundet werden. Diese Gegenüberstellung ist das zentrale Ergebnis der Studie und wird in Kapitel 11.3 ausführlich dargelegt.



## 9 Analyse der strukturellen Gegebenheiten

Im Folgenden sind die Analysen der Strukturen der beiden Träger und Einrichtungen beschrieben, bei denen die Interviewpersonen arbeiten beziehungsweise denen sie als Leitung vorstehen. Der Fokus liegt hierbei auf Wohn- und Betreuungsstrukturen (andere Bereiche der Träger, wie beispielsweise Freizeitbegleitung oder Elternselbsthilfe, werden aufgrund des Fokus der Studie nicht miteinbezogen). Die Analysen erfolgen entlang der Fallbestimmung: **Was sind die strukturellen Gegebenheiten des Trägers und inwiefern beeinflussen sie das Handeln der Mitarbeiter\*innen insbesondere im Hinblick auf ‚Inklusion‘?** Es sei diesbezüglich erneut hervorgehoben, dass eine vorgängige Analyse der Strukturrahmen, in denen sich pädagogisches Handeln vollzieht, unabdingbar ist, um einen möglichen Zusammenhang zwischen Strukturrahmen und Selbst- beziehungsweise Inklusionskonstruktionen pädagogisch Handelnder beleuchten zu können. Außerdem sind die Ergebnisse der Strukturanalyse Teil des inneren Kontexts (siehe dazu Kapitel 6.2.8), wodurch die sequenzanalytischen Rekonstruktionen der gesprächsförmigen, topic-strukturierten Interviews auf den Gegenstand fokussiert werden können. Die Strukturanalysen sind darüber hinaus handlungsleitend dabei, zu begründen, welches Interview den Ausgangspunkt der Analyse einnehmen soll (siehe Kapitel 10).

### 9.1 Analyse der Strukturen des Trägers A im Kontext Wohnen

#### Strukturen des Trägers A im Kontext Wohnen

Der Träger bietet drei verschiedene Wohnformen an: stationär betreutes Wohnen (ca. 30 Plätze), ambulant betreutes Wohnen (ca. 80 Plätze) und sogenannte intensiv ambulant betreute Wohngruppen (ca. 20 Plätze). Die Mitarbeiter\*innen des Trägers arbeiten teils in Vollzeit, teils in Teilzeit.

#### Stationär betreutes Wohnen

Bewohner\*innen des stationär betreuten Wohnens leben in einer Wohneinrichtung am Rande einer Großstadt in Deutschland. Die ca. 30 Bewohner\*innen sind gleichmäßig auf drei Wohngruppen aufgeteilt. Die Mahlzeiten werden, bis auf das Abendessen, von allen Bewohner\*innen gemeinsam im sogenannten Speisesaal eingenommen. Zu Abend essen die Bewohner\*innen gemeinsam in ihrer jeweiligen Wohngruppe. Für die Bewohner\*innen, die berentet sind oder aus anderen Gründen nicht (mehr) arbeitstätig, wird eine sogenannte Tagesstruktur innerhalb der Wohneinrichtung angeboten. Die Bewohner\*innen sind größtenteils älter als 40 Jahre. In der Wohneinrichtung gibt es ein Bezugsbetreuungssystem, das jedem\*jeder Bewohner\*in eine\*n Mitarbeiter\*in zuordnet.

#### Ambulant betreutes Wohnen

Im ambulant betreuten Wohnen des Trägers sind die Bewohner\*innen selbst die Mieter\*innen der Wohnung, in der sie leben; der Träger fungiert als Vermittlungsinstanz, ist den Vermieter\*innen jedoch als Ansprechpartner bekannt und steht als solcher zur Verfügung. Um den Übergang vom stationär betreuten ins ambulant betreute Wohnen zu begleiten, gibt es das sogenannte Trainingswohnen. Die Bewohner\*innen des ambulant betreuten Wohnens werden in unterschiedlichem Umfang durch die Mitarbeiter\*innen betreut. Die Spanne der Betreuungszeiten reicht von einmal in der Woche für eine Stunde bis mehrmals in der Woche für mehrere Stunden.

#### Intensiv ambulant betreutes Wohnen

Beim sogenannten intensiv ambulant betreuten Wohnen handelt es sich um Wohngemeinschaften von bis zu vier Bewohner\*innen, die einen sogenannten hohen Unterstützungsbedarf haben. Drei der bislang fünf intensiv ambulant betreuten Wohngemeinschaften des Trägers liegen in Reihenhäusern in derselben Straße in unmittelbarer Nähe zueinander. In einem der Häuser befindet sich ein kleines Büro. Dieses kann in ein Zimmer für eine Nachtbereitschaft umgewandelt werden, sollte sich der Betreuungsbedarf der Bewohner\*innen so erhöhen, dass auch nachts ein\*e Mitarbeiter\*in anwesend sein muss.

## **Analyse der Strukturen des Trägers A im Kontext Wohnen**

Der Träger bietet drei unterschiedliche Wohnformen für Menschen mit geistiger Behinderung an, die im Gros im Kontext des institutionalisierten Wohnens für jene Personen als routinemäßig verstanden werden können. Ein Unterschied zu anderen Trägern kann allerdings im sogenannten intensiv ambulant betreuten Wohnen gesehen werden, das in dieser Form (bislang) nicht sehr verbreitet ist. Es stellt sich die Frage, inwiefern dieses Nebeneinander von Wohnformen und Betreuungsstrukturen gegebenenfalls zu einer gewissen Konkurrenz führt und ob damit unter Umständen eine, wenngleich latente, Hierarchie der Wohnformen – und damit auch der jeweiligen Bewohner\*innen – einhergeht. In allen Betreuungsformen des Trägers arbeiten Mitarbeiter\*innen in Teilzeit. Die Anstellung von Mitarbeiter\*innen in Teilzeit zieht unter Umständen einen häufige(-re-)n Wechsel dieser nach sich und damit der Personen, die im ‚Zuhause‘ der Bewohner\*innen ein- und ausgehen. Dass dadurch die Konstitution eines ‚Zuhauses‘ gestört wird, ist ein grundlegendes Strukturproblem institutionalisierten Wohnens (nicht nur innerhalb der sogenannten Behindertenhilfe). Des Weiteren wird so der Aufbau einer pädagogischen Beziehung womöglich erschwert, da (häufige) Wechsel vorgenommen werden.

### **Stationär betreutes Wohnen**

Im Lichte der routinemäßigen Lebenspraxis ist es ungewöhnlich ca. 30 Mitbewohner\*innen zu haben und auch das Gruppenkonzept mildert dies so gut wie nicht ab, da auch das Wohnen mit ca. 10 Mitbewohner\*innen nicht routinemäßig ist. Die Wohneinrichtung ist am Rande einer Großstadt gelegen, was Ausdruck davon ist, inwiefern sozialhilfefinanziertes Wohnen abhängig von günstigerem Wohnraum ist, der überwiegend in der Peripherie einer Stadt etabliert ist. In der Folge erfahren die Bewohner\*innen dieser (und ähnlicher) Wohneinrichtungen oftmals eine gewisse Ferne vom sozialen Leben der Mehrheitsgesellschaft, was wiederum Teilhabemöglichkeiten deutlich einschränkt. Die Bewohner\*innen essen gemeinsam im sogenannten Speisesaal, was sich in dieser Form eher im Bereich der Systemgastronomie findet (zum Beispiel Mensa, Kantine oder Ähnliches) und dadurch der Wohneinrichtung ebenjenen Charakter verleiht. Hinzukommt, das ist anzunehmen, eine hohe Lautstärke im sogenannten Speisesaal, der durch die vielen Personen zustande kommt, die dort essen, und unter Umständen durch Geräusche aus der Küche verstärkt wird. Um ca. 30 Personen gleichzeitig mit Essen zu versorgen, bedarf es einer industriellen Küche und entsprechend ausgebildetem Personal, was bedeutet, dass die Versorgung der Bewohner\*innen mit Nahrung ein Stück weit rationalisiert und an bestimmte Berufsgruppen ausgelagert ist. Essen als Praxis der Vergemeinschaftung kann sich aufgrund dieser Industrialisierung und dem großen Speiseraum kaum vollziehen. Dies wird dadurch abgeschwächt, dass das Abendessen in der jeweiligen Wohngruppe eingenommen wird, wobei jedoch auch diesbezüglich die Größe der Gruppen zu problematisieren ist, insbesondere da bedacht werden muss, dass zusätzlich zu den Bewohner\*innen eine gewisse Anzahl an Mitarbeiter\*innen anwesend sein wird. Unklar ist, ob das Abendessen in den Wohngruppen gemeinsam zubereitet wird oder ob dies von der Zentralküche an die einzelnen Wohngruppen geliefert wird. Letzteres würde das Vergemeinschaftungspotenzial gemeinsamer Mahlzeiten deutlich abschwächen und beschränkte die Möglichkeiten der Bewohner\*innen, bestimmte Rollen und Aufgaben zu übernehmen sowie ihre Selbstständigkeit insgesamt. Die Größe der Wohngruppen sowie die Ausgestaltung der Mahlzeiten im sogenannten Speisesaal haben den Charakter einer industriellen Massenabfertigung, wie er sonst eher im Kontext von Krankenhäusern oder Jugendherbergen zu finden ist. Dem wohnt infolgedessen eine deutliche Ferne zu routinemäßigen Wohnpraxen inne. Personen, die berentet sind oder nicht (mehr) arbeiten, verbringen gegebenenfalls ihren gesamten Alltag innerhalb der Wohneinrichtung, da die sogenannte Tagesstruktur ebenfalls dort stattfindet. Ein Wechsel der Lebens- und Erfahrungsräume vollzieht sich nicht (mehr), was Ausdruck totalitärer Strukturmerkmale ist, da sich das gesamte Leben jener Bewohner\*innen innerhalb der Wohneinrichtung abspielt. Chancen zu inklusiven Teilhabemöglichkeiten sind so massiv eingeschränkt. Die Bewohner\*innen der Wohneinrichtung sind größtenteils eher älter, was darauf verweist, dass in den kommenden Jahren und Jahrzehnten die Themen Alter, Pflege und Sterben immer mehr zur Herausforderung für Mitarbeiter\*innen und Bewohner\*innen werden. Hinsichtlich der Bezugsbetreuung sei angemerkt, dass (bislang) unklar ist, inwiefern diese ausgestaltet ist und ob es sich dabei beispielsweise eher um eine verwaltungstechnische Verantwortlichkeit der Mitarbeiter\*innen für bestimmte Bewohner\*innen handelt oder ob (auch) eine subjektiv-emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Mitarbeiter\*innen und

Bewohner\*innen bedeutsam ist. Es sei außerdem ergänzt, dass Bezugsbetreuer\*innen aufgrund von Teilzeitbeschäftigung nicht jeden Tag für die jeweils bezugsbetreuten Bewohner\*innen verfügbar sind. Diese müssen ihre Anliegen deshalb gewissermaßen am Dienstplan der Mitarbeiter\*innen orientieren.

### **Ambulant betreutes Wohnen**

Die Personen, die im sogenannten ambulant betreuten Wohnen leben, unterzeichnen zwar ihre Mietverträge selbst, sind den Vermieter\*innen jedoch als ‚betreute Personen‘ bekannt, was nicht routinemäßig ist und am ehesten mit sogenannten Mietbürgschaften verglichen werden kann. Beispielsweise bürgen häufig Eltern für die Miete ihrer erwachsenen Kinder, während diese in Ausbildung oder Studium sind, was allerdings ebenfalls protektive – und damit überwachende – Strukturmerkmale trägt. Dadurch, dass der Träger als Ansprechperson für die Vermieter\*innen fungiert, wird eine Art ‚Meldesystem‘ installiert, durch das die Bewohner\*innen jederzeit (zumindest potenziell) überwacht werden. Sollten sich die Bewohner\*innen – in den Augen der Vermieter\*innen – fehlerverhalten, wird dies dem Träger mitgeteilt, der wiederum so die Verpflichtung auferlegt bekommt, regulierend einzugreifen. Ausführungsorgan dessen sind die Mitarbeiter\*innen, die die Bewohner\*innen betreuen. In Anbetracht dessen stellt sich die Frage, wessen Interessen die Mitarbeiter\*innen vertreten: Die des Trägers, der Vermieter\*innen oder der Bewohner\*innen? Mitarbeiter\*innen handeln folglich in der Ambivalenz unterschiedlicher Mandate, woraus potenziell Rollenkonflikte hervorgehen können. Die Praxis des sogenannten Trainingswohnens entspricht einem Schonraum, in dem Fähigkeiten geübt und erprobt werden sollen. Die darin lebenden Personen werden so in einem Zustand ständiger Überwachung und daraus folgender Bewährung(-süberprüfung) gehalten, denn nur, wer das Trainingswohnen zufriedenstellend ‚absolviert‘ (worin genau die Kriterien dafür liegen, ist unklar), hat, davon ist auszugehen, die Möglichkeit, in das ambulant betreute Wohnen zu wechseln. Die Mitarbeiter\*innen fungieren im Zuge dessen als Gate-Keeper des ambulant betreuten Wohnens und entscheiden darüber, wer ‚geeignet‘ ist und wer nicht. Das sogenannte Trainingswohnen ist zudem deutlich von routinemäßigen Lebenspraxen entfernt und ist (im objektiven Sinn) eine Praxis des Ausschlusses, die der (im subjektiven Sinn) Intention von Vorbereitung auf Selbstständigkeit und dem damit verbundenen Eröffnen von Teilhabemöglichkeiten diametral entgegensteht. Es ist, dies ist anzunehmen, ein erhöhter Verwaltungsaufwand, die (vor allem Teilzeit-)Mitarbeiter\*innen so auf die teils sehr unterschiedlichen Betreuungsstunden, die die einzelnen Bewohner\*innen haben, aufzuteilen, dass der Betreuungsbedarf gedeckt und die Arbeitsstunden der Mitarbeiter\*innen geleistet werden. Ambulant betreutes Wohnen ist insofern von einem hohen Verwaltungs- und somit Bürokratisierungsgrad gekennzeichnet. Offen ist, wie mit einer möglichen Veränderung des Unterstützungsbedarfs einzelner Bewohner\*innen umgegangen wird, beispielsweise dann, wenn sich im Alter der Bedarf an Betreuung erhöht. Es stellt sich die Frage, ob dann gegebenenfalls langjährige Betreuungsverhältnisse wechseln, da der neue Betreuungsbedarf nicht mehr mit den Stunden des\*der entsprechenden Mitarbeiters\*Mitarbeiterin vereinbar ist. Dies bedeutet, dass pädagogische Beziehungen aus bürokratischen Gründen abbrechen können.

### **Intensiv ambulant betreutes Wohnen**

Das sogenannte intensiv ambulant betreute Wohnen wird als Konterpart zum ‚regulären‘ ambulant betreuten Wohnen konzipiert; der zentrale Unterschied liegt in der Höhe der Betreuungsstunden, die im intensiv ambulant betreuten Wohnen deutlich umfangreicher („intensiver“) ist. Hier kann der Vergleich zu einer Intensivstation im Krankenhaus gezogen werden, auf der, ungleich der regulären Station, die ‚kritischeren‘ Fälle versorgt werden. Das Personal auf Intensivstationen ist durch eine entsprechende Ausbildung beziehungsweise Zusatzqualifikation höher oder anders qualifiziert als reguläres Personal und der Personalschlüssel ist auf Intensivstationen höher als auf regulären (Jorch et al. 2010). Die im intensiv ambulant betreuten Wohnen lebenden Personen werden also als betreuungsbedürftiger – und damit als defizitärer – konstruiert als diejenigen im regulären ambulant betreuten Wohnen. Das intensiv ambulant betreute Wohnen ist also für all diejenigen Personen, die einen sogenannten höheren Unterstützungsbedarf haben, eine Alternative zum stationär betreuten Wohnen. Dadurch werden für diese Personen Lebensräume außerhalb des Heims erschlossen und ermöglicht. In diesem Sinne kann dem intensiv ambulant betreuten Wohnen also ein ‚inklusive Gedanken‘ attestiert werden. Gleichzeitig führt das Vorhandensein des intensiv ambulant betreuten Wohnens dazu, dass das stationär betreute Wohnen

im Heim als eine Art ‚Endstation‘ konstruiert wird, wo ausschließlich Personen leben, die in einer solchen Art unterstützungs- und/oder pflegebedürftig sind, dass sie nicht als geeignet für das (intensiv) ambulant betreute Wohnen gesehen werden. Die Personen, die im Heim leben, werden dadurch sozusagen zu ‚Inklusionsverlierer\*innen‘; sie sind abgehängt von inklusiven Entwicklungen und der Öffnung der Betreuungsstrukturen im Bereich ‚Wohnen‘. Die tatsächliche (bisherige) Ausgestaltung der intensiv ambulant betreuten Wohngruppen, die zum großen Teil in derselben Straße gelegen sind, spricht jedoch weniger für inklusive Strukturen als für eine Auslagerung des Heims in einen Straßenzug. Diese Auslagerung von Heimstrukturen wird durch das Vorhandensein eines Büros in einer der Wohnungen verschärft. In der betreffenden Wohnung werden so Überwachungsmechanismen installiert, die die Privatsphäre der Bewohner\*innen massiv einschränken. Das Büro, das bei Bedarf in ein Zimmer für eine etwaige Nachtbereitschaft umgewandelt werden kann, verstärkt die Konstruktion der Bewohner\*innen als überaus unterstützungsbedürftig. Es zeigt sich daran zudem, dass davon ausgegangen wird, dass sich der Unterstützungsbedarf der Bewohner\*innen perspektivisch eher vergrößern als verkleinern wird. (Pädagogisches) Handlungsziel ist also nicht (zumindest nicht primär) eine Erweiterung der Eigenständigkeit der Bewohner\*innen; vielmehr werden diese als nicht fähig zu mehr Eigenständigkeit konstruiert. Es wird von einer ‚Verschlechterung‘ ihrer Handlungsfähigkeit ausgegangen und die Mitarbeiter\*innen haben diesbezüglich entsprechende Vorkehrungen getroffen. Das Handeln der Mitarbeiter\*innen im intensiv ambulant betreuten Wohnen fokussiert, das ist anzunehmen, eine primär bürokratische Versorgung der Bewohner\*innen, wovon das Vorhandensein eines Büros in einer der Wohngemeinschaften materialer Ausdruck ist. Die Mitarbeiter\*innen im intensiv ambulant betreuten Wohnen werden, um bei der Analogie der Intensivstation zu bleiben, als diejenigen konstruiert, die eine besondere Eignung beziehungsweise Qualifikation für die dortigen Tätigkeiten haben. Dadurch wird letztlich eine eigene Berufsgruppe hergestellt, die neben der der Mitarbeiter\*innen im stationär betreuten und derjenigen im ambulant betreuten Wohnen besteht. Offen ist jedoch (bislang) worin genau handlungspraktische Unterschiede beziehungsweise Abgrenzungen zwischen den einzelnen Gruppen liegen.

### **Fallstrukturhypothesen zur Analyse der Strukturen des Trägers A im Kontext Wohnen**

**Das stationär betreute Wohnen ist von einer Ferne zu routinemäßigen Lebenspraxen gekennzeichnet, was insgesamt zu Geschlossenheit beiträgt und infolgedessen dazu führt, dass Teilhabemöglichkeiten (a) kaum vorhanden sind und (b) auch nicht genutzt werden können. Weitere Strukturmerkmale des stationär betreuten Wohnens sind Rationalisierung und Industrialisierung, was sich zum Beispiel im systemgastronomischen Charakter des sogenannten Speisesaals ausdrückt. Dies erschwert Vergemeinschaftungspraxen, wovon diejenigen Bewohner\*innen in besonderer Weise betroffen sind, die nicht (mehr) arbeiten gehen und einen großen beziehungsweise ausschließlichen Teil ihres Alltags in der Wohneinrichtung verbringen. Es ist unklar, inwiefern die Mitarbeiter\*innen dem begegnen (abgesehen von der sogenannten Tagesstruktur, deren Ausgestaltung unbekannt ist). Im stationär betreuten Wohnen gibt es sogenannte Bezugsbetreuungen, deren konkrete Ausgestaltung (bislang) unklar ist. Es stellt sich die Frage, inwiefern hier verwaltungstechnisches und beziehungsbezogenes Handeln ihren jeweiligen Anteil haben. Am Beispiel des ambulant betreuten Wohnens zeigt sich deutlich, dass die Mitarbeiter\*innen dort (aber auch in anderen Betreuungskontexten) in der Ambivalenz unterschiedlicher Mandate handeln (Ansprüche und Vorgaben des Trägers vs. Ansprüche der Bewohner\*innen vs. Ansprüche Dritter). Dies kann Rollenkonflikte nach sich ziehen und resultiert zudem möglicherweise in einer asymmetrischen pädagogischen Beziehung, da die pädagogisch Handelnden nicht von den Personen beauftragt werden, auf die ihr Handeln letztlich ausgerichtet ist. Diese (potenzielle) Asymmetrie in der pädagogischen Beziehung ist durch den Strukturrahmen in gewisser Weise vorgegeben. Ein weiteres Merkmal des ambulant betreuten Wohnens ist der vergleichsweise hohe Verwaltungsaufwand, was sich (bislang) primär bezüglich der Aufteilung von (Teilzeit-)Mitarbeiter\*innen auf Bewohner\*innen respektive je individuelle Betreuungsbedarfe zeigt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Änderung von Betreuungsbedarfen und inwiefern darauf flexibel reagiert werden kann. Es ist problematisch, wenn (langjährige) pädagogische Beziehungen dadurch abbrechen, dass die Arbeitszeit der (Teilzeit-)Mitarbeiter\*innen nicht mehr sinnhaft auf die Betreuungsstunden der Bewohner\*innen aufgeteilt werden kann beziehungsweise**

Verschiebungen vorgenommen werden müssen. Die Frage nach Beziehungsabbrüchen durch Wechsel oder Ähnliches ist ein generelles Strukturproblem in der pädagogischen Praxis. Das sogenannte intensiv ambulant betreute Wohnen konstituiert sich in der Ambivalenz von ‚inklusive‘ Idee beziehungsweise Grundvoraussetzung (gemeindenahes Wohnen für Menschen mit höherem Unterstützungsbedarf) und einer deutlichen Geschlossenheit, die aus der Auslagerung von Heimstrukturen resultiert (mehrere Wohnungen in derselben Straße, Vorhandensein von einem Büro, Möglichkeit der Nachtbereitschaft). Eine daraus resultierende Frage ist, ob und inwiefern sich das Handeln der Mitarbeiter\*innen im intensiv ambulant betreuten Wohnen von dem in stationär betreuten Strukturen („Heim“) unterscheidet. Dennoch wird den Mitarbeiter\*innen im intensiv ambulant betreuten Wohnen eine besondere Eignung und Qualifikation zugeschrieben, wobei unklar ist, woran diese bemessen werden. Das stationär betreute Wohnen droht zum Lebensort für ‚Inklusionsverlierer\*innen‘ zu werden, die als ungeeignet für das (intensiv) ambulant betreute Wohnen konstruiert werden. Im stationär betreuten Wohnen bleibt pädagogisches Handeln erwartungsgemäß auf den Strukturrahmen selbst beschränkt. Bezüge zur Lebenswelt außerhalb des stationär betreuten Strukturrahmens werden kaum gesucht. In allen Wohnformen kristallisieren sich Überwachungspraxen heraus, die ambivalent zum Anspruch einer engen Begleitung stehen. Pädagogisches Handeln vollzieht sich hier also in der Aushandlungspraxis des Verhältnisses von (gegebenenfalls notwendiger) Überwachung und dem Anspruch, die Adressat\*innen des Handelns eng zu begleiten. Mit dem Arbeiten der Mitarbeiter\*innen in Teilzeit geht einher, dass der Beziehungsaufbau mit den Adressat\*innen ihres Handelns womöglich erschwert wird.

## 9.2 Analyse der Strukturen des Trägers B im Kontext Wohnen

### Strukturen des Trägers B im Kontext Wohnen

Der Träger bietet sowohl stationär betreutes Wohnen (ca. 40 Plätze in zwei Wohneinrichtungen) als auch ambulant betreutes Wohnen (ca. 70 Plätze) an. Die Mitarbeiter\*innen des Trägers arbeiten teils in Vollzeit, teils in Teilzeit.

#### Stationär betreutes Wohnen

Exemplarisch wird eine der Wohneinrichtungen herausgegriffen, da bei der Interviewerhebung der Fokus auf den Mitarbeiter\*innen dieser Einrichtung lag. Diese Wohneinrichtung ist in einem Außenstadtteil einer deutschen Großstadt gelegen. Die Wohneinrichtung hat ca. 25 Plätze. Die Bewohner\*innen sind nach fähigkeitsbezogenen Kriterien auf drei Wohngruppen aufgeteilt, wobei in einer der Gruppen die Zahl der Bewohner\*innen deutlich niedriger ist. Dort wohnen Personen, die zumeist als Personen aus dem sogenannten Autismus-Spektrum bezeichnet werden und einen hohen Unterstützungsbedarf haben. Mahlzeiten werden in der jeweiligen Wohngruppe zubereitet und eingenommen. Die Mitarbeiter\*innen wechseln nicht zwischen den einzelnen Wohngruppen. Auf dem Gelände der Wohneinrichtung befinden sich darüber hinaus: Wohnungen des ambulant betreuten Wohnens des Trägers, eine Tagesförderstätte, ein sogenannter Begegnungsraum und Büroräume. In der Wohneinrichtung gibt es einen Chor und verschiedene Sportgruppen, die sich jeweils gruppenübergreifend aus Bewohner\*innen zusammensetzen.

#### Ambulant betreutes Wohnen

Die Bewohner\*innen des ambulant betreuten Wohnens haben unterschiedliche Anzahlen an Betreuungsstunden, die von einer Stunde pro Woche bis mehrere Stunden an mehreren Tagen in der Woche reichen. Ein Teil der Wohnungen des ambulant betreuten Wohnens befindet sich auf dem Gelände der oben beschriebenen Wohneinrichtung.

### Analyse der Strukturen des Trägers B im Kontext Wohnen

Um Redundanzen zu vermeiden, wird auf die Analyse zu den Strukturen des Trägers A im Kontext Wohnen (Kapitel 9.1) verwiesen. Aufgrund von starken Strukturähnlichkeiten, kann die dortige Analyse nahezu umfassend auf den hiesigen Gegenstand übertragen werden. An dieser Stelle soll lediglich festgehalten werden: Das Nebeneinander von Vollzeit- und (zahlreichen) Teilzeitmitarbeiter\*innen kann das Eingehen von pädagogischen Beziehungen erschweren.

### **Stationär betreutes Wohnen**

Ebenso wie die betrachtete Wohneinrichtung des Trägers A liegt die des Trägers B in einem Außenstadtteil, womit eine gewisse räumliche Ferne zu kulturellen und sozialen Aktivitäten (in) der Mehrheitsgesellschaft einhergehen kann, die sich oftmals auf die Kernstadt konzentrieren – zumindest in Bezug auf die Vielfältigkeit der Angebote. Vereinzelt gibt es sicherlich auch im Außenstadtteil Freizeit- und andere Aktivitäten, allerdings nicht in der Breite wie in der Kernstadt, was zur Folge hat, dass Wahlmöglichkeiten stark eingeschränkt werden. Zudem sind die unmittelbaren Teilhabemöglichkeiten der Bewohner\*innen an mehrheitsgesellschaftlichen Alltags- und Freizeitaktivitäten dadurch begrenzt. Die Aufteilung der Bewohner\*innen auf die Wohngruppen entlang ihrer (vermeintlichen) Fähigkeiten offenbart eine pathologisierende Herangehensweise, durch die die Person selbst und ihre jeweiligen Vorlieben, Charaktereigenschaften etc. in den Hintergrund rücken. Diese kommt insbesondere darin zum Ausdruck, dass Personen aus dem sogenannten Autismus-Spektrum in einer Wohngruppe zusammengefasst sind. In dieser mehr oder minder strikten Trennung der Bewohner\*innen vollziehen sich innerhalb der an sich bereits geschlossenen Wohneinrichtung weitergehend aus- beziehungsweise einschließende Praxen, wodurch die Bewohner\*innen dieser Wohngruppe sozusagen als ‚Eingeschlossene unter den Eingeschlossenen‘ hervorgebracht werden und eine deutliche Ferne von mehrheitsgesellschaftlichen Praxen erfahren. Dies wird ein Stück weit dadurch aufgelockert, dass es wohngruppenübergreifende Aktivitäten gibt (Chor, Sport). Jene Aktivitäten sind wiederum exklusiv auf die Wohneinrichtung beschränkt und bewegen sich so in der Ambivalenz, zwar Freizeitangebote für die Bewohner\*innen zu schaffen, demgegenüber allerdings Teilhabemöglichkeiten an der Mehrheitsgesellschaft weitergehend einzudämmen, da, so weit dies bekannt ist, keine Freizeitaktivitäten außerhalb der Wohneinrichtung ausgeübt werden. Insgesamt zeigt sich, dass es sich bei der Wohneinrichtung um eine Komplexeinrichtung handelt, auf deren Campus weitere behindertenspezifische Einrichtungen zu finden sind (zum Beispiel eine Tagesförderstätte). Diese Zusammenfassung von unterschiedlichen Lebensfeldern (Wohnen, Arbeit und Freizeit) in derselben Einrichtung trägt Strukturmerkmale einer totalen Institution (Goffman 1973). Das Vorhandensein von Büroräumen verdeutlicht, inwiefern sich im Kontext Wohnen und geistige Behinderung bürokratische und Verwaltungspraxen vollziehen. Die Aufteilung in fähigkeitsspezifische Wohngruppen impliziert darüber hinaus, dass mit den Bewohner\*innen der jeweiligen Gruppen unterschiedlich gehandelt werden muss. Mit der Trennung der Bewohner\*innen geht also eine Trennung der Mitarbeiter\*innen respektive der pädagogischen Tätigkeit einher. Gleichzeitig besteht eine gewisse Konstanz der Mitarbeiter\*innen dadurch, dass sie den jeweiligen Wohngruppen fest zugeordnet sind, was wiederum den Aufbau einer pädagogischen Beziehung stützen kann.

### **Ambulant betreutes Wohnen**

Auch im Falle des Trägers B ist das ambulant betreute Wohnen von einem hohen Verwaltungsgrad gekennzeichnet, der insbesondere dabei entsteht, die unterschiedliche Anzahl an Betreuungsstunden an die unterschiedliche Anzahl an Arbeitsstunden der (Teilzeit-)Mitarbeiter\*innen anzupassen. Dass sich ein Teil der Wohnungen des ambulant betreuten Wohnens auf dem Campus der Wohneinrichtung befindet, wirft die Frage auf, ob und inwiefern dies der Grundidee ambulant betreuten Wohnens (Gemeindenähe, reduzierte Betreuungszeiten, mehr Selbstständigkeit etc.) entgegensteht. Das Leben auf einem Campus, der Strukturmerkmale einer totalen Institution trägt, hat einen heimähnlichen Charakter und trägt, davon ist vorerst auszugehen, nicht zu mehr Teilhabemöglichkeiten am Leben der Mehrheitsgesellschaft bei.

### **Fallstrukturhypothesen zur Analyse der Strukturen des Trägers B im Kontext Wohnen**

**Der Aufbau einer pädagogischen Beziehung zwischen Mitarbeiter\*innen und Bewohner\*innen kann durch den Wechsel der Mitarbeiter\*innen erschwert werden, unter anderem durch viele Teilzeitmitarbeiter\*innen. Gerade das ambulant betreute Wohnen ist diesbezüglich von einem hohen Verwaltungsaufwand gekennzeichnet. Die Ferne zur Mehrheitsgesellschaft, die räumlich dadurch entsteht, dass die Wohneinrichtung in einem Außenstadtteil gelegen ist, schränkt mehrheitsgesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten der Bewohner\*innen ein. In der Wohneinrichtung überwiegt ein medizinischer Blick auf die Bewohner\*innen, der sich auf ein (vermeintliches) Syndrom konzentriert und die Person selbst aus dem Fokus geraten lässt. Bewohner\*innen werden nicht als ‚ganze Person‘ adressiert und anerkannt, sondern werden vielmehr als defizitär konstruiert und in**



diesem Status (re-)produziert. Die Wohneinrichtung trägt Strukturmerkmale einer totalen Institution, womit wiederum Praxen des Ausschlusses einhergehen – auch für die Bewohner\*innen des ambulant betreuten Wohnens, deren Wohnungen sich auf dem Campus befinden. Die Mitarbeiter\*innen bewegen sich zwischen einer gewissen Konstanz, die personenzentriertes pädagogisches Handeln unterstützt und sich daraus ergibt, dass sie einer der drei Wohngruppen fest zugeteilt sind, und behinderungsspezifischen Zuständigkeiten, die strukturell hervorgebracht werden und einen pathologisierenden Blick auf die Bewohner\*innen (re-)produzieren. Aufgrund der Verortung pädagogischen Handelns im Behindertenhilfesystem ist das Verhältnis zwischen Pädagog\*innen und ihren Adressat\*innen (potenziell) asymmetrisch, denn pädagogisch Handelnde werden nicht von den Personen beauftragt, auf die ihr Handeln letzten Endes abzielt. Diese Asymmetrie in der pädagogischen Beziehung wird in gewisser Weise durch den Strukturrahmen vorgegeben.



## 10 Analyse der Interviews mit pädagogisch Handelnden im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung

Kernstück der Studie ist die sequenzanalytische Rekonstruktion von Interviews mit Personen, die in der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung tätig sind. Wie hinführend bereits beschrieben wurde, wurden Interviews mit insgesamt drei Personen aus unterschiedlichen Wohnrespektive Betreuungskontexten analysiert. Die Reihenfolge der zu analysierenden Interviews folgt dabei (a) dem inneren Kontext der Interviews und (b) den Ergebnissen der Strukturanalysen. Demnach wurde das Interview mit M-1 als Ausgangspunkt der Analyse gewählt, da in ihrer Handlungspraxis (zumindest wird davon ausgegangen) bereits strukturell ‚Inklusion‘ eine Rolle spielt und zwar durch das von ihr geleitete Projekt, das daran orientiert ist, Menschen mit geistiger Behinderung Teilhabemöglichkeiten im Sozialraum zu eröffnen (siehe Kapitel 10.1). Dies entspricht den Ergebnissen der Strukturanalyse, dass alle untersuchten Wohnformen durch ihren Strukturrahmen dazu beitragen, dass Teilhabemöglichkeiten der Adressat\*innen eingeschränkt werden. Es erscheint folglich sinnvoll, das Interview zum Ausgangspunkt zu nehmen, das – zumindest im subjektiven Sinn – den stärksten Bezug zu ‚Inklusion‘ hat. Hieran zeigt sich, wie sinnvoll eine vorangestellte Analyse struktureller Gegebenheiten zum Träger und objektiver Daten zur Interviewperson ist, da so eine Fallauswahl begründet getroffen werden kann, die andernfalls eher willkürlich vorgenommen würde. Dem folgen die Analysen der Interviews mit M-2 und M-3. Diese wurden entlang des Kriteriums einer größtmöglichen Kontrastivität gewählt (Oevermann 2000, S. 99, 2002a, S. 16; siehe außerdem Kapitel 7.3). Das Interview mit M-2 wurde, anschließend an die Fallstrukturekonstruktion des Interviews mit M-1 (siehe zu diesem Vorgehen erneut Oevermann 2002a, S. 16f), als starker Kontrast zum Interview mit M-1 ausgewählt, der in mehrerlei Hinsicht deutlich wird. Als die wichtigsten Merkmale sind hierbei die folgenden zu benennen: (a) M-1 arbeitet bei Träger A, M-2 dagegen bei Träger B, (b) M-1 hat keine Leitungsaufgaben, M-2 ist die Leiterin der untersuchten Wohneinrichtung und (c) M-1 arbeitet im Kontext intensiv betreuten Wohnens, wogegen M-2 im stationär betreuten Wohnen tätig ist. M-3 dagegen kann entlang der ihn beschreibenden objektiven Daten erneut als kontrastiv zu M-1 und M-2 verstanden werden und wurde im Anschluss an die Fallstrukturekonstruktionen jener beiden Interviews begründet ausgewählt. Die entscheidenden Faktoren waren dabei: (a) M-3 ist Berufsanfänger, wogegen M-1 und M-2 bereits mehrere Jahr(-zehnt-)e berufstätig sind, (b) M-3 arbeitet, im Gegensatz zu M-1 und M-2, in einer eher geschlossenen Wohngruppe und (c) M-3 ist männlich, während M-1 und M-2 weiblich sind. Die beiden rahmenden Interviewanalysen mit M-1, die im intensiv betreuten Wohnen und im Projekt ‚Sozialraumorientierung‘ arbeitet, und mit M-3, der in einer Wohngruppe arbeitet, deren Bewohner\*innen einen höheren Unterstützungsbedarf und eher eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten an der Mehrheitsgesellschaft haben, bilden also gewissermaßen die Pole der gesamten Breite pädagogischen Handelns im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung. Diese reicht von einer (im subjektiven Sinn) anzunehmenden Offenheit der Strukturen zu einer überwiegenden Geschlossenheit, was außerdem die Ergebnisse der Strukturanalyse nahelegen. So ist eine materiale Ausgangslage geschaffen, ausgehend von der das Forschungsinteresse der Studie und die forschungsleitenden Fragestellungen breit untersucht werden können. Wie in Kapitel 8 bereits hergeleitet, erfolgen die Interviewanalysen parallel entlang zweier Fallbestimmungen, worin eine Besonderheit dieser Studie liegt. Die Fallbestimmungen sind: **(1) Wie konstruiert sich die Interviewperson als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung? (2) Wie konstruiert die Interviewperson Inklusion?**

### 10.1 Analyse des Interviews mit M-1

#### 10.1.1 Analyse und Fallstrukturhypothesen zu den objektiven Daten

##### Zur Interviewsituation

Das Interview mit M-1 findet in den Räumlichkeiten des Trägers in einem Besprechungsraum statt. Dort ist ein Stuhlkreis gestellt; M-1 und die Interviewerin nehmen auf zwei Stühlen nebeneinander Platz und sind einander zugewandt. Das Diktiergerät liegt auf dem Boden. Zum Zeitpunkt des Interviews befinden sich keine anderen Mitarbeiter\*innen in den Räumlichkeiten.

## **Objektive Daten zur Interviewperson**

M-1 ist weiblich und ca. 30 bis 35 Jahre alt. Nach einer kaufmännischen Ausbildung holte sie ihr Abitur nach und studierte dann Erziehungswissenschaften. Beim jetzigen Träger arbeitete sie bereits während ihres Studiums als Betreuungskraft. In dieser Zeit absolvierte sie außerdem einige Praktika im pädagogischen Bereich. Nach ihrem Studienabschluss begann sie zuerst im Bereich des stationären Wohnens zu arbeiten, dann arbeitete sie in der Betreuung der sogenannten Trainingswohnung und seit einem Dreivierteljahr ist sie Mitarbeiterin im sogenannten intensiv ambulant betreuten Wohnen (60% ihrer Stelle) und leitet ein Projekt (40% ihrer Stelle), in dem es ihre Aufgabe ist, Personen aus dem (intensiv) ambulant betreuten Wohnen darin zu unterstützen, sich Sozialraum als Handlungsraum anzueignen.

## **Analyse der objektiven Daten**

In Bezug auf die analysel leitenden Fallbestimmungen kann das Folgende festgehalten werden. M-1 hat in ihrer Berufsbiographie schon mehrere Stationen durchlaufen; sie ist in Anbetracht dessen, was und wo sie bereits gearbeitet hat, noch verhältnismäßig jung. Ihre Berufsbiographie ist vor allem von einem ‚Streben nach Mehr‘ geprägt. Sie holte nach ihrer Ausbildung das Abitur nach, was, im Vergleich zum regulären Absolvieren der allgemeinen Hochschulreife, mit größeren Mühen verbunden ist, da dies zumeist berufsbegleitend erfolgt und so zu einer zusätzlichen Belastung wird. Sie absolvierte mehrere Praktika, was ebenfalls als Ausdruck von Engagement und darüber hinaus ‚Commitment‘ an das Berufsfeld gelesen werden kann. Die Wahl des Studienfaches Erziehungswissenschaften (und nicht etwa eines praxisnäheren Faches) legt nahe, dass M-1 ein prinzipielles Interesse an theoretischen und methodologischen Inhalten hat, die über handlungspraktische und methodische Fragen hinausgehen. M-1 hat das Studium der Erziehungswissenschaften beendet und hat sich erwartungsgemäß im Rahmen dessen entsprechende Kenntnisse hinsichtlich theoretischer und methodologischer Inhalte aneignen können und ist folglich (zumindest in Grundzügen) mit dem wissenschaftlichen Arbeiten vertraut. Ihre aktuelle Arbeit, bei der sie mit einem Teil ihrer Stelle ein Projekt zum Thema Sozialraumorientierung leitet, ist Ausdruck dessen, dass sie Verantwortung übernimmt und sich (mehr als andere Mitarbeiter\*innen) engagiert. Die Prämisse des Projektes zum Thema Sozialraumorientierung ist, dass die Bewohner\*innen im Sozialraum außenstehend und schlecht vernetzt sind und deshalb darin unterstützt werden müssen, sich diesen als Handlungsraum anzueignen, um so gegebenenfalls möglicher Vereinsamung und/oder Langeweile entgegenzuwirken. Die Bewohner\*innen beziehungsweise Menschen mit geistiger Behinderung im Allgemeinen werden im Rahmen dessen als Personengruppe konstruiert, die dem (zumindest potenziell) in besonderer Weise ausgesetzt ist. Worin genau die Tätigkeiten M-1s im Zuge des Projekts liegen, um die Bewohner\*innen bei der Aneignung ihres Sozialraums als Handlungsraum zu unterstützen, bleibt an dieser Stelle ebenso unklar wie die Konstruktion von ‚Sozialraum‘ an sich. Festzuhalten ist jedoch, dass das alltägliche (pädagogische) Handeln M-1s von dieser Unterstützung bei der Sozialraumaneignung geprägt ist und infolgedessen ihr Handeln im Zusammenhang mit der Öffnung der Einrichtung und dem Schaffen von Teilhabemöglichkeiten für die betreuten Personen steht.

M-1 hat sich bewusst für den beruflichen Wechsel entschieden, infolgedessen ist davon auszugehen, dass sie die Entscheidung, ihre alte Tätigkeit aufzugeben, durchdacht hat. Der Wechsel ist zudem ein Stück weit auch eine mutige Entscheidung, gibt sie damit doch die (finanzielle) Sicherheit vorerst auf, die ihr ihr Ausbildungsberuf gewährleisten kann. Der Wechsel spricht für eine gewisse Unzufriedenheit mit dem alten Berufsweig; sie wendet sich davon vollständig ab, was unter anderem auch darin zum Ausdruck kommt, dass sie bereits während ihres Studiums als Betreuungskraft in der gegenwärtigen Einrichtung arbeitet (und nicht etwa in ihrem Ausbildungsberuf in einem kaufmännischen Betrieb). Insgesamt ist M-1 dem Träger sehr verbunden, da sie ihre Tätigkeit dort nach ihrem Abschluss beibehält und auch bereit ist, mehrmals den Arbeitsbereich zu wechseln. Die Folge ist, dass M-1 vertraut ist mit den Strukturen des Trägers; sie kennt Kolleg\*innen und betreute Personen aus unterschiedlichen Bereichen. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass M-1 vom Träger und seiner Arbeitsweise geprägt ist; sie wurde sozusagen durch diesen in ihre jetzige Tätigkeit ‚einsozialisiert‘. Im Zuge ihrer Arbeitstätigkeit beim Träger hat M-1 in gewisser Weise selbst einen Prozess der Deinstitutionalisierung und sukzessiven ‚Öffnung‘ behindertenspezifischer Strukturen durchlaufen, nämlich von ihrer Tätigkeit im stationär betreuten Wohnen, über das sogenannte Trainingswohnen ins sogenannte intensiv ambulant betreute Wohnen (wobei festgehalten werden muss, dass im Letzteren eine engere – und damit potenziell überwachende –

Betreuung der Bewohner\*innen erfolgt als im ambulant betreuten Wohnen). In ihrer jetzigen Tätigkeit bewegt sich M-1 jenseits traditioneller (primär stationär betreuter) Wohnstrukturen für Menschen mit geistiger Behinderung und ist infolgedessen aktiver Teil der Veränderung des Trägers. Es bleibt abzuwarten, ob und inwiefern dies mit einer konkreten Vorstellung von Inklusion verbunden ist. Ebenso ist der Stellenwert dessen als Orientierungspunkt ihrer Tätigkeit offen.

## Fallstrukturhypothesen zu den objektiven Daten

### *Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde*

M-1 vollzieht mit dem Nachholen des Abiturs und einem sich daran anschließenden Studium der Erziehungswissenschaften einen vollständigen Neuanfang in ihrer Berufsbiographie. Sie hat sich bewusst für ihr jetziges (pädagogisches) Berufsfeld entschieden, was erwartungsgemäß auf ein prinzipielles Interesse an ihrer Tätigkeit hinweist. Zudem ist sie bereit, sich mehr als andere Mitarbeiter\*innen beziehungsweise in anderer Form zu engagieren, was sich an ihrer Leitung des Projekts zum Thema Sozialraum zeigt. Im Nachholen des Abiturs sowie der Wahl ihres Studienfachs äußert sich (a) ein Bestreben M-1s nach Höherqualifizierung, welches wiederum mit potenziellen Aufstiegschancen in ihrem Arbeitsfeld verbunden ist, sowie (b) ein grundsätzliches Interesse an Theorie, welches die Grundlage für eine reflexive Handlungspraxis bildet. Inwiefern sich diese Möglichkeit zur Reflexion in M-1s Darstellungen zeigt und vollzieht, bleibt im weiteren Verlauf der Analyse zu prüfen. Im Allgemeinen identifiziert sich M-1 mit den Zielen, Strukturen und Praxen des Trägers und ist ihm verbunden. Ihr Wechsel vom stationär betreuten Wohnen hin zum (tendenziell offeneren) ambulant betreuten Wohnen kann als ein Ausdruck der Distanzierung vom stationär betreuten Bereich gelesen werden. M-1 ist als Handelnde im Bereich des (intensiv) ambulant betreuten Wohnens verortet. Aus der Identifikation M-1s mit dem Träger (und damit, das ist anzunehmen, auch dessen Maximen) folgt, dass sie diesen und die von ihm vertretenen Werte und Ziele in ihrer Tätigkeit repräsentiert. M-1s Arbeit im intensiv ambulant betreuten Wohnen zieht eine Konstruktion ihrer Person als besonders fähige (sowohl im Sinne von besonders ausgebildete als auch besonders verlässliche) Mitarbeiterin nach sich.

### *Konstruktion von Inklusion*

M-1 ist aktiver Teil des Öffnungs- und Veränderungsprozesses des Trägers und arbeitet im Zuge dessen jenseits traditioneller Betreuungsstrukturen, die im Bereich des Wohnens von Menschen mit geistiger Behinderung nach wie vor primär in stationär betreuten Wohnformen liegen. Folglich kann vermutet werden, dass sie stationär betreuten, traditionellen Strukturen eher problematisierend gegenübersteht und aktiv an der Weiterentwicklung des Trägers und Betreuungsformen im Allgemeinen mitarbeitet. Das Projekt, das M-1 leitet, kann als grundsätzlich an ‚Inklusion‘ orientiert verstanden werden, geht doch die Aneignung des Sozialraums als je individuellen Handlungsraum prinzipiell mit dem Eröffnen von Teilhabemöglichkeiten einher. Angesichts ihres Studiums und ihrer Tätigkeit bei einem Träger der Behindertenhilfe kann davon ausgegangen werden, dass M-1 Inklusion (sowohl als Begriff als auch auf konzeptioneller Ebene) bekannt ist.

## 10.1.2 Analyse und Fallstrukturhypothesen zum Interview

### **Analyse Interview Zeile 1-7**

*I<sup>69</sup>: Ok, also (.) danke schon mal (lachen) [M-1: (lachen) gerne] äh ich möcht gerne von Ihnen wissen, was bedeutet für Sie denn pädagogisches Arbeiten?*

---

<sup>69</sup> I = Interviewerin. Die folgenden Transkriptionsregeln fanden Anwendung bei der Verschriftlichung der Interviews (siehe Trescher 2017a, 2018a):

(uv.) unverständlich

**fett** betontes Wort

() Kommentare, zum Beispiel lachen

[] Simultansprechen

(P2: xxx) Beitrag von Person 2 in Beitrag von Person 1 eingefügt

(.) 1 Sekunde Pause

### *M-1: Was bedeutet für mich pädagogisches Arbeiten?*

M-1 wiederholt die Frage, was einerseits auf ein Abklären des akustischen Verständnisses oder andererseits auf ein inhaltliches Nachfragen hinweist. Unabhängig davon wird deutlich, dass es sich bei der Frage der Interviewerin um eine komplexe Frage auf einem hohen Abstraktionsniveau handelt, die nicht ad hoc beantwortet werden kann. Eine solche Frage bedarf eines hohen Grades an Reflexion und ist nicht Teil der alltäglichen Auseinandersetzung M-1s mit ihrer Tätigkeit.

### *Also, (.) in ähm (.) meiner Arbeit jetzt*

M-1 wartet keine Bestätigung der Interviewerin ab, es handelt sich bei der vorangegangenen Sequenz also nicht um eine inhaltliche Nachfrage, sondern eher um die Einleitung der Narration, die Ausdruck von Nachdenken und ein Stück weit auch Irritation über die Frage ist. Die Narration wird eingeleitet mit dem Adverb „Also“. M-1 verortet ihre Konstruktion von pädagogischem Arbeiten in ihrer konkreten, derzeitigen („jetzt“) Arbeitssituation, wodurch sie diese von vorangegangener Arbeitstätigkeit abgrenzt. Zu welcher Tätigkeit die Differenzlinie gezogen wird, ob zu ihrer Tätigkeit in ihrem kaufmännischen Ausbildungsberuf oder ihrer Tätigkeit im stationär betreuten Wohnen beim derzeitigen Träger, bleibt unklar. Festzuhalten bleibt, dass sie für sich die Bedeutung pädagogischen Arbeitens an ihrer Handlungspraxis festmacht und sich unmittelbar darauf bezieht. M-1 unterbreitet also keine theoretische Definition, sondern denkt pädagogisches Arbeiten von ihrer Handlungspraxis aus. Pädagogisches Arbeiten unterscheidet sich hinsichtlich der jeweiligen Arbeit M-1s und kann ausgehend davon differenziert werden. Worin (mögliche) Differenzlinien liegen, ist unklar. M-1 identifiziert sich mit ihrer Arbeit und konstruiert diese als ihr zugehörig, wie das vorangestellte Possessivpronomen „meiner“ deutlich macht.

### *is für mich pädagogisches Arbeiten*

M-1 führt den Satz fort und durch die Wendung „is [dialektal für ‚ist‘] für mich“ wird der persönliche Bezug ihrer Ausführungen noch einmal betont, was jedoch, wie hier festgehalten werden muss, zu großen Teilen von der Frage der Interviewerin intendiert ist. M-1 übernimmt dagegen nicht das von der Interviewerin gewählte ‚bedeutet‘, sondern wählt „is“ als Prädikat ihrer Ausführungen, wodurch das Nachfolgende eher als Tatbestand denn als ‚Bedeutung‘ konstruiert wird, der auch eine subjektiv-affektive Komponente innewohnt.

### *ähm das Unterstützen unserer Klienten*

Nach einem kurzen Laut des Nachdenkens („ähm“) führt M-1 ihren Satz fort. Für sie ‚ist‘ pädagogisches Arbeiten „das Unterstützen unserer Klienten“. Versehen mit dem direkten Artikel „das“ wird „Unterstützen“ spezifiziert; es wird also deutlich, dass M-1 eine konkrete Vorstellung davon hat, worin genau „das Unterstützen“ liegt. Durch die Verortung dieser Ausführungen in ‚ihrer Arbeit jetzt‘ wird die Tätigkeit „Unterstützen“ zu ihrer eigenen Tätigkeit – sie ist also diejenige, die unterstützt. Diese Selbstkonstruktion als Unterstützerin zieht eine Selbstkonstruktion als dazu in der Lage nach sich, Unterstützung zu erbringen, wodurch ein hierarchisches, asymmetrisches Verhältnis in der Beziehung zwischen M-1 und den Personen, auf die sich das Unterstützen richtet („unsere Klienten“), manifestiert. Die Personen, auf die sich das Unterstützen richtet, werden so als unterstützungsbedürftig (also weniger eigenständig und handlungsmächtig) konstruiert. Unterstützen an sich impliziert einen gemeinsamen Akt und ist demzufolge keine einseitige Übernahme beziehungsweise Abnahme von Tätigkeiten. Unterstützen setzt außerdem voraus, dass die Person, die unterstützt wird, diese Unterstützungsleistung intendiert hat beziehungsweise aktiv einfordert. Ist dies nicht der Fall, so wäre das, was M-1 als Unterstützen benennt, ein euphemistischer Ausdruck für eine übergriffige Handlung. M-1 verortet sich durch die Wahl des Begriffes „Unterstützen“ ein Stück weit innerhalb der sonderpädagogischen Disziplin beziehungsweise

---

(..)	2 Sekunden Pause
(...)	3 Sekunden Pause
(4)	ab 4 Sekunden Pause mit Zahlenangabe
(??)	unsichere Transkription
mmh+	zustimmend
mmh-	ablehnend
#	Abbruch

Disziplingeschichte, die einen Wandel von ‚Hilfe und Fürsorge‘ hin zu (scheinbar) selbstbestimmteren Formen der Betreuung, wie ‚Begleiten‘, ‚Assistieren‘ oder eben ‚Unterstützen‘, vollzog beziehungsweise immer noch vollzieht (Theunissen 2007d, S. 354f; siehe auch Kapitel 3.1.2). M-1 verortet sich so implizit innerhalb der Disziplin und innerhalb aktuellerer Bezüge. M-1 bezeichnet die betreuten Personen, auf die „das Unterstützen“ ausgerichtet ist, als „unsere[...] Klienten“. Mit dem Possessivpronomen „unserer“ bindet sie diese Personen an ein Kollektiv (erwartungsgemäß den Träger), wobei sie als Vertreterin dieses Kollektivs auftritt, innerhalb dessen sie sich verortet. Diese Verortung ist Ausdruck ihrer Zugehörigkeit zum und Verbundenheit mit dem Träger und seinen Strukturen beziehungsweise ihren Kolleg\*innen. M-1 konstruiert so die betreuten Personen als dem Träger zugehörig und nicht ihrer eigenen Person, wodurch sie eine gewisse Distanz einnimmt. M-1 konstruiert sich selbst als pädagogisch Handelnde als vom Träger beauftragt und durch diesen legitimiert, die Personen zu unterstützen, die als dem Träger zugehörig konstruiert werden. M-1 adressiert die betreuten Personen als „Klienten“; sie wählt ausschließlich die männliche Form, jedoch ist vor dem Hintergrund routinemäßiger Sprachpraxen davon auszugehen, dass sie damit sowohl männliche als auch weibliche Personen benennt. Auch diese Adressierung der betreuten Personen als „Klienten“ ist Ausdruck einer Verortung M-1s innerhalb aktuellerer Diskurse der sonderpädagogischen Disziplin und soll die Selbstständigkeit der betreuten Personen betonen (im Gegensatz beispielsweise zu ‚Betreute‘ oder ‚Bewohner\*innen‘). „Klienten“ sind in der routinemäßigen Lebenspraxis diejenigen, die Leistungen von Professionellen beziehungsweise Expert\*innen (beispielsweise Anwalt\*innen) in Anspruch nehmen und die Verfolgung und Wahrung ihrer Interessen in deren Hände legen (vgl. Duden<sup>70</sup>). Sind „Klienten“ mit der erbrachten Leistung unzufrieden, so können sie (im Regelfall) die Leistung kündigen. Dies ist für die betreuten Personen, um die sich M-1s Ausführungen drehen, nicht ohne Weiteres möglich, da sie in einem einseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehen; in vielen Fällen ist nahezu ihre gesamte Existenz an die Strukturen des Trägers geknüpft. Der Benennung der betreuten Personen als „Klienten“ wohnt also eine Scheinautonomie inne, die aufgrund dessen ‚scheinbar‘ bleibt, dass sie in der pädagogischen Interaktion nicht (zumindest nicht im antizipierten Maße) aufrechtgehalten werden kann. Es stellt sich die Frage, wie M-1 mit diesem Widerspruch (Benennung der betreuten Personen als „Klienten“ vs. faktische Abhängigkeit dieser) umgeht beziehungsweise ob sie diesen Widerspruch als solchen erkennt. Die Konstruktion der betreuten Personen als „Klienten“ zieht eine Selbstkonstruktion M-1s als Professionelle beziehungsweise Expertin nach sich, die die Leistungen, die die „Klienten“ von ihr einfordern, erbringen kann. Auch dadurch wird die Asymmetrie in der Beziehung zwischen M-1 und den von ihr betreuten Personen (Expertin vs. Ratsuchende) manifestiert.

#### *und das Assistieren*

Mit der Konjunktion „und“ stellt M-1 ‚dem Unterstützen unserer Klienten‘ ‚das Assistieren‘ an die Seite. Assistieren ist, ebenso wie Unterstützen, in Bezug auf die Handlungspraxis M-1s das, was für sie pädagogisches Arbeiten ist. Sie selbst wird dadurch in ihrer pädagogischen Handlungspraxis zu der Person, die dieses „Assistieren“ vollzieht. Assistieren ist Ausdruck eines noch weitergehenden Zurücknehmens der eigenen Person, als es ‚Unterstützen‘ impliziert. In der routinemäßigen Handlungspraxis sind Assistent\*innen diejenigen, die einem\*einer Vorgesetzten zuarbeiten, während dieser\*diese die Entscheidungen trifft und die essentielle Handlung selbst ausübt (beispielsweise in der Medizin: Assistenzärzt\*innen, Medizinisch-Technische Assistent\*innen etc.). Das von M-1 zur Beschreibung ihrer pädagogischen Arbeit gewählte „Assistieren“ drückt also aus, dass die Person, der assistiert wird, diejenige ist, die bestimmt und die die Kontrolle über die Situation behält (vgl. Duden<sup>71</sup>). In Bezug auf ihr pädagogisches Arbeitsfeld kann dies dahingehend konkretisiert werden, dass die Person, der die Assistenz erbracht wird, selbst entscheidet, welche Assistenzleistungen sie in Anspruch nimmt, wie diese ausgestaltet sind und wie diese sich vollziehen. Auch in Bezug auf Assistenz stellt sich die Frage, inwiefern hier, ebenso wie in Bezug auf ‚das Unterstützen‘, von einer nur scheinbaren Unabhängigkeit und Selbstbestimmtheit der betreuten Personen ausgegangen werden kann. Die Referenz auf „Assistieren“ ist als eine weitergehende Verortung M-1s in der sonderpädagogischen Disziplin zu lesen.

---

<sup>70</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Klient> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>71</sup> Assistieren: „jemandem nach dessen Anweisungen zur Hand gehen“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/assistieren>; zuletzt am 06.05.2021).

### *und aber unter Gesichtspunkten*

Die Konjunktion „und“, die einen weiteren Punkt der Aufzählung anzeigt, wird durch das Adverb „aber“ gebrochen, das einen Gegensatz beziehungsweise eine Einschränkung anzeigt. Das, was M-1 als Verständnis ihres pädagogischen Arbeitens entfaltet hat, wird dadurch eingeschränkt, dass verschiedene „Gesichtspunkte[...]“ (im Sinne anderer Aspekte, Betrachtungsweisen, Blickwinkel (vgl. Duden<sup>72</sup>)) in Betracht gezogen werden müssen („unter Gesichtspunkten“). M-1 als pädagogisch Handelnde übt das Unterstützen und Assistieren also nicht uneingeschränkt aus, sondern unterliegt selbst Vorgaben beziehungsweise Maßgaben, die ihre Handlungspraxis beeinflussen. M-1 als pädagogisch Handelnde ist externen Ansprüchen unterworfen beziehungsweise unterwirft sich selbst diesen. Diese sind jedoch unabhängig derer, die ‚die Klienten‘ einbringen könnten (denn diese können routinemäßig nicht als ‚Gesichtspunkte‘ benannt werden), und werden folglich eher von außen an das pädagogische Arbeiten herangetragen.

### *ähm unterschiedlicher Theorien auch,*

Die anderen ‚Gesichtspunkte‘, die M-1s pädagogisches Arbeiten mitbeeinflussen, sind ‚unterschiedliche Theorien‘. Welche Theorien genau eine Rolle spielen, bleibt offen; das vorangestellte Adjektiv ‚unterschiedliche‘ ist sehr unkonkret und vage, klar wird nur, dass es sich um mehrere „Theorien“ (Plural) handelt. Es bleibt also offen, auf welchen Theoriebegriff M-1 sich stützt, was ‚Theorie‘ ein Stück weit sinnentleert. Das nachgestellte Adverb „auch“ verdeutlicht einerseits, dass die ‚unterschiedlichen Theorien‘ zusätzlich (additive Verwendung) zu der bereits beschriebenen Handlungspraxis des ‚Unterstützens und Assistierens‘ ins Feld geführt werden. Andererseits ist die Lesart möglich, dass das nachgestellte Adverb „auch“ anzeigt, dass es neben den „unterschiedliche[n] Theorien“ andere Aspekte gibt, die ‚das Unterstützen und das Assistieren‘ beeinflussen. Das Handeln M-1s erfolgt ‚unter Gesichtspunkten unterschiedlicher Theorien‘. M-1 macht dadurch klar, dass das, was sie in ihrer Handlungspraxis tut, von Theorie beeinflusst ist. Dies zeigt einerseits, dass die (scheinbare) Autonomie der ‚Klienten‘, die M-1 postuliert, dadurch eingeschränkt wird, dass sie sich nicht alleinig an deren Führung, Wunsch etc. orientiert, sondern selbst – theoriegeleitet – die Führung übernimmt. Das entworfenen Ideal des Zurücknehmens der eigenen Person und der Orientierung am Wunsch der Adressat\*innen wird dadurch (ein Stück weit) eingeschränkt. Andererseits nimmt M-1 für sich in Anspruch, mehrere Theorien zu kennen und diese in ihre Handlungspraxis einbeziehen zu können. M-1 legt sich dabei nicht auf eine konkrete Theorie fest, sondern bezieht mehrere, die sich zudem voneinander unterscheiden, mit ein beziehungsweise nimmt für sich in Anspruch, dies zu tun. Das Theorieverständnis M-1s gleicht also eher einem ‚Patchwork‘, aus dem sie sich für ihr pädagogisches Handeln passende Aspekte herausgreift, und weniger einer Einbettung in einen zusammenhängenden Theoriehorizont. Gleichzeitig wird klar, dass M-1 ‚Theorie‘ als eine Art unanfechtbare, manifeste Wahrheit konstruiert. M-1 konstruiert sich als pädagogisch Handelnde als dazu in der Lage, unterschiedliche Theorien und je konkrete Handlungspraxis zueinander in Beziehung zu setzen. Es wird deutlich, dass M-1 hier ein Bild von sich entwirft, das sie als gebildet, reflektiert und professionell erscheinen lassen soll. Sie grenzt sich ab von pädagogischem Handeln, das nicht an Theorie ausgerichtet ist; diese Abgrenzung erstreckt sich in der Folge also auch auf Kolleg\*innen, deren Handeln nicht an Theorie orientiert ist. M-1 konstruiert sich als pädagogisch Handelnde so als überaus reflektiert. Dadurch, dass ihre Aussage wenig konkret ist, wird deutlich, dass M-1 das professionelle Image, das sie hier für sich konstruiert, (bislang) nicht einlösen kann, weshalb es (wiederum bislang) als bloßer Akt der Selbstinszenierung erscheint. Theorie wird folglich als etwas konstruiert, das Status generiert.

### *Also, die miteinzubeziehen,*

Mit dem Adverb „also“ leitet M-1 eine nachgeschobene Begründung beziehungsweise weitergehende Erläuterung des Vorherigen ein. Das Pronomen „die“ steht für die zuvor genannten ‚unterschiedlichen Theorien‘; diese sind demnach Gegenstand der Erläuterung. M-1 erklärt, dass es darum geht, diese unterschiedlichen Theorien „miteinzubeziehen“. Es wird klar, dass es ihr nicht um eine grundlegende Fundierung pädagogischen Handelns durch Theorie geht, sondern um eine Orientierung daran, die eher

---

<sup>72</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Gesichtspunkt> (zuletzt am 06.05.2021).



punktuell erfolgt und nicht das Handeln als Gesamtes prägt – Theorie wird ‚miteinbezogen‘, sprich, sie findet neben anderen Aspekten ebenfalls Beachtung (vgl. Duden<sup>73</sup>) (wie ja auch bereits bei der Wendung ‚unter Gesichtspunkten‘ deutlich wurde). Der Stellenwert von Theorie wird dadurch geschmälert und ist der Handlungspraxis nachgeordnet. Theorie wird hier von M-1 als etwas konstruiert, das sozusagen Handlungshinweise für die Handlungspraxis geben kann und deshalb punktuell eine Rolle spielt.

#### *wie ähm psychobiographische Ansätze*

Das Wort „wie“, hier als Konjunktion gebraucht (vgl. Duden<sup>74</sup>), leitet einen Vergleich ein, der ein Beispiel für die zuvor benannten ‚unterschiedlichen Theorien‘ bereitstellt. Das gewählte Beispiel stellt lediglich einen Ausschnitt aus dem ‚Theoriepool‘, über den M-1 zu verfügen scheint, dar und lässt es dadurch ein Stück weit beliebig erscheinen (wovon auch der Laut des Zögerns „ähm“ zeugt, der der Konjunktion „wie“ folgt). Das, was M-1 als Beispiel für ‚unterschiedliche Theorien‘ benennt, sind „psychobiographische Ansätze“. M-1 bleibt auch in Bezug auf die genannten ‚psychobiographischen Ansätze‘, die streng genommen eine ganze Bandbreite an theoretischen Anschlussmöglichkeiten offenlassen, nach wie vor sehr unkonkret; es ist unklar, wie genau ‚psychobiographische Ansätze‘ für sie als pädagogisch Handelnde relevant werden. Eine Recherche hinsichtlich des Begriffs ‚Psychobiographie‘ brachte die folgende Definition zutage: „Die Psychobiographie (P) untersucht den Einfluß der Lebensgeschichte eines Menschen auf seine Persönlichkeit und seine Verhaltensweisen. Die lebensgeschichtliche Erklärung menschlichen Verhaltens bedarf theoretischer Annahmen über Persönlichkeitsentwicklung und Erlebensverarbeitung“ (Hartmann 1983, S. 283). Diese theoretischen Annahmen orientieren sich zumeist an psychoanalytischen Ansätzen (Hartmann 1983, S. 283). Eine weiterführende Suche verwies auf ein ‚Psychobiographisches Pflegemodell‘ nach Erwin Böhm (Böhm 2004a, 2004b). Im Gros geht es bei psychobiographischen Ansätzen also darum, den Menschen als ganze Person in ihrem jeweiligen ‚Geworden-Sein‘ zu begreifen. Gleichzeitig legt das *psychobiographische* Verstehen einen Fokus auf die ‚Psyche‘ der Person, was den Ansatz in die Nähe psychologischer/psychoanalytischer Verfahren rückt (wie ja auch die Definition nach Hartmann nahelegt). Es geht also darum, anhand psychobiographischer Ansätze das ‚Wesen‘ der Person (Charakter, Einstellungen, Handlungen, Verhalten usw.) durch lebensgeschichtliche Geschehnisse, die sich in der Psyche der Person niedergeschlagen haben, zu erklären. Für M-1 als pädagogisch Handelnde bedeutet das, dass sie Gründe für Verhaltensweisen zuallererst in der Biographie und Psyche der betreuten Person sucht und beispielsweise nicht in akuten Situationen beziehungsweise Interaktionen, wodurch sie sich selbst ein Stück weit als unangreifbar konstruiert. Psychobiographische Ansätze blenden die Rolle des\*der pädagogisch Handelnden ein Stück weit aus, indem sie sich auf die Psyche der betreuten Person fokussieren. Diese Orientierung an der Psychobiographie der betreuten Person setzt voraus, lebensgeschichtliche Details dieser zu kennen und in den Prozess des ‚Unterstützens und Assistierens‘ einfließen zu lassen. M-1 als pädagogisch Handelnde setzt also einen weitreichenden Einblick in die betreute Person und ihr Leben als notwendig für ihr pädagogisches Arbeiten voraus. Die betreute Person wird dadurch ein Stück weit ‚gläsern‘ und der Zugriff des\*der pädagogisch Handelnden auf sie uneingeschränkt – legitimiert durch die Orientierung an ‚psychobiographischen Ansätzen‘. Auch hier wird ein deutliches Hierarchiegefälle zwischen pädagogisch handelnder und betreuter Person deutlich.

#### *oder so [l: Mmh+] (.)*

M-1 schließt an die Nennung des Beispiels ‚psychobiographische Ansätze‘ die Wendung „oder so“ an. Die Konjunktion „oder“ zeigt eine Alternative an, die jedoch mit dem Adverb „so“ nicht benannt wird, sondern unbestimmt bleibt. Das Adverb „so“ steht für ‚so etwas in der Art‘. Die Wendung „oder so“, die dem Beispiel ‚psychobiographische Ansätze‘ folgt, macht deutlich, dass das Beispiel ein Stück weit willkürlich gewählt ist. Theorie beziehungsweise die konkreten Bezüge darauf werden dadurch ein Stück weit beliebig, so, als könnte M-1 auch einen völlig anderen Ansatz als Beispiel heranziehen. Die Lesart des unkonkreten Bezugs zu ‚Theorie‘ wird dadurch noch einmal verstärkt. Die Selbstkonstruktion M-1s als gebildete, professionelle, an der adressierten Person orientierte pädagogisch Handelnde wird durch die Unkonkretheit und Beliebigkeit ihres Bezugs auf das, was sie als Theorie versteht, brüchig und kann im Grunde nicht länger aufrechterhalten werden.

<sup>73</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/miteinbeziehen> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>74</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/wie\\_Konjunktion\\_Vergleich](http://www.duden.de/rechtschreibung/wie_Konjunktion_Vergleich) (zuletzt am 06.05.2021).

## Fallstrukturhypothesen

### *Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde*

M-1 versteht sich als pädagogisch Handelnde (im subjektiven Sinn) als ‚Unterstützende‘ und ‚Assistierende‘ der Personen, die vom Träger adressiert werden. Im Vordergrund ihres Handelns steht dabei, ihre eigene Person zurückzunehmen zugunsten der Selbstbestimmung und Handlungsmacht der Adressat\*innen, was auch in der Benennung dieser als ‚Klienten‘ deutlich wird. Dass dabei (im objektiven Sinn) eine Asymmetrie in der Beziehung besteht (M-1 ist diejenige, die sich als dazu in der Lage konstruiert, zu unterstützen, während die Adressat\*innen als unterstützungsbedürftig konstruiert werden), wird (bislang) von M-1 nicht problematisiert. Mit dem Bezug auf ‚Unterstützen und Assistieren‘ verortet sich M-1 in aktuelleren Diskursen der sonderpädagogischen Disziplin. Auch die Benennung der betreuten Personen als ‚Klienten‘ kann in dieser Hinsicht verstanden werden. Diese Benennung ist außerdem Ausdruck einer Selbstkonstruktion M-1s als Expertin beziehungsweise Professionelle, deren (advokatische) Fürsprache gesucht wird und die von den betreuten Personen beauftragt wird, für ihre Interessen einzutreten. Das Ideal, sich an der (scheinbaren) Autonomie der sogenannten Klienten zu orientieren, das M-1 bezüglich ihres Handelns entwirft, wird dadurch eingeschränkt, dass sie ihr Handeln als theoriegeleitet darstellt (zur Funktion von Theorie im Kontext ihres Handelns siehe die weiteren Ausführungen), wodurch die Wünsche und Ansprüche der Adressat\*innen ihres Handelns möglicherweise erst an zweiter Stelle kommen. Verstärkt wird diese Asymmetrie dadurch, dass M-1, wie aus der Analyse des Strukturrahmens hervorgeht, nicht von ihren ‚Klienten‘ beauftragt und finanziert wird, sondern vom verantwortlichen Träger, was das Eingehen eines Arbeitsbündnisses zwischen M-1 und den von ihr betreuten Personen zusätzlich zu weiteren ambivalenten strukturellen Voraussetzungen erschwert (das Moment der Freiwilligkeit ist fraglich, das Betreuungsverhältnis ist zumeist nicht auf seine Auflösung ausgelegt). Diese Asymmetrie wird von M-1 als solche nicht benannt. Im Sprechen über Betreuungspraxen und Personen wird zudem eine gewisse ‚political correctness‘ M-1s deutlich, die mit dazu beiträgt, Ungleichheitsverhältnisse euphemistisch zu überdecken. M-1 konstruiert sich als Teil des Trägerkollektivs und in diesem Zusammenhang als von diesem legitimiert. M-1 konstruiert sich als pädagogisch Handelnde als gebildet, reflektiert und professionell, als eine Person, die in ihrem Handeln Theorie und Praxis zueinander ins Verhältnis setzen kann. Als ein Beispiel für Theorie benennt sie ‚psychobiographische Ansätze‘. Diese setzen einen tiefgehenden Einblick in die Psyche der betreuten Personen als Grundlage ihrer pädagogischen Arbeit voraus. Es ist unklar, wie sich M-1 dieses Wissen erschließt; festzuhalten ist jedoch, dass sie Einblick in sehr intime Details über die betreuten Personen als selbstverständlich voraussetzt. Das fordert von diesen eine Diffusität ein, die einseitig bleibt, da M-1 im Gegenzug keinen Einblick in ihre Psychobiographie gibt, sondern ihre Rolle als spezifisch Handelnde aufrechterhält. Auch darin drückt sich eine Asymmetrie zwischen M-1 und den von ihr betreuten Personen aus, die (bislang) unreflektiert bleibt. M-1s Selbstdarstellung als besonders reflektiert und professionell ist brüchig, da sie zum einen Theorie nicht als das Fundament, in dem Praxis begründet ist, versteht, sondern vielmehr als etwas, das die Praxis mitbeeinflusst, und zum anderen Theorie beziehungsweise ihr Bezug darauf ein Stück weit beliebig und austauschbar ist (dies trifft auch auf die von ihr konkret benannten ‚psychobiographischen Ansätze‘ zu). M-1 konstruiert Theorie als eine Art unanfechtbare, manifeste Wahrheit. Im Bezug auf Theorie vollzieht sich also an erster Stelle eine Selbstinszenierung M-1s als professionelle pädagogisch Handelnde. Theorie wird gewissermaßen sinnenleert und dient lediglich dazu, Status zu generieren. Es kann festgehalten werden, dass davon auszugehen ist, dass M-1s Selbstverständnis als pädagogisch Handelnde und ihre tatsächliche Handlungspraxis beziehungsweise das Verständnis dieser auseinanderfallen, denn bereits jetzt wird klar, dass Theorie (beziehungsweise das, was sie darunter versteht) der Handlungspraxis nachgeordnet ist, ähnlich einer Art ‚Manual‘ oder Handlungsleitfaden, die in Einzelsituationen zu Rate gezogen werden können. M-1s Bezug auf Theorie und auch die Verknüpfung mit ihrer Handlungspraxis bleiben (bislang) unkonkret.

### **Konstruktion von Inklusion**

Zum Inklusionsverständnis M-1s kann bislang noch keine Aussage getroffen werden; festzuhalten ist an dieser Stelle lediglich, dass Inklusion nicht der zentrale Aspekt ihres Selbstverständnisses als pädagogisch Handelnde ist.

### **Analyse Interview Zeile 8-17**

*I: Ähm, ja [M-1: (kurzes Lachen)] (kurzes Lachen) in Bezug auf diese psychobiographischen Ansätze zum Beispiel [M-1: Ja] gibts da ne spezifisch Pädagogisches darin?*

*M-1: (.) Hmm, naja,*

M-1 leitet ihre Antwort auf die (grammatikalisch falsche und deshalb möglicherweise schwieriger zu beantwortende) Frage der Interviewerin nach einer kurzen Pause mit „Hmm, naja“ ein. Einem Laut des Nachdenkens beziehungsweise auch Abwägens („Hmm“) folgt das relativierende „naja“, wobei bislang unklar ist, was genau relativiert wird.

*also, spezifisch pädagogisch daran,*

Mit dem Adverb „also“ leitet M-1 eine weiterführende Erklärung beziehungsweise Erläuterung ein. Sie greift die Frage der Interviewerin mit „spezifisch pädagogisch daran“ auf; es wird klar, dass sie die (unklar formulierte) Frage der Interviewerin als Frage nach dem spezifisch pädagogischen der psychobiographischen Ansätze („daran“) versteht und nun eine Erklärung dessen einleitet. Inhalt ihrer Ausführungen sind also die „spezifisch pädagogisch[en]“ Eigenschaften beziehungsweise Bezüge des Gegenstands ‚psychobiographische Ansätze‘.

*ich würde eher sagen,*

M-1 bricht mit dem bereits eingeleiteten Satz, denn es folgt nicht die erwartete Erläuterung dessen, was das spezifisch Pädagogische der sogenannten psychobiographischen Ansätze ist. Mit der Wendung „ich würde eher sagen“ kommt die relativierende Funktion von ‚naja‘ zum Tragen, sie relativiert den Zusammenhang zwischen den Eigenschaften (‚spezifisch pädagogisch‘) und dem Gegenstand (‚psychobiographische Ansätze‘). M-1 formuliert diesen Bruch eher zurückhaltend, denn sie wählt den Konjunktiv „ich würde [...] sagen“, ihre Aussage ist also abhängig von etwas anderem. Das Adverb „eher“ (in der Bedeutung von: etwas anderem den Vorzug geben, etwas präferieren) verstärkt dies noch. M-1 distanziert sich von dem, was die Interviewerin fragt, sie stimmt nicht (uneingeschränkt) damit überein.

*dass ähm das äh auch so das das pädagogische Arbeiten eher etwas mitbeeinflusst,*

Die Konjunktion „dass“ leitet eine Beschreibung der Sichtweise M-1s ein; sie führt aus, worin ihre Einschränkungen der Frage der Interviewerin liegen. Mit dem Demonstrativpronomen „das“ nimmt M-1 Rückbezug auf den Gegenstand ‚psychobiographische Ansätze‘. M-1 relativiert also den Stellenwert der psychobiographischen Ansätze als ‚spezifisch pädagogisch‘, indem sie diese als nicht genuin pädagogisch konstruiert. Dadurch relativiert sie den Stellenwert von Theorie für ihr pädagogisches Handeln insgesamt, was durch den abwägenden, zurückhaltenden Charakter von „auch so“ und „eher etwas“ sowie „mitbeeinflusst“ ebenfalls sehr deutlich wird. Auch ihre eher stockende Ausdrucksweise (Dopplungen, Verzögerungen) ist Ausdruck davon, dass sie hier einen Gedanken entwickelt und zur Sprache bringt, den sie sozusagen bislang noch nicht in dieser Art und Weise gedacht und formuliert hatte (was durch das obige konjunktivische ‚ich würde sagen‘ bereits eingeleitet wird). Die vorangegangene Analyse wird hier noch einmal insofern bestätigt, dass klar wird, dass (a) der Einfluss von Theorie auf die pädagogische Arbeit M-1s sehr gering ist und auch ihr Handeln nicht darin begründet ist. Theorie, hier in Gestalt der sogenannten psychobiographischen Ansätze, ‚beeinflusst‘ neben anderen Aspekten das pädagogische Arbeiten. Dieser Modus der Relevanz von Theorie als ‚Mitbeeinflussung‘ zieht ein Stück weit eine Konstruktion M-1s als passiv nach sich, denn sie ist in diesem Zusammenhang nicht diejenige, die sich Theorie aktiv aneignet und diese auf ihre pädagogische Praxis bezieht, sondern Theorie ist vielmehr, scheinbar ohne ihr Zutun, ‚da‘ und nimmt Einfluss auf ihre Handlungspraxis, den sie, so die hiesige Lesart, nicht steuert und gegebenenfalls auch gar nicht steuern kann. Zudem versteht M-1 (b) Theorie respektive sogenannte psychobiographische Ansätze nicht als genuin pädagogisch, wie hier noch einmal

hervorgehoben werden muss. M-1s Selbstinszenierung als besonders professionell, reflektiert und an Theorien orientiert wird brüchig, da sie vage bleibt, den Stellenwert von Theorie relativiert und sich selbst auch als eher passiv konstruiert. Da das Handeln M-1s nicht in Theorien begründet ist, stellt sich die Frage, woran sie dann ihr pädagogisches Handeln ausrichtet.

#### *weil des ja ähm*

M-1 leitet eine weitergehende Begründung des Vorangegangenen ein. Die Partikel „ja“ macht dabei deutlich, dass M-1 auf eine gemeinsame Wissensbasis (entweder auf allgemeiner Ebene oder in Bezug auf die Interviewerin) Bezug nimmt. Sie konstruiert dadurch ihre Darstellungen als Tatsache, die allgemeingültig und aufgrund dessen nicht, oder nur schwerlich, angreifbar sind. Dies erfüllt in ihren Darstellungen die Funktion, die eigene Glaubwürdigkeit zu erhöhen (die sie ganz offensichtlich bedroht sieht) und Nachfragen vorsorglich abzublocken. Das Demonstrativpronomen „des“ (umgangssprachlich für ‚das‘) zeigt, wie zuvor bereits, den Rückbezug auf die psychobiographischen Ansätze an.

#### *also, weil wir*

M-1 führt den angefangenen Satz nicht fort, sondern setzt neu zu einer Erläuterung an, die sie mit „also, weil“ einleitet. Referenz ist dieses Mal das Kollektiv „wir“, dem sich M-1 zuordnet. Das bereits eingeführte Kollektiv wurde als das des Trägers identifiziert, auf das sich M-1 erwartungsgemäß auch hier bezieht. Einer Begründung ausgehend vom als allgemeingültig konstruierten Gegenstand in der vorangegangenen Sequenz („des“; psychobiographische Ansätze), die jedoch nicht fortgeführt wird, folgt nun der Beginn einer Begründung ausgehend vom Kollektiv („wir“). M-1 gibt so ihren Ausführungen einen anderen Stand, denn sie distanziert sich vom Anspruch der Allgemeingültigkeit und bezieht sich nun auf das Kollektiv „wir“ als Begründungsgrundlage ihrer Darstellungen. Durch den Bezug auf die Gruppe „wir“ macht sie sich persönlich weniger angreifbar. Diese Verortung im Kollektiv zeigt auch eine gewisse Einheitlichkeit des pädagogischen Handelns innerhalb des Trägers an, als dessen Teil sich M-1 konstruiert.

#### *also, weil ich des einfach miteinbeziehe*

Auch die Erläuterung aus der Perspektive des Kollektivs führt M-1 nicht fort, sondern sie setzt erneut neu an („also, weil“) und bezieht sich dieses Mal auf ihre eigene Person („ich“). M-1 leitet also drei Mal eine Begründung ein, bei der sie jedes Mal eine neue Perspektive einnimmt (vom als allgemeingültig konstruierten Gegenstand zum Kollektiv zu sich selbst). Mit der Einnahme ihrer eigenen Perspektive setzt sie sich vom Kollektiv ab und distanziert sich so. Sie macht sich dadurch einerseits ein Stück weit angreifbarer, denn sie verlässt sozusagen die ‚Komfortzone‘ des Kollektivs, und hebt andererseits sich selbst noch einmal gesondert als Expertin hervor (was nicht überzubewerten ist, denn sie ist ja auch diejenige, die gefragt wird). M-1 konstruiert sich so ein Stück weit als eine Person, deren Handeln nicht (zumindest nicht in allen Belangen) mit dem Kollektiv übereinstimmen muss, sondern sich vielmehr, zumindest in Teilen, davon unterscheidet. Mit dem Demonstrativpronomen „des“ (umgangssprachlich für ‚das‘) nimmt M-1 Rückbezug auf den Gegenstand ‚psychobiographische Ansätze‘. Sie entfaltet also jetzt ihr Verhältnis zu beziehungsweise ihren Umgang mit diesen. Wie bereits zuvor ist der Modus des Umgangs mit Theorien, beziehungsweise hier im Konkreten mit psychobiographischen Ansätzen, der des ‚Miteinbeziehens‘. Dies vollzieht M-1 „einfach“, sie stößt also diesbezüglich an keine Schwierigkeiten, es fällt ihr leicht. M-1 inszeniert sich dadurch als besonders fähig; das ‚Miteinbeziehen‘ von Theorien ist für sie nicht mit großen Mühen verbunden. Gleichzeitig wird jedoch erneut klar, wie unkonkret M-1 bleibt und wie wenig über ihre tatsächliche Praxis deutlich wird. Hier zeigt sich abermals die Ambivalenz, die auch zuvor bereits herausgearbeitet werden konnte, zwischen einer Selbstinszenierung als professionell und besonders fähig und einer äußerst unbestimmten, vagen Konstruktion von Handlungspraxis, die M-1 ein Stück weit hilflos erscheinen lässt, zumindest was die Verbalisierung ihres Theorie-Handlungspraxis-Verhältnisses angeht.

so<sup>75</sup> die# den Lebensweg des Menschen

Mit dem Adverb „so“, in der Bedeutung von ‚auf diese Art und Weise‘ oder auch ‚so in der Art‘, leitet M-1 eine weitergehende Erläuterung des Miteinbeziehens der psychobiographischen Ansätze in ihre pädagogische Arbeit ein. Die zuvor herausgearbeitete vage und wenig konkrete Schilderung wird nun erwartungsgemäß konkretisiert. Nach dem Artikel „die“ bricht M-1 ab; sie korrigiert sich selbst und führt den Satz fort mit „den Lebensweg des Menschen“, wodurch sie den Gegenstand ihrer Konkretisierung benennt. Das, was M-1 in ihre pädagogische Arbeit ‚miteinbezieht‘ ist der „Lebensweg des Menschen“. Dadurch wird die biographische Perspektive des Bezugs auf die sogenannten psychobiographischen Ansätze wieder aufgegriffen. Der Blick auf das Leben als „Lebensweg“ ist teleologisch, es wird als etwas konstruiert, das einen Anfang und ein Ende hat, und beschreibt die ‚Strecke‘, die ein Mensch im Verlauf seines Lebens zurückgelegt hat. Diesen Lebensweg und die dabei durchlaufenen Stationen versteht M-1 als relevant für ihr pädagogisches Arbeiten. In diesem Sinne ist der Einbezug des Lebensweges eines Menschen ein Stück weit faktenorientiert und stellt im Gegensatz zu beispielsweise einer ‚Lebensgeschichte‘ eine weniger tiefe Durchdringung der Biographie dar. Der Bezug auf „den Lebensweg“ ist vergangenheitsbezogen und dadurch auch ein Stück weit abgeschlossen, was der bestimmte Artikel „den“, der dem Wort „Lebensweg“ vorangestellt ist, noch einmal verstärkt. Der Lebensweg der Personen, auf die sich das pädagogische Handeln M-1s bezieht, ist, so ist anzunehmen, mit dem Eintritt in das Betreuungsverhältnis abgeschlossen, wodurch Weiterentwicklungsperspektiven (zumindest vorerst) ausgeblendet werden. Der Bezug auf den „Menschen“ zeigt eine anthropologische Prämisse auf. M-1 orientiert ihr pädagogisches Arbeiten an der Person in ihrem Gewordensein.

[I: Mmh+] und die Erfahrungen, die er gemacht hat,

Mit der Konjunktion „und“ schließt M-1 an ‚den Lebensweg des Menschen‘ an. Auch „die Erfahrungen“, die der Mensch im Verlauf seines Lebens „gemacht hat“, bezieht M-1 in ihr pädagogisches Arbeiten mit ein. „Erfahrungen“ entstehen durch eine Verarbeitung von Erlebnissen; diese Verarbeitung kann als Prozess der Subjektbildung verstanden werden. Es wird deutlich, dass es nicht nur um den Verlauf des Lebens geht (wie ‚Lebensweg‘ nahelegt), sondern auch darum, wie sich dieser im Subjekt niederschlägt. Auch hier wird, wie aus dem Relativsatz „die er gemacht hat“ (wobei „er“ eine Referenz auf ‚den Menschen‘ ist) hervorgeht, ein Vergangenheitsbezug M-1s deutlich, wodurch, zumindest ein Stück weit, die Gegenwärtigkeit wie auch die Zukunftsgerichtetheit des betreuten Subjekts als weniger relevant konstruiert werden. Durch den Bezug auf „die Erfahrungen“, die ein Mensch im Verlauf seines Lebens gemacht hat, konstruiert M-1 einen Anspruch an sich als pädagogisch Handelnde, der auf ein tiefgehendes Kennenlernen der Person, also ein nahezu vollständiges Erfassen dieser, abzielt, was deutlich über die Feststellung des ‚Lebenswegs‘ hinausgeht, der in großen Teilen auch ‚von außen‘ und anhand von Daten und Stationen rekonstruiert werden kann. Sie als pädagogisch Handelnde muss sich tiefergehend mit der betreuten Person auseinandersetzen, um überhaupt erst einen Einblick in die subjektiven Erfahrungen dieser nehmen zu können. Die betreute Person wiederum muss dieser Auseinandersetzung offen gegenüberstehen und M-1 Einblick gewähren. Von der betreuten Person fordert dies eine uneingeschränkte Diffusität ein, die M-1 jedoch (strukturell qua ihrer Rolle als Mitarbeiterin) nicht auf gleicher Ebene einlöst, sondern ihrerseits primär spezifisch bleibt. Dadurch wird das, zuvor bereits mehrfach herausgearbeitete, Gefälle zwischen M-1 und der betreuten Person erneut manifestiert. Die betreute Person wird ein Stück weit zu einem ‚gläsernen Menschen‘, der M-1 uneingeschränkt zugänglich ist beziehungsweise sein soll, was letztlich einen Angriff auf ihre Privatsphäre bedeutet, die durch diesen Anspruch, sollte er vollumfassend eingelöst werden, ausgehebelt wird. Der Anspruch der umfassenden Kenntnis beziehungsweise des umfassenden Einblicks in Lebensweg und vor allem Erfahrungen der betreuten Person ist utopisch und somit ein Anspruch, der (bereits im Kern) scheitern muss beziehungsweise immer nur ausschnittsweise erfolgen kann. An dieser Stelle eröffnet sich zudem eine Ambivalenz subjektorientierten, verstehenden pädagogischen Handelns, die zwischen einerseits

---

<sup>75</sup> Für das Adverb „so“ können, je nach Sequenzbildung, theoretisch zwei Lesarten aufgestellt werden (Lesart 1: Anschluss an die vorangegangene Sequenz, wodurch die Unbestimmtheit fortgeführt wird; Lesart 2: Einleitung der jetzigen Sequenz, Aufzeigen eines Beispiels). Jedoch ergab das nochmalige Anhören der Audioaufnahme des Interviews, dass M-1 mit dem Adverb „so“ die letztlich hier abgedruckte Sequenz einleitet, weshalb auf das Aufstellen von Lesarten verzichtet werden kann.

ebenjenem verstehenden, je individuellen Blick auf die betreute Person und andererseits dem dafür notwendigen umfassenden Einblick in diese liegt. Mit dem Anspruch, subjektbezogen zu arbeiten, geht eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Individuum einher, die letztlich immer eine Verletzung der Privatsphäre bedeutet. M-1 als pädagogisch Handelnde ist in dieses Spannungsfeld eingebunden, ihr pädagogisches Handeln vollzieht sich im Ausloten dieser Ambivalenz. Eine ganz grundsätzliche Problematik, die sich hier eröffnet, ist die, dass unter dem Anspruch, besonders individuumsbezogen arbeiten zu wollen, auf besondere Art und Weise auf das Individuum eingewirkt wird. Diese Einwirkung ist ein Stück weit verschleiert unter dem Deckmantel des Individuumbezugs und damit möglicherweise der unmittelbaren Wahrnehmung des Individuums entzogen. Dennoch ist ihre Wirkung auf dieses nicht weniger invasiv. Der subjektive Anspruch verstehenden pädagogischen Handelns (oder anderen individuumszentrierten Zugängen) der Gewaltförmigkeit entgegenzutreten, die pädagogischem Handeln innewohnt, kann nicht eingelöst werden, da diese (im objektiven Sinn) nicht umgangen werden kann und deshalb immer bestehen bleibt. Offen bleibt (bislang), ob M-1 sich dieser Ambivalenz bewusst ist und ob beziehungsweise inwiefern sie damit umgeht.

*also, äh und ä# ihn da abzuholen, wo er steht,*

Mit dem Adverb „also“, gefolgt von Lauten der Verzögerung beziehungsweise des Nachdenkens und der Konjunktion „und“, leitet M-1 eine weitergehende Erläuterung ein. Der Mensch („ihn“) soll ‚da abgeholt werden, wo er steht‘. M-1 konstruiert sich als diejenige, die „ihn“ (den Menschen) ‚abholt‘; dies impliziert für sie eine aktive, auf jemanden zugehende Rolle und für den Menschen respektive die Person, auf die das pädagogische Handeln ausgerichtet ist, eine wartende, passive Rolle. Dieses abwartende, passive Moment wird durch den Relativsatz „wo er steht“ noch verstärkt, denn die betreute Person wird als statisch und unbeweglich konstruiert. Hier kann der Bezug zum ‚Lebensweg‘ der betreuten Person gesucht werden, auf dem diese sich befindet („steht“), bevor M-1 sie von dort abholt. M-1 als pädagogisch Handelnde ist also diejenige, die dem Stillstand der betreuten Person entgegenwirkt. Ihr pädagogisches Handeln ist ein ‚Weitergehen‘. Der im Präsens stehende Relativsatz zeigt zudem einen Gegenwartsbezug an, der so zuvor nicht gegeben war, und wodurch klar wird, dass M-1 die Gestaltung eines Hier und Jetzt beschreibt. M-1 konstruiert sich selbst als pädagogisch Handelnde als diejenige, die in der pädagogischen Interaktion die Initiative ergreift, auf die betreute Person zugeht und sie ‚mitnimmt‘. Der Lebensweg der betreuten Person, der bislang primär teleologisch und vergangenheitsbezogen war, geht mit dem und durch den Eintritt in die pädagogische Situation sozusagen weiter, jedoch, das ist zentral, nach den Maßgaben der pädagogisch handelnden Person. Gleichzeitig ist der Ausdruck ‚jemanden da abholen, wo er steht‘ eine feststehende Wendung, die im routinemäßigen Sprachgebrauch dafür verwendet wird, sich im Zuge einer Belehrung auf den Wissensstand der adressierten Person einzustellen, um diese nicht zu überfordern (vgl. [phraseo.de](http://www.phraseo.de)<sup>76</sup>). Dieser Lesart wohnt erneut eine Asymmetrie in der Beziehung inne. M-1 konstruiert sich als wissend und die betreute Person als (noch) nicht wissend.

*wie man immer so sagt [l: ja],*

Mit der Wendung „wie man immer so sagt“ leitet M-1 einen Vergleich ein und betont damit das floskelhafte ihrer vorherigen Aussage. Sie distanziert sich damit ein Stück weit vom vorher Gesagten, indem sie dieses als allgemeinen Konsens darstellt. Die Interviewerin bekräftigt durch ihre Bestätigung („ja“) das allgemeine Wissen um die Floskel.

*und ähm (.) ja, also, da eben unterstützen und anleiten (leiser werdend)*

Die Wendung „und ähm (.) ja“ schließt das Vorangegangene ein Stück weit. Mit „also“ leitet M-1 eine resümierende Erläuterung ein, was durch „eben“, hier als Partikel im Sinne von ‚einfach‘ oder ‚nun einmal‘ gebraucht, noch verstärkt wird. Das Adverb „da“ zeigt einen Rückbezug auf einen Ort beziehungsweise einen Zusammenhang an und kann in diesem Falle als Rückbezug auf den Prozess des ‚Abholens‘ gelesen werden. In diesem Prozess gilt es, die betreuten Personen zu „unterstützen und an[zu]leiten“. M-1 konstruiert sich hier erneut als diejenige, die zu Unterstützung und Anleitung in der Lage ist, die betreuten Personen dagegen werden als unterstützungs- und anleitungsbedürftig konstruiert. In Bezug auf

---

<sup>76</sup> <http://www.phraseo.de/phrase/3024673/> (zuletzt am 06.05.2021).

‚Unterstützung‘ kann auf die obige Analyse verwiesen werden; auf ‚anleiten‘ wird hier jedoch das erste Mal referiert, weshalb dies der näheren Auseinandersetzung bedarf. Anleiten bedeutet, jemanden in etwas zu unterweisen beziehungsweise etwas zu lehren (vgl. Duden<sup>77</sup>). Anleiten ist also immer auf einen bestimmten Gegenstand bezogen, dessen Erlernen beziehungsweise Kennenlernen im Mittelpunkt der Handlung steht. M-1, als diejenige, die anleitet, konstruiert sich so als wissend und fähig und verfolgt zudem in ihrem pädagogischen Handeln konkrete Ziele. Sie kennt die ‚richtige‘ Art und Weise etwas zu tun, um eine bestimmte Handlung zu vollziehen und/oder ein bestimmtes Ziel zu erreichen, und leitet die betreuten Personen in der Umsetzung von Handlungsvorhaben o.Ä. an. M-1 kennt also Normen und orientiert sich im Zuge ihres pädagogischen Handelns an diesen, mit dem Bestreben, diese Normen auch in der betreuten Person zu verankern. Deutlich wird daran zudem die steuernde Handlungsmacht M-1s, die Resultat der asymmetrischen Beziehung zwischen ihr und den betreuten Personen ist und die insbesondere im Hinblick auf ‚Anleiten‘ paternalistische Züge trägt, da die Möglichkeiten der betreuten Personen, im Prozess des Anleitens selbst die Steuerung zu übernehmen, sehr gering sind.

*und, also, das ist jetzt nur einer*

M-1 führt mit der Konjunktion „und“ ihren Satz erneut fort und verknüpft ihn mit dem Vorangegangenen. Sie erläutert („also“), dass „das“ lediglich ein Aspekt unter anderen ist. Mit dem Demonstrativpronomen „das“ bezieht sie sich auf die psychobiographischen Ansätze beziehungsweise ihre diesbezüglichen Ausführungen. Das Adverb „jetzt“ stellt einen unmittelbaren Gegenwartsbezug her. Hinsichtlich der Wendung „nur einer“ können mehrere Lesarten gebildet werden:

Lesart 1: Die Wendung „nur einer“ bezieht sich auf die bereits eingeführten ‚unterschiedlichen Theorien‘, unter denen die psychobiographischen Ansätze „nur einer“ unter mehreren sind.

Lesart 2: Die Wendung „nur einer“ leitet eine weitere Narration ein, die sich nicht auf die zuvor benannten ‚unterschiedlichen Theorien‘ bezieht, sondern das Gesagte noch einmal in einen anderen Kontext rückt (beispielsweise: ‚das ist jetzt nur einer der Wege, in denen ich psychobiographische Ansätze nutze‘).

Da für die zweite Lesart deutlich mehr Zusatzannahmen getroffen werden müssen, wird diese aus Gründen der Sparsamkeit als eher schwach eingeordnet.

*also, gibt ja noch [! : ja] noch andere*

Es folgt eine weitere Erläuterung des Vorangegangenen („also“). Aufgrund des Bruches mit der im Vorigen begonnenen Narration wird die dort gebildete Lesart 2 verworfen, da diese nur mit Zusatzannahmen aufrechterhalten werden konnte, die in der vorliegenden Sequenz jedoch nicht eintreten, wodurch die Lesart unhaltbar wird. Lesart 1 trifft also zu, wonach M-1 den Bezug zu ‚unterschiedlichen Theorien‘ herstellt. M-1 macht deutlich, dass es neben den herangezogenen psychobiographischen Ansätzen „noch andere“ Theorien „gibt“. Das Prädikat ‚geben‘ verweist auf die Existenz dieser anderen Theorien, wodurch jedoch nicht gesagt ist, ob M-1 diese auch in ihre Handlungspraxis einbezieht. Sie nimmt lediglich für sich in Anspruch, diese zu kennen. M-1 inszeniert sich damit erneut als besonders informiert und gebildet. Sie stellt sich als Person dar, die mehrere Theorien kennt und ihr Bezug auf psychobiographische Ansätze ist lediglich ein (gegebenenfalls sogar zufällig gewähltes) Beispiel. In der Hervorhebung ‚noch anderer‘ Theorien wird erneut die Beliebigkeit, mit der M-1 sich mit Theorie(-n) beschäftigt, deutlich. Sie misst diesen und der Auseinandersetzung damit einen eher geringen Stellenwert bei.

*also, äh m# (.) ja (lacht).*

M-1 schließt ihre Ausführungen, nach Verzögerungen durch stockendes Sprechen und eine Pause, mit einer abschließenden, bekräftigenden Bestätigung („ja“).

## **Fallstrukturhypothesen**

### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde***

**Die bisherige Fallstruktur wird dahingehend bestätigt, dass M-1s Selbstdarstellung als professionell und intellektuell (weil an Theorien orientiert) brüchig ist, da sie in all ihren Schilderungen vage bleibt sowie den Stellenwert von Theorie immer wieder relativiert. Es wird erneut bestätigt, dass sie ein möglichst**

---

<sup>77</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/anleiten> (zuletzt am 06.05.2021).

professionelles, reflektiertes Image von sich selbst als pädagogisch Handelnde entwirft. M-1 stellt sich als eine Person dar, der es besonders leichtfällt, Theorie in ihr pädagogisches Handeln ‚miteinzubeziehen‘, sie versteht sich als pädagogisch Handelnde als ‚fähig‘ und handlungsmächtig. Der niedrige Stellenwert von Theorie, der bereits zuvor herausgearbeitet wurde, wird dadurch noch einmal bestätigt, denn Theorie braucht in den Augen M-1s keine tiefergehende Auseinandersetzung. Gleichzeitig wird deutlich, dass sie auch hier unkonkret und vage bleibt. Dadurch, dass sich M-1 am biographischen ‚Gewordensein‘ der betreuten Person orientiert, handelt sie in der pädagogischen Interaktion vergangenheitsbezogen. In Bezug auf diesen biographischen Blickwinkel konstruiert sich M-1 als legitimiert, Details über das Leben der betreuten Personen zu erfahren. Sie begründet diese Legitimation mit ihrem Anspruch, ‚professionell‘ (in ihrem Verständnis) handeln zu können. Authentisches Interesse an der Person ist dem (zumindest) nachgeordnet. Auch in dieser Hinsicht wird die Asymmetrie in der Beziehungspraxis zwischen M-1 und der betreuten Person deutlich, fordert M-1 doch uneingeschränkte (diffuse) Offenheit der Person ein, während sie selbst, zumindest strukturell qua ihrer Rolle als Mitarbeiterin, spezifisch bleibt. M-1 steht als pädagogisch Handelnde vor der Ambivalenz, dass der von ihr entworfene verstehende, personenbezogene Ansatz ein Sammeln von Wissen über die betreute Person erforderlich macht, das möglicherweise deren Privatsphäre verletzt. Ein verstehender Ansatz trägt dadurch das Potenzial in sich, äußerst invasiv zu sein, was jedoch (durch die Begründungslogik und Ausgestaltung des Ansatzes) ein Stück weit verschleiert wird. Verstehendes pädagogisches Handeln ist insofern eine disziplinierende, und in ihrer Reichweite auch gouvernementale, Praxis. Es ist sozusagen eine ‚weiche‘ Kontrollmethode, die die betreffenden Personen nicht als unmittelbaren Zwang wahrnehmen, die dadurch jedoch nicht an Wirkmächtigkeit verliert. Der Eingriff in die Person wird dadurch schwieriger zu fassen und folglich auch schwieriger abzuwehren. Offen ist (bislang), ob M-1 sich dieser Ambivalenz bewusst ist und ob beziehungsweise wie sie darauf reagiert und damit umgeht. M-1 konstruiert sich als pädagogisch Handelnde als aktiv; sie ist diejenige, die auf die betreute Person zugeht und so die pädagogische Praxis einleitet. Das pädagogische Handeln M-1s ist es, das dem Stillstand der betreuten Person entgegentritt, was eine gewisse teleologische wie auch zweckorientierte Ausrichtung ihres pädagogischen Handelns verdeutlicht. Diese Zielorientierung wird in dem von M-1 eingeführten weiteren Modus pädagogischen Handelns, dem ‚Anleiten‘, welcher neben dem bereits genannten ‚Unterstützen und Assistieren‘ besteht, ebenfalls deutlich und betrifft hier primär das ‚Erlernen‘ einer Tätigkeit. M-1 konstruiert sich in diesem Zusammenhang als wissend und dazu in der Lage, dieses Wissen in der Praxis des ‚Anleitens‘ an andere weiterzugeben. Auch hieran wird die Asymmetrie zwischen M-1 und der betreuten Person offenbar, die in einer ungleichen Ausgangsposition besteht, was Wissen um und Vollzug von Tätigkeiten angeht.

### **Konstruktion von Inklusion**

Die bisherige Fallstrukturhypothese bezüglich des Inklusionsverständnisses M-1s kann an diesem Punkt der Analyse nicht erweitert werden.

#### **Interview Zeile 19-26<sup>78</sup>**

*I: Ähm so wie habe ich mir das an nem Beispiel vorzustellen? Ist das schwierig herzustellen oder haben Sie da irgendeine Idee für ein Beispiel?*

*M-1: Ähm (5) ja ich denke ein eine Ide# also eine ein Beispiel ist zum Beispiel, dass ähm jemand (..), der jetzt aus nem gefestigten familiären Umfeld kommt, ähm durchaus anders ähm (..) auch auch Bindung eingeht, als jetzt jemand, der vielleicht aus nem weniger gefestigten familiären Umfeld kommt und das ist ja was, was in seiner Biographie steckt [I: Mmh+] und ähm das eben aufzunehmen und zu berücksichtigen in der Arbeit (..).*

---

<sup>78</sup> Die Analyse, die zudem noch einmal in einer Rekonstruktionsgruppe diskutiert wurde, konnte in diesem Abschnitt die Fallstruktur nicht entscheidend erweitern, weshalb an dieser Stelle die Analyse nicht verschriftlicht wird.



## Analyse Interview Zeile 28-34

*I: das wäre dann, was im Prinzip [M-1: ja] pädagogisch ist [M-1: genau], ja ja. ähm und in dem Zusammenhang, wenn Sie da an Inklusion denken, ähm was bedeutet Inklusion für Sie? #00:02:45-1#*

*M-1: (.) ähm (4) ja, was bedeutet Inklusion für mich?*

M-1 äußert einen Laut des Nachdenkens („ähm“) gefolgt von einer viersekündigen Pause, bei der es sich im Lichte routinemäßiger Lebenspraxis um eine längere Gesprächspause handelt. Dies kann als Zeichen dafür gelesen werden, dass M-1 über die Frage der Interviewerin nachdenkt beziehungsweise eine längere Zeit nachdenken muss, da sie nicht ad hoc zu beantworten ist. Die Pause wird durch die positive Bestätigung „ja“ beendet, woraufhin M-1 die Frage der Interviewerin wiederholt.

*ähm (...) ja, dass es s# s# di# die die Teilhabe an der Gesellschaft*

Erneut äußert M-1 einen Laut des Nachdenkens („ähm“) gefolgt von einer dreisekündigen Pause. Daraufhin leitet M-1 nach der Bestätigung „ja“ einen Satz mit dem Adverb „dass“ ein. Diesen führt sie jedoch nicht fort, sondern bricht dreimal ab, bevor sie dann ausführt „die die Teilhabe an der Gesellschaft“. Inklusion bedeutet für M-1 „Teilhabe“. Sie hat dabei konkrete Vorstellungen von Teilhabe beziehungsweise wird diese Teilhabe als vollumfänglich konstruiert, ist ihr doch der bestimmte Artikel „die“ vorangestellt. Der Begriff „Teilhabe“ selbst kann in zwei Bedeutungshorizonten gelesen werden. Zum einen kann Teilhabe in seiner wörtlichen Bedeutung gelesen werden, bei der der Wortbestandteil ‚Teil-‘ die Existenz eines Ganzen impliziert. Der Wortbestandteil ‚-habe‘ (Derivat des Verbs ‚haben‘) drückt einen Besitz aus und verweist auf einen passiven Zustand. Teilhabe ist in diesem Sinne der Zustand, in dem eine Person Teil eines (bislang unbestimmten) Ganzen ist. Zum anderen ist „Teilhabe“ ein gängiger Begriff im sonderpädagogischen Diskurs und wird dort als grundsätzlich aktiv besetzter Begriff konzipiert. In diesem Sinne geht Teilhabe über die (in diesem Verständnis als eher passiv konstruierte) ‚Teilnahme‘ hinaus und „bringt grundsätzlich Einfluss auf die Gestaltung von Lebensumständen mit sich“ (Niehoff 2007, S. 339). Diese beiden Lesarten des Begriffes Teilhabe, passiver Zustand einerseits und aktive Gestaltung andererseits, stehen sich konträr gegenüber. Da sich M-1 bereits zuvor im sonderpädagogischen Diskurs verortet und Begriffe in dieser Hinsicht verwendet hat, wird davon ausgegangen, dass M-1 sich auch im Hinblick auf den Begriff „Teilhabe“ im sonderpädagogischen Diskurs verortet und den Begriff in diesem Bedeutungshorizont (also als aktive Gestaltung) verwendet. Ganz grundsätzlich ist dabei festzuhalten, dass nicht reflektiert wird, dass zwischen der wörtlichen und der verwendeten Bedeutung des Begriffes eine Diskrepanz besteht (was jedoch nicht M-1 anzulasten ist, da diese Reflexion auch im sonderpädagogischen Diskurs nicht erfolgt). M-1 spezifiziert nicht näher, auf wessen Teilhabe sich Inklusion bezieht. Teilhabe soll „an der Gesellschaft“ bestehen. Auch Gesellschaft wird hier als konkrete konstruiert, wie der bestimmte Artikel „der“ verdeutlicht. Unter Gesellschaft ist dabei ein „Kollektiv von Rollenträgern beziehungsweise Vertragspartnern“ (Oevermann 1996, S. 89) zu verstehen. Teilhabe an der Gesellschaft vollzieht sich also primär in spezifischer Hinsicht, im Gegensatz zu diffuser Teilhabe an einer Gemeinschaft (Oevermann 1996, S. 88f). Folglich ist es für „die Teilhabe an der Gesellschaft“ zwingend notwendig, selbst als ‚Bürger\*in‘ beziehungsweise andere Person, die eine entsprechende Rolle in dieser Gesellschaft einnimmt, subjektiviert zu sein. Menschen, die bislang keine oder nur eine eingeschränkte Teilhabe an „der Gesellschaft“ haben, sind folglich nicht dementsprechend subjektiviert; sie werden als außenstehend und nicht Teil dieser konstruiert.

*und ähm dabei sein*

Mit der Konjunktion „und“ stellt M-1 ‚der Teilhabe an der Gesellschaft‘ eine weitere Bedeutung von Inklusion an die Seite, nämlich „dabei sein“. Das Adverb „dabei“ zeigt die Anwesenheit und gegebenenfalls auch aktive Beteiligung bei einer bestimmten Tätigkeit oder Ähnlichem an und das Verb „sein“ den Modus der Anwesenheit, der auf einen Zustand verweist. Bei etwas ‚dabei zu sein‘ bedeutet also, bei etwas anwesend zu sein und gegebenenfalls im Zuge dessen handelnd aktiv zu werden. Dadurch steht „dabei sein“ ein Stück weit hinter dem zurück, was im Vorigen als ‚Teilhabe‘ herausgearbeitet wurde, da die Unbedingtheit, aktiv handelnder Teil eines Ganzen beziehungsweise einer Gemeinschaft zu sein, eingeschränkt wird. M-1 vereinigt also in ihrem Verständnis von Inklusion (bislang) zwei Auffassungen, die ein Stück weit einen unterschiedlichen, wenngleich nicht gegensätzlichen, Bedeutungshorizont haben

beziehungsweise unterschiedlich weit reichen, was Art und Umfang der Teilhabe beziehungsweise des ‚Dabei-Seins‘ an in diesem Falle ‚Gesellschaft‘ angeht. Die vollumfängliche ‚Teilhabe‘ geht ein Stück weit über das unter Umständen weniger aktive ‚Dabei-Sein‘ hinaus.

*und nicht irgendwie danebenstehn [l: Mmh+]*

Mit der Konjunktion „und“ verknüpft M-1 die hiesige Sequenz mit der vorangegangenen. M-1 führt aus, was Inklusion „nicht“ bedeutet, nämlich „irgendwie danebenstehn“. Das Verb ‚danebenstehen‘ verdeutlicht eine gewisse Entfernung zu einem Gegenstand, einer Person oder auch einer Situation. Steht eine Person ‚daneben‘, so ist sie vom eigentlichen Geschehen entfernt und sozusagen ein passiver Zuschauer. M-1 konstruiert das unbestimmte („irgendwie“) „danebenstehn“ als Gegensatz zu ‚Dabei-Sein‘, wodurch M-1 den aktiv handelnden Charakter herausstellt, den sie ‚Dabei-Sein‘ zuschreibt. Inklusion ist für M-1 also vor allem mit Aktivität und Verortung ‚im Geschehen‘ verbunden.

*bei dem, was die Gesellschaft und das Leben so zu bieten hat [l: Mmh+] (..).*

Das, wobei nicht ‚danebengestanden‘ werden soll, ist das, „was die Gesellschaft und das Leben so zu bieten hat“. Erneut greift M-1 „die Gesellschaft“ als Referenzpunkt auf und stellt dieser, verknüpft mit der Konjunktion „und“, „das Leben“ an die Seite. „Leben“, hier mit dem bestimmten Artikel „das“ versehen, bildet ein Stück weit einen Gegensatz zur primär rollenförmig konstituierten Gesellschaft, da es neben spezifischen auch und vor allem diffuse Sozialbeziehungen umfasst. „Leben“ lässt keinen Aspekt der menschlichen Existenz aus und ist dadurch allumfassend. Mit diesem Bezug erweitert M-1 sozusagen den Geltungsbereich von Inklusion, demzufolge es keinen Bereich gibt, auf den diese sich nicht erstreckt. Sowohl Gesellschaft als auch Leben werden als voller Möglichkeiten entworfen, was aus der Wendung etwas „zu bieten“ haben geschlossen wird (wobei M-1 das Prädikat „hat“ im Singular ausspricht, was an dieser Stelle als grammatikalischer Fehler angesehen wird). Das Leben von Personen, die nicht ‚dabei sind‘, sondern ‚danebenstehen‘ wird dadurch als trist und ereignisarm konstruiert. Inklusion ist das, womit diese Personen sozusagen von der einen in die andere Welt wechseln können. Inklusion heißt in diesem Kontext auch, Angebote zu nutzen, die das Leben ‚bietet‘.

*Das is denk ich das, also, das is das, wo ich ähm*

Mit dem Demonstrativpronomen „Das“ knüpft M-1 an ihre vorherigen Ausführungen an und umfasst diese damit. Sie relativiert das Gesagte ein Stück weit, indem sie einschränkt „denk ich“, was von einer gewissen Unsicherheit beziehungsweise Vagheit zeugt und das Gesagte als ihre eigenen Gedanken kennzeichnet, die möglicherweise von dem abweichen, was andere über Inklusion denken. Mit dem Adverb „also“ leitet sie eine weitergehende Erläuterung ein, („das is das, wo ich“), die sie jedoch nach einem Laut des Nachdenkens („ähm“) abbricht.

*also, woran ich denke, wenn ich das Wort Inklusion höre. #00:03:25-9#*

M-1 setzt neu an und leitet eine Erläuterung mit dem Adverb „also“ ein. Sie ordnet das zuvor Gesagte als das ein, „woran ich denke, wenn ich das Wort Inklusion höre“. M-1 konstruiert Inklusion damit als Gegenstand ihrer Gedanken (und nicht zum Beispiel als Teil ihrer Handlungspraxis). Inklusion ist also in erster Linie als Idee relevant.

## **Fallstrukturhypothesen**

### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde***

**Die bislang herausgearbeitete Fallstruktur kann durch die obige Analyse nicht erweitert werden.**

### ***Konstruktion von Inklusion***

**M-1 hat kein kongruentes, homogenes Inklusionsverständnis, vielmehr ist ihr Inklusionsverständnis von Differenz gekennzeichnet. So konstruiert sie Inklusion einerseits als allumfassende ‚Teilhabe‘ und andererseits als pragmatische ‚Teilnahme‘ (im Sinne eines aktiven ‚Dabei-Seins‘). Auch das, worauf sich Teilhabe beziehungsweise Teilnahme bezieht, ist divergent, wird doch einerseits Bezug genommen auf Gesellschaft als Form rollenförmiger Handlungspraxis und andererseits auf ‚das Leben‘ im Allgemeinen, was grundsätzlich keinen Bereich außen vor lässt und dem dadurch auch Diffusität innewohnt. M-1s**

Konstruktion von Inklusion bleibt durch dieses Bewegen zwischen Teilhabe und Teilnahme, Gesellschaft und Leben sowie Spezifität und Diffusität ein Stück weit unscharf. Sie übernimmt Begriffe unreflektiert und verwendet sie inkonsistent. M-1 hat also kein dezidiertes Verständnis von Inklusion. Zudem konstruiert M-1 Inklusion primär als Idee (und nicht beispielsweise als Handlungspraxis), weshalb Inklusion insofern eher als theoretisches Gedankenspiel und nicht im Vollzug ihres pädagogischen Handelns von Bedeutung ist. Diejenigen, auf die sich Inklusion bezieht, konstruiert M-1 als außerhalb der Gesellschaft stehend und infolgedessen als nicht in einer gesellschaftsrelevanten, handlungsmächtigen Rolle subjektiviert. Zudem werden jene als Personen konstruiert, die nicht in vollem Maße die Angebote des ‚Lebens‘ nutzen beziehungsweise nutzen können. Auf wen genau sie sich dabei bezieht, bleibt (bislang) offen. In diesem Zusammenhang konstruiert M-1 Inklusion als Mittel beziehungsweise Instrument dazu, an mehrheitsgesellschaftlichen Diskursen teilzuhaben.

### Analyse Interview Zeile 36-46

*I: Mmh+. Und in Ihrer alltäglichen Praxis, inwiefern spielt Inklusion da ne Rolle? #00:03:31-1#*

*M-1: Ähm (.), also (ausatmen) jetzt grade ganz aktuell haben wir ne neue Wohngemeinschaft ähm,* M-1 nimmt Bezug auf ihre alltägliche Praxis (wie es ja auch die Frage der Interviewerin intendiert), indem sie Bezug auf eine „neue Wohngemeinschaft“ nimmt. Diese zieht sie heran, um das Zusammenspiel von Inklusion und pädagogischer Handlungspraxis zu verdeutlichen. Die Wohngemeinschaft wird als ‚neu‘ charakterisiert, sie besteht also erst seit kurzem, wovon auch die Situierung des Beispiels im Zeitrahmen „jetzt grade ganz aktuell“ zeugt. M-1 leitet das Verhältnis von Inklusion und pädagogischer Praxis also aus einem Beispiel ab, das im Hier und Jetzt verortet ist und nicht etwa in der (mehr oder weniger weit zurückliegenden) Vergangenheit.

*die in in dem neuen Stadtteil,*

Mit dem eingeschobenen Relativsatz beschreibt M-1 die Wohngemeinschaft näher. Sie verwendet den bestimmten Artikel „die“, woraus geschlossen werden kann, dass diese Wohngemeinschaft der Interviewerin gegenüber bereits eingeführt ist und/oder als bekannt vorausgesetzt wird.

*also wir ham bisher einige in [Stadtteil] schon [I: Mmh+] und ähm jetzt haben wir in nem anderen Stadtteil,* M-1 erklärt näher, warum es sich bei dem Stadtteil, in dem die neue Wohngemeinschaft liegt, um einen ‚neuen‘ handelt, die bisherigen Wohngemeinschaften liegen nämlich alle im selben Stadtteil. M-1 bringt also die Frage nach inklusiven Praxen mit dem Etablieren einer Wohngemeinschaft in einem neuen Stadtteil in Verbindung.

*die hat jetzt also auch grad erst eine Woche*

Die Wohngemeinschaft besteht erst seit kurzer Zeit („erst eine Woche“), woraus sich M-1s Kennzeichnung ihrer Ausführungen als ‚jetzt grade ganz aktuell‘ erklärt.

*und ähm die Klienten kommen nicht ursprünglich daher*

M-1 benennt die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft als „Klienten“, wobei erneut davon ausgegangen wird, dass sie die männliche Form zur Benennung sowohl männlicher als auch weiblicher Klient\*innen verwendet, wie es im routinemäßigen Sprachgebrauch üblich ist. Der Begriff ‚Klient‘ wurde im Vorigen bereits analysiert (Interviewtranskript Zeile 5), weshalb auf die dortige Analyse verwiesen wird. M-1 konstruiert „die Klienten“ als bislang dem Stadtteil nicht verbunden; eine solche Verbundenheit entsteht in ihrer Konstruktion dadurch, „ursprünglich daher“ zu kommen<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Eine Frage, die hier aufkommt, jedoch nicht im Fokus der Fallbestimmung liegt und deshalb im Rahmen der Analyse nicht weiterverfolgt werden kann, ist die nach den Praxen der Wohnraumvergabe und inwiefern Klient\*innenwünsche darin einbezogen werden.

*und ähm s is aber ein ein Wohnhaus äh, in dem auch äh also in dem auch ältere Menschen viele leben*

M-1 setzt ihre Ausführungen mit der Konjunktion „und“ fort gefolgt von einem Laut des Nachdenkens („ähm“). Mit der Wendung „s is [dialektal für ‚es ist‘] aber“ leitet M-1 einen Gegensatz ein, wobei unklar bleibt, worin dieser besteht. Sie beschreibt das „Wohnhaus“ näher als ein solches, in dem „auch ältere Menschen viele leben“. Bezüglich des Adverbs „auch“ können zwei Lesarten gebildet werden.

Lesart 1: Das Adverb „auch“ bezieht sich darauf, dass neben den (eher jüngeren) Klient\*innen ‚auch‘ ältere Menschen im Wohnhaus leben. Die Klient\*innen sind also jünger als die meisten anderen Bewohner\*innen des Hauses. Im Lichte der routinemäßigen Lebenspraxis ist es eher der Ausnahmefall, dass Personen, deren Alter stark divergiert, engere Sozialbeziehungen (im Sinne einer Freundschaft) eingehen. Die Klient\*innen haben innerhalb der direkten Nachbarschaft im Wohnhaus also nur eingeschränkt die Möglichkeit, Peer-Kontakte zu knüpfen.

Lesart 2: Das Adverb „auch“ bezieht sich darauf, dass ‚auch‘ die bereits im Haus wohnenden Menschen, ebenso wie die Klient\*innen, bereits älter sind. Die Klient\*innen sind also in einem ähnlichen Alter wie der Großteil der anderen Bewohner\*innen des Hauses. Das Knüpfen von Sozialkontakten, die freundschaftlichen Charakter haben, ist also zumindest hinsichtlich des routinemäßigen Kriteriums, in einem ähnlichen Alter zu sein, möglich.

*und ähm (..) was auch mit drum geht, dass sich da so ne Gemeinschaft auch bildet*

M-1 führt den Satz mit der Konjunktion „und“ fort, der ein Laut des Nachdenkens („ähm“) und eine zweisekündige Pause folgen. Bei der Wendung „was“ handelt es sich um eine umgangssprachliche Zusammenführung des Adverbs ‚wo‘ und des Pronomens ‚es‘. Das Adverb ‚wo‘ nimmt Rückbezug auf das Wohnhaus als entweder physischen (‚wo‘ als Lokaladverbiale) oder sozialen Ort (‚wo‘ als umgangssprachliche Verwendung von ‚bei der‘). Mit dem Pronomen ‚es‘ wird Bezug auf die ‚alltägliche Praxis‘ genommen, nach der M-1 gefragt wurde und auf die sich ihre gesamten Ausführungen beziehen. In ihrer Praxis ‚geht es mit drum‘, „dass sich da so ne Gemeinschaft auch bildet“. Die Wendung ‚mit drum geht‘, wobei ‚drum‘ verkürzt für ‚darum‘ steht, kennzeichnet den Gegenstand im Sinne einer Sache oder Angelegenheit (duden.de<sup>80</sup>) und bedeutet, dass neben anderen Aspekten auch der hier benannte von Bedeutung ist. Dies wird durch das vorangestellte additiv gebrauchte Adverb „auch“ verstärkt. Im Konsekutivsatz (eingeleitet mit „dass“) wird deutlich, was der Gegenstand „drum“ in diesem Zusammenhang ist und worauf sich die alltägliche Praxis bezieht: „dass sich da so ne Gemeinschaft auch bildet“. Ziel der alltäglichen Praxis ist also, die Bildung ‚so einer‘ Gemeinschaft. Eine Gemeinschaft ist der Zusammenschluss von Personen, die einander auf diffuser Ebene verbunden sind. Eine Gemeinschaft ist folglich ein „Kollektiv von ganzen Personen“ (Oevermann 1996, S. 88f). Dem Substantiv Gemeinschaft ist der unbestimmte Artikel „ne“ (verkürzt für ‚eine‘) vorangestellt, wodurch diese unbestimmt und somit vage bleibt. Dies wird durch die Partikel „so“ noch verstärkt, wodurch ‚Gemeinschaft‘ eine gewisse Beliebigkeit zugeschrieben wird (vgl. duden.de<sup>81</sup>). Ziel der alltäglichen Praxis M-1s ist also das Bilden einer Gemeinschaft im Wohnhaus, in dem die Wohngemeinschaft gelegen ist. Es ist unklar, welche Rolle M-1 dabei übernimmt. Deutlich wird jedoch, dass M-1 sich selbst nicht als aktiv Handelnde konstruiert, denn das Bilden einer Gemeinschaft vollzieht sich scheinbar ohne ihr Zutun. Im Hinblick auf die obige Analyse der Altersstruktur im Wohnhaus (Lesart 1: Das Alter der Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft und ihrer Nachbar\*innen divergiert stark. Lesart 2: Die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft und ihre Nachbar\*innen sind alle im fortgeschrittenen Alter) ist das Bilden einer Gemeinschaft, sollte Lesart 1 zutreffen, ein Stück weit erschwert, da im Lichte routinemäßiger Lebenspraxis Gemeinschaften an erster Stelle unter Personen entstehen, die eine Lebenswirklichkeit teilen, bei der ‚Alter‘ eine wichtige Rolle spielt. Festgehalten werden soll an dieser Stelle außerdem, dass M-1 „Gemeinschaft“ als unkonkrete („ne“) konstruiert, Gesellschaft dagegen als bestimmte eingeführt hat (‚die Gesellschaft‘; Interviewtranskript Zeile 32 und 33). Deutlich wird zudem, dass M-1 die Bewohner\*innen, und insofern die Adressat\*innen ihres pädagogischen Handelns, als generalisierte Gruppe konstruiert, wodurch die (womöglich von Person zu Person differierende) individuelle Perspektive der Einzelperson ein Stück weit ausgeblendet wird. Erkennbar ist darüber hinaus, dass M-1 einen Gegensatz zwischen ‚den Bewohner\*innen‘ und den anderen

---

<sup>80</sup> <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/darum> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>81</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/so\\_wirklich\\_etwa\\_also](http://www.duden.de/rechtschreibung/so_wirklich_etwa_also) (zuletzt am 06.05.2021).

Personen im Wohnhaus konstruiert, der letztlich auf die Differenz zwischen ‚behindert‘ und ‚nicht behindert‘ zurückgeführt wird.

*und ähm auch so das z# also den Sozialraum zu nutzen, der sich da dann auch ergibt,*

Mit der Konjunktion „und“ wird die vorliegende Sequenz mit der vorangegangenen verknüpft, sie ist somit Teil des Konsekutivsatzes und deshalb ebenfalls das, ‚worum es auch mit geht‘. Als weiteres Ziel ihrer alltäglichen Praxis führt M-1, neben dem bereits genannten Bilden einer Gemeinschaft im Wohnhaus, die ‚Nutzung des Sozialraums‘ an. Der Begriff ‚Sozialraum‘ bezeichnet „konkrete Orte beziehungsweise kleinere abgrenzbare Territorien, die mit dicht bevölkerten Regionen, mit Städten, Stadtgebieten und Quartieren (Stadtviertel) identisch sind. Dabei werden diese Siedlungsphänomene nicht in erster Linie als administrative Einheiten betrachtet, sondern als Lebensräume von Bevölkerungen, die jeweils komplexe soziale Strukturen und funktionale Verflechtungen aufweisen“ (Hillmann 2007e, S. 828). Routinemäßig wird der Begriff Sozialraum also dazu verwendet, die sozialen Praxen innerhalb eines bestimmten Territoriums zu beschreiben. Sozialraum wird hier als etwas benannt, das „sich da dann auch ergibt“, woraus eine Konstruktion des Sozialraums als etwas Gegebenes, das sich nicht angeeignet werden muss, sondern das sich von selbst „ergibt“, abgeleitet werden kann. Auch hier konstruiert sich M-1 als pädagogisch Handelnde also eher passiv. Im Hinblick darauf, dass eine der Aufgaben von M-1 die Leitung eines Projekts zum Thema Sozialraum ist (wie aus den Objektiven Daten zur Interviewperson hervorgeht), ist dies verwunderlich und weiteres Anzeichen dafür, dass M-1 sich in diesem Zusammenhang nicht als aktiv Handelnde konstruiert. In der Fokussierung einer ‚Nutzung‘ des Sozialraums ist zudem eine Zweckorientierung M-1s zu erkennen, die ein Stück weit einseitig ist, denn es geht ihr weniger darum, was die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft in den Sozialraum einbringen, als vielmehr darum, den Sozialraum für die eigenen Zwecke ‚nutzbar‘ zu machen. Gleichzeitig ist darin ein Aspekt der Öffnung behindertenspezifischer Strukturen zu erkennen, denn die ‚Welt außerhalb‘ der Wohngemeinschaft soll im Leben der Bewohner\*innen eine Rolle spielen. M-1 versteht das Verhältnis von pädagogischer Praxis und Inklusion also zum einen als Moment der Öffnung behindertenspezifischer Strukturen und zum anderen in Bezug auf eine (primär zweckorientierte) Nutzung des sozialen Umfeldes.

*und auch des neue Umfeld [!: Mmh+] und ähm ja.*

Mit der Konjunktion „und“ knüpft M-1 an das Vorherige an, auch hier geht es also darum, etwas zu nutzen. Diese Nutzung bezieht sich „auch“ auf „des neue Umfeld“, wobei „des“ umgangssprachlich für den Artikel ‚das‘ steht. Das jeweilige „Umfeld“ bezeichnet die Umgebung beziehungsweise den Nahraum, die sowohl lokal als auch sozial in Bezug zur eigenen Person stehen. Es ist in diesem Fall „neu[...]“, da die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft erst seit kurzem an diesem Ort wohnen und auch davor keine Berührungspunkte hatten, da sie, so M-1, nicht gebürtig von dort stammen. Die sich anschließende Konjunktion „und“ leitet einen weiteren Aspekt ein, jedoch wird die Sequenz nach einem Laut des Nachdenkens („ähm“) mit der Bestätigung „ja“ geschlossen.

*Also, von daher spielt Inklusion schon grade auch die Rolle ähm,*

Mit dem Adverb „[a]lso“ leitet M-1 an dieser Stelle eine weitergehende Erläuterung ein. Die Wendung „von daher“, die eine Begründung kennzeichnet (im Sinne von ‚deshalb‘), zeigt den resümierenden Charakter der Sequenz an und zwar erwartungsgemäß hinsichtlich der Frage der Interviewerin. Gegenstand des Resümees ist, dass Inklusion „schon grade auch“ eine konkrete (wie aus dem bestimmten Artikel „die“ hervorgeht) „Rolle“ spielt. Das Wort „schon“ wird hier als Partikel gebraucht und drückt eine gewisse Vagheit aus; „grade“, verkürzt für ‚gerade‘, ist Ausdruck eines besonderen Nachdrucks und wird in der Bedeutung von ‚insbesondere‘ verwendet. Das Adverb „auch“ hat additive Funktion und aus ihm folgen drei Lesarten:

Lesart 1: Inklusion ist nicht der einzige Bezugspunkt alltäglicher Praxis, sie ist „auch“ neben anderen von Bedeutung. Die Rolle, die Inklusion spielt, wird dadurch ein Stück weit eingeschränkt.

Lesart 2: Inklusion ‚spielt verschiedene Rollen‘, wird also hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte bedeutsam – „auch“ in Bezug auf die alltägliche Praxis in der Wohngemeinschaft, jedoch „auch“ darüber hinaus.

Lesart 3: Es ist auch denkbar, dass sich die Lesarten 1 und 2 nicht ausschließen, sondern nebeneinander bestehen. In diesem Sinne ist Inklusion etwas, das in unterschiedlichen Hinsichten wirksam wird und einer der Bezugspunkte (neben anderen) der alltäglichen Handlungspraxis M-1s ist.

Welche konkrete Rolle Inklusion spielt, wird, davon wird ausgegangen, in der nach dem Komma anschließenden Sequenz benannt. Inklusion wird dergestalt bedeutsam, dass sie ‚die Rolle spielt‘. Wenn etwas ‚eine Rolle spielt‘, dann hat es in einem bestimmten Zusammenhang eine Funktion. Eine Rolle wird in der routinemäßigen Lebenspraxis primär im Bereich Schauspiel gespielt, weshalb der Wendung ein gewisser Inszenierungscharakter innewohnt. Da dieser Ausdruck jedoch von der Interviewerin in ihrer Frage verwendet wird, kann keine starke Lesart dahingehend gebildet werden, denn der Gebrauch dieses Ausdrucks ist von dieser intendiert.

*dass man (.) also, dass ich versuche, die Klienten darin zu unterstützen,*

Im sich hier anschließenden Konsekutivsatz, der mit der Konjunktion „dass“ eingeleitet wird, wird nun näher erläutert, welche konkrete Rolle Inklusion spielt. M-1 nimmt dabei zuerst Bezug auf das Pronomen „man“, welches einen verallgemeinernden Charakter hat und keine konkrete Person erkennen lässt, bevor sie nach einer einsekündigen Pause den Satz erneut einleitet („also, dass“) und dieses Mal Bezug auf das Personalpronomen „ich“ nimmt. M-1 distanziert sich also von dem zuerst gewählten unpersönlichen und sie nicht zwingend einbeziehenden Pronomen „man“ und nimmt direkten Bezug auf ihre eigene Person. Dieser Bezug auf sie selbst als Einzelperson erfolgt an dieser Stelle das erste Mal und schränkt so die Lesart ihrer Selbstkonstruktion als eher passiv und wenig handlungsmächtig ein Stück weit ein. Das Prädikat „versuche“ ist dagegen erneuter Ausdruck eines Zurücknehmens der aktiven Handlungsmacht der eigenen Person. M-1 konstruiert ihr Handeln als abhängig von anderen Faktoren, die dieses bedingen können, weshalb pädagogisches Handeln mitunter ein ‚Versuch‘ bleiben kann. M-1 konstruiert sich als pädagogisch Handelnde in diesem Zusammenhang als eine Person, deren Handeln auch scheitern kann<sup>82</sup>. Sie erkennt dadurch ihr Handeln als situations- und personenabhängig an, wodurch eine Flexibilität entsteht, die es M-1 ermöglicht, sich auf (neue) Personen und/oder Situationen einzulassen. Das pädagogische Handeln M-1s wird dadurch ein Stück weit zukunfts offen. Gegenstand dessen, was scheitern kann, ist, „die Klienten darin zu unterstützen“. Erneut wählt M-1 zur Beschreibung ihrer Handlungsform den Modus „unterstützen“; aufgrund der erneuten Nennung sei auf die entsprechenden Analysen (Analyse Interviewtranskript Zeile 5) verwiesen. Auch die Benennung der Personen, auf die ihr pädagogisches Handeln ausgerichtet ist, als „Klienten“ war bereits Gegenstand der Analyse und kann an der jeweiligen Stelle nachgelesen werden (ebenfalls Analyse Zeile 5 des Interviewtranskriptes). Hier soll lediglich kurz zusammengefasst und festgehalten werden, dass sowohl der Modus ihres Handelns „unterstützen“ als auch die Benennung der Personen als „Klienten“ Ausdruck der subjektiven Intention sind, sich als pädagogisch Handelnde zurückzunehmen und die Person, auf die das Handeln ausgerichtet ist, als entscheidungs- und handlungsmächtig zu subjektivieren. Hinsichtlich dessen, was M-1 als potenziell scheiternde Praxis darstellt („die Klienten darin zu unterstützen“), können zwei Lesarten aufgestellt werden.

Lesart 1: Das, dem M-1 die Möglichkeit des Scheiterns einräumt, ist das, was mit dem Adverb „darin“ angezeigt wird. M-1 ‚versucht‘, Klienten „darin“ zu unterstützen; worauf genau sich „darin“ bezieht, ist an dieser Stelle noch offen und wird erwartungsgemäß in der darauffolgenden Sequenz erläutert, denn das Adverb „darin“ zeigt den Anschluss einer Infinitivkonstruktion an. Der von M-1 benannte ‚Versuch‘ bezieht sich also auf einen Gegenstand.

Lesart 2: Die Möglichkeit des Scheiterns bezieht sich darauf, die Personen, auf die das Handeln M-1s bezogen ist, „zu unterstützen“. M-1 konstruiert es also als möglich, dass die Tätigkeitsform ‚unterstützen‘ nicht uneingeschränkt aufrecht gehalten werden kann. Es wird also, im latenten Sinn, die Möglichkeit eingeräumt, den eigenen Anspruch des als adressat\*innenfokussiert konstruierten Handelns, das die Entscheidungs- und Handlungsmacht der betreuten Person in den Fokus nimmt, zu unterlaufen. Das Scheitern pädagogischer Praxis bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Möglichkeit des Scheiterns des eigenen Anspruchs.

---

<sup>82</sup> Es sei an dieser Stelle auf das einführende Kapitel 2.3 verwiesen.

*das dort äh für sich auch möglich werden zu lassen [I: Mmh+], ja. #00:04:45-3#*

Das, worin M-1 versucht, ‚die Klienten‘ zu unterstützen, ist „das dort äh für sich auch möglich werden zu lassen“. Das Demonstrativpronomen „das“ zeigt den Rückbezug an auf das zuvor benannte Bilden einer Gemeinschaft im Wohnhaus sowie die Nutzung des Sozialraums und des neuen Umfelds durch die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft. Verstärkt wird dies durch das Lokaladverb „dort“, das den Bezug auf den Sozialraum, in dem die Wohngemeinschaft gelegen ist, noch einmal durch die Betonung des Ortes hervorhebt. Bei der Zusammensetzung, etwas „für sich auch möglich werden zu lassen“, ist die konkrete Handlung, die den Vollzug herbeiführt („das Möglich-werden“), unklar. Etwas ‚für sich möglich werden lassen‘ impliziert, nicht selbst das Resultat der Handlung herbeizuführen, sondern vielmehr äußere Umstände derart zu beeinflussen, dass das gewünschte Resultat eintritt. In diesem Zusammenhang wird erneut die Rolle und Handlungspraxis M-1s als pädagogisch Handelnde infrage gestellt, bleiben doch sowohl ihre eigenen Handlungspraxen als auch diejenigen, in denen sie die Adressat\*innen unterstützen will, diffus und vage. Die Sequenz zeigt sehr deutlich, wie sehr M-1 darauf bedacht ist, sich als ‚Unterstützerin‘ und ‚Assistentin‘ zu inszenieren, die die Personen, auf die ihr Handeln ausgerichtet ist, nicht einschränkt. Unreflektiert bleibt in diesem Moment, dass (a) die Vagheit ihres Handelns gegebenenfalls auch die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft ein Stück weit im Unklaren lässt, worin die Aufgabe M-1s besteht, und dass (b) der Strukturrahmen als solcher eine massive Ungleichheit zwischen M-1 und den von ihr als ‚Klienten‘ benannten Personen vorgibt, die sie nicht umgehen kann. Hier ist darüber hinaus zu erkennen, inwiefern pädagogisches Handeln als Praxis, die scheitern kann, ambivalent ist, denn diese Lesart führt gegebenenfalls dazu, dass (a) die Verantwortlichkeit für die eigenen Handlungen eingedämmt wird, denn, wenn Handeln ohnehin zukunfts offen und person- und/oder situationsabhängig ist, liegt ein vermeintlicher ‚Erfolg‘ pädagogischen Handelns außerhalb der Beeinflussungsmöglichkeiten durch die eigene Person. Zudem kann dadurch möglicherweise (b) Unsicherheit entstehen, woran pädagogisches Handeln orientiert werden soll, da Handlungsmaximen durch die Zukunfts offenheit pädagogischen Handelns infrage gestellt werden. Pädagogisches Handeln als Praxis, die scheitern kann, bewegt sich also in der Ambivalenz von Zukunfts offenheit, die determinierenden, technisierenden Handlungspraxen entgegenläuft, und Handlungsunsicherheit, was pädagogisch Handelnde ein Stück weit im Unklaren darüber lässt, welche Maximen sie an ihr Handeln erheben sollen. In Bezug auf das Inklusionsverständnis M-1s kann festgehalten werden, dass der Prozess der Öffnung in den Sozialraum ein unbestimmter ist, der nicht konkret benannt beziehungsweise beschrieben wird. Es bleibt also offen, wie genau eine Teilhabe beziehungsweise Teilnahme (auch in dieser Hinsicht bleibt M-1 im Vorigen unkonkret) am Sozialraum erfolgen soll und wie diese ausgestaltet ist. M-1 endet die Sequenz und damit auch ihre Narration mit einem bekräftigenden, positiven „ja“, das an dieser Stelle abschließenden Charakter hat.

## **Fallstrukturhypothesen**

### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde***

Die zuvor gebildeten Fallstrukturhypothesen haben sich in weiten Teilen bestätigt und können dahingehend erweitert werden, dass M-1s Zurücknehmen der eigenen Person so weit reicht, dass ihre Rolle in der (pädagogischen) Situation völlig unklar bleibt. Es kann nicht nachvollzogen werden, wie genau M-1 in der (pädagogischen) Praxis handelt. Das, was M-1 als Ziele pädagogischen Handelns konstruiert, vollzieht sich scheinbar fast ohne ihr Zutun. Am Beispiel der Maxime, es solle sich eine Gemeinschaft im Wohnhaus bilden, in dem die beschriebene Wohngemeinschaft gelegen ist, kann verdeutlicht werden, dass M-1 dies zwar als Ziel formuliert, sich selbst jedoch im Zuge dessen nicht als Handelnde konstruiert – sie bleibt passiv (entgegen ihrer im Vorigen rekonstruierten Selbstkonstruktion als aktiv, worin Brüche in ihrer Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde zu erkennen sind). M-1 konstruiert sich zudem als eine Person, deren pädagogisches Handeln scheitern kann. Pädagogisches Handeln bleibt mitunter ein ‚Versuch‘ und ist infolgedessen abhängig von (unbestimmten) Faktoren. Das Scheitern kann sich dabei einerseits auf das Ziel des Handelns beziehen (in diesem Zusammenhang, eine Teilhabe der Bewohner\*innen am Sozialraum zu ermöglichen) oder andererseits auf den Modus des Handelns („unterstützen“). M-1 räumt dadurch (im objektiven Sinn) ihrem subjektiven Anspruch der Adressat\*innenfokussierung die Möglichkeit ein, diesen nicht aufrechtzuerhalten beziehungsweise nicht aufrechterhalten zu können. Im Zusammenhang damit steht, dass M-1 die Adressat\*innen ihres

Handelns weniger als Einzelpersonen, sondern vielmehr als generalisierte Gruppe konstruiert. Zudem zeigt sich, dass pädagogisches Handeln als Praxis, die scheitern kann, ambivalent ist und sich zwischen Zukunftsoffenheit und Handlungsunsicherheit (bezüglich der Maximen pädagogischen Handelns) bewegt. Erneut wird deutlich, dass M-1 sehr darauf bedacht ist, sich selbst als pädagogisch Handelnde als Person zu inszenieren, die diejenigen, auf die ihr pädagogisches Handeln ausgerichtet ist, als selbstbestimmt und handlungsmächtig subjektiviert. Etwaige Ambivalenzen (beispielsweise in Bezug auf das Strukturproblem einer manifesten Asymmetrie zwischen M-1 und den ‚Klienten‘, die sich bereits aus ebenjener Benennung ergibt) reflektiert M-1 nach wie vor nicht.

### **Konstruktion von Inklusion**

Die Fallstrukturhypothese bezüglich M-1s Verständnis von Inklusion kann dahingehend erweitert werden, dass M-1 Inklusion als das Eingehen von Sozialbeziehungen zum direkten Umfeld (Nachbarschaft) versteht, wobei angemerkt werden muss, dass M-1 dieses direkte Umfeld als ‚nicht behindert‘ konstruiert und das Eingehen von Sozialbeziehungen beispielsweise in der Wohngemeinschaft selbst nicht als Ziel ihres Handelns versteht. Darüber hinaus konstruiert M-1 Inklusion als Moment der Öffnung behindertenspezifischer Strukturen in den sogenannten Sozialraum sowie die damit verbundene (primär zweckrationale) Nutzung dessen. Konkret benennt sie zum einen das ‚Bilden einer Gemeinschaft‘ zwischen den Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft und den (als ‚nicht behindert‘ konstruierten) Nachbar\*innen im Wohnhaus und zum anderen das Nutzen des Sozialraums und des ‚neuen Umfelds‘ rund um die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft. In Bezug auf das Bilden einer Gemeinschaft mit den Nachbar\*innen besteht die Problematik, dass diese unter Umständen deutlich älter sind als die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft. Ein Eingehen einer engeren sozialen Bindung (im Sinne einer Freundschaft) kann dadurch erschwert werden. Fraglich ist zudem, inwiefern es der routinemäßigen Lebenspraxis entspricht, mit seinen Nachbar\*innen eine engere, persönliche Bindung einzugehen, beschränkt sich dies in den meisten Hausgemeinschaften doch auf ein höfliches Zur-Kenntnis-Nehmen. M-1 stellt also ein Stück weit Sondernormen auf, die die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft vor die Herausforderung stellen, eine soziale Praxis von ihren Nachbar\*innen einfordern zu müssen, die diese gegebenenfalls nicht als routinemäßig kennen und deshalb meiden. In Bezug auf die ‚Nutzung des Sozialraums‘ wird deutlich, dass M-1 Inklusion als Öffnung über die Grenzen der Wohngemeinschaft hinaus versteht. Diese Öffnung konstruiert sie primär zweckgebunden und zwar einseitig darauf bezogen, wie und inwiefern die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft den Sozialraum für sich nutzen können. Inwiefern diese im Zuge dessen selbst zum konstituierenden Teil des Sozialraums werden, blendet M-1 ein Stück weit aus. M-1s Inklusionsverständnis kann also (zumindest zu einem gewissen Grad) als einseitig auf die Bewohner\*innen und deren Möglichkeiten hinsichtlich einer Teilnahme beziehungsweise Teilhabe an gemeinschaftlichen Lebenspraxen ausgerichtet verstanden werden. Festgehalten werden kann, dass M-1 unter Inklusion Praxen versteht, die aus der ‚behinderten Sphäre‘ herausführen (sollen). Dass dies durch das Aufstellen von Sondernormen erschwert wird, reflektiert sie (bislang) nicht. M-1 verortet Inklusion, insbesondere im Zusammenhang mit pädagogischer Handlungspraxis, im Hier und Jetzt, wodurch Inklusion ein Stück weit als etwas ‚Neues‘ und ‚Aktuelles‘ konstruiert wird.

### **Interview Zeile 48-70<sup>83</sup>**

*I: (.) ähm (.) dann ist Inklusion ja so en Thema, das so aufkam und (uv.) im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention ähm wie kommt das denn in die pädagogische Praxis dieses Thema? #00:05:01-2#*

*M-1: (4) ja, in die pädagogische Praxis, naja ähm (4) also man man hört es, es wird ja von allen Seiten immer gefordert und ähm (..) also ich für mich ähm (..) möchte das eben schon aufnehmen in die*

---

<sup>83</sup> An dieser Stelle werden einige Zeilen des Interviews übersprungen, da ein kritisches Lesen des Segments nahelegte, dass die Fallstruktur durch eine Rekonstruktion dieser Passage nicht entscheidend erweitert würde. Es handelt sich hierbei um eine forschungspraktische Einschränkung, die aus zeitökonomischen Gründen hingenommen wird. Dies stimmt mit den Verfahren der Objektiven Hermeneutik überein (siehe Kapitel 6.3).



*pädagogische Praxis und ähm (3) finds aber manchmal a# schon schwierig in der alltäglichen Arbeit, [I: Mmh+] das s# also dann wirklich so mit aufzunehmen, aber denke so herangetragen wird es eben in der Diskussion und ähm auch in der Auseinandersetzung mit (.) der Politik [I: Mmh+] ja. #00:05:58-0#*

*I: und kann man sagen, dass sich pädagogische Praxis verändert hat unter diesem Leitbegriff? #00:06:05-1#*

*M-1: (4) ähm das is für mich jetzt etwas schwierig zu beantworten, weil ich ähm (ausatmen) (.) also des Thema Inklusion eben noch von der Uni kenne [I: Mmh+] und ähm jetzt zw# zwar schon etwas an Erfahrung habe, aber und ich schon feststelle, dass sich die pädagogische Praxis verändert ähm (.), aber ob es jetzt tatsächlich an der Inklusion liegt, das m# kann ich jetzt schwer beurteilen [I: Mmh+]. (.) [I: J#] also da ähm fehlt mir aber auch vielleicht doch einfach dann doch die die ähm (.) (lachend) die Dauer meines Berufs also die also solange bin ich dann glaub ich doch noch nicht dabei [I: Mmh+], um das wirklich so festzustellen, weil (.) als ich angefangen hab äh, war das Thema u# äh also Inklusion schon also hatte man schon mal gehört und ähm [I: Mmh+] von daher (.) ja (beide lachen). #00:07:05-7#*

### **Analyse Interview Zeile 72-81**

*I: Ja, dann ähm (.) würd mich noch interessiern ähm (.) wie ist es unter den Kollegen also (.) ist Inklusion etwas, worüber man spricht und äh wo man sich überlegt „okay wie können wir jetzt Inklusion machen“, um es ganz plakativ zu sagen.*

*M-1: Ähm (.) ja ä Inklusion is s# schon immer mal wieder auch Thema (.)*

M-1 leitet ihre Antwort auf die Frage der Interviewerin mit einem Laut des Nachdenkens („Ähm“) ein, dem nach einer einsekündigen Pause die Partikel „ja“ folgt, die Ausdruck der Zustimmung auf die Frage der Interviewerin ist. Dieser prinzipiellen Zustimmung folgt erneut ein Laut des Nachdenkens („ä“), woraufhin M-1 ihre Antwort weiter ausführt: „Inklusion is s# schon immer mal wieder auch Thema“. Wenn etwas ‚Thema ist‘ („is“ steht hier umgangssprachlich für ‚ist‘), so wird es in der intersubjektiven Auseinandersetzung zum Gegenstand des Gesprächs oder der Interaktion gemacht. In der Wendung „schon immer mal wieder auch“, der ein Abbruch („s#“) vorangeht, drückt die Partikel „schon“ eine Zustimmung aus, die nur zögernd gegeben wird (duden.de<sup>84</sup>), während die zeitliche Verortung „immer mal wieder“ eine gewisse Unregelmäßigkeit der Auseinandersetzung mit Inklusion anzeigt, die zudem nicht sehr häufig erfolgt und von einer gewissen Beliebigkeit („mal“) geprägt ist. Das Adverb „auch“ reiht sich hieran nahtlos an und verdeutlicht, dass Inklusion neben anderen Themen „auch“ Bedeutung hat, dabei jedoch kein Alleinstellungsmerkmal aufweist. Die Zusammensetzung „schon immer mal wieder auch“ zeigt also deutlich, dass Inklusion nicht Gegenstand des alltäglichen Miteinanders unter Kolleg\*innen ist. Inklusion wird in diesem Zusammenhang ein eher geringer Stellenwert beigemessen.

*ähm und grade ähm in also im im Zusammenhang mit Sozialraumorientierung ähm is doch was,*

Mit der Konjunktion „und“ knüpft M-1 an den vorherigen Satz an, immer wieder unterbrochen durch Laute des Nachdenkens („ähm“). Sie konkretisiert ihre Aussage dahingehend, dass sie sich auf einen bestimmten Bereich („grade“) bezieht, den sie „also im im Zusammenhang mit Sozialraumorientierung“ sieht (es sei auf den erläuternden Charakter des Adverbs „also“ hingewiesen). In der Zusammensetzung „is doch was“ wird der Gegenstand, der ‚etwas ist‘, nicht benannt. Aufgrund des vorangegangenen Bezugs auf Inklusion ist davon auszugehen, dass sich die Ausführungen M-1s auch hier um Inklusion drehen und es sich um eine sprachliche Auslassung des Gegenstands handelt. Das Adverb „doch“ wird in der Bedeutung von „bestätigt eine Vermutung oder weist auf einen Sachverhalt hin, den der Sprecher zunächst nicht für wahrscheinlich hielt“ (duden.de<sup>85</sup>) gebraucht und relativiert so den im Vorigen herausgearbeiteten eher geringen Stellenwert von Inklusion ein Stück weit. Im Allgemeinen hat Inklusion einen geringen Stellenwert, jedoch wird in Bezug auf „Sozialraumorientierung“ Inklusion ein Stück weit Bedeutung beigemessen. Worin genau diese besteht, zeigt das Pronomen „was“ an, das im Folgenden erwartungsgemäß näher ausgeführt wird.

<sup>84</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/schon\\_gewiss\\_blosz\\_noch](http://www.duden.de/rechtschreibung/schon_gewiss_blosz_noch) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>85</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/doch\\_Adverb#Bedeutung4](http://www.duden.de/rechtschreibung/doch_Adverb#Bedeutung4) (zuletzt am 06.05.2021).

*was man auch nochmal stärker in den Vordergrund nimmt*

Inklusion ist etwas, „was man auch nochmal stärker in den Vordergrund nimmt“ und zwar im Zusammenhang mit der zuvor benannten Sozialraumorientierung. M-1 nimmt sich selbst als Handelnde zurück, indem sie Bezug auf das verallgemeinernde, eher abstrakte „man“ nimmt. Es ist unklar, wer genau damit tituiert wird. Annehmbar handelt es sich dabei um sie und ihre Kolleg\*innen. Der Umgang mit Inklusion ist im Zusammenhang mit Sozialraumorientierung ein aktiver („man nimmt“), was jedoch durch den verallgemeinernden Bezug auf „man“ abgeschwächt wird. Den Zusammenhang von Inklusion und Sozialraumorientierung sieht M-1 darin, dass im Zuge dessen Inklusion „auch nochmal stärker in den Vordergrund“ genommen wird. Die Wendung „auch nochmal“ zeigt eine Wiederholung an, was Ausdruck der vermehrten beziehungsweise stärkeren Auseinandersetzung mit Inklusion im Rahmen von Sozialraumorientierung ist. Inklusion wird „stärker in den Vordergrund“ genommen, woran ersichtlich wird, dass Inklusion mehr als bislang (Komparativ „stärker“) bedeutsam wird und zwar indem Inklusion „in den Vordergrund“, als Gegensatz zu ‚Hintergrund‘, genommen wird. Wird etwas „in den Vordergrund“ genommen, so ist es (beispielsweise auf einer Bühne) für alle ersichtlich und hat eine zentrale Bedeutung. An dem, was im Vordergrund steht, wird sich orientiert, wodurch andere Aspekte, die mehr ‚im Hintergrund‘ stehen, nachgeordnet werden. Der Zusammenhang von Inklusion und Sozialraumorientierung wird von M-1 also als bedeutsam beziehungsweise bedeutsamer als unabhängig von Sozialraumorientierung konstruiert.

*und ähm [I: Mmh+] es da ja auch viel um Netzwerkarbeit geht*

Mit der Konjunktion „und“ führt M-1 ihren Satz fort und verknüpft ihn mit dem vorherigen. Nach einem Laut des Nachdenkens („ähm“) sagt M-1, dass „es da ja auch viel um Netzwerkarbeit geht“. Es ist nicht eindeutig, worauf sie sich mit dem Adverb „da“ bezieht. Es können zwei Lesarten gebildet werden.

Lesart 1: Das Adverb „da“ bezieht sich auf Inklusion. M-1 konstruiert Inklusion also als etwas, bei dem es „auch viel um Netzwerkarbeit geht“.

Lesart 2: Das Adverb „da“ bezieht sich auf Sozialraumorientierung und innerhalb dieser spielt Netzwerkarbeit eine größere Rolle.

An der Verwendung der Partikel „ja“ wird ersichtlich, dass M-1 eine gemeinsame Wissensbasis mit der Interviewerin voraussetzt und sich auf diese bezieht. Dadurch verleiht sie ihrer Aussage ein Stück weit einen allgemeingültigen Charakter, wodurch diese als weniger angreifbar hervorgebracht werden soll. Der Zusammenhang von Inklusion und Netzwerkarbeit (Lesart 1) beziehungsweise Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit (Lesart 2) scheint ihr selbstverständlich. Das Adverb „auch“, hier im Sinne von ‚ebenfalls‘ gebraucht, zeigt, dass es sowohl bei Inklusion als auch bei Sozialraumorientierung „viel um Netzwerkarbeit geht“. Die Bildung der beiden Lesarten wird dadurch ein Stück weit hinfällig, denn in jedem Fall spielt Netzwerkarbeit in Bezug auf Inklusion (beziehungsweise Sozialraumorientierung) eine Rolle. Lediglich der Grad der Selbstverständlichkeit ist gegebenenfalls zu unterscheiden. Es geht „viel“ um Netzwerkarbeit, was einen hohen Grad dieser anzeigt, jedoch keinen ausschließlichen Charakter hat. Wenn es um etwas „geht“, dann wird damit das zentrale Thema dessen benannt. In diesem Fall ‚geht es um‘ „Netzwerkarbeit“. In einem soziologischen Wörterbuch wird ‚Netzwerk‘ wie folgt definiert: „Ein Netzwerk (engl. network) besteht graphentheoretisch aus einer Menge an Verbindungen (Kanten) zwischen einem festgelegten Satz an Knoten. Die Knoten von sozialen Netzwerken sind meist individuelle *Akteure*. Aber auch Kollektive oder Organisationen können als Knoten fungieren“ (Fuhse 2014, S. 336). Zu einem sozialen Netzwerk gehören also Personen (beziehungsweise Organisationen), die miteinander in Zusammenhang stehen, beispielsweise Freund\*innen, Bekannte, Kolleg\*innen, Nachbar\*innen etc. Im Hinblick auf die eigene berufliche Karriere kann ‚net-working‘ dabei eine Rolle spielen, neue Kontakte zu knüpfen, die potenziell die eigene Karriere voranbringen (und wechselseitig die Karriere oder das Renommee der Networking-Partner\*innen). „Netzwerkarbeit“ beschreibt also eine Tätigkeit, nämlich die Arbeit am beziehungsweise mit dem ‚Netzwerk‘, die auf die Vernetzung zwischen den einzelnen Knoten abzielt. In der Konstruktion dieses Vernetzungsprozesses als Arbeit wird dieser als anstrengend und herausfordernd konstruiert. Vernetzung vollzieht sich nicht von allein, sondern bedarf Engagement. Zudem ist es (aufgrund des Bezugs auf ihre eigene Tätigkeit) naheliegend, dass M-1 sich als diejenige konstruiert, die Netzwerkarbeit betreibt.

### *und ähm (.) da ist es dann schon*

Mit der Konjunktion „und“ knüpft M-1 an das Vorherige an. Dem Laut des Nachdenkens „ähm“ und einer einsekündigen Pause folgt „da“, mit der M-1 auf den zuvor beschriebenen Gegenstand referiert und daran anschließt. Bei dem Gegenstand handelt es sich um Inklusion (Lesart 1) beziehungsweise um Sozialraumorientierung (Lesart 2), wobei hier noch einmal betont werden muss, dass das Bilden von Lesarten ein Stück weit überflüssig ist, denn Netzwerkarbeit ist, in der Darstellung M-1s, sowohl hinsichtlich Inklusion als auch Sozialraumorientierung bedeutsam. In Bezug auf den Gegenstand wird ein Zustand benannt: ‚es ist‘. An dieser Stelle zeigt das Pronomen „es“ eine Referenz auf ‚Inklusion‘ an, denn diese ist der Gegenstand der Schilderungen M-1s. Dadurch, dass M-1 mit dem Pronomen „es“ den Bezug zu Inklusion herstellt, kann die bislang aufrechterhaltene Lesart 1 (bei dem Gegenstand „da“ handele es sich um Inklusion) verworfen werden, denn es ist nicht routinemäßig, einen Gegenstand auf sich selbst zu beziehen beziehungsweise durch sich selbst zu erklären (Inklusion wird nicht im Zuge von Inklusion zum Thema). Vielmehr spielt also Sozialraumorientierung im Rahmen von Inklusion eine Rolle.

Das Adverb „dann“ kann sowohl temporal (Benennung einer Zeit) als auch konditional (im Zusammenhang mit einer Bedingung) gebraucht werden; hier scheint (bislang) beides möglich. Das Wort „schon“ kann als (temporales) Adverb gebraucht werden oder als (unbestimmte) Partikel. Aufgrund dieser Bedeutungsunterschiede können hier zwei Lesarten aufgestellt werden:

Lesart 1: Die Zusammensetzung „dann schon“ ist temporal und verweist auf eine (unbestimmte) Zeit.

Lesart 2: Bei der Zusammensetzung „dann schon“ handelt es sich um eine sprachliche Wendung, die das Gesagte (beziehungsweise das, was damit eingeleitet wird) ein Stück weit abschwächt. Dies passt zum bisherigen Sprechen M-1s, das Ausdruck davon ist, dass sie sich nicht festlegt und sehr vage bleibt.

### *also, da wird es mehr Thema*

M-1 bricht ihren vorangegangenen Satz ab beziehungsweise führt ihn nicht grammatikalisch nachvollziehbar weiter. Sie leitet mit dem Adverb „also“ eine (neue) Erläuterung beziehungsweise Konkretisierung ein. Sie schließt erneut an ihre bisherigen Ausführungen an, indem sie den Gegenstand „da“, mit dem sie sich, wie die obige Analyse offenlegt, auf ‚Sozialraumorientierung‘ bezieht, benennt. Im Zusammenhang mit Sozialraumorientierung nimmt „es“ eine (bedeutendere) Rolle ein („wird Thema“). Das Pronomen „es“ zeigt hierbei erneut den Bezug zu Inklusion an, um die sich M-1s Sprechen dreht. In dieser Sequenz sei noch der Komparativ „mehr“ hervorgehoben, der einen Vergleich einleitet und deutlich macht, dass Inklusion bei Sozialraumorientierung „mehr Thema“ wird, als bei etwas anderem, was im Folgenden ausgeführt wird, wie zu erwarten ist.

### *als jetzt so in der alltäglichen ähm (..) pädagogischen Praxis*

Mit der Konjunktion „als“ leitet M-1 das ein, was im Verhältnis zur vorangegangenen Sequenz steht und was dort durch den Komparativ ‚mehr‘ eingeleitet wurde. Mit dem Adverb „jetzt“ stellt M-1 einen unmittelbaren Gegenstandsbezug her, der durch die Partikel „so“ jedoch ein Stück weit wieder abgeschwächt und unbestimmt(-er) wird. Das Ungleichheitsverhältnis, das mit der Konjunktion „als“ eingeleitet wird, besteht zwischen Sozialraumorientierung einerseits und „der alltäglichen ähm (..) pädagogischen Praxis“ andererseits, die hier als Gegensätze konstruiert werden. Der Gegensatz drückt sich primär dadurch aus, dass im Rahmen von Sozialraumorientierung Inklusion eine deutlich größere Rolle spielt als bei dem, was M-1 als ‚alltägliche pädagogische Praxis‘ bezeichnet. Wichtig ist auch, dass Sozialraumorientierung nicht als Teil dieser Praxis konstruiert wird. Das Zögern M-1s, erkennbar an „ähm“ und der zweisekündigen Pause, legt nahe, dass sie die alltägliche Praxis nicht grundsätzlich als ‚pädagogische‘ versteht, sondern durchaus auch hier noch einmal eine Unterscheidung trifft. Es kann hier also eine dreifache Unterscheidung zwischen Sozialraumorientierung, alltäglicher Praxis und pädagogischer Praxis herausgearbeitet werden, wobei Inklusion in den beiden letztgenannten eine deutlich geringere Rolle spielt als in Bezug auf Sozialraumorientierung. Es stellt sich die Frage, woran M-1 ihr Handeln in der alltäglichen und/oder pädagogischen Praxis orientiert, wenn dies weder Inklusion noch Sozialraumorientierung ist. Festzuhalten bleibt außerdem, dass M-1 keinen (oder nur einen sehr geringen) Bezug zwischen pädagogischer Praxis und Inklusion herstellt.

*wie man#*

Das Adverb „wie“ leitet einen Vergleich ein. M-1 bezieht sich erneut auf das unpersönliche „man“, das sie nicht zwingend miteinschließt. M-1 führt diesen Satz nicht weiter, wie das Zeichen für ‚Abbruch‘ in der Transkription deutlich macht.

*also, die die stundenweise Betreuung*

Mit dem Adverb „also“ leitet M-1 eine nähere Erläuterung, erwartungsgemäß dessen, was sie unter ‚alltäglicher pädagogischer Praxis‘ versteht, ein. Das verdoppelte „die“ begleitet als Artikel das Subjekt des Satzes „stundenweise Betreuung“. M-1 versteht unter ‚alltäglicher pädagogischer Betreuung‘ eine „stundenweise“, also nur zeitweise und dadurch letztlich zeitlich messbare, „Betreuung“. M-1 spricht an dieser Stelle das erste Mal im Laufe des Interviews von Betreuung und bereits ohne, dass sie ihr Verständnis dessen weiter ausführt, wird klar, dass sie diese als technische Einheit versteht, die stundenweise erfolgt. Dies zieht eine Selbstkonstruktion M-1s als ‚stundenweise Betreuerin‘ nach sich, wobei Gegenstand, Inhalt, Verständnis usw. der „Betreuung“ unklar bleiben. Einziger bekannter Parameter ist, dass Betreuung zeitlich begrenzt ist und in Stunden gemessen werden kann. Diese Konstruktion pädagogischen Handelns als messbare, technisierbare Größe ist ihrem Anspruch der Adressat\*innenfokussierung ebenso gegenläufig wie ihrer Konstruktion pädagogischen Handelns als Praxis, die scheitern kann. Pädagogisches Handeln als messbar und technisierbar geht immer mehr von bürokratischen, wirtschaftlich-orientierten Vorgaben aus, als von den tatsächlichen Interessen und Bedürfnissen der Person, auf die das pädagogische Handeln ausgerichtet ist.

*und die häufig ähm sich mit alltäglichen Dingen beschäftigt [I: Mmh+] Ja. [I: okay]. #00:08:18-2#*

Die Konjunktion „und“ verbunden mit dem Relativpronomen „die“ leitet einen Relativsatz ein, der das vorangegangene, in diesem Falle die ‚stundenweise Betreuung‘, näher beschreibt. Betreuung wird hier als eigenständig handelndes Subjekt konstruiert, was daran ersichtlich wird, dass diese Subjekt des Satzes ist (Betreuung ist diejenige, die ‚sich beschäftigt‘ und nicht etwa ‚ich beschäftige mich in der Betreuung mit‘). Das, worin Betreuung besteht, sind „häufig“, also nicht ausschließlich, jedoch vermehrt, ‚alltägliche Dinge‘. M-1 konstruiert ‚alltägliche Dinge‘ als Gegensatz zu Inklusion; Inklusion ist also kein ‚alltägliches Ding‘, sondern wird als außenstehend von Alltag dargestellt. Diese „alltäglichen Dinge“, die Betreuung ausmachen, sind etwas, mit dem sich die Betreuung „beschäftigt“. Betreuung, und damit ‚alltägliche pädagogische Praxis‘, wird also als etwas konstruiert, das auf aktuelle Gegebenheiten re-agierte und nicht selbst Agens ist. M-1 als pädagogisch Handelnde ist von dem Prozess der Betreuung abgekoppelt, dieser vollzieht sich sozusagen ohne ihr Zutun.

## **Fallstrukturhypothesen**

### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde***

Auch hier tritt M-1 so gut wie nicht als aktiv Handelnde in Erscheinung. Die passive Selbstkonstruktion, die bereits im Vorangegangenen herausgearbeitet werden konnte, verfestigt sich zusehends. Lediglich im Zusammenhang mit Sozialraumorientierung konstruiert M-1 pädagogisch Handelnde als ‚aktiv‘, sie selbst distanziert sich davon jedoch ein Stück weit, da sie nicht von sich als Person spricht, sondern das verallgemeinernde, unpersönliche ‚man‘ gebraucht. Das, was M-1 als pädagogisch Handelnde tut, konstruiert sie als Dienstleistung, die zeitlich messbar ist (‚stundenweise Betreuung‘), woraus eine Konstruktion ihrer selbst als ‚Dienstleisterin‘ folgt, die ihre Leistung stundenweise abrechnet. Dies ist ihrem Anspruch der Adressat\*innenfokussierung gegenläufig, da dienstleistungsorientiertes Handeln oftmals bürokratisch und an wirtschaftlichen Grundsätzen orientiert ist. Der Anspruch der Adressat\*innenfokussierung ist dadurch (einmal mehr) bedroht und kann kaum aufrechterhalten werden.

### ***Konstruktion von Inklusion***

Inklusion hat für M-1 und ihre Kolleg\*innen einen eher geringen Stellenwert in der alltäglichen Handlungspraxis. Lediglich in Bezug auf Sozialraumorientierung wird Inklusion eine gewisse Bedeutung zugeschrieben. M-1 konstruiert Inklusion als Gegensatz zu ‚Alltag‘. Inklusion vollzieht sich folglich nicht in der alltäglichen pädagogischen Praxis, sondern ist ein Stück weit davon abgekoppelt. Zudem besteht

in der Konstruktion M-1s auch nahezu kein Bezug zwischen Inklusion und pädagogischem Handeln. Inklusion ist Teil der Netzwerkarbeit, die im Rahmen der Sozialraumorientierung angesiedelt ist, es bleibt jedoch unklar, worin genau die Verknüpfung von Inklusion und Netzwerkarbeit liegt und wie diese sich äußert.

### Interview Zeile 83-221<sup>86</sup>

I: Von der Sozialraumorientierung hat [Name des\*der Vorgesetzten von M-1] ja schon bisschen was erzählt [M-1: Ja], das ist so Ihr Steckenpferd, können Sie noch ein bisschen was darüber berichten? #00:08:25-3#

M-1: Ähm ja also wir haben en Projekt, das nennt sich [Name des Projekts], und da geht es eben darum, unsere Klienten dabei zu unterstützen, den Sozialraum äh zu entdecken und zu nutzen und [I: Mmh+] ähm Netzwerke aufzubauen, vorhandene Netzwerke aber auch zu finden und ähm ja auch ä# also Klienten also Interessen der Klienten aufzunehmen und ähm zu gucken, wie kann man diese Interessen vielleicht auch im Sozialraum direkt äh (.) verwirklichen, ohne jetzt da so was Explizites also so Sondergeschichten oder so [I: Mmh+] auch also grade wenns um Freizeitgestaltung zum Beispiel geht, ist es halt auch immer wieder so, dass dann ähm (.) also so Sportvereine oder so was zu finden oder so s# ja. Grade haben wir jetzt ne Umfrage unter den Klienten, um einfach auch mal so Interessen rauszufinden [I: Mmh+] und ähm Bedarfe zu entdecken [I: Mmh+] und ja# [I: und wie läuft das in dem Fall?]. Ähm also ich hab sie jetzt noch nicht ausgewertet, ich bin grade, also ich hab sie jetzt erst ausgegeben [I: Mmh+] und äh krieg sie jetzt so langsam nach und nach zurück und dann ähm ist die Auswertung denk ich so Anfang Januar [I: Mmh+] dann stattfinden, ja. Aber bis jetzt, also dafür, dass es jetzt erst ne Woche is, hab ich doch schon relativ viele auch zurück bekommen [I: (lacht)], nachher [I: s schön] ist doch die Motivation da [I: ja] und ähm, es is halt auch en Projekt, das äh ich zusammen mit, wir haben den also en Betreuten-Wohnen-Rat und ähm die mach ich zusammen mit denen, also wir haben des zusammen entwickelt den Fragebogen und [I: ach ja] ähm genau, also des auch so Klienten für Klienten da [I: Mmh+] und f# also auch für die Beteiligten, ja. #00:10:30-3#

I: Und bei diesen persönlichen Netzwerken, die da so gestrickt werden sollen [M-1: Mmh+], was sind also was sind Personen oder Institutionen, die da mitreingehören sollen? #00:10:38-7#

M-1: Ja das ist ja immer interessen# also äh beziehungsweise themenabhängig [I: Mmh+] also wenns jetzt ums Wohnen geht, ist es mit Sicherheit jemand anders, als wenns jetzt vielleicht um die Freizeitgestaltung geht ähm [I: Mmh+] ähm und es ist auch immer abhängig davon, was schon am a# also an als Netzwerk vorhanden is und ähm wo man dann also wo die Klienten auch drauf zurückgreifen können oder ähm, wo man gucken muss ähm (.) wo wo muss man denn suchen oder so [I: Mmh+], aber ähm also grundsätzlich gibt es keine Einschränkung ähm beim Thema 'Netzwerk, Wer gehört dazu', das kann man [I: Mmh+] so# ich denke, das sollte man auch nicht einschränken. #00:11:22-9#

I: Können wir das mal an nem Beispiel festmachen? Das fällt mir noch ein bisschen schwer, das zu fassen. [I: ähm] also eine Person, Bewohner xy möchte gerne also das Projekt mitmachen oder wie läuft das ab? #00:11:34-5#

M-1: Ähm, nee, es is eigentlich eher so, dass ähm, wenn, ich hab, also zum Beispiel ein Fall ist, ähm dess dess Interesse gibt einer Klientin, die möchte gerne in den Urlaub fahrn und ähm die möchte mit ner Gruppe fahrn, aber die möchte nicht äh eine begleitete Urlaubsreise mit u# uns, also wir bieten auch begleitete Urlaubsreisen an und das möchte sie aber **nicht**, [I: Mmh+] sie sagt aber auch, also sie möchte mit Menschen ohne Behinderung wegfahrn, und sie sagt aber auch, sie kann nicht alleine, sie möchte mit ner Gruppe fahrn und ähm unser also unser Ziel is es jetzt, eine eine Gruppe zu finden, mit der sie verreisen kann, und ähm da eben zu gucken, also da gehts dann eben auch mal drum, zu gucken, kriegen wir die Informationen her, oder kennt vielleicht irgendjemand so Gruppenreisen oder [I: Mmh+] was gibt es da und

---

<sup>86</sup> An dieser Stelle wird die Feinanalyse erneut ausgesetzt. Zum besseren Nachvollziehen des inneren Kontextes ist das Interviewtranskript abgedruckt.

dann noch halt eben auch zu gucken, sind die passend und ähm is s des passende Angebot also das ist jetzt zum Beispiel ein also des is schon individuell [I: okay] des is also dieses ähm Projekt [Name des Projekts] bedeutet jetzt nicht, dass es einen eins (.) ein Ziel gibt und da kann, also sondern es kann jeder mit seinem Interesse kommen und ähm [I: Mmh+] das wird dann individuell umgesetzt (leiser werdend) [I: okay], ja (.). #00:12:55-0#

I: Dann ist es auch weniger, dass man irgendwas vorhält, sagt "okay, du wohnst jetzt hier in diesem Viertel und da gibt es die und die Menschen, die und die Sportvereine" oder [M-1: genau], das auch? #00:13:04-2#

M-1: Nee, also das auch also wenn [I: Mmh+] desweg# das dazu soll die Umfrage jetzt auch en bisschen [I: Ah okay] dienen, also ähm des also wenn jetzt zum Beispiel das Interesse besteht, äh dass äh Sport gemacht wird, dann geht es eben darum zu gucken, okay wo gibt es denn vielleicht passende ähm Sportangebote [I: Mmh+], also da dient jetzt die Umfrage dazu, aber es gibt eben auch so dieses individuelle ähm, wenn jetzt jemand sagt ähm, das ist mein Ziel und so möchte ich des machen und ähm (.) [I: Mmh+] ja. Und da is es dann auch nicht eingeschränkt jetzt auf ähm so den Stadtteil oder so, ich mein Sozialraum gibt es natürlich einmal die Definition des Stadtteiles [I: Mmh+] oder der Stadt, aber Sozialraum is eigentlich immer das, wo ähm Menschen miteinander in Verbindung treten, also das Netzwerk auch [I: Mmh+] so bringt (??), ja [I: okay]. #00:14:00-6#

I: Und wie wird so en Prozess angestoßen? #00:14:01-0#

M-1: Ähm (.) also der Pro# also in dem Fall war es jetzt ähm (.) also da ging, also da hatten wir vorher äh ne persönliche Zukunftsplanung und ähm im im Verlauf dieser Zukunftsplanung ähm kam dieses Thema auf und ähm dann hab ich gesagt, ich kann das aufgreifen, wenn d# dieses Interesse tatsächlich besteht, dann können wir des versuchen [I: Mmh+] und ähm ja (.) #00:14:35-1#

I: So wird das dann angestoßen? [M-1: genau] Gibts dann auch so was wie ne Sprechstunde oder so? oder #00:14:39-1#

M-1: Ähm nee, also momentan hab ich keine feste Sprechstunde, also des ähm Projekt ist bekannt [I: Mmh+] und ähm (..) also (..) dann wissen auch meine Kollegen die wi# also wissen des auch und ähm die kommen dann auch auf mich zu und ähm ja [I: ja], also so ne feste Sprechstunde hab ich nich (lacht) #00:15:01-1#

I: Ja, jaja, nur damit ich mir das vorstellen kann [M-1: ja] (beide lachen) #00:15:04-7#

M-1: Ja, nee, also des is also ganz unterschiedlich auch also [I: Mmh+] für die# manchmal hör ich auch was und schnapp des so auf und denk "Na" (lacht) [I: (lacht)] das is so ganz zufällig irgendwie [I: ja] also doch auch unterschiedlich, bin aber auch schon direkt angesprochen worden [I: Mmh+] ja #00:15:20-5#

I: ja schön (lacht) ähm und im Rahmen von dem Projekt ist da Inklusion explizit en Thema? oder is es dann was, was, ja, mehr so passiert? (leichtes Lachen) #00:15:28-4#

M-1: Ähm (..) ich glaube, es ist beides ein Stück weit, also ich gl# glaube es passiern (..) einfach ähm Schritte im Sinne von Inklusion und zum anderen is s aber schon auch Thema, weil wir auch ähm also im Rahmen dieses Projektes auch gerne ähm z# zu ner Vernetzung in un# ä# also innerhalb der der einzelnen Träger kommen wollen [I: Mmh+] und ähm, wo halt auch so en fachlicher Austausch ähm zu Stande kommen kann und ähm da is halt Inklusion und ähm die Veränderung der pädagogischen Praxis (..) im Zuge dessen schon auch Thema. [I: Mmh+] #00:16:15-7#

I: Was sind denn Rahmenbedingungen, die so en inklusiven Prozess dann unterstützen? #00:16:21-2#

M-1: (4) Na ich denke, ganz wichtig ist einmal so des Budget der (.) also aller Beteiligten, wenn ähm (.) ich jetzt zum Beispiel an eine Mitgliedschaft im Sportstudio denk mit fünfzig Euro im Monat, dann ähm m# muss man sich des erstmal leisten können [I: Mmh+] und ähm also von daher denk ich sind so s# finanzielle ähm (.) Aspekte ganz wichtig im Sinne in d# also um Inklusion auch möglich zu machen [I: Mmh+] und ähm (4) dann (..) will ich (??) das so (...) ja Begegnungsmöglichkeiten, sondern das is auch was, was das fördert [I: Mmh+], ähm (...) also ich hab einfach die Erfahrung gemacht, dass ähm (.) Menschen, die ähm jetzt keine Kontakts# also oder keine ä# keine Berührungspunkte bisher hatten zu Menschen mit Behinderung, die reagieren doch oft manchmal verhalten und äh eher zurückhaltend und wissen nich so recht und ähm [I: Mmh+] ich denke, (.) wens dann mehr Begegnungsmöglichkeiten gäbe, dann (.) wär des oft auch einfacher [I: Mmh+] (.) ähm (4) Barrierefreiheit is mit Sicherheit auch (.) nicht zu unterschätzen (3) (einatmen), jemand im Rollstuhl muss auch erstmal hinkommen und wenn das dann nicht-barrierefreie Gebäude sind oder wenn dann dann nur en Bus einfährt, wo dann oft auch noch so ne Stufe von dreißig Zentimetern zu überwinden ist (leichtes Lachen) also, ja, (..) [I: Mmh+] das ähm (..) wirklich schon ne Rahmenbedingung (..). #00:18:38-6#

I: und wie ist es dann, ist es vielleicht auch Aufgabe von denen, die in der pädagogischen Praxis sind, solche Begegnungsräume oder so was zu ermöglichen? #00:18:45-1#

M-1: (8) also Begegnung zu ermöglichen, ja, ob ähm des die Aufgabe ist, diese Räume zu schaffen (.) ähm (7) ja, en Stück weit bestimmt [I: Mmh+], aber ähm (.) vielleicht auch zu gucken, wo gibts denn also vielleicht eher Räume zu suchen, als diese zu schaffen, also Räume zu suchen und zu sagen, da kann man hingehn und ähm, um Begegnung zu ermöglichen, aber diese Räume zu schaffen und zu sagen, "okay, wir sind hier und kommt" (lacht) [I: (lacht)] ähm (...) also ä# is auch ähm also hatten wir auch schon ähm, allerdings wurde des dann eben auch aus der Nachbarschaft angeregt, also ähm da wurden wir in d# also zuge# der Wohngemein# also n# gab ne Wohngemeinschaft und da wurden wir irgendwann von Nachbarn angesprochen, die gesacht haben "hier, ihr seid immer da, was macht ihr denn eigentlich hier?" (lacht) [I: (lacht)] und ähm dann haben wir halt angefangen, das zu erklärn und dann kamen da eben auch so die Aussagen "Naja (.) ladet doch ma ein, stellt auch doch mal wa# vor" also da war eben auch klar, da gibt es ein Interesse und das haben wir aufgegegriffen und ähm [I: Mmh+] (.) ja und (.) ich denke, in in in so Zusammenhängen find ich des gut (..) wenn# wenn man sagt, "hier ist der Raum" und also es ist glaub ich schwierig, diese Räume zu schaffen [I: Mmh+] ähm (.) ohne ähm (..) Anknüpfungspunkt, also da gabs jetzt eben diesen Punkt, dass klar war, okay die Nachbarschaft die hat da en Interesse [I: Mmh+] aber ähm also sonst müsste man eben auch gucken, welches Angebot ä# ermöglicht das und ähm also (.) wie kann man, also (.) was gibts denn für Bedarfe [I: Mmh+] und wo man das vielleicht einbringen und aufgreifen kann (..). #00:21:04-5#

### Analyse Interview Zeile 223-246<sup>87</sup>

I: Wie lief das da ab mit diesem Nachbarschaftstreffen? #00:21:06-9#

M-1: Ähm, wir hatten dann,

Nach einem Laut des Nachdenkens („Ähm“) leitet M-1 in ihre Antwort auf die Frage der Interviewerin ein. Subjekt ihrer Erläuterung ist „wir“. Diesbezüglich können zwei Lesarten aufgestellt werden.

Lesart 1: Mit dem Pronomen „wir“ umfasst M-1 sich selbst und ihre Kolleg\*innen. Diese sind die Akteur\*innen im Hinblick auf Planung und Durchführung des Nachbarschaftstreffens. Die Bewohner\*innen selbst sind von Planung und Durchführung ausgeschlossen. Es kommt zu keiner gemeinsamen Krisenbewältigung zwischen M-1 und den Bewohner\*innen. Diese sind primär Gegenstand

---

<sup>87</sup> Das nachfolgende Segment wurde für eine Feinanalyse ausgewählt, da in der bisherigen Fallstrukturekonstruktion offenblieb, worin genau M-1 die Verknüpfung von Inklusion und Sozialraumorientierung sieht und wie diese sich in der Handlungspraxis vollzieht. Auch über konkrete Handlungspraxen M-1s ist bislang wenig klar, sodass sich bezüglich dessen ebenfalls eine Erweiterung der bisherigen Fallstrukturhypothesen durch die Analyse des nachfolgenden Segments erhofft wurde.

ihrer (pädagogischen) Arbeit. M-1 konstruiert sich an erster Stelle als Organisatorin, die Begegnungen innerhalb des Sozialraums ermöglicht und begleitet, und erst nachgeordnet als Pädagogin. Es überwiegt also ein primär an ihrer Tätigkeit als Sozialraumbbeauftragte orientiertes Handeln; Praxen des Aushandelns zwischen ihr und Bewohner\*innen sind nicht (zumindest nicht primärer) Teil ihrer Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde. Diese Lesart ist am ehesten intendiert, da M-1 bereits im vorigen Verlauf von ‚wir‘ spricht und darunter nicht die Bewohner\*innen fasst. Dennoch muss zumindest vorerst die folgende Lesart 2 mit aufrechtgehalten werden.

Lesart 2: Mit dem Pronomen „wir“ umfasst M-1 sich selbst beziehungsweise andere Mitarbeiter\*innen und die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft, in deren Nachbarschaft das Treffen stattfinden soll. Die Vorbereitung und Ausgestaltung des Nachbarschaftstreffens vollzieht sich in Praxen des gemeinsamen Aushandelns zwischen Bewohner\*innen und M-1. Obwohl diese Lesart weniger intendiert ist als Lesart 1, muss sie an dieser Stelle mitgeführt werden (insbesondere, weil aus forschungsökonomischen Gründen auf eine Feinanalyse der vorangegangenen Segmente verzichtet wurde).

Das Prädikat „hatten“ steht im Plusquamperfekt und zeigt damit eine weiter zurückliegende Vergangenheit an. Dadurch wird auch die zeitliche Situierung des Adverbs „dann“ klar, das zeitlich nach „hatten“, jedoch ebenfalls in der Vergangenheit liegt.

*das war im Sommer,*

M-1 schildert, zu welcher Zeit des Jahres das Nachbarschaftstreffen beziehungsweise seine Planung stattfand und stellt dadurch einen äußeren Kontext her.

*wir hatten n# dann überlegt*

Nach dem vorangegangenen Einschub führt M-1 ihren angefangenen Satz fort und wiederholt noch einmal „wir hatten dann“ (unterbrochen durch den Laut „n#“, welchem jedoch ein Abbruch folgt). Die obigen Lesarten bezüglich des Pronomens „wir“ bleiben bestehen. Die mit dem Pronomen „wir“ benannte Gruppe von Personen hatte „überlegt“, worunter ein Akt des (eingehenden) Nachdenkens zu verstehen ist, dem eine planerische Absicht innewohnt. ‚Überlegen‘ beinhaltet selbst noch kein aktives Agieren, sondern geht einer Handlung voraus. M-1 konstruiert das Nachbarschaftstreffen als Praxis, die der Planung und (gedanklichen) Vorbereitung bedarf.

*und haben gedacht*

Mit der Konjunktion „und“ knüpft M-1 an das Vorangegangene an. Nach wie vor ist das Subjekt des Satzes ‚wir‘. Die damit beschriebene Gruppe von Personen hat „gedacht“; dieses Denken liegt in einer weniger weit zurückliegenden Vergangenheit als ‚Überlegen‘, was das im Perfekt stehende Verb „haben“ anzeigt. Dem Prozess des ‚Überlegens‘ folgt also der Prozess des ‚Denkens‘. Denken ist ebenso wie Überlegen eine kognitive Leistung, die planerische Absicht hat.

*„Naja gut, die# da is ne Wiese, da können wir Tische aufstellen und dann laden wir zu Kaffee und Kuchen ein“*

M-1 gibt nun sozusagen wörtlich wieder, was das Resultat der Überleg- und Denkprozesse war. Dies wird durch das einleitende „naja gut“ bestätigt, das resümierenden Charakter hat. M-1 beschreibt die äußeren Faktoren des Nachbarschaftstreffens (Treffpunkt, Ausgestaltungspraxis). Im Hinblick auf die hier untersuchten Fallbestimmungen sei lediglich festgehalten, dass zum einen nach wie vor offen ist, wer mit dem Personalpronomen „wir“ beschrieben wird (beide Lesarten müssen nach wie vor aufrechtgehalten werden). Zum anderen wurde ganz offensichtlich für das Nachbarschaftstreffen eine Art ‚Fest‘ für eine größere Gruppe von Leuten geplant, was einen größeren organisatorischen Aufwand nach sich zieht (zum Beispiel zu klären, ob die „Wiese“ gepachtet werden muss, Organisieren/Ausleihen/Transportieren von Tischen und Bänken etc.). Hier stellt sich die Frage, inwiefern eine solche ‚Veranstaltung‘ (denn einen solchen Charakter hat das Treffen) überhaupt noch routinemäßig ist, insbesondere, wenn nur eine Wohngemeinschaft an der Planung und Organisation beteiligt ist und die anderen Anwohner\*innen ausschließlich in der Rolle der Gäste teilnehmen. In der routinemäßigen Lebenspraxis ist es mehr als ungewöhnlich, beim Zuzug in eine neue Wohngegend, die gesamte Nachbarschaft zu einem Treffen einzuladen. Das Treffen bekommt so einen offiziellen Charakter, ähnlich einem Sommerfest einer



Einrichtung, und ist eher weniger ein Treffen unter Gleichen. Inklusive Begegnungsmöglichkeiten, auf die das Nachbarschaftstreffen in der Darstellung M-1s hinwirken sollte, werden so eher nicht geschaffen, da es bereits strukturell kaum zu gleichberechtigtem Austausch kommen kann. Die Mitarbeiter\*innen als Vertreter\*innen des Trägers (Lesart 1) beziehungsweise die Bewohner\*innen in Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter\*innen (Lesart 2) treten als Angehörige eines Trägers und als zusammengehörende Gruppe auf, was ein gleichberechtigtes In-Kontakt-Treten zweier Fremder deutlich erschwert. Die Bewohner\*innen sind immer bereits als zugehörig zu übergeordneten behindertenspezifischen Strukturrahmen gekennzeichnet. Die Ausgestaltung des Treffens reproduziert dieses Label und erschwert somit Prozesse eines inklusiven Zusammenkommens, was so von M-1 jedoch nicht reflektiert wird. Im Hinblick auf die Selbstkonstruktion M-1s als pädagogisch Handelnde kann gefolgert werden, dass das Nachbarschaftstreffen in dieser ‚offiziellen‘ Ausgestaltung primär einer Darstellung ihrer Selbst beziehungsweise ihrer Tätigkeiten im Rahmen der Begleitung der Bewohner\*innen dient. Der von M-1 eingangs formulierte Anspruch der Adressat\*innenfokussierung, der sich auch in Praxen des ‚Unterstützens‘ und ‚Assistierens‘ zeigen soll, wird so nicht eingelöst und durch eine Art ‚Selbstfokussierung‘ ersetzt.

*und ähm dann hatten wir kleine Flyer ausgedruckt*

M-1 knüpft mit der Konjunktion „und“ an ihre vorangegangenen Erläuterungen an; sie beschreibt das weitere Prozedere der Vorbereitung des Nachbarschaftstreffens. Auch das Ausdrucken von „Flyer[n]“ ist Ausdruck eines offiziellen Charakters des Treffens. Das Nachbarschaftstreffen ist infolgedessen eine öffentliche Veranstaltung und keine private Feier. Die Möglichkeit, einander auf einer Ebene zu begegnen und dadurch sozusagen Peer-Kontakte zu knüpfen, wird so erschwert. Nach wie vor müssen beide Lesarten bezüglich des Pronomens „wir“ aufrechtgehalten werden.

*und haben die in den Briefkästen verteilt und haben gesagt naja „dann und dann“, die Uhrzeit, wir freuen uns, wenn jemand vorbeikommt, so [I: Mmh+],*

Im Hinblick auf die Fallbestimmungen soll hier lediglich festgehalten werden, dass der ‚offizielle‘ Charakter des Treffens weiter fortgeschrieben wird. Es ist kein Treffen unter Gleichen und bereits die Einladung dazu hat einen eher unpersönlichen Charakter. Offen ist nach wie vor, wer mit „wir“ konstruiert wird.

*kam auch jemand (leichtes Lachen) [I: (lacht)],*

Wie an der Verwendung des Adverbs „auch“ (hier in der Bedeutung von ‚sogar‘<sup>88</sup>) und der Benennung der Gäste als „jemand“ deutlich wird, war M-1 im Vorhinein unsicher, ob die Anwohner\*innen der Einladung folgen würden. Die Benennung der eingeladenen Personen als „jemand“ drückt einmal mehr den unpersönlichen, öffentlichen Charakter des Treffens aus. Es sind im Zuge dessen, das kann hier zumindest fallstrukturhypothetisch festgehalten werden, keine engeren Verbindungen zwischen den Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft und Nachbar\*innen geknüpft worden.

*also es kamen auch durchaus Anwohner [I: ja]*

M-1 erläutert das Vorgegangene noch einmal näher; die Analyse kann nicht entscheidend erweitert werden.

*und (.) ja, also des war gut, aber da gabs#*

M-1 bewertet das Treffen als (in ihrer subjektiven Wahrnehmung) „gut“, schränkt dies jedoch durch das sich daran anschließende Adverb „aber“ ein. Da sie diese Einschränkung nicht weiter ausführt, was in der Transkription am Zeichen des Abbruchs deutlich wird, wird auch die Analyse, insbesondere vor dem Hintergrund der deutlich gefestigten Fallstrukturhypothese, an dieser Stelle nicht weitergeführt.

*also, war eben so dieser Anknüpfungspunkt da,*

Mit dem Adverb „also“ setzt M-1 zu einer erläuternden Ausführung an. Die Beurteilung des Nachbarschaftstreffens als ‚gut‘ ist daran gebunden, dass ein bestimmter („dieser“) „Anknüpfungspunkt“

---

<sup>88</sup> vgl. [www.duden.de](http://www.duden.de); [http://www.duden.de/rechtschreibung/auch\\_Adverb](http://www.duden.de/rechtschreibung/auch_Adverb) (zuletzt am 17.05.2021).

gegeben war. Dieser „war eben so [...] da“, was auf sein unbestimmtes Auftreten beziehungsweise Vorhandensein verweist, denn die Partikel „eben“ charakterisiert die Aussage als unverrückbare Tatsache, die sich auf eine bestimmte, jedoch nicht näher definierte Art und Weise („so“) vollzieht. „Anknüpfungspunkt“ ist dabei das, was M-1 zu Beginn ihrer Schilderung nennt (Interviewtranskript Zeile 211ff; keine Feinanalyse), nämlich, dass Nachbar\*innen nach der Tätigkeit der Mitarbeiter\*innen vor Ort gefragt haben. M-1 konstruiert sich als diejenige, die einen „Anknüpfungspunkt“ erkennt und handlungspraktisch nutzbar macht. Hieran kann ein Aspekt der ‚Arbeit mit und im Netzwerk‘ erkannt werden, die sich durch das Aufspüren von ‚Knotenpunkten‘ auszeichnet, von denen aus Verknüpfungen gebildet werden können. Sich selbst stellt M-1 dabei als ‚Re-Agierende‘ anstelle einer ‚Agierenden‘ dar, denn sie als pädagogisch Handelnde nimmt Umwelteinflüsse auf und wendet diese sinnvoll, ist jedoch nicht diejenige, die selbst Handlungsanstöße gibt, worin erneut eine gewisse Passivität gesehen werden kann. Die obige Lesart, M-1 nutze das Nachbarschaftstreffen zu einer Selbstdarstellung als Mitarbeiterin des Trägers, verfestigt sich an dieser Stelle weitergehend.

*zu sagen, das können wir aufgreifen [I: Mmh+, Ja]. #00:21:46-2#*

M-1 konkretisiert, wie genau der ‚Anknüpfungspunkt‘ genutzt wurde. Das Verb „sagen“ macht deutlich, dass es sich um einen verbalen Aushandlungsprozess gehandelt hat, der sich zwischen „wir“ vollzog. Es ist naheliegend, dass M-1 mit dem Pronomen „wir“ sich und ihre Kolleg\*innen umfasst, denn etwas ‚aufzugreifen‘ hat den Charakter einer Intervention und ist der Anstoß zu einer Handlung, die erwartungsgemäß eher nicht von den Bewohner\*innen ausgeht, da routinemäßig die eigene Wohnung nicht als (pädagogisches oder in irgendeiner Weise ‚professionelles‘) Handlungsfeld verstanden wird. M-1 konstruiert sich als Teil von „wir“, woraus folgt, dass sie sich selbst als Handelnde im Kontext eines ‚Teams‘ verortet.

*I: Und das war im Rahmen von einer dieser I# [M-1: I-WGs, genau, ja] ahja. #00:21:51-6#*

M-1 unterbricht die Interviewerin und ergänzt das Gefragte, bevor die Frage ausformuliert wurde. Die Wohngemeinschaften werden auch als sogenannte „I-WGs“ bezeichnet, was einen trägerinternen Jargon erkennen lässt.

*M-1: So da gibts ja unterschiedliche, also sin mittlerweile mehrere,*

M-1 führt nähere Beschreibungen zu den sogenannten ‚I-WGs‘ aus.

*und ähm [I: Mmh+] ja, und ähm sind dann eben auch immer öfter dann vor Ort*

Subjekt des Satzes ist das im Vorigen gebrauchte ‚wir‘, das hier nicht explizit genannt, sondern ausgelassen wird. M-1 und ihre Kolleg\*innen sind diejenigen, die „vor Ort“ sind. Die Frequenz des Vor-Ort-Seins ist „immer öfter“ und erfolgt „dann“ (als Folge der vermehrten Ansiedelung sogenannter I-WGs) „eben auch“. Die Partikel „eben“ drückt eine gewisse Abgeklärtheit aus, während das Wort „auch“ (ebenfalls als Partikel gebraucht) eine bekräftigende Funktion hat. M-1 konstruiert das Gesagte so als zwingenden Schluss, dem sich aufgrund dessen nicht entzogen werden kann. Vor Ort zu sein bedeutet, eine räumliche beziehungsweise lokale Nähe zu suchen. Die Betonung des Ortes legt nahe, dass dieser von einem anderen Punkt aus (ähnlich einem Stützpunkt, an dem die Mitarbeiter\*innen stationiert sind und von dem aus sie ausrücken) aufgesucht wird. M-1 als pädagogisch Handelnde konstruiert sich also auch als Aufsuchende, die ihren ‚Stützpunkt‘ verlässt, um bei den Bewohner\*innen tätig zu werden. Deutlich wird hier, dass es M-1 um eine Sichtbarkeit der eigenen Person (als Mitarbeiterin des Trägers) geht und weniger darum, die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft beim Kontaktknüpfen in ihrer neuen Umgebung zu unterstützen. Ihr Handeln steht nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit Inklusion und ist ein Stück weit auch von den Bewohner\*innen selbst entkoppelt, die als Arbeitsgegenstand und weniger als Beteiligte in einer Beziehungspraxis konstruiert werden.

*und s# (.) sind wir irgendwann aufgefallen.*

Mit der Konjunktion „und“ knüpft M-1 an das Vorgegangene an. Nach einem Abbruch („s#“) und einer einsekündigen Pause fährt sie fort und sagt „sind wir irgendwann aufgefallen“. Eine der Konsequenzen des immer häufigeren Vor-Ort-Seins ist, dass M-1 und ihre Kolleg\*innen („wir“) „irgendwann“, also nach

Ablauf einer unbestimmten Zeit, „aufgefallen“ sind. Wenn etwas auffällt, so sticht es aus der routinemäßigen Wahrnehmung heraus und macht Beobachtende darauf aufmerksam. Das Aufsuchen der Wohngemeinschaften durch M-1 und ihre Kolleg\*innen ist also keine routinemäßige Handlung, sondern eine, die den Anwohner\*innen ‚auffällt‘. M-1 bewegt sich als pädagogisch Handelnde folglich im Gegensatz, als ‚Netzwerkerin‘ tätig sein zu wollen, gleichzeitig jedoch zu einer ‚Verbesonderung‘ der Bewohner\*innen beizutragen, da ihr pädagogisches Handeln in der Nachbarschaft als ‚nicht routinemäßig‘ Aufmerksamkeit erregt. Bislang problematisiert sie diese Doppelrolle nicht. Es verdichtet sich also immer mehr, dass es M-1 bei der Gestaltung und Umsetzung des ‚Nachbarschaftstreffens‘ primär um eine Inszenierung der eigenen Person sowie der eigenen Tätigkeit ging, um sich selbst in der Nachbarschaft bekannt zu machen. Im Vordergrund steht also (im objektiven Sinn) nicht die Teilhabe der Bewohner\*innen am Sozialraum, sondern die Bestätigung und positive Anerkennung M-1s in ihrer Rolle als Person, die mit Menschen mit Behinderung arbeitet.

*(beide lachen) [I: bestimmt positiv] ja. #00:22:10-8#*

M-1 bejaht die Aussage der Interviewerin, was zudem abschließenden Charakter hat.

*I: Und inwiefern waren die Bewohner da eingebunden? #00:22:11-4#*

*M-1: Ähm die haben,*

Mit dem Pronomen „die“ rekurriert M-1, nach einem einleitenden Laut des Nachdenkens („Ähm“), auf die von der Interviewerin eingeführten ‚Bewohner‘. Sie manifestiert so die Differenz zwischen einerseits ‚wir‘, womit sie, wie jetzt ganz klar wird, sich und ihre Kolleg\*innen tituliert (die diesbezügliche obige Lesart 2 kann also endgültig verworfen werden), und andererseits „die“, womit sie die Bewohner\*innen umfasst. Diese Lesart der Differenz zwischen Mitarbeiter\*innen und Bewohner\*innen ist ein Stück weit durch die Interviewerin intendiert, was hier der Vollständigkeit halber festgehalten werden soll. (Pädagogisches) Handeln vollzieht sich in der Konstruktion M-1s also weniger als Miteinander beziehungsweise Praxis des Aushandelns, sondern primär als ein Akt des *für* „die“ Bewohner\*innen Tätigwerdens. M-1 konstruiert sich so als eine Person, die stellvertretend tätig wird und sich um die Belange der betreuten Personen kümmert, insbesondere hinsichtlich dem, was sie unter Inklusion und Sozialraumorientierung beziehungsweise Netzwerkarbeit versteht. Ihr Handeln ist dabei weniger von Fürsorge geprägt, mit der eine protektive Sorge um die Adressat\*innen einhergeht (vgl. [duden.de](http://duden.de)<sup>89</sup>), als von technisch-bürokratischer Organisation. Diese Konstruktionen von Stellvertretung und einer Handlungspraxis, die primär auf Organisation abzielt (wie zum Beispiel die stellvertretende Vorbereitung eines Nachbarschaftstreffens), ziehen eine Reproduktion der Handlungsmacht M-1s nach sich, welche wiederum zu Lasten der persönlichen Handlungsökonomie der Bewohner\*innen geht.

*also, wir haben des n# natürlich erst besprochen, ob dieses Interesse überhaupt besteht,*

M-1 führt den angefangenen Satz nicht weiter, sondern setzt nun zu einer weitergehenden Erläuterung an, die mit dem Adverb „also“ eingeleitet wird. Subjekt des Satzes ist „wir“.

Lesart 1: Wenn M-1 von „wir“ spricht, umfasst sie damit nach wie vor sich und ihre Kolleg\*innen und hält damit die Differenzierung in ‚wir Mitarbeiter\*innen‘ einerseits und ‚die Bewohner\*innen‘ andererseits aufrecht.

Lesart 2: M-1 benennt mit dem Pronomen „wir“ Mitarbeiter\*innen *und* Bewohner\*innen.

Die Gruppe „wir“ hat „des“ (umgangssprachlich für ‚das‘), womit der Gegenstand der Ausführungen M-1s angezeigt wird, der sich auf den sogenannten Anknüpfungspunkt bezieht, nämlich die Frage der Nachbarin nach dem Grund der häufigen Anwesenheit der Mitarbeiter\*innen, „natürlich erst besprochen“. Die Praxis des intersubjektiven Austauschs über einen Gegenstand mit dem Ziel, zu einem Ergebnis zu kommen (‚besprechen‘), wird von M-1 als naturgegeben und somit nicht infrage zu stellen („natürlich“) konstruiert. Das Temporaladverb „erst“ zeigt an, dass das Besprechen eine Tätigkeit ist, die einer (eventuellen) weitergehenden Handlung vorausgeht. Das, was die Gruppe „wir“ besprochen hat, ist, „ob dieses Interesse überhaupt besteht“. Die Konjunktion „ob“ zeigt an, dass der Ausgang dessen, was zum Disput steht, offen

---

<sup>89</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fuersorge> (zuletzt am 01.03.2019)

ist. Die Gruppe „wir“ muss im Besprechen zu einer Klärung dessen kommen, ob sie Interesse daran haben, auf die Frage der Nachbarin einzugehen. M-1 konstruiert „Interesse“ als ein bestimmtes („dieses“), das darüber hinaus gegeben ist, es „besteht“ und muss (zum Beispiel) nicht erst entwickelt werden. Dies ist in Bezug auf ihre Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde dahingehend relevant, dass sie nur handelt, wenn dies gewünscht ist. M-1 sieht es eher nicht als ihre Aufgabe an, Interesse zu entwickeln. Dadurch konstruiert sie die Adressat\*innen ihres Handelns in gewisser Weise als statisch und auf ihre gegenwärtigen Subjektpositionen festgelegt. Das Handeln M-1s trägt also eher nicht dazu bei, Perspektiven der Subjektbildung zu eröffnen, sodass gegebenenfalls andere Subjektpositionen eingenommen werden könnten, sondern manifestiert den Status quo. Erneut stellt sich M-1 mehr als Re-Agierende, denn als Agierende dar, woraus eine Selbstkonstruktion als passiv gefolgert wird. M-1 handelt also in der Ambivalenz, einerseits stellvertretend (und damit in gewisser Hinsicht bevormundend) zu handeln und sich andererseits als agierende Person zurückzunehmen und auf äußere Anstöße und Impulse zu warten (zumindest vordergründig). M-1 erkennt diese Ambivalenz nicht, was dahingehend problematisch ist, dass sie sie infolgedessen nicht reflektieren kann. Die fehlende oder zu geringe Einsicht in ambivalente Bedingungsstrukturen ihres Handelns führt dazu, dass M-1 primär vage und unbestimmte Aussagen trifft, wie die bisherige Analyse ergab. Ihr ist unklar, woran sie ihr Handeln orientiert. Dies wird durch den äußeren Anspruch ‚Inklusion‘ verschärft, denn dadurch ist sie herausgefordert, zusätzliche Ansprüche in ihr Handeln aufzunehmen und mit bereits bestehenden zu vereinen, was ihr jedoch kaum gelingt.

#### *wir haben halt gesagt*

Erneut bezieht sich M-1 auf die Gruppe „wir“. Die damit umfassten Personen „haben halt gesagt“, wobei die Partikel „halt“ im Sinne von ‚eben‘ verwendet wird, was, wie zuvor bereits herausgearbeitet, Zeichen einer gewissen Abgeklärtheit ist und was das Gesagte als unverrückbaren Tatbestand konstruiert (sozusagen im Sinne von ‚So und nicht anders ist es gewesen und es gab auch gar keine anderen Handlungsoptionen‘). Wenn etwas „gesagt“ wird, dann wird es ausgesprochen und bietet in dieser Hinsicht (zumindest vorerst) keinen Raum zur kommunikativen Aushandlung.

#### *„hier ähm (.), wir wurden gefragt, was wir hier so machen,*

M-1 gibt, wie die in der Transkription verwendete wörtliche Rede deutlich macht, sozusagen wortwörtlich wieder, was die Gruppe „wir“ ‚gesagt‘ hat. Sie leitet dies mit dem Adverb „hier“ ein, das eine räumliche Verortung bedeutet. Erneut nimmt sie Bezug auf das Pronomen „wir“. An dieser Stelle kann nun obige Lesart 2 ausgeschlossen werden, denn die Gruppe „wir“ wird als diejenige charakterisiert, an die die Frage der Nachbarin herangetragen wurde und aus dem bisherigen Interviewverlauf ist ersichtlich, dass die Nachbarin an die Mitarbeiter\*innen herangetreten ist und nicht an die Bewohner\*innen. M-1 hält also weiterhin die Differenzierung in ‚wir‘ Mitarbeiter\*innen und ‚die‘ Bewohner\*innen aufrecht. Damit wird nun ebenfalls klar, dass das Interesse der Mitarbeiter\*innen vorausgesetzt wurde, bevor die Anfrage an die Bewohner\*innen weitergetragen wurde. M-1 konstruiert sich und ihre Kolleg\*innen dadurch als dazu in der Lage und dazu befugt, zu entscheiden, was für die Bewohner\*innen von Interesse ist und was nicht. Das Handeln M-1s entfaltet sich in der Ambivalenz von Stellvertretung, die einerseits protektiv ist, andererseits jedoch (wechselseitig damit verknüpft) überwachend und kontrollierend. Sie und ihre Kolleg\*innen fungieren als eine Art Kontrollmechanismus, der den Informationsfluss von außerhalb in die Wohngemeinschaft überwacht und reguliert. M-1 schirmt dadurch die Bewohner\*innen ein Stück weit von der Außenwelt ab und gibt Informationen (gegebenenfalls) nur gefiltert weiter. Es zeigt sich also, dass M-1s Handlungspraxis von Geschlossenheit geprägt ist, was ihrem Verständnis von Inklusion im Sinne von Teilhabe beziehungsweise Teilnahme an Praxen des Sozialraums, dem die Idee von Öffnung innewohnt, ein Stück weit gegenläufig ist. Gegenstand der Anfrage der Nachbarin ist die Art der Tätigkeit der Mitarbeiter\*innen („was wir hier so machen“).

#### *und wir haben überlegt, naja, wir würden vielleicht mal zu Kaffee und Kuchen einladen“,*

M-1 führt ihre Narration mit der Konjunktion „und“ fort. Die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft werden vor vollendete Tatsachen gestellt, denn der Prozess des Nachdenkens, wie auf die Anfrage der Nachbarin eingegangen werden kann, ist bereits abgeschlossen, wie das im Perfekt stehende Prädikat des

Satzes („haben überlegt“) anzeigt. Ergebnis der Überlegung ist eine mögliche Einladung zu Kaffee und Kuchen. Ob die Einladung ausgesprochen wird, wird an dieser Stelle noch offengehalten, wie das im Konjunktiv stehende Verb „würden“ anzeigt. Auch die Wendung „vielleicht mal“ zeugt von Unbestimmtheit und einer gewissen Vagheit. Es wird hier für die Bewohner\*innen eine (wenn auch kleine) Möglichkeit zum Widerspruch eingeräumt. Dennoch sind M-1 respektive die Mitarbeiter\*innen diejenigen, die innerhalb der Nachbarschaft der Wohngemeinschaft als Ansprechpartner\*innen adressiert werden, die diesen Kontakt aufnehmen und – gefiltert und bereits mit entsprechenden Vorschlägen aufbereitet – an die Bewohner\*innen weitergeben. Die bereits an vielen Stellen herausgearbeitete Asymmetrie zwischen pädagogisch Handelnden und Bewohner\*innen zeigt sich hier noch einmal besonders deutlich und zwar, das ist hervorzuheben, in Bezug auf ein Beispiel tatsächlich erfolgter (pädagogischer) Handlungspraxis (denn die wörtliche Rede ist sozusagen Zeichen einer Reinszenierung des tatsächlich Geschehenen).

*also, wir haben erstmal gefragt, ob e# ein Interesse und en einverstanden auch [I: Mmh+]*

Mit dem Adverb „also“ leitet M-1 eine weitergehende Erläuterung ein. M-1 erklärt, dass sie und ihre Kolleg\*innen („wir“) „erstmal gefragt [haben]“. Adressat\*innen der Frage sind, das ist anzunehmen, die Bewohner\*innen. Das Adverb „erstmal“ zeigt eine zeitliche Verortung an, die *vor* einem anderen Ereignis liegt – erwartungsgemäß der Einladung zu Kaffee und Kuchen. Bevor also die Einladung ausgesprochen wurde, wurden die Bewohner\*innen „gefragt“. Der Gegenstand der Frage wird in dem mit der Konjunktion „ob“ eingeleiteten Nebensatz dargelegt, wobei dieser fragmentarisch bleibt, da sowohl das Prädikat fehlt, als auch die Subjektivierung des Wortes „einverstanden“ grammatikalisch falsch ist. M-1 versucht hier, (im subjektiven Sinn) deutlich zu machen, dass die Bewohner\*innen nach Interesse und Einverständnis gefragt wurden, was nahelegen würde, dass ihnen, zumindest theoretisch, die Möglichkeit des Widerspruchs zur Verfügung stand (wie auch in der vorigen Sequenz in Bezug auf die Verwendung des Konjunktivs herausgearbeitet wurde). Das Fragmentarische und grammatikalisch Inkorrekte des Nebensatzes legt, insbesondere vor dem Hintergrund, dass M-1 sich zuvor grammatikalisch korrekt und mit wenigen Unterbrechungen im Redefluss ausgedrückt hat, die Lesart nahe, M-1 schildere hier nicht tatsächlich Geschehenes, sondern retuschiere ein Stück weit ihre Handlungspraxis im Sprechen. Dies kann als Versuch gelesen werden, die bislang an vielen Stellen herausgearbeitete Asymmetrie zwischen Mitarbeiter\*innen und Bewohner\*innen aufzuweichen und die eigene pädagogische Handlungspraxis als Aushandlungspraxis darzustellen. Hierin ist ein Entgegenlaufen von subjektivem und objektivem Sinn zu erkennen.

*und nachdem das da war ähm,*

Mit der Konjunktion „und“ knüpft M-1 an ihre vorangegangenen Ausführungen an. Sie nimmt erneut eine zeitliche Verortung vor, die in diesem Falle *nach* einem Ereignis liegt („nachdem“).

Lesart 1: Mit der Konjunktion „nachdem“ nimmt M-1 eine zeitliche Verortung vor, die im Verhältnis zum vorangegangenen „erstmal“ und damit der Frage, die gestellt wurde, steht. Mit dem Pronomen „das“ nimmt M-1 Rückbezug auf das vorige (nur fragmentarisch benannte) Interesse und Einverständnis. Dieses war „da“, lag also (ohne weiteres Zutun) vor.

Lesart 2: Die zeitliche Verortung „nachdem“ steht im Verhältnis zu einem nicht benannten Ereignis, das zeitlich zwischen der zuvor benannten Frage und dem mit „nachdem“ eingeleiteten Ereignis liegt. Auch hier nimmt M-1 mit dem Pronomen „das“ Rückbezug auf das vorige (fragmentarisch benannte) Interesse und Einverständnis, welches jedoch erst „da“ war, „nachdem“ eine (hier nicht näher benannte) Handlung erfolgte. Es kann also die Lesart aufgestellt werden, dass M-1 das Interesse und Einverständnis bei den Bewohner\*innen erst hervorbringen musste und „nachdem“ dies erfolgt war, war es „da“. In dieser Lesart muss festgehalten werden, dass M-1 ihre eigene Beteiligung ein Stück weit verschleierte. Die (pädagogische) Handlung des Hervorbringens von Interesse und Einverständnis bleibt elliptisch, ist also sozusagen eine nicht näher benannte beziehungsweise beschriebene Leerstelle.

*warn sie dann schon auch mit in die Vorbereitung eingebunden,*

M-1 führt nun das aus, was zeitlich erfolgte, ‚nachdem‘ Interesse und Einverständnis von Seiten der Bewohner\*innen gegeben waren. Diese zeitliche Verortung wird durch das Adverb „dann“ vorgenommen. Mit dem Pronomen „sie“ referiert M-1 auf die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft, wodurch die

Differenz zwischen Mitarbeiter\*innen einerseits und Bewohner\*innen andererseits einmal mehr manifestiert wird. Die Bewohner\*innen waren „mit in die Vorbereitung eingebunden“, was bedeutet, dass die Verantwortung für die Vorbereitung zwar bei den Mitarbeiter\*innen lag, die Bewohner\*innen jedoch auch, in welcher Art und Weise bleibt unklar, Teil dessen („eingebunden“) waren. Dies wird eingeschränkt durch die Wendung „schon auch“, denn die Partikel „schon“ zeigt an dieser Stelle eine Einschränkung der Erwartung an und das Adverb „auch“ signalisiert, dass die Bewohner\*innen entweder neben anderen „auch“ eingebunden waren oder dass sie neben anderen Tätigkeiten „auch“ bei der Vorbereitung mitwirkten. Ungeachtet dessen, welche Lesart zutrifft, bestätigt sich erneut, dass die Handlungsmacht bei den Mitarbeiter\*innen liegt und die Bewohner\*innen in diesem Prozess eine untergeordnete Rolle spielen. Die Planung und Vorbereitung des Nachbarschaftstreffens ist also primär von den Vorstellungen der Mitarbeiter\*innen geprägt. Dieses ein Stück weit bevormundende Handeln führt zu einem Handeln ‚anstelle‘ der Bewohner\*innen.

*also, haben dann geholfen und unterstützt so beim Aufbau*

M-1 führt das Vorgegangene noch weiter aus, was das Adverb „also“ anzeigt. Subjekt des Satzes ist, davon ist auszugehen, nach wie vor das obige ‚sie‘, mit dem die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft tituiert werden. M-1 benennt die Tätigkeiten, die die Bewohner\*innen ausgeführt haben, um Grad und Ausgestaltung ihrer ‚Eingebundenheit‘ zu verdeutlichen. Das Adverb „dann“ zeigt eine zeitliche Abfolge an, die geschilderten Tätigkeiten liegen also zeitlich nach der in der vorangegangenen Sequenz benannten ‚Vorbereitung‘. Die erste Tätigkeit, die M-1 benennt, ist ‚helfen‘, was bedeutet, „jemandem durch tatkräftiges Eingreifen, durch Handreichungen oder körperliche Hilfestellung, durch irgendwelche Mittel oder den Einsatz seiner Persönlichkeit ermöglichen, [schneller und leichter] ein bestimmtes Ziel zu erreichen“ (duden.de<sup>90</sup>). Demgegenüber ist die Tätigkeit ‚unterstützen‘ weniger eigenverantwortlich und mehr an der Direktive derjenigen ausgerichtet, die unterstützt werden (in diesem Falle die Mitarbeiter\*innen). Das, wobei die Bewohner\*innen helfen und unterstützen, ist der „Aufbau“, wodurch deutlich wird, dass es um Tätigkeiten geht, die in direkter Verbindung mit der Durchführung des Nachbarschaftstreffens stehen und weniger planenden Charakter haben.

*und warn auch dabei und ähm [!: Mmh+] ja.*

M-1 verknüpft mit der Konjunktion „und“ die hier gewählte Sequenz mit der vorangegangenen. Die Betonung, die Bewohner\*innen „warn auch dabei“, schmälert einmal mehr den Anteil, den sie als aktiv Handelnde bei diesem Nachbarschaftstreffen hatten und beschränkt sich nun auf ein bloßes ‚Dabei-Sein‘, um die von M-1 eingeführte Differenzierung nochmals aufzugreifen. M-1 als pädagogisch Handelnde nimmt den Bewohner\*innen sowohl Entscheidungen als auch Planung und Durchführung von Tätigkeiten ab, sodass diese selbst kaum handelnd aktiv werden (können). M-1 konstruiert sich so ein Stück weit als Organisatorin, die anstelle der Bewohner\*innen handelt. M-1 schließt diesen Ausführungen ein weiteres Mal die Konjunktion „und“ an, benennt jedoch keinen weiteren Aufzählungspunkt, sondern endet nach einem Laut des Nachdenkens („ähm“) mit dem resümierenden, positiven „ja“.

## **Fallstrukturhypothesen**

### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde***

M-1 konstruiert sich als Organisatorin, die Begegnungen innerhalb des Sozialraums ermöglicht und begleitet. Diese Tätigkeit weist Strukturmerkmale einer Eventmanagerin auf und es stellt sich die Frage, worin das pädagogische Moment dieses Handelns liegt. M-1 agiert als pädagogisch Handelnde in einer Art ambivalenten Doppelfunktion zwischen einerseits ‚Netzwerken‘, also dem Anspruch, den Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft Zugänge zum sogenannten Sozialraum zu schaffen, und andererseits ‚Verbessern‘, da ihr Handeln in der Nachbarschaft als nicht routinemäßig auffällt, wodurch die Bewohner\*innen schließlich als ‚behindert‘ hervorgebracht und in diesem Status reproduziert werden. Des Weiteren wird deutlich, dass es bei der Organisation und Umsetzung des ‚Nachbarschaftstreffens‘ primär um eine Selbstinszenierung M-1s geht, die sie in ihrer Tätigkeit als pädagogisch Handelnde im Bereich ‚Behinderung‘ anerkennt und bestätigt. Es geht M-1 also mehr

---

<sup>90</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/helfen> (zuletzt am 06.05.2021).

darum, selbst im Sozialraum sichtbar zu sein, und weniger darum, die Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft beim Kontaktknüpfen in ihrer neuen Umgebung zu unterstützen. M-1s Anspruch der Adressat\*innenfokussierung wird infolgedessen zur Selbstfokussierung. M-1 stellt sich als ‚Re-Agierende‘ dar, die Gegebenheiten und Impulse aus ihrer Umwelt beziehungsweise der Umwelt der Personen, auf die ihr (pädagogisches) Handeln ausgerichtet ist, aufnimmt und entsprechend in ihrer Handlungspraxis wendet. Diese Selbstdarstellung zieht (im objektiven Sinn) eine Selbstkonstruktion als passiv nach sich, wie sie auch oben schon herausgearbeitet werden konnte und welche dadurch weiter verfestigt wird. Im Zuge der Schilderung des Nachbarschaftstreffens respektive seiner Planung und Vorbereitung konnte eine Selbstkonstruktion M-1s als stellvertretend Handelnde herausgearbeitet werden. Sie kümmert sich, in einem solchen Akt der Stellvertretung, um die Belange der Bewohner\*innen, wobei sie primär technisch-bürokratische Aspekte fokussiert. Ihr Handeln vollzieht sich in der Ambivalenz von Protektion auf der einen und Überwachung beziehungsweise Kontrolle auf der anderen Seite. Sie konstruiert sich und ihre Kolleg\*innen als dazu in der Lage und dazu berechtigt, zu entscheiden, was für die Bewohner\*innen von Interesse ist und was nicht. In dieser Rolle einer Stellvertreterin handelt M-1 *anstelle* der Bewohner\*innen – und damit ein Stück weit über ihren Kopf hinweg. Pädagogisches Handeln vollzieht sich in der Konstruktion M-1s also weniger in der gemeinsamen Aushandlung in der Beziehungspraxis, sondern primär als Akt der Stellvertretung. Dadurch wird letztlich die überlegene, handlungsmächtige Position M-1s manifestiert, während die Bewohner\*innen in einem Zustand eingeschränkter persönlicher Handlungsökonomie verharren. Es zeigt sich erneut eine deutliche Asymmetrie zwischen M-1 und den Bewohner\*innen. Die Selbstkonstruktionen als einerseits passiv auf äußere Handlungsanstöße wartend und andererseits stellvertretend handelnd verhalten sich ambivalent zueinander und zeigen einmal mehr, wie unbestimmt und vage M-1s Handeln ist. M-1 erkennt diese Ambivalenz nicht, woraus die Problematik folgt, dass sie diese deshalb auch nicht reflektieren kann.

### ***Konstruktion von Inklusion***

M-1 sieht es nicht als hinderlich für inklusive Prozesse an, im Rahmen des Nachbarschaftstreffens als Vertreterin des Trägers aufzutreten. Sie problematisiert nicht, beziehungsweise erkennt gegebenenfalls auch gar nicht, dass die Ausgestaltung der Planung und Vorbereitung des Treffens zu einer Reproduktion der Zugehörigkeit der Bewohner\*innen zum Träger führt. Die Folge ist, dass den Bewohner\*innen der Wohngemeinschaft ein Zusammentreffen mit ihren Nachbar\*innen als In-Kontakt-Treten gleichberechtigter Fremder nicht möglich ist. Das Label ‚zugehörig zum Träger‘ und damit ‚behindert‘ beziehungsweise ‚betreuungsbedürftig‘ wird so manifest. M-1s Handlungspraxis ist teils von Geschlossenheit geprägt, was sich sehr deutlich darin ausdrückt, dass M-1 den Kontakt in die und aus der Wohngemeinschaft überwacht und, zumindest potenziell, steuert. Dies ist ihrem (im subjektiven Sinn dargestellten) Verständnis von Inklusion, im Sinne einer sozialraumorientierten Öffnung behindertenspezifischer Strukturen, gegenläufig.

### **Interview Zeile 248-356 (Ende)**

*I: und ist dann auch ein Kontakt bestehen geblieben oder blieb das bei dem einen Mal? #00:22:53-2#*

*M-1: Ähm, nee, man muss sagen es gibt äh so t#, also es gibt so so nachbarschaftliche Kontakte eben, dass man sich [I: ja] ähm grüßt auf der Straße und, wobei es durchaus, also grade bei einer Wohngemeinschaft ähm, des hat sich aber ganz ohne Unterstützung so entwickelt, ganz gute Kontakte zur Nachbarin gibt [I: Mmh+] und ähm wo ä#, die is auch so ne Anlaufstelle bei Problemen also ähm (.), wo man einfach auch mal klingeln kann, wenn irgendwas is oder so, die da ganz offen is so (.), wo dann auch schon mal am Wochenende was gemeinsam unternommen wird oder so [I: Ah ja], ja (.) [I: Mmh+]. #00:23:34-9#*

*I: und äh auch so en Peerkontakt irgendwie, also sind die zufällig im gleichen Alter oder# #00:23:41-4#*

*M-1: Nee [I: nee], nee, also ä# gar nicht, also die Nachbarin ist etwas älter und ähm aber trotzdem also (.) gibts da nen guten Kontakt [I: Mmh+] Ja. #00:23:56-2#*

I: Und diese I-WGs, wie viele gibts da? Ich glaub, es sind drei# #00:23:59-3#

M-1: Da gibt es jetzt mittlerweile ähm (...) fünf [I: Mmh+], ja. #00:24:08-4#

I: Und die haben immer so vier, drei bis vier# [M-1: drei bis vier Bewohner, genau] Mmh+ [M-1: Ja]. #00:24:12-5#

M-1: Was sind so die die Aufgaben von den Mitarbeitern in diesen I-WGs? #00:24:20-6#

I: (...) So einmal sind die die alltägliche ähm Begleitung und Unterstützung m im Alltag [I: mm], ähm das heißt äh den Einkauf begleiten oder unterstützen ähm (...) zur Bank gehen oder ähm aber auch zu zu Ärzten (.), zu ähm Freizeitangeboten, zum Einkaufen also auf s# auf sowohl ähm Dinge des alltäglichen Bedarfs als auch ähm so besondere Sachen wie Kleidung oder Möbel oder so was [I: Mmh+] ähm (.) dann ähm unterstützen bei der Haushaltsführung (7) Ärzte suchen und aufsuchen und also Anträge teilweise unterstützen, bei Behördengängen [I: Mmh+] (5) ja, so [I: Mmh+]. #00:25:27-6#

M-1: Ähm, wenn Sie wenn Sie jetzt an die Zukunft denken ähm, wo verorten Sie sich da als pädagogische Mitarbeiterin im Kontext Wohnen und geistige Behinderung in Bezug auf Inklusion? #00:25:41-1#

I: (...) des die Frage versteh ich jetzt nicht ganz [I: ja] also# #00:25:44-4#

M-1: Also Sie in Ihrer Rolle als Mitarbeiterin [M-1: Mmh+] in dem Bereich ähm ja, was für ein Stellenwert wird Inklusion haben, wie wie schätzen Sie die Entwicklung ein, ja, wo verorten Sie sich? #00:25:58-0#

I: (4) a# also welchen Stellenwert das jetzt für mich persönlich hat oder so grundsätzlich in der pädagogischen Arbeit? [I: gerne beides (leichtes Lachen)] gerne beides, (lacht), okay [I: uv.] (12) (einatmen) also ich äh ä# finde Inklusion gut und wichtig, ich finds aber, also schon auch (.) schwierig, also ähm das is so die Erfahrung, die ich mache und ähm deswegen kann ich die Frage, wie sich das entwickeln wird, auch gar nich so gut ähm beantworten, weil ähm (5) ich denke, es gibt ein, also es is ähm gibt viel zu tun auf dem Weg zu Inklusion und ähm (5) ja, ich weiß nich, ob [I: Mmh+] d#, also ich hab das Gefühl, das braucht schon auch en bisschen n langen Atem, um da hin zu kommen und (.) da weiß ich nich, ob der wirklich so vorhanden is, ich hoffe das und ähm (...) aber ähm (.) man weiß ja nich, was als nächstes an Theorie kommt (beide lachen) und von daher ähm ja [I: Mmh+]. #00:27:32-6#

M-1: Was was genau ist das Schwierige? #00:27:35-0#

I: ähm (...) also zum einen is es meiner Meinung nach n# en sehr individueller, also es is, Prozess, der also wirklich ähm für jeden Einzelnen ganz ganz unterschiedlich aussieht und ähm (...) trotzdem so also ich mein, es soll ja für alle gelten, und ähm deswegen (.) hab ich also (.) das äh denk ich is also zum einen so die Schwierigkeit, also wirklich für alle und trotzdem so individuell wies sein muss und ähm [I: Mmh+] des andere is eben, dass ich manchmal das Gefühl hab, dass die Gesellschaft da auch umdenken muss [I: Mmh+] en Stück weit (.), also dass auch ne Gesellschaft zum Wandel fung# ähm passiern muss ähm (.) #00:28:33-5#

M-1: Inwiefern genau? also was müsste sich verändern? #00:28:36-6#

I: (4) ähm (...) also ich denke es s# sollten nicht mehr so n# nur pädagogisches und politisches Thema sein [I: Mmh+] also, immer so es ist die Politik, die sich damit beschäftigt, und es sind die Pädagogen, die sich damit beschäftigen, aber ähm (.) es geht ja nicht nur um um diese beiden und ähm die Klienten der Pädagogen, sondern ähm zu Inklusion betrifft ja alle (.) [I: Mmh+] und ähm von daher muss sich ja eigentlich auch jeder zum Thema für sich zum Thema machen (.) [I: ja]. #00:29:25-4#



M-1: *Ich wär schon fast am eigentlichen Ende [M-1: okay] mit meinen Fragen, das war auch ein schönes Schlusswort (beide lachen) [M-1: ja] ähm zu dem ganzen Themenkomplex möchten Sie noch irgendwas hinzufügen? #00:29:41-0#*

I: *(...) nee, (lacht) [I: (lacht)]. #00:29:45-4#*

M-1: *Ja, dann schon mal dankeschön! [I: ja, sehr gerne]<sup>91</sup>*

### 10.1.3 Fazit – Zusammenfassung zur Fallstruktur

#### **Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde**

Zur Fallbestimmung (1) **Wie konstruiert sich die Interviewperson als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung?** können die folgenden Aspekte als Ergebnis der Rekonstruktion abschließend und zusammenfassend festgehalten werden. Dabei treten immer wieder (teils sehr deutliche) Differenzen zwischen subjektivem und objektivem Sinn zutage.

#### Theoriebezug – Selbstinszenierung

M-1 stellt sich im subjektiven Sinn als professionell und gebildet dar, sie entwirft sich als eine Person, die theoriebezogen arbeitet. Dieser Bezug auf Theorie unterscheidet sie, so ihre subjektive Darstellung, von ihren Kolleg\*innen und wird insofern zu einer Art Alleinstellungsmerkmal. M-1 entwirft ein Bild von sich als ‚besser‘ als ihre Kolleg\*innen. Theorie respektive der Bezug darauf wird dadurch zur Begründungsfigur, andere kritisieren und sich von diesen abheben zu können. Theorie generiert in diesem Sinne also Status. M-1s Selbstdarstellung als theorieorientiert kann im objektiven Sinn jedoch nicht bestehen bleiben, insbesondere da sie den Stellenwert von Theorie relativiert, indem sie ihn als beliebig und austauschbar abschwächt. Auch bleibt sie insgesamt eher vage und unbestimmt, woraus gefolgert werden kann, dass sie kein dezidiertes Verständnis von Theorie hat, sondern diesen Begriff sozusagen eher in einem alltäglichen Verständnis gebraucht und weniger entlang einer bestimmten Theorietradition. M-1 konstruiert (im objektiven Sinn) Theorie als eine Art unanfechtbare, manifeste Wahrheit, mit der keine tiefergehende Auseinandersetzung notwendig ist. Auch das Verhältnis von Theorie und Handlungspraxis beziehungsweise inwiefern Theorie M-1s (pädagogische) Handlungspraxis beeinflusst, verleiht der Relativierung Ausdruck, denn Theorie wird in erster Linie als etwas konstruiert, das in der Handlungspraxis problemlösend herangezogen wird. Theorie tritt also primär als Instrument zur Handlungsentlastung in Erscheinung. M-1s Theoriebezug erfüllt damit auch den Zweck der Selbstinszenierung.

#### (Pädagogische) Beziehung – Selbstkonstruktion als ‚fähig‘ und handlungsmächtig

M-1 verortet sich durch ihre Schilderungen im sonderpädagogischen Diskurs und konstruiert sich so als Disziplinangehörige. Die Selbstkonstruktion als Disziplinangehörige ergibt sich primär aus der Analyse der Verwendung der Begriffe ‚Unterstützen‘ und ‚Assistieren‘ (Interviewtranskript Zeile 5) beziehungsweise durch die Benennung derjenigen, auf die das pädagogische Handeln M-1s ausgerichtet ist, als ‚Klienten‘ (Interviewtranskript Zeile 5), denn in ihrer subjektiven Darstellung verwendet sie diese Begriffe in einem Bedeutungshorizont, der diese als besonders passend dafür sieht, Menschen mit geistiger Behinderung und das sie adressierende pädagogische Handeln in nicht-diskriminierender Art und Weise zu benennen. Diese Begrifflichkeiten und die damit verbundene Absicht diskriminierungsfreier Benennung finden sich im Gros auch im sonderpädagogischen Diskurs wieder. M-1 will dadurch, im subjektiven Sinn, die Handlungsmacht und Selbstbestimmtheit der Personen herausstellen, auf die ihr pädagogisches Handeln ausgerichtet ist. Im objektiven Sinn wird deutlich, dass M-1 jene Begriffe eher unreflektiert, unscharf und inkonsistent verwendet, wodurch diese wiederum an Bedeutung verlieren und ein Stück weit beliebig werden. Die Folge ist, dass M-1 Asymmetrien in ihrem pädagogischen Handeln nicht erkennt und somit nicht reflektieren kann. Sie überdeckt jene Asymmetrien gewissermaßen mit unscharfen Begrifflichkeiten, an denen sie sich festhält und die sie nicht hinterfragt. Diese Asymmetrien vollziehen sich in mehrerlei

---

<sup>91</sup> Das Interview wird ab dieser Stelle nicht mehr weiter abgebildet, da sich hier lediglich die Schilderung des beruflichen Werdegangs M-1s anschließt, der in den objektiven Daten zur Person bereits zusammengefasst und an entsprechender Stelle analysiert wurde (siehe Kapitel 10.1.1).

Hinsicht. (a) M-1 konstruiert sich als diejenige, die zum Erbringen von Unterstützung (beziehungsweise Assistenz und Anleitung) in der Lage ist, während sie die Personen, an die sich diese Tätigkeit richtet, als prinzipiell und pauschal unterstützungsbedürftig konstruiert. Dadurch werden diese als weniger handlungsmächtig und in diesem Sinne als ‚behindert‘ hervorgebracht. (b) Eine weitere Asymmetrie wird durch die Verortung M-1s im Behindertenhilfesystem manifestiert, das ihr Handeln strukturell durchwirkt. M-1 wird, zumindest routinemäßig, nicht von den Personen beauftragt und finanziert, auf die ihr Handeln letztlich ausgerichtet ist, sondern durch übergeordnete Stellen der Sozial- beziehungsweise Pflegehilfe. Die Einflussnahme der Personen, die im Rahmen der Behindertenhilfe betreut werden, auf Art und Umfang der ‚Leistungen‘ ist begrenzt, wodurch diese ein Stück weit vom Akt der Betreuung entkoppelt sind. (c) Asymmetrie vollzieht sich auch im ungleichen Verhältnis von Spezifität und Diffusität zwischen M-1 und den Personen, auf die ihr Handeln ausgerichtet ist. Während M-1 von den betreuten Personen, insbesondere im Zuge subjektorientierten Handelns, Diffusität einfordert, beispielsweise durch einen umfänglichen Einblick in ihre Biographie, und als selbstverständlich voraussetzt, bleibt sie, zumindest strukturell qua ihrer Rolle als Mitarbeiterin, primär spezifisch. (d) Ein asymmetrisches Verhältnis von M-1 und den Personen, auf die ihr Handeln ausgerichtet ist, vollzieht sich weiterhin in einer Selbstkonstruktion M-1s als Stellvertreterin, die anstelle der betreuten Personen handelt. Stellvertretendes Handeln ist in der Ambivalenz von Protektion und Überwachung sowie Kontrolle und Regulierung verortet. Der Akt der Stellvertretung ist in weiterer Hinsicht ambivalent, denn dem (subjektiven) Anspruch, sich adäquat für die Belange der stellvertretenden Person einzusetzen, kann nur eingeschränkt entsprochen werden, da nicht immer umfänglich und zweifelsfrei herausgefunden werden kann, worin genau die Interessen (die wiederum selbst widerstreitend sein können) der vertretenen Person liegen. Dies setzt einen Einblick in innerste Prozesse der Person voraus, der nicht derart umfänglich genommen werden kann. Folglich vollzieht sich auch hier im objektiven Sinn Asymmetrie darin, dass die betreuten Personen in einem Zustand eingeschränkter Handlungsmacht verharren, während M-1 ihre Position als handlungsmächtig und bestimmend konstruiert und festigt. (e) M-1 konstruiert sich als wissend und als fähige Person, die über Kenntnisse und Fertigkeiten verfügt, die den Adressat\*innen ihres Handelns fehlen beziehungsweise die bei diesen nicht im selben Maße ausgeprägt sind. Auch hierin manifestiert M-1 eine Asymmetrie zwischen sich und den Adressat\*innen, die in einer ungleichen Ausgangsposition bezüglich des Wissens um und des Vollzugs von je bestimmten Tätigkeiten besteht.

#### Adressat\*innenfokussierung – Selbstkonstruktion als spezifisch

In Bezug auf den von M-1 formulierten Anspruch der Adressat\*innenfokussierung wird das Auseinandertreten von subjektivem und objektivem Sinn ihrer Schilderungen besonders deutlich. Mit dem subjektiven Anspruch, adressat\*innenfokussiert zu handeln, also ausgehend von der jeweiligen Person und anhand eines verstehenden Zugangs, verbindet M-1 die Notwendigkeit eines möglichst umfassenden Einblicks in die Biographie dieser. Sie stellt dies, im subjektiven Sinn, als eine der Möglichkeiten dar, wie sie theoriebezogen arbeitet (in diesem Fall hinsichtlich ‚psychobiographischer Ansätze‘ (Interviewtranskript Zeile 7)). Diesen Einblick gewährt zu bekommen, konstruiert M-1 im objektiven Sinn als selbstverständlich und in ihrem Status und ihrer Tätigkeit als pädagogisch Handelnde begründet. Ein solcher Anspruch setzt jedoch vonseiten der betreuten Person eine Diffusität und Offenheit voraus, die einseitig bleibt, da sich M-1 primär als spezifisch konstruiert, was außerdem ihrer Rolle als pädagogisch Handelnde, zumindest strukturell, entspricht. M-1 reflektiert diese Asymmetrie nicht, wie bereits ausgeführt wurde. Deutlich wird auch, dass M-1 zwar (im subjektiven Sinn) die Einzelperson adressiert, es (im objektiven Sinn) jedoch die generalisierte Gruppe der Adressat\*innen ist, auf die sich jene Fokussierung richtet. Dadurch wird der Anspruch der Adressat\*innenfokussierung ein Stück weit untergraben, steht doch die Einzelperson gar nicht in ihrer Individualität und als solche im Fokus – im Fokus steht vielmehr die Hervorbringung M-1s als allwissend und handlungsmächtig. Die Rekonstruktion zeigt darüber hinaus, dass ein solches adressat\*innenfokussiertes Handeln (im objektiven Sinn) in sich das Potenzial trägt, äußerst invasiv zu sein, da es ein Sammeln von Wissen über die betreute Person notwendig macht, das, sollte es vollumfänglich beansprucht und erhoben werden, in die Privatsphäre der Betroffenen eindringt und diese verletzt. Auf diese Art und Weise werden adressat\*innenfokussierende Ansätze pädagogischen Handelns zur disziplinierenden Praxis, zur gouvernementalen Kontrollmethode, die die Adressat\*innen nicht als unmittelbaren Zwang wahrnehmen, welche dadurch jedoch nicht an

Wirkmächtigkeit verliert. Es handelt sich hierbei sozusagen um eine ‚weiche‘ Kontrollmethode, deren Gewaltförmigkeit der Person, auf die sie abzielt, ein Stück weit verschleiert wird. Dadurch ist diese Form der Kontrolle jedoch auch schwieriger zu fassen und somit schwieriger abzuwehren. Der subjektive Anspruch verstehenden pädagogischen Handelns (oder anderen individuumszentrierten Zugängen) der Gewaltförmigkeit entgegenzutreten, die pädagogischem Handeln innewohnt, kann nicht eingelöst werden, da diese (im objektiven Sinn) nicht umgangen werden kann und deshalb immer bestehen bleibt. M-1 erkennt diese Ambivalenz nicht beziehungsweise reflektiert sie nicht. Darüber hinaus zeigt sich, dass M-1s subjektiver Anspruch der Adressat\*innenfokussierung zur Selbstfokussierung wird, da es immer mehr um die positive Darstellung ihrer eigenen Person und weniger um die individuellen Erwartungen, Wünsche und Bedürfnisse der Adressat\*innen ihres Handelns geht. M-1s Handeln zielt auf die positive Anerkennung und Bestätigung ihrer selbst als eine Person, die im Bereich der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung arbeitet.

#### Unscharfe Handlungsmaximen – Selbstkonstruktion als passiv, stellvertretend und kontrollierend

M-1 verfolgt (im subjektiven Sinn) die Handlungsmaxime, sich selbst als Handelnde möglichst weit zurückzunehmen, sodass die Person, auf die das Handeln ausgerichtet ist, und ihre je individuellen Vorstellungen, Wünsche und/oder Bedürfnisse im Vordergrund stehen. Die Impulse zu einer pädagogischen Handlung sollen also, so stellt M-1 es dar, von der betreuten Person selbst kommen. M-1 stellt sich so als ‚Re-Agierende‘ dar, die Impulse und Gegebenheiten aus ihrer Umwelt beziehungsweise der Umwelt der Personen, auf die ihr (pädagogisches) Handeln ausgerichtet ist, aufnimmt und entsprechend in ihrer Handlungspraxis wendet. Dies bedeutet (im objektiven Sinn) eine passive Selbstkonstruktion M-1s, da sie von sich aus eher untätig bleibt und keine eigenen Impulse setzt. M-1 formuliert zwar Ziele pädagogischen Handelns, konstruiert sich jedoch nicht als aktiv Handelnde, die diese Ziele verfolgt und dazu beiträgt, dass sie erreicht werden. M-1 konstruiert pädagogisch Handelnde lediglich im Zusammenhang mit dem, was sie Sozialraumorientierung nennt, als aktiv handelnd, wobei sie sich selbst ein Stück weit davon distanziert. Die Selbstkonstruktion als passiv verhält sich gegensätzlich zur Selbstkonstruktion als Stellvertreterin, denn als passive Akteurin wartet sie auf äußere Anstöße und Impulse, auf die sie reagieren kann, während ein stellvertretendes Handeln in erster Linie in der Eigeninitiative des Stellvertreters\*der Stellvertreterin konstituiert wird. Ein Gegensatz eröffnet sich darüber hinaus in Bezug auf die Selbstkonstruktion M-1s als kontrollierend, als eine Person, die (im objektiven Sinn) ungehindert und vollumfänglich Einblick in das Leben der Adressat\*innen ihres Handelns nehmen kann. M-1 erkennt diese Gegensätzlichkeiten nicht, was mit dazu beiträgt, dass sie primär vage und unbestimmt bleibt. Ihr ist unklar, woran sie ihr Handeln orientiert und wie genau sie handelt. M-1 ist in gewisser Hinsicht handlungsohnmächtig (ohne sich dessen bewusst zu sein).

#### Pädagogisches Handeln als Praxis, die scheitern kann – Selbstkonstruktion als fehlbar

M-1 stellt pädagogisches Handeln im subjektiven Sinn als einen ‚Versuch‘ dar, dessen Ausgang offen ist. Im objektiven Sinn konstruiert sie dadurch ihr pädagogisches Handeln als etwas, das scheitern kann und sich selbst somit als fehlbar. Sie bezieht sich dabei einerseits auf den Gegenstand ihres Handelns beziehungsweise das, was durch das Handeln erreicht werden soll (das ‚Ziel‘), beispielsweise das Eröffnen von Teilhabemöglichkeiten im Sozialraum für die Bewohner\*innen. Andererseits bezieht sie sich auf die Tätigkeitsform ihres pädagogischen Handelns (beispielsweise ‚unterstützen‘) und räumt dieser die Möglichkeit des Scheiterns ein. Das Scheitern pädagogischen Handelns bedeutet in diesem Fall auch ein Scheitern ihres pädagogischen Selbstanspruchs der Adressat\*innenfokussierung. Durch die Konstruktion pädagogischen Handelns als eine Praxis, die scheitern kann, konstruiert M-1 pädagogisches Handeln als situations- und personenabhängig, was ermöglicht, sich flexibel auf je bestimmte Personen und Situationen einzulassen. Das Handeln M-1s wird dadurch ein Stück weit als zukunfts offen und non-deterministisch hervorgebracht. Dies steht im Gegensatz dazu, dass M-1 pädagogisches Handeln auch als teleologisch und zweckorientiert konstruiert, denn diese Konstruktionen schränken die Zukunftsoffenheit pädagogischen Handelns ein. Pädagogisches Handeln als Praxis, die scheitern kann, vollzieht sich unabhängig dessen bereits selbst in Gegensätzlichkeiten, die sich zwischen einer Zukunftsoffenheit, die determinierenden und technisierenden Handlungen entgegenläuft, und Handlungsunsicherheit bewegt,

aufgrund derer pädagogisch Handelnde möglicherweise verunsichert darüber sind, woran sie ihr Handeln orientieren sollen.

### Selbstkonstruktion als Dienstleisterin

M-1 konstruiert sich als pädagogisch Handelnde auch als Person, die eine Dienstleistung erbringt und Belange rund um die betreuten Personen organisiert. Sie konstruiert im Zuge dessen pädagogisches Handeln respektive Betreuung als messbare Leistung. Dies ist M-1s subjektivem Selbstanspruch der Adressat\*innenfokussierung gegenläufig, da eine solche Herangehensweise immer mehr an wirtschaftlichen Grundsätzen orientiert ist (zumeist einer Gewinnmaximierung) und weniger an der jeweiligen Person. Pädagogisches Handeln bekommt so einen marktförmigen Charakter und es stellt sich die ganz grundsätzliche Frage, inwiefern ein solches Handeln (noch) als ‚pädagogisch‘ bezeichnet werden kann.

### Zusammenfassung

Die Fallstruktur zur Fallbestimmung **(1) Wie konstruiert sich die Interviewperson als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung?** wird hier noch einmal knapp zusammengefasst. Zwei Momente sind für die Fallstruktur in besonderer Weise kennzeichnend und zwar das Moment der Selbstinszenierung und das der Inkonsistenz. M-1 inszeniert sich als professionell, gebildet und ‚besser‘ als ihre Kolleg\*innen sowie als ganz besonders auf die Adressat\*innen bezogen und in ihrem Handeln an diesen orientiert. Das Moment der Inkonsistenz zeigt sich in gegensätzlichen Selbstkonstruktionen. M-1 konstruiert sich als pädagogisch Handelnde als Stellvertreterin, die gegenüber den Adressat\*innen ihres Handelns handlungsmächtig und bestimmend ist. Demgegenüber konstruiert sie sich als pädagogisch Handelnde sowohl als passiv als auch als kontrollierend. Die Inkonsistenzen in ihrer Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde können auch als Ausdruck von Unsicherheit gelesen werden. Inwiefern sich dies möglicherweise auf ihre je konkrete Handlungspraxis auswirken kann, bleibt an anderer Stelle zu diskutieren. Zwei weitere Strukturmerkmale ihrer Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde sollen ergänzend hervorgehoben werden: M-1 konstruiert pädagogisches Handeln als Handeln, das scheitern kann. Damit geht einher, dass sie dem subjektiven Anspruch der Adressat\*innenfokussierung ebenfalls die Möglichkeit des Scheiterns einräumt und sich selbst somit als fehlbar konstruiert. Zudem konstruiert sich M-1 als Dienstleisterin, wodurch sie pädagogisches Handeln in gewisser Weise als etwas konstruiert, das einen marktförmigen Charakter hat.

### ***Konstruktion von Inklusion***

M-1s Konstruktion von Inklusion, die entlang der Fallbestimmung **(2) Wie konstruiert die Interviewperson Inklusion?** herausgearbeitet wurde, ist von Unkonkretheit, Inkonsistenz und Gegensätzlichkeit gekennzeichnet (worin Strukturähnlichkeiten zur Rekonstruktion der ersten Fallbestimmung gesehen werden können). Inklusion spielt im Rahmen ihrer alltäglichen pädagogischen Praxis so gut wie keine Rolle. Das Folgende kann als Ergebnis der Rekonstruktion des Inklusionsverständnisses M-1s festgehalten werden. Die Ergebnisse werden entlang von Überschriften gegliedert, die immanent aus dem Material gebildet wurden. Dabei sind die einzelnen Aspekte nicht so trennscharf voneinander zu unterscheiden, wie es die folgende Gliederung möglicherweise impliziert. Vielmehr sind Schnittmengen und wechselseitige Bezüge sowie Bedingtheiten auszumachen. Dennoch erweist sich die Unterteilung in die folgenden Gliederungspunkte als sinnvolle Möglichkeit, die Fallstruktur darzulegen.

### Konstruktion von Inklusion als Öffnung, Inhaltsleere des Begriffs und Inkonsistenzen

M-1 konstruiert Inklusion in erster Linie als Idee, die unabhängig ihres alltäglichen Handelns im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung besteht, und nicht als Praxis, die sich in ihrem (pädagogischen) Handeln vollzieht. M-1 konstruiert Inklusion als Akt der Öffnung und als Methode des Übergangs von behindertenspezifischen in mehrheitsgesellschaftliche Diskurse. Inklusion vollzieht sich in dieser Konstruktion jenseits einer ‚behinderten Sphäre‘, in der sich die Adressat\*innen von Inklusion bislang befinden. M-1 benennt Inklusion als etwas, das nicht relevant ist für ihren Arbeitsalltag. Daran zeigt sich, dass M-1 bereits im subjektiven Sinn sehr inkonsistent ist, formuliert sie es demgegenüber doch als Anspruch und Aufgabe von Inklusion, Zugänge zu eröffnen. Im objektiven Sinn wird deutlich, dass M-1

Inklusion als Gegenteil von Alltag konstruiert. Inklusion wird so ein Stück weit als Ereignis konstruiert, das sich außerhalb alltäglicher Praxis vollzieht. Aufgespannt in diesem Gegensatz kann sich Inklusion als Handlungspraxis kaum vollziehen. Im Sprechen über Inklusion gibt M-1 Schlagwörter aus dem sonderpädagogischen Diskurs wieder, die sie teils inkonsistent verwendet. Diese Inkonsistenz verweist auf eine gewisse Inhaltsleere der Begriffe, so als seien sie abgekoppelt von der Handlungspraxis, in der sie eine sinnhafte Bedeutung haben. Beispielsweise benennt M-1 Inklusion im subjektiven Sinn einerseits als umfassende ‚Teilhabe‘ und andererseits als pragmatisches ‚Dabei-Sein‘. Diese Begriffe sind im objektiven Sinn nicht synonym zu verwenden, denn es wird klar, dass Teilhabe in Bezug auf ihren Geltungsbereich ein Stück weit über das mitunter weniger aktive ‚Dabei-Sein‘ hinausgeht. Durch die Verwendung dieser Begriffe verortet sich M-1, wie auch bereits hinsichtlich ihrer Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde, im sonderpädagogischen Diskurs. Neben einer solchen Verortung sind die Begriffe zudem Ausdruck davon, wenig konsistent über Inklusion zu sprechen, was wiederum auf eine geringe theoretische sowie (selbst-)reflexive Durchdringung hinweist.

### Konstruktion von Inklusion als zweckrationale Praxis und Sondernorm, Konstruktion der Adressat\*innen als behindert

M-1 konstruiert Inklusion als zweckrationale Praxis, die sich in der Nutzung des Sozialraums durch Personen vollzieht, die als ‚behindert‘ konstruiert werden. Die Nutzung des Sozialraums konstruiert M-1 dabei primär als Zugang zu Praxen, die sich im Sozialraum vollziehen, und weniger als Gestaltung, anhand derer Sozialraum verändert wird. Jene als ‚behindert‘ konstruierten Personen werden also nicht als Personen hervorgebracht, die Sozialraum konstituieren, das heißt, gestaltend mithervorbringen. M-1 konstruiert die Adressat\*innen von Inklusion als außerhalb von ‚Gesellschaft‘ (Interviewtranskript Zeile 32) stehend und infolgedessen nicht in einer gesellschaftsrelevanten, handlungsmächtigen Rolle subjektiviert. Sie bringt die Adressat\*innen als ‚besonders‘ und ‚betreuungsbedürftig‘ hervor, was Inklusion in der Konstruktion von Teilhabe an mehrheitsgesellschaftlichen Diskursen (zum Beispiel der Nutzung des Sozialraums) entgegenläuft, da der Sonderstatus nicht dekonstruiert werden kann und jene Personen so unweigerlich in einer Art ‚behinderten Sphäre‘ verharren. M-1 sieht (im subjektiven Sinn) ein Ziel von Inklusion darin, dass die Adressat\*innen ihres Handelns Sozialkontakte mit Personen aus ihrem direkten Umfeld eingehen, wobei dieses direkte Umfeld (im objektiven Sinn) als ‚nicht behindert‘ konstruiert wird. Indem M-1 an die Adressat\*innen die implizite Forderung heranträgt, mit ihrem unmittelbaren („nicht behinderten“) Umfeld in Kontakt zu treten (zum Beispiel Nachbar\*innen etc.), stellt sie für diese ein Stück weit Sondernormen auf, die auf das Einfordern einer sozialen Praxis abzielen, die nicht in allen (mehrheitsgesellschaftlichen) Diskursen routinemäßig ist und der sich Personen aus dem Umfeld aufgrund dessen unter Umständen entziehen. M-1 bewegt sich in diesem Prozess im Gegensatz, einerseits Zugänge eröffnen zu wollen (subjektiver Sinn) und andererseits jedoch verbesondernd zu handeln, wodurch Behinderung als Subjektstatus manifestiert wird (objektiver Sinn). Das Zusammentreffen zwischen den als ‚behindert‘ hervorgebrachten Personen und ihrem als ‚nicht behindert‘ konstruierten Umfeld kann sich also nicht als In-Kontakt-Treten zweier gleichberechtigter Fremder vollziehen. Inklusion im Sinne des Bildens einer Gemeinschaft mit dem direkten Umfeld wird dadurch erschwert, da es sich dabei nicht immer um eine routinemäßige Praxis handelt, die infolgedessen beim Umfeld auf Ressentiments stoßen kann, insbesondere, wenn sie primär einseitig eingefordert wird. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Adressat\*innen pädagogischen Handelns von ihrem Umfeld eine Nähe einfordern, die dieses als nicht routinemäßig erkennt und aufgrund dessen ablehnt. Inklusion wird hierbei als Sondernorm konstruiert, der sich die Adressat\*innen beugen müssen, das Umfeld jedoch nicht, da es diese womöglich gar nicht kennt. Daraus entstehen eher Teilhabebarrieren, als dass dies Möglichkeiten eröffnet, an mehrheitsgesellschaftlichen Diskursen teilzuhaben.

### Zusammenfassung

In der Zusammenfassung zur Fallbestimmung **(2) Wie konstruiert die Interviewperson Inklusion?** können mehrere Aspekte unterschieden werden. M-1 konstruiert Inklusion als Idee, als Akt der Öffnung und des Übergangs von behindertenspezifischen in mehrheitsgesellschaftliche Diskurse. Konträr dazu steht, dass sie Inklusion als Gegenteil von Alltag konstruiert, was wiederum dazu führt, dass sich Inklusion als Handlungspraxis nur eingeschränkt vollziehen kann. M-1 konstruiert den Vollzug von Inklusion als

zweckrationale Nutzung des Sozialraums. Inklusion bedeutet dabei Zugang zu Diskursen, jedoch nicht, Diskurse zu gestalten. M-1 konstruiert dadurch Personen, auf die Inklusion abzielt, als nicht handlungsmächtig zum ‚Sprechen‘ im Diskurs (siehe Kapitel 3.2). Inklusion vollzieht sich als verbessernde Praxis, die bestimmte Personen als ‚behindert‘ (und andere als ‚nicht behindert‘) adressiert und hervorbringt und von ihnen Handlungen einfordert, die gegebenenfalls eher nicht als routinemäßig verstanden werden und insofern eine Sondernorm konstituieren. Inklusion (re-)produziert insofern, in der Konstruktion M-1s, ‚Behinderung‘.

#### 10.1.4 Kontextualisierung

In der Kontextualisierung gilt es nun, in einem ersten Schritt herauszuarbeiten, inwiefern die Fallstrukturen der beiden analyseleitenden Fallbestimmungen aufeinander bezogen werden können. Die Leitfrage einer solchen Gegenüberstellung lautet: **Inwiefern können Zusammenhänge zwischen den Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung und Konstruktionen von Inklusion ausgemacht werden?** Ziel ist, Gemeinsamkeiten und Strukturähnlichkeiten, aber auch Ambivalenzen und Widersprüche offenzulegen. Anschließend daran werden die Fallstrukturen in das Gesamtinterview eingebettet sowie im Lichte der Strukturanalysen betrachtet.

#### ***Gegenüberstellung der Fallstrukturen***

Die Gegenüberstellung der beiden Fallstrukturen zeigt, inwiefern M-1s Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde und ihr Inklusionsverständnis miteinander in Verbindung stehen. Strukturähnlichkeiten zeigen sich übergreifend insbesondere darin, dass beide Fallstrukturen von Inkonsistenzen und Gegensätzlichkeiten gekennzeichnet sind. Des Weiteren können bei der Gegenüberstellung drei Schwerpunkte ausgemacht werden, die im Folgenden entfaltet werden.

#### Keine Verknüpfung von pädagogischem Handeln und Inklusion

M-1 stellt keinen unmittelbaren Bezug zwischen Inklusion und ihrer Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde her. Sie konstruiert Inklusion nicht als pädagogische Handlungspraxis und, umgekehrt genauso, pädagogische Handlungspraxis nicht als inklusiv. Dies hängt in erster Linie damit zusammen, dass M-1 unklar ist, woran sie ihr Handeln orientiert beziehungsweise diesbezüglich unscharfe und teilweise auch gegensätzliche Handlungsmaximen konstruiert. M-1 ist in ihrem pädagogischen Handeln also in gewisser Weise gelähmt von unscharfen Handlungsmaximen – von denen Inklusion keine unmittelbare ist.

#### Konstruktion der Adressat\*innen als defizitär

Eine Strukturähnlichkeit bezüglich der Selbstkonstruktion M-1s als pädagogisch Handelnde und ihrer Konstruktion von Inklusion kann dahingehend festgestellt werden, dass sie sowohl die Adressat\*innen pädagogischen Handelns als auch die Adressat\*innen von Inklusion als defizitär konstruiert. Dadurch werden Asymmetrien zwischen pädagogisch im Kontext Inklusion Handelnden und ihren Adressat\*innen manifest, die dahingehend ausgeprägt sind, dass sich M-1 als pädagogisch Handelnde als dazu in der Lage konstruiert, Unterstützung zu erbringen, und ihre Adressat\*innen als grundsätzlich und unausweichlich unterstützungsbedürftig. Damit einher geht die Ambivalenz, dass M-1s Konstruktion von Inklusion zwar (auch) von Öffnung und Teilhabe geprägt ist, was jedoch ihrer Konstruktion pädagogischen Handelns als Praxis der Verbesserung und Geschlossenheit entgegenläuft. M-1 erfüllt in ihrer Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde also den Anspruch nicht, den sie an Inklusion stellt. Übergreifend kann außerdem Inkonsistenz in der Konstruktion als gemeinsames Strukturmerkmal ausgemacht werden, das sowohl M-1s Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde als auch ihre Konstruktion von Inklusion betrifft. Jene Inkonsistenzen können als Ausdruck von (Handlungs-)unsicherheit gelesen werden.

#### Verortung im sonderpädagogischen Diskurs

Sowohl bezüglich ihrer Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde als auch hinsichtlich ihres Inklusionsverständnisses konstruiert sich M-1 als Disziplingehörige des sonderpädagogisch-handlungspraktischen Diskurses, worin insofern eine gewisse Konsistenz respektive Strukturähnlichkeit erkannt werden kann. Allerdings spielt ‚Inklusion‘ bei ihrer Selbstkonstruktion als Disziplingehörige

keine unmittelbare Rolle. Dies ist unter anderem darin begründet beziehungsweise es kann ein Zusammenhang damit gesehen werden, dass ihr Bezug zu jenem Diskurs primär aus einer Perspektive des Unterstützens erfolgt, die sie kaum mit ihrer Konstruktion von Inklusion als Öffnung zusammenbringen kann. An dieser Stelle zeigt sich erneut, inwiefern M-1 in ihrer Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde und in ihrer Konstruktion von Inklusion in der Ambivalenz von Öffnung behindertenspezifischer Strukturen und Ermächtigung der Adressat\*innen einerseits und dem als manifest konstruierten Status der Adressat\*innen als ‚behindert‘ andererseits aufgespannt ist (ohne genau dies zu hinterfragen).

## **Interview**

In diesem Kapitel geht es darum, die rekonstruierten Fallstrukturen in das Gesamtinterview einzubetten und dadurch weitergehend zu illustrieren sowie das Interview in seiner Gesamtheit zu würdigen. Dabei werden die Passagen, die nicht feinanalysiert wurden, ebenso hinzugezogen wie die Schlusspassage des Interviews. Somit gehört das Gesamtinterview zum inneren Kontext der Analyse und kann als Gesamtes zum Gegenstand der Einbettung gemacht werden (siehe zu diesem Vorgehen Oevermann 2000, S. 97f; siehe Kapitel 6.3). Ausgehend von diesen Überlegungen wird im Folgenden die Einbettung der rekonstruierten Fallstrukturen in das Gesamtinterview vorgenommen, die, wie einleitend hervorgehoben, als weitergehendes Verstehen, Illustrieren und Wertschätzen dieser betrachtet werden kann.

In der Schilderung M-1s bezüglich des Vorgehens bei der sogenannten Sozialraumorientierung wird noch einmal bestätigt, inwiefern sich M-1 als Expertin konstruiert. Illustrierend kann dazu der folgende Interviewausschnitt herangezogen werden: „Ähm nee, also momentan hab ich keine feste Sprechstunde, also des ähm Projekt ist bekannt [I: Mmh+] und ähm (..) also (..) dann wissen auch meine Kollegen die wi# also wissen des auch und ähm die kommen dann auch auf mich zu und ähm ja [I: ja], also so ne feste Sprechstunde hab ich nich (lacht)“ (Zeile 161-164). M-1 stellt sich selbst als Ansprechperson dar, die über ein Expertinnenwissen verfügt, das ihren Kolleg\*innen fehlt, worin in einer Lesart, die dem objektiven Verstehen folgt, eine Selbstkonstruktion M-1s als ‚besser‘ und ‚kompetenter‘ als ihre Kolleg\*innen gesehen werden kann. Weiterführend kann diesbezüglich problematisiert werden, dass M-1 in dieser Selbstkonstruktion als Expertin ein Stück weit zur Gate-Keeperin wird, wodurch sie latent ihren Status als ‚besser‘ und ‚kompetenter‘ (re-)produziert und sicherstellt, diese Position mit niemandem teilen zu müssen. Jenes Gate-Keeping zeigt sich außerdem insbesondere darin, dass die eigentlichen Adressat\*innen des Projekts – jene Personen, die durch den Träger betreut werden, – sie gar nicht unmittelbar ansprechen (können). Dadurch wird das Moment der Abhängigkeit jener Adressat\*innen von den Pädagog\*innen noch einmal verschärft, die als wichtiges Merkmal der Fallstruktur bezüglich der Selbstkonstruktion M-1s als pädagogisch Handelnde herausgearbeitet wurde. Die Beschreibung M-1s zum genannten Projekt der Sozialraumorientierung (Interviewtranskript Zeile 86ff) bestätigt und illustriert, was bezüglich ihrer Konstruktion von Inklusion bereits fallstrukturell rekonstruiert wurde: M-1 konstruiert Inklusion als Öffnung behindertenspezifischer Strukturen in die Mehrheitsgesellschaft, die sich als zweckrationale Praxis vollzieht und vor allem durch eine Nutzung des Sozialraums gekennzeichnet ist. An einigen Stellen wird dabei das wichtige Ergebnis der Fallstrukturekonstruktion erneut bestätigt, dass nämlich der Status als ‚behindert‘ der Personen, die durch Inklusion und pädagogisches Handeln adressiert werden, in der Praxis der Sozialraumorientierung unbedingt aufrechterhalten wird. Dies kann zum Beispiel an folgendem Interviewausschnitt illustriert werden, in dem M-1 hervorhebt, dass Sozialraumorientierung auch dazu dienen soll, Behindertenhilfeträger untereinander zu vernetzen: „also ich gl# glaube es passiern (..) einfach ähm Schritte im Sinne von Inklusion und zum anderen is s aber schon auch Thema, weil wir auch ähm also im Rahmen dieses Projektes auch gerne ähm z# zu ner Vernetzung in un# ä# also innerhalb der einzelnen Träger kommen wollen [I: Mmh+] und ähm, wo halt auch so en fachlicher Austausch ähm zu Stande kommen kann und ähm da is halt Inklusion und ähm die Veränderung der pädagogischen Praxis (..) im Zuge dessen schon auch Thema“ (Zeile 176-181). Hieran zeigt sich erneut, inwiefern die Adressat\*innen von Inklusion und pädagogischem Handeln in der Fallstruktur auf den Status ‚betreuungsbedürftig‘ und ‚Adressat\*in der Behindertenhilfe‘ reduziert und darin bestätigt werden. Ansätze zur Dekonstruktion von Behindertenhilfestrukturen sind in den Aussagen M-1s weder im subjektiven noch im objektiven Sinn zu finden. Die Problematik der Reproduktion von Behinderung als Subjektstatus der Adressat\*innen von Inklusion und pädagogischem Handeln, wovon die rekonstruierten Fallstrukturen übergreifend und umfassend durchwirkt sind, kann an einem weiteren Interviewausschnitt exemplarisch diskutiert werden:

„also ähm da wurden wir in d# also zuge# der Wohngemein# also n# gab ne Wohngemeinschaft und da wurden wir irgendwann von Nachbarn angesprochen, die gesacht haben "hier, ihr seid immer da, was macht ihr denn eigentlich hier?" (lacht) [I: (lacht)] und ähm dann haben wir halt angefangen, das zu erklären und dann kamen da eben auch so die Aussagen "Naja (.) ladet doch ma ein, stellt auch doch mal wa# vor" also da war eben auch klar, da gibt es ein Interesse und das haben wir aufgegriffen“ (Zeile 210-215). In dieser Schilderung zeigt sich, dass es Impulse aus der Mehrheitsgesellschaft gibt, Kontakt herzustellen, die von den pädagogisch Handelnden aufgegriffen werden. Problematisiert werden kann dabei, dass, indem auf solche Impulse reagiert wird, (erneut) Behinderung als Subjektstatus an den Adressat\*innen reproduziert wird. Interesse aus der Mehrheitsgesellschaft führt also nicht beziehungsweise nur sehr eingeschränkt zu einem Handeln, das Zuschreibungspraxen aufweichen könnte, anhand derer die Adressat\*innen (bislang) primär als ‚behindert‘ und ‚betreuungsbedürftig‘ wahrgenommen werden. Hierin liegt eine zentrale Herausforderung pädagogischen Handelns im Kontext Inklusion, die von M-1 allerdings nicht in dieser Weise entschlüsselt wird. Diskutiert werden kann zudem, inwiefern sich in diesem Interviewausschnitt die Fallstruktur bestätigt, wonach M-1s Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde primär als Selbstinszenierung gelesen werden kann. M-1 gibt das Interesse aus der Nachbarschaft, mit den Worten „ihr seid immer da, was macht ihr denn eigentlich hier?“ wieder, was zeigt, inwiefern ihre eigene Person als Mitarbeitende des Trägers beziehungsweise als pädagogisch Handelnde im Vordergrund steht und weniger die Adressat\*innen ihres Handelns, die die eigentlich dort wohnenden Nachbar\*innen sind. Hieran zeigt sich zudem erneut, inwiefern diese primär als Angehörige oder Betreute des Behindertenhilfesystems wahrgenommen und adressiert werden, wodurch dieser Status reproduziert und verfestigt wird. Dies führt sicherlich mit dazu, dass die (wenigen) Kontakte, die zwischen Bewohner\*innen der Wohngemeinschaften und Nachbar\*innen bestehen, primär hierarchisch strukturiert sind. Ein Ausschnitt aus dem Interview verdeutlicht das: „also grade bei einer Wohngemeinschaft ähm, des hat sich aber ganz ohne Unterstützung so entwickelt, ganz gute Kontakte zur Nachbarin gibt [I: Mmh+] und ähm wo ä#, die is auch so ne Anlaufstelle bei Problemen also ähm (.), wo man einfach auch mal klingeln kann, wenn irgendwas is oder so, die da ganz offen is so (.), wo dann auch schon mal am Wochenende was gemeinsam unternommen wird oder so“ (Zeile 252-256). Dies bestätigt die Fallstruktur, wonach rekonstruiert wurde, dass M-1 Inklusion als Sondernorm konstruiert. Die Adressat\*innen von Inklusion haben zwar teilweise Kontakte zu Personen aus der Mehrheitsgesellschaft, allerdings ist dieser Kontakt erneut von Asymmetrie, Abhängigkeit und Dichotomie geprägt („Anlaufstelle bei Problemen“), was wiederholt eine Festigung des ‚Sonderstatus‘ jener Personen bedeutet. Nachbar\*innen von Bewohner\*innen der betreuten Wohngemeinschaften übernehmen dadurch in gewisser Weise die Rolle einer professionell um die Bewohner\*innen handelnden Person. Diese Rolle ist primär durch Spezifität und Asymmetrie gekennzeichnet, was sich, davon ist auszugehen, auch bei gemeinsamen Unternehmungen am Wochenende nicht verändert. Es ist außerdem die Konstruktion von „man“ zu berücksichtigen, wonach, je nach Lesart, M-1 sich und ihre Kolleg\*innen als angesprochen konstruiert. Erneut zeigt sich, inwiefern sie selbst mehr als die Adressat\*innen ihres Handelns bei ihrer Konstruktion von Inklusion im Vordergrund steht, was die Fallstruktur einer Selbstinszenierung M-1s stärkt. Schließlich verfestigt sich die Fallstruktur dazu weitergehend, dass M-1 Inklusion primär als Idee konstruiert, wie an diesem Interviewausschnitt verdeutlicht werden kann: „ich denke, es gibt ein, also es is ähm gibt viel zu tun auf dem Weg zu Inklusion und ähm (5) ja, ich weiß nich, ob [I: Mmh+] d#, also ich hab das Gefühl, das braucht schon auch en bisschen n langen Atem, um da hin zu kommen und (.) da weiß ich nich, ob der wirklich so vorhanden is, ich hoffe das und ähm (...) aber ähm (.) man weiß ja nich, was als nächstes an Theorie kommt (beide lachen) und von daher ähm ja“ (Zeile 296-300). Insbesondere in ihrer Benennung von Inklusion als „Theorie“ kommt (in einer Lesart, die dem objektiven Sinn folgt) erneut zum Ausdruck, inwiefern M-1 Inklusion als Idee konstruiert (und nicht als Handlungspraxis). Gleichzeitig wird in dieser Aussage eine gewisse Ablehnung von und Skepsis gegenüber Inklusion deutlich. M-1 übt also latent Kritik an Inklusion.<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup> Letzterer Aspekt zeigt sich in den Fallstrukturekonstruktionen zum Inklusionsverständnis von M-2 und M-3 noch deutlicher (siehe Kapitel 10.2.3 und Kapitel 10.3.3). Ein übergreifendes Ergebnis der Studie ist also, dass die Interviewpersonen Inklusion eher ablehnend gegenüberstehen – wenngleich dies unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Dies wird in Kapitel 11.2.4 eingehend diskutiert.



## **Strukturrahmen**

Die Ergebnisse der Strukturanalyse korrespondieren in mehreren Hinsichten mit denen der Interviewanalyse. Beispielsweise sind Asymmetrien zwischen pädagogisch Handelnden und ihren Adressat\*innen bei beiden Analysen ein zentrales Merkmal der Fallstruktur, wie im Folgenden verdeutlicht wird. Die Bewohner\*innen des (intensiv) ambulant betreuten Wohnens sind zwar selbst die Mieter\*innen ihrer Wohnung, sie sind den Vermieter\*innen allerdings als Angehörige des Trägers bekannt, wie die Strukturanalyse offenlegt. Hierdurch werden jene Personen zum einen als ‚betreuungsbedürftig‘ und ‚behindert‘ hervorgebracht – ein Status, den M-1, wie die Interviewanalyse zeigt, in ihrer Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde ebenso reproduziert wie in ihrer Konstruktion von Inklusion. Zum anderen wird darin deutlich, inwiefern sich Inklusion als Sondernorm vollzieht, was ebenfalls ein zentraler Aspekt der Konstruktion M-1s von Inklusion ist. Schließlich kann an jenem analyseübergreifenden Strukturmerkmal der Asymmetrie verdeutlicht werden, inwiefern die ‚Regierung der Bewohner\*innen‘, die ein Aspekt der Selbstkonstruktion M-1s als pädagogisch Handelnde ist, bereits im Strukturrahmen angelegt ist. Indem die Bewohner\*innen den Vermieter\*innen als Angehörige des Trägers bekannt sind, werden Überwachungsmechanismen installiert, die einer Art Meldesystem gleichen, das vermeintlich aus einem Fürsorgegedanken heraus geschaffen wurde, das aber die Bewohner\*innen nicht steuern können und worin sie so gut wie keinen Einblick haben. In dieser Verschleierung von Überwachung vollzieht sich eine weiche Form der Kontrolle, die sich in der Selbstkonstruktion M-1s als pädagogisch Handelnde reproduziert, kommt doch in ihrem Anspruch der Adressat\*innenfokussierung (im objektiven Sinn) disziplinierende Steuerung und Kontrolle zum Ausdruck, die (auch) gouvernemental wirksam wird. Weiterhin kann ein Zusammenhang der Selbstkonstruktion M-1s als Expertin, die ‚besser‘ ist als ihre Kolleg\*innen, mit dem (fallstrukturhypothetischen) Ergebnis der Strukturanalyse gesehen werden, dass Mitarbeitende im intensiv betreuten Wohnen eine höhere beziehungsweise erweiterte Qualifikation gegenüber Mitarbeitenden in ambulant oder stationär betreuten Wohneinrichtungen haben. Die strukturelle Ausgestaltung des intensiv betreuten Wohnens selbst, das in der Strukturanalyse als Auslagerung stationärer, heimähnlicher Wohnstrukturen in einen Straßenzug einer bestimmten Nachbarschaft rekonstruiert wurde (da die Wohnungen in unmittelbarer Nähe zueinander liegen und zum Beispiel ein Büro vor Ort vorgehalten wird), korrespondiert mit dem Ergebnis der Interviewanalyse, das zeigt, inwiefern M-1 Inklusion als Sondernorm konstruiert. Im Konkreten bedeutet das, dass die Bewohner\*innen als dem Träger zugehörig zu erkennen bleiben, wodurch ihr Status als betreuungsbedürftig und in diesem Sinne als ‚behindert‘ aufrechterhalten und weitergehend verfestigt wird. Auch im Zuge wohnstruktureller Veränderungen, die einer Idee von Deinstitutionalisierung und Öffnung eher geschlossener Strukturen folgen, werden also Asymmetrien und Abhängigkeiten reproduziert – wodurch letztlich Teilhabemöglichkeiten an Praxen der Mehrheitsgesellschaft behindert werden. Die in der Strukturanalyse fallstrukturhypothetisch herausgearbeitete Ambivalenz des intensiv betreuten Wohnens, die sich zwischen ‚inklusive‘ Idee beziehungsweise Grundvoraussetzung (gemeindenahes Wohnen für Menschen mit höherem Unterstützungsbedarf) und einer deutlichen Geschlossenheit der Wohnform selbst (zum Beispiel umfassende Überwachung der Bewohner\*innen) bewegt, kann ebenfalls als Ergebnis der Interviewanalyse festgehalten werden. M-1s Konstruktion von Inklusion bewegt sich nämlich zwischen einer Idee von Öffnung und Teilhabe und einer Manifestation der Adressat\*innen von Inklusion als ‚behindert‘. An diesen Ambivalenzen – strukturell ebenso wie bezüglich M-1s Konstruktion von Inklusion herausgearbeitet – wird Inklusion zur Herausforderung und es braucht Möglichkeiten, diese Ambivalenzen handlungspraktisch zu wenden. Zusammenführend kann also festgehalten werden, dass Strukturen die Konstruktionen – und somit letztlich das Handeln – der Akteur\*innen (zumindest potenziell) in nicht unerheblicher Weise beeinflussen. Eine zentrale Herausforderung pädagogisch Handelnder im Kontext Inklusion kann deshalb darin ausgemacht werden, zwischen strukturellen Gegebenheiten und Selbstverständnis nicht aufgerieben zu werden beziehungsweise widersprüchliche Gegebenheiten und (von außen oder von der Person selbst an sie herangetragene) Forderungen – wie zum Beispiel die nach Inklusion – vereinbaren zu können.

## 10.2 Analyse des Interviews mit M-2

### 10.2.1 Analyse und Fallstrukturhypothesen zu den objektiven Daten

#### **Zur Interviewsituation**

Das Interview findet im Büro der Interviewperson an einem Besprechungstisch statt.

#### **Objektive Daten zur Interviewperson**

Die Interviewperson ist weiblich und ca. zwischen 40 und 45 Jahre alt. Sie ist die Leiterin der Wohneinrichtung A. M-2 ist Erzieherin und Sozialarbeiterin. Sie ist seit den 1980er Jahren im Bereich der Behindertenhilfe tätig, seit ca. 20 Jahren arbeitet sie beim derzeitigen Träger. Im Rahmen dieser Tätigkeit hat sie eines der Wohnheime (Wohneinrichtung B) des Trägers mitaufgebaut und zeitweise Wohneinrichtung B und Wohneinrichtung A gleichzeitig geleitet. Seit mehreren Jahren ist sie freigestellte Leiterin der Wohneinrichtung A (das heißt, ohne Aufgaben im Gruppendienst).

#### **Analyse der objektiven Daten**

Als Leiterin der Wohneinrichtung A übernimmt M-2 organisatorische und gestalterische Aufgaben, die den Strukturrahmen der Einrichtung betreffen (beispielsweise die Ausarbeitung von Dienstplänen, Ablaufplänen usw.). Gleichzeitig übernimmt sie auch eine gewisse ideelle Führungsaufgabe. So ist sie beispielsweise für konzeptionelle Veränderungen innerhalb der Einrichtung verantwortlich und zwar im Sinne der handlungspraktischen sowie organisatorischen Umsetzung. Im Zuge der Mitarbeiter\*innenführung hat ihr Verhalten, beispielsweise ihr Umgang mit den Bewohner\*innen, Vorbildfunktion und kann von den Mitarbeiter\*innen als Maßstab betrachtet werden. Dennoch ist sie als Leiterin nicht autonom, sondern in die übergeordneten Strukturen des Trägers und wiederum die des Kostenträgers eingeordnet. M-2 ist sowohl Erzieherin, wobei es sich um einen Ausbildungsberuf handelt, als auch Sozialarbeiterin, was ein Studium erfordert. Es ist also davon auszugehen, dass sie nach ihrer Ausbildung Interesse zeigte beziehungsweise die Motivation hatte, sich weiterzubilden; einerseits gegebenenfalls aus intrinsischen Gründen (beispielsweise die Orientierung an einem Bildungsideal), andererseits möglicherweise auch, um formale Voraussetzungen zur Übernahme von Leitungsaufgaben zu erfüllen (extrinsische Gründe). M-2 arbeitet bereits seit einem langen Zeitraum im Bereich der sogenannten Behindertenhilfe, was bedeutet, dass sie den strukturellen Wandel der Deinstitutionalisierung in diesem Bereich mitbekommen und gegebenenfalls auch aktiv mitgetragen und gestaltet hat. Auch beim jetzigen Träger ist sie schon lange beschäftigt, was dafür spricht, dass sie sich ein Stück weit mit dessen Idealen identifizieren kann. Sie kennt die Strukturen und Abläufe sehr genau und wirkt(-e) teils auch bei der Gestaltung dieser mit. Daraus lässt sich eine grundsätzliche Zufriedenheit ableiten. Sie zeigt Engagement, was beispielsweise darin zu erkennen ist, dass sie beim Aufbau der Wohneinrichtung B aktiv mitgearbeitet hat. So kann sie eigene Ideen einbringen und sich bei der Gestaltung von Strukturen und Arbeitsprozessen beteiligen. Die gleichzeitige Leitung zweier Wohneinrichtungen, die zudem, das ist anzunehmen, aus der Position einer regulären Mitarbeiterin heraus geschah, ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Es ist also davon auszugehen, dass M-2 beim Träger als ‚sehr gute‘ Mitarbeiterin bekannt ist. Deutlich wird hier allerdings auch ein Strukturproblem des Trägers, nämlich mangelndes Personal, denn es ist nicht routinemäßig, dass zwei Wohneinrichtungen von ein und derselben Person geleitet werden, zieht dies doch gewisse Einschränkungen nach sich, gerade hinsichtlich der Verfügbarkeit der Leitung. M-2 leitet die Wohneinrichtung A seit mehreren Jahren als freigestellte Leitung, weshalb davon auszugehen ist, dass sie die Strukturen dieser ein Stück weit mitgeprägt hat. Gleichzeitig ist sie somit für etwaige Strukturprobleme innerhalb der Einrichtung (mit-)verantwortlich.

#### **Fallstrukturhypothesen zu den objektiven Daten**

##### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde***

**M-2 konstruiert sich als engagiert und (wichtigen) Teil der Wohneinrichtung und des Trägers. Sie ist der Wohneinrichtung, aber auch dem Feld selbst, sehr verbunden. Als Einrichtungsleiterin ist M-2 mit dafür verantwortlich, strukturelle Veränderungen umzusetzen (beispielsweise im Hinblick auf inklusive Teilhabemöglichkeiten der Bewohner\*innen). Folglich prägt sie das Inklusionsverständnis der in der**

Einrichtung tätigen Mitarbeiter\*innen (mit) und ist dafür verantwortlich. M-2 ist in ihrer Funktion als Leiterin der Wohneinrichtung die Schnittstelle zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘, also zwischen alltäglicher innerinstitutioneller Handlungspraxis und äußeren Einflüssen, wie beispielsweise fachwissenschaftlichen oder (sozial-)politischen Diskursen. Sie ist diejenige, die Zugang zu Fortbildungen oder Ähnlichem schafft und den Mitarbeiter\*innen die Teilnahme daran ermöglicht.

### ***Konstruktion von Inklusion***

Zum Inklusionsverständnis von M-2 sollen keine Fallstrukturhypothesen aufgestellt werden.

## 10.2.2 Analyse und Fallstrukturhypothesen zum Interview

### **Analyse Interview Zeile 1-7**

*I: Ok. (.) dann würde ich gerne mit meiner ersten Frage schon beginnen ähm und möchte gern von Ihnen wissen, was ist denn für Sie pädagogisches Arbeiten? #00:00:15-4#*

*M-2: (...) pädagogisches Arbeiten?*

Nach einer dreisekündigen Pause, die, das ist anzunehmen, Zeichen des Nachdenkens ist, stellt M-2 eine (elliptische) Rückfrage, indem sie die beiden letzten Worte der Interviewerin wiederholt und phonetisch als Frage zu erkennen gibt. Diese Rückfrage zielt (Lesart 1) auf ein akustisches Verständnis ab und würde bedeuten, dass M-2 aufgrund beispielsweise der Lautstärke nicht verstanden hat, was die Interviewerin gefragt hat. Lesart 2 legt nahe, dass es sich bei der Rückfrage um den Versuch handelt, ein inhaltliches Verständnis herzustellen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Frage der Interviewerin abstrakt und eher nicht ad hoc zu beantworten ist. Die Frage nach dem individuellen Verständnis pädagogischen Arbeitens ist eine, die sich im regulären Arbeitsalltag von M-2 nicht stellt. Die Rückfrage ist in diesem Sinne dann keine (reine) Verständnisfrage, sondern wird eher gestellt, um sich Zeit zu verschaffen zum Nachdenken.

*[I: mmh+] (leichtes Lachen, leise)*

Das ‚leichte Lachen‘ von M-2 kann als Ausdruck von Überraschung gelesen werden, das heißt, M-2 hat nicht mit einer solchen Frage gerechnet. Dies stärkt die obige Lesart 2, dass es sich bei der Rückfrage um inhaltliches und nicht akustisches Verständnis handelt. Gleichzeitig wird die Frage dadurch als schwierig, da abstrakt und hoch reflexiv, konstruiert. Ein solches ‚leichtes Lachen‘ ist außerdem Zeichen von Unsicherheit. M-2 kann nicht ad hoc antworten und überspielt so die entstehende Gesprächspause, denn die Interviewsituation setzt sie implizit unter ‚Kommunikations-‘ beziehungsweise ‚Redezwang‘. Insgesamt wird deutlich, dass die reflexive Ebene, auf die diese abstrakte Frage abzielt, im Arbeitsalltag nicht an erster Stelle steht.

*im Bereich erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung*

M-2 verortet ihr Verständnis von pädagogischem Arbeiten „im Bereich erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung“. „Bereich“ ist dabei einerseits ein eher technischer Begriff, der (physische) Räume beziehungsweise Themengebiete, voneinander abgrenzt. M-2 konstruiert also „erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung“ als bestimmten „Bereich“ und grenzt diesen von anderen ‚Bereichen‘ pädagogischen Arbeitens ab. Dies bedeutet eine Kollektivierung von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung und impliziert, dass pädagogisches Arbeiten im Hinblick auf alle erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung gleich ist. Menschen mit geistiger Behinderung im Allgemeinen werden so als pädagogisches Handlungsfeld konstruiert. Diese als homogen konstruierte Gruppe unterscheidet sich von anderen und bedarf eines bestimmten pädagogischen Arbeitens. M-2 adressiert Menschen mit geistiger Behinderung hier als ‚erwachsen‘ und nimmt so eine Differenzierung zum pädagogischen Arbeiten mit Kindern beziehungsweise Jugendlichen vor. Deutlich wird, dass M-2 einen ‚Bereich‘ als Bezugspunkt pädagogischen Arbeitens konstruiert (im Gegensatz zum Individuum selbst).

*[I: ja] und im Wohnbereich.*

Die Konjunktion „und“ verbindet diese und die vorangegangene Sequenz. M-2 verortet sich beziehungsweise ihre Ausführungen „im Wohnbereich“ und konkretisiert damit ihre (darauffolgende) Narration. Auch hier erfolgt die Abgrenzung des ‚Wohnbereiches‘ von anderen Bereichen der pädagogischen Arbeit, wobei an dieser Stelle zwischen dem sozial erlebbaren Wohnbereich (beispielsweise im Sinne eines Wohnzimmers) und dem abstrakten Sachgebiet ‚Wohnbereich‘ unterschieden werden muss. M-2 konstruiert ‚Wohnen‘ als eine Art Zuständigkeitsbereich, in dem sich pädagogisches Arbeiten vollzieht. Deutlich wird also, dass M-2 neben der Altersdifferenzierung (‚erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung‘ im Gegensatz zu nicht erwachsenen) auch entlang des Handlungsortes (‚Wohnbereich‘) differenziert und so außerdem einen konkreten Bezug zu ihrer eigenen Arbeit beziehungsweise ihrem Handlungsfeld herstellt. Ihr Verständnis von pädagogischem Arbeiten ist also primär an ihrer Tätigkeit ausgerichtet beziehungsweise bezieht M-2 sich darauf. Daraus folgt, dass M-2 eine sehr konkrete, auf ein bestimmtes Handlungsfeld zugeschnittene Form pädagogischen Arbeitens offenlegt beziehungsweise im Folgenden offenlegen wird, das sowohl auf der Achse des Lebensalters als auch der Achse des Handlungsortes spezifiziert wird.

*Ähm die Fähigkeiten, die vorhanden sind,*

M-2s Ausführung sind elliptisch, da sowohl Subjekt als auch Prädikat, zumindest in dieser Sequenz, fehlen. Möglich wäre, dass diese, im Sinne einer Inversion, an das Ende des Infinitivsatzes gestellt sind. Die Auslassung bezieht sich auf den Gegenstand der Ausführungen M-2s, nämlich auf pädagogisches Arbeiten, und könnte folglich lauten ‚Pädagogisches Arbeiten ist...‘. In den Fokus ihrer Ausführungen setzt M-2 „die Fähigkeiten“. Fähigkeiten umreißen grob das, was eine Person ‚kann‘, sprich das, was eine Person zu bestimmten Leistungen befähigt<sup>93</sup>. M-2 versieht das Substantiv ‚Fähigkeiten‘ mit dem bestimmten Artikel „die“; es sind also bestimmte Fähigkeiten, die M-2 anspricht. Diese werden in dem eingeschobenen Relativsatz „die vorhanden sind“ näher beschrieben. Die Fähigkeiten ‚sind vorhanden‘, das heißt, sie sind unabhängig von äußeren Einflüssen gegeben (das heißt, auch unabhängig von M-2 als pädagogisch Handelnder) und vorerst nicht veränderbar. M-2 grenzt, zumindest implizit, ‚vorhandene Fähigkeiten‘ von ‚nicht vorhandenen Fähigkeiten‘ ab und konstruiert so einen Mangel an Fähigkeiten, an dem das pädagogische Arbeiten ansetzt. M-2 konstruiert Menschen mit geistiger Behinderung als tendenziell defizitär, nämlich über einen ‚Fähigkeitsmangel‘. Offen bleibt dabei (bislang), welche Fähigkeiten M-2 anspricht.

*ähm zu erhalten*

M-2 führt ihren Satz fort mit „ähm zu erhalten“. Nach einer kurzen Verzögerung im Sprechfluss („ähm“) wird der Modus der ‚Fähigkeiten, die vorhanden sind,‘ eingeführt. Diese gilt es „zu erhalten“. Das Verb „erhalten“ impliziert die Gefahr des ‚Wegbrechens‘ der vorhandenen Fähigkeiten, wodurch M-2 die defizitorientierte Konstruktion fortführt, die im Vorangegangenen bereits herausgearbeitet wurde. Pädagogisches Arbeiten ist folglich eine Form der Schadensbegrenzung: Menschen mit geistiger Behinderung im ‚Wohnbereich‘ sind davon bedroht, dass sie ihre Fähigkeiten verlieren, wenn nicht pädagogisches Arbeiten dem entgegenwirkt. Pädagogisches Arbeiten wird so als Intervention konstruiert, die dem Schutz vor dem Verfall dient. Die Tätigkeit ‚erhalten‘ strebt, beispielsweise beim Erhalten historischer Gebäude, ein Aufrechterhalten des Status quo an. In Bezug auf erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung konstruiert M-2 die Aufrechterhaltung des Status quo als zentrale Tätigkeit pädagogischen Arbeitens. (Weiter-)Entwicklungsperspektiven sind dem (zumindest) nachgeordnet und, um beim Beispiel des Erhalts historischer Gebäude zu bleiben, auch gar nicht vorgesehen (der Denkmalschutz verbietet sogar beziehungsweise erschwert zumindest deutlich aktualisierende Eingriffe). Diese Fokussierung auf das Erhalten der Fähigkeiten, die vorhanden sind, zieht eine ständige Prüfung dessen nach sich, ob der Status quo (noch) aufrechterhalten ist. Dies hat zur Folge, dass die Adressat\*innen des pädagogischen Handelns M-2s beziehungsweise ihre ‚Fähigkeiten‘ konstant überwacht werden, wodurch diese Personen in einen Zustand ständiger Bewährung versetzt werden. M-2 konstruiert sich in diesem Zusammenhang als pädagogisch Handelnde, die diesen Status quo aufrechterhält und überprüft.

---

<sup>93</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Faehigkeit> (zuletzt am 06.05.2021).

*und ähm (.) Entwicklungsmöglichkeiten zu fördern.*

Die Konjunktion „und“ zeigt an, dass M-2 ihren Ausführungen noch einen weiteren Aspekt pädagogischen Arbeitens an die Seite stellt. Nach einer kurzen Verzögerung im Sprechfluss („ähm“) und einer einsekündigen Pause, benennt M-2 diesen weiteren Aspekt, nämlich „Entwicklungsmöglichkeiten zu fördern“. Das, was gefördert wird, sind Möglichkeiten zur Entwicklung – und nicht Entwicklung selbst. Die Potenzialität der Entwicklung wird dabei doppelt abgeschwächt, nämlich durch die direkte Verknüpfung mit ‚-möglichkeiten‘ (die wahrgenommen werden können oder eben nicht und auch nicht zwingend erfolgreich sein müssen, sondern vielmehr ein implizites Scheitern in sich tragen) und dem Förderaspekt, der bedeutet, dass die Bereitstellung von Entwicklungsmöglichkeiten nicht prinzipiell gegeben ist, sondern lediglich ‚gefördert‘ wird. Der Prozess der Entwicklung wird abgekoppelt von der Person, die sich (bestenfalls) entwickeln soll. M-2 konstruiert also pädagogisches Arbeiten aus ihrer eigenen Perspektive, was auch bereits in ihrer Verortung in (pädagogische) Handlungsfelder ein Stück weit anklang. Im pädagogischen Alltag ist sie diejenige, die solche Entwicklungsmöglichkeiten fördert beziehungsweise auch faktisch bereitstellen kann. Die Verantwortlichkeit, sich zu entwickeln, liegt bei den adressierten Menschen mit geistiger Behinderung selbst. Auch das, was im Prozess der Entwicklung passiert, liegt jenseits der Zuständigkeit der pädagogisch Handelnden und wird als unabhängig von diesen konstruiert. Dadurch wird auch die Möglichkeit des Scheiterns pädagogischer Handlungsziele von den pädagogisch Handelnden abgewendet. Ihre Aufgabe ist es, eine Umwelt zu gestalten, die Möglichkeiten zur Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung bereitstellt. Diese (eher subtile) Einwirkung auf das Leben der Menschen in der Einrichtung gleicht dem Herstellen einer pädagogisierten Umgebung – ähnlich einem rousseauschen Erziehungsmilieu (siehe Rousseau 2009). Das Fördern von Entwicklungsmöglichkeiten ist dabei nicht auf einen oder mehrere bestimmte Bereiche oder Handlungen ausgerichtet, sondern sehr umfassend. Das bedeutet, dass der Zugriff der in diesem Feld pädagogisch Handelnden sich auf alle Bereiche des Lebens der Adressat\*innen erstreckt. In der Folge ist es diesen kaum möglich, sich dem Zugriff pädagogischer Handlungspraxis zu entziehen, was die oben herausgearbeitete Situation der ständigen Überwachung und daraus resultierenden Bewährung noch verschärft. Das von M-2 konstruierte Verständnis pädagogischen Handelns zeigt große Übereinstimmungen mit einem klassisch heilpädagogischen Verständnis der Arbeit mit Menschen mit (geistiger) Behinderung, bei dem der Fördergedanke zentral ist.

*[! mmh+] Das is so ja das,*

Das Pronomen „Das“ zeigt den Rückbezug zu den vorherigen Ausführungen an und fasst diese als Ganzes zusammen, was durch dieses sowie das Prädikat ‚ist‘ („is“), die beide im Singular stehen, indiziert ist. Das Wort „so“, hier am ehesten als Partikel gebraucht, kann auf zweierlei Arten gelesen werden. Lesart 1: ‚So‘ drückt eine Bekräftigung des Gesagten aus; Lesart 2: ‚So‘ verleiht dem Gesagten einen unbestimmten, unsicheren Charakter (vgl. [duden.de](http://www.duden.de)<sup>94</sup>), wodurch deutlich wird, dass M-2 sich nicht festlegen möchte und dadurch ihre Ausführungen weniger angreifbar macht. Das Wort „ja“ ist eine Bestätigung des Gesagten, so als käme M-2 nach kurzem Nachdenken zu einer positiven Auslegung ihrer Überlegungen. Die Sequenz schließt mit dem Pronomen „das“, auf das im Lichte eines routinemäßigen Sprachgebrauchs eine weitere Erläuterung dessen, was „das“ ist, folgen muss<sup>95</sup>.

*was mir am wichtigsten is,*

Der eingeschobene Relativsatz, der mit „was“ eingeleitet wird, bezieht sich auf das vorangegangene ‚das‘ und ist eine nähere Erläuterung dessen. M-2 nimmt durch die Verwendung des Personalpronomens „mir“ direkten Bezug auf ihre eigene Person. Ihre Sichtweise steht im Mittelpunkt (was ja auch die Frage der

---

<sup>94</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/so\\_wirklich\\_etwa\\_also](http://www.duden.de/rechtschreibung/so_wirklich_etwa_also) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>95</sup> Es sei angefügt, dass die Sequenzbildung an dieser Stelle des Interviews nicht unproblematisch war, denn die Sequenz „Das is so“ wäre durchaus auch sinnhaft gewesen. Letztlich wurde sich jedoch, nach einer intersubjektiven Überprüfung, dagegen entschieden, die Sequenz „Das is so“ zu bilden, da M-2, wie ein erneutes Anhören der Audioaufnahme verdeutlichte, keine Pause zwischen „so“ und „ja“ macht. Die Lesarten, die zu „Das is so“ gebildet werden können (beispielsweise Konstruktion des Gesagten als manifesten Tatbestand, der Allgemeinheitscharakter hat und so einen Wahrheitsanspruch erhebt, wodurch M-2 sich nicht angreifbar macht), wurden bedacht, dann jedoch wieder verworfen, da sie nur mit Zusatzannahmen belegbar sind.

Interviewerin intendiert hat), woraus folgt, dass sie Raum für andere Sichtweisen lässt, die womöglich andere Schwerpunktsetzungen vornehmen. Durch den Superlativ „am wichtigsten“ wird deutlich, dass M-2 mehrere Aspekte pädagogischen Handelns kennt und für wichtig befindet, an dieser Stelle jedoch diejenigen aufgezählt hat, die für sie am meisten Bedeutung haben. Dadurch konstruiert sie eine gewisse Hierarchie der Aspekte pädagogischen Handelns und es gibt folglich noch weitere (für sie) weniger wichtige Aspekte. Interessant ist, dass die Frage der Interviewerin nicht die ‚wichtigsten‘ Aspekte pädagogischen Arbeitens intendierte und dass diese Einschränkung von M-2 selbst vorgenommen wurde. Das Adjektiv „wichtig“, insbesondere in seiner superlativen Verwendung, hebt die subjektive Bedeutsamkeit des Gesagten in besonderem Maße hervor. M-2 schließt so die vorangegangenen Ausführungen ab und es ist festzuhalten, dass das zuvor Geschilderte die für sie bedeutsamsten Aspekte pädagogischen Handelns sind. Das Komma am Ende der Sequenz zeigt an, dass M-2s Ausführungen noch nicht beendet sind, sondern noch weitergeführt werden.

## **Fallstrukturhypothesen**

### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde***

M-2 verortet ihr Verständnis pädagogischen Handelns im Handlungsfeld Wohnen von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung. Die Personen, auf die ihr pädagogisches Handeln ausgerichtet ist, werden dabei von M-2 nicht direkt adressiert, was dazu führt, dass jene Adressat\*innen eher als Leerstelle konstruiert werden. Das Adressat\*innensubjekt wird dadurch in gewisser Weise ausgeblendet. M-2 konstruiert Menschen mit geistiger Behinderung als defizitär, was unter anderem durch die Konstruktion M-2s zum Ausdruck kommt, die Fähigkeiten der Adressat\*innen drohen zu ‚verkümmern‘. Aufgabe pädagogischen Handelns ist insofern, zum Erhalt dieser Fähigkeiten beizutragen. Dabei zielt pädagogisches Handeln auf den Erhalt des Status quo. Demgegenüber wird deutlich, dass M-2 pädagogisches Handeln über einen Förderaspekt versteht, jedoch primär in der Hinsicht, die Möglichkeiten zur Entwicklung zu bereiten (und nicht Entwicklung an sich zu ermöglichen). Ähnlich einem rousseauschen Erziehungsideal fokussiert M-2 also das Bereiten einer Art pädagogischen Umgebung. Die Folge ist, dass die Verantwortlichkeit, sich zu ‚entwickeln‘, bei den Rezipient\*innen dieser Umgebung selbst liegt, also bei denjenigen, die, wie in diesem Falle, in der Wohneinrichtung wohnen. Dadurch wird die Möglichkeit des Scheiterns pädagogischen Handelns ein Stück weit abgewehrt und von der eigenen Person distanziert. Scheitert ein pädagogisches Handlungsziel, so ist die Verantwortung bei den Adressat\*innen des Handelns zu suchen, die die Entwicklungsmöglichkeiten nicht ausreichend genutzt haben. Eine weitere Folge des Schaffens einer solchen ‚pädagogischen Umgebung‘ ist, dass (zumindest potenziell) kein Bereich davon ausgespart ist. Das Wohnen von Menschen mit geistiger Behinderung wird also (ebenfalls potenziell) zu einer ständigen Bewährungsprobe, die die Personen in einem Zustand permanenter Überwachung beziehungsweise Überwachungsmöglichkeit hält. Diese Überwachung erfolgt jedoch verschleiert, sodass den betroffenen Personen nie eindeutig klar sein kann, wann und wo sie dem überwachenden Blick der pädagogisch Handelnden ausgesetzt sind und wann und wo nicht. M-2 benennt die Personen, auf die (ihr) pädagogisches Handeln ausgerichtet ist, als erwachsen und differenziert so pädagogisches Handeln als je bestimmtes in unterschiedlichen Altersgruppen. Zusätzlich differenziert sie nach Handlungsfeldern. Außerhalb der benannten Altersgruppe beziehungsweise des benannten Handlungsfeldes ist pädagogisches Handeln ein anderes beziehungsweise von anderen Maßgaben geprägt. Pädagogisches Handeln als ‚Fördern von Entwicklungsmöglichkeiten‘ ist dabei ein Stück weit von den Adressat\*innen entkoppelt. M-2s Fokussierung auf den Aspekt des ‚Förderns‘ (der im ‚Fördern von Entwicklungsmöglichkeiten‘ zum Ausdruck kommt) zeigt große Übereinstimmungen mit einem klassisch heilpädagogischen Verständnis pädagogischen Handelns. Diesem Förderansatz ist eine defizitäre Konstruktion der Rezipient\*innen inhärent, da er sie als prinzipiell förderbedürftig charakterisiert. Durch die Ausweitung des Fördergedankens auf das Lebensumfeld gibt es somit keinen Bereich die jeweilige Person betreffend, der nicht (potenziell) förderbedürftig sein kann. Das betreute Subjekt wird also in allen Lebensbereichen als defizitär konstruiert. M-2 schwächt (latent), dieses klassische Verständnis ab, indem sie nicht die Förderung der Person in den Vordergrund stellt, sondern die bereits genannte ‚Förderung von Entwicklungsmöglichkeiten‘.

### **Konstruktion von Inklusion**

Zu M-2s Konstruktion von Inklusion kann bislang nur wenig festgehalten werden. Ihre Bezüge zu klassisch heilpädagogischen Verstehenszugängen, die im Rahmen ihres Verständnisses von pädagogischem Handeln herausgearbeitet werden konnten, lassen jedoch die fallstrukturhypothetische Lesart zu, dass sie Inklusion eher nicht als Paradigma pädagogischen Handelns sieht, was auch daran ersichtlich wird, dass es nicht das ist, was ihr in Bezug auf pädagogisches Handeln „am wichtigsten“ (Interviewtranskript Zeile 7) ist.

### **Analyse Interview Zeile 7-10**

*ähm (.) im Sinne von lebenslangem Lernen ähm,*

Nach einer kurzen Verzögerung im Sprechfluss („ähm“) und einer einsekündigen Pause, die beide als Signal des Nachdenkens gelesen werden können, führt M-2 ihren Satz fort und konkretisiert so ‚das, was ihr am wichtigsten ist‘. Die Wendung „im Sinne von“ meint, dass das Folgende (sprich lebenslanges Lernen) nicht vollständig identisch ist mit dem, was sie beschreibt, jedoch insgesamt einer gemeinsamen gedanklichen Tradition folgt – ganz so, als bediene sich M-2 des (routinemäßig durchaus bekannten) Konzepts des ‚lebenslangen Lernens‘, um ihre Ausführungen in einen Kontext einzubetten und einen Vergleich anzustellen. Bei dem Begriff ‚lebenslanges Lernen‘ handelt es sich um einen terminus technicus aus dem Erwachsenenbildungsbereich. M-2 verortet sich respektive ihr Verständnis pädagogischen Handelns also in über die Pädagogik hinaus routinemäßig bekannten Praxen (institutionalisierten) pädagogischen Handelns. Sie konstruiert sich so als Expertin, die Einblick in Fachbegriffe hat und diese auch benutzt. Die lautsprachliche Betonung des Wortes „Lernen“ legt ein besonderes Gewicht auf dieses. „Lernen“ zielt an erster Stelle auf den Erwerb von Wissen (siehe [duden.de](http://www.duden.de)<sup>96</sup>) und bezeichnet dabei den Prozess der Aneignung (und nicht etwa einen Zustand). Lebenslanges Lernen hat in dieser Hinsicht (zunächst einmal) nichts mit einem Verständnis von Bildung als Subjektbildung gemein. Durch den Bezug ‚lebenslangen Lernens‘ auf die Adressat\*innen pädagogischen Handelns hebt M-2 den Erwachsenenstatus dieser hervor. Sie setzt prinzipielle Weiterentwicklungsperspektiven voraus, die sich ein Leben lang vollziehen können. M-2 konstruiert die Adressat\*innen pädagogischen Handelns so als Erwachsene, die lernfähig sind. Der Erwerb von Wissen steht dabei im Vordergrund. M-2 selbst ist im Zuge lebenslangen Lernens diejenige, die dieses Wissen, im Rahmen ihres pädagogischen Handelns, den Adressat\*innen zugänglich macht.

*das aber eingebunden ist in ähm nen Wohnheimalltag,*

Mit dem Pronomen „das“ leitet M-2 einen Relativsatz ein, der das Vorangegangene (‚lebenslanges Lernen‘) konkretisiert. Die Konjunktion „aber“ zeigt einen Gegensatz an und verdeutlicht, dass ihre Ausführungen nicht identisch sind mit einem routinemäßigen Verständnis lebenslangen Lernens, wodurch die obige Analyse der Wendung ‚im Sinne von‘ noch einmal gestärkt wird. Die tatsächliche Praxis weicht von lebenslangem Lernen insofern ab, dass sie ‚eingebunden ist in einen Wohnheimalltag‘. Das Partizip „eingebunden“ drückt aus, dass das lebenslange Lernen und der „Wohnheimalltag“ miteinander sinnhaft verknüpft sind. Dieser „Wohnheimalltag“ steht mit dem unbestimmten Artikel „nen“ (umgangssprachlich für ‚einen‘), was diesen unkonkret, jedoch dadurch auch allgemein macht. Es handelt sich nicht um den je bestimmten Wohnheimalltag (zum Beispiel an einem bestimmten Tag), sondern um Wohnheimalltag im Allgemeinen, der also auch ein Stück weit gleichförmig ist. Dies wird durch den Wortbestandteil „Alltag“ verstärkt, der einen Tagesablauf beschreibt, der von Routine und Gleichförmigkeit geprägt ist ([duden.de](http://www.duden.de)<sup>97</sup>). Alltag bedeutet außerdem, dass Praxen routinemäßig geworden sind und ohne besondere Planung oder intensiveres Nachdenken erfolgen. In Verbindung mit dem Substantiv „Wohnheim“ wird für dieses deutlich, dass das Leben in der Einrichtung von Abläufen geprägt ist, die routinisiert sind. Das Wohnheim als Ort ist hier sehr viel stärker physisch konstruiert als der zuvor genannte ‚Wohnbereich‘. Soziale Praxen sind dieser physischen Konstruktion nachgeordnet. Die Verknüpfung von Wohnheim und Alltag zeigt außerdem, dass der Alltag ohne das Wohnheim nicht bestehen kann. Das Wohnheim als Manifestum wird so zur unumstößlichen Größe erhoben. Die obigen Lesarten, die bezüglich der Adressat\*innen lebenslangen Lernens aufgestellt wurden, sind weiterzuführen und die Frage zu stellen,

<sup>96</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/lernen> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>97</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Alltag> (zuletzt am 06.05.2021).

wessen Wohnheimalltag hier benannt wird. Aus Sparsamkeitsgründen wird davon ausgegangen, dass es sich bei ‚nem Wohnheimalltag‘ um den Lebensalltag der Bewohner\*innen handelt, innerhalb dessen sich ihr ‚lebenslanges Lernen‘ vollzieht. Die Fokussierung auf den Alltag zeigt, dass sich pädagogisches Handeln, unabhängig von konkreten strukturellen Rahmungen (wie beispielsweise Zeiten, Orten oder Situationen) vollzieht. Einzige Konstante ist das Wohnheim. Folglich gibt es keinen (Lebens-)Bereich, auf den die pädagogisch Handelnden nicht zugreifen, denn Angriffspunkte für ‚lebenslanges Lernen‘ liegen im gesamten Alltag. Eine solche Pädagogisierung des Alltags hat zur Folge, dass die Bewohner\*innen sich nicht der Reichweite der nahezu vollumfänglichen Handlungsmacht der pädagogisch Handelnden entziehen können, da sich Interventionen potenziell immer vollziehen können. M-2 konstruiert diese im Zuge dessen als äußerst handlungsmächtig. Die Fokussierung des sogenannten Wohnheimalltags verdeutlicht außerdem, dass M-2 ‚lebenslanges Lernen‘ auf die je konkrete Wohneinrichtung beziehungsweise den Handlungsrahmen ‚Wohneinrichtung‘ beschränkt konstruiert. Sie konstruiert somit auch sich selbst als pädagogisch Handelnde als vom einrichtungsbezogenen Handlungsrahmen abhängig.

*in dem ich mich wohlfühle,*

Mit diesem eingeschobenen Relativsatz konkretisiert M-2 den Begriff ‚Wohnheimalltag‘.

Lesart 1: M-2 konstruiert mit „ich mich“ sich selbst als Referenzpunkt und nimmt Bezug auf ihr subjektiv-affektives Wohlempfinden („wohlfühle“) innerhalb dieses Wohnheimalltags. Das bedeutet, dass ‚Wohnheimalltag‘ hier primär als Arbeitsalltag von M-2 in ihrer Rolle als Mitarbeiterin und Leiterin konstruiert wird. Im Vordergrund steht, dass sie – und nicht etwa die Bewohner\*innen – sich wohlfühlt. Dadurch wird klar, dass der Alltag in der Wohneinrichtung sehr stark an ihre eigenen Vorstellungen von ‚Wohlgefühl‘ geknüpft ist. Die Reichweite ihrer Handlungsmacht innerhalb der Einrichtung ist immens.

Lesart 2: Mit dem Pronomen „ich“ bezeichnet M-2 nicht sich selbst, sondern es handelt sich dabei um ein verallgemeinerndes „ich“, mit dem sie die Personen umfasst, die im Wohnheim leben. Sie nimmt dadurch für sich ein, für diese Personen zu sprechen, die sie hier als Gruppe konstruiert. Dies kann als Fürsorgepraxis gelesen werden, aus der eine Konstruktion der Bewohner\*innen als fürsorge-bedürftig resultiert. Die Bewohner\*innen werden dadurch sozusagen als Personen konstruiert, die nicht für sich selbst sprechen können – ihnen wird ein Stück weit die Sprache versagt.

*integriert in die alltägliche Arbeit,*

M-2 führt ihren Satz weiter und es wird deutlich, dass sich lebenslanges Lernen im Zuge der ‚alltäglichen Arbeit‘ vollzieht. M-2 hat von jener ‚alltäglichen Arbeit‘ eine konkrete Vorstellung, was aus dem vorangestellten bestimmten Artikel „die“ geschlossen werden kann. Worin genau „die alltägliche Arbeit“ besteht, bleibt jedoch unklar. Das alltägliche Arbeiten bezieht sich, das ist anzunehmen, auf den zuvor eingeführten Wohnheimalltag und wird als Gegenstück zum vorangegangenen pädagogischen Arbeiten benannt. Pädagogisches Arbeiten wird also als eine Art Zusatz konstruiert, der eine untergeordnete Rolle im Rahmen der ‚alltäglichen Arbeit‘ spielt<sup>98</sup>.

*nicht als Förderprogramm wie in der Schule [I: mmh+ mmh+].*

Mit dem Adverb „nicht“ zeigt M-2 einen Gegensatz auf, mit dem sie das ‚lebenslange Lernen im Wohnheimalltag, das in die alltägliche Arbeit integriert ist‘ von einem „Förderprogramm wie in der Schule“ unterscheidet. Zentral ist hieran der Gegensatz von ‚Alltag‘ einerseits und (zeitlich wie inhaltlich strukturiertem) „Förderprogramm“ andererseits. Ein „Förderprogramm“ ist routinemäßig ein Plan, in dem detailliert der Vorgang der Förderung sowie die damit verbundenen Ziele aufgeschlüsselt sind und an dem sich im Zuge der Förderung orientiert wird. Ein Förderprogramm ist also handlungsleitend im Förderungsprozess. Unter ‚Förderung‘ ist eine (finanzielle, ideelle, tatkräftige) Unterstützung sowie das Hervorbringen von etwas, das zuvor gleichsam verschüttet war, zu verstehen (zum Beispiel Kohleförderung, aber im übertragenen Sinne auch Talentförderung; vgl. [duden.de](http://www.duden.de)<sup>99</sup>). M-2 verortet solche

---

<sup>98</sup> Es muss zwar die Frage gestellt werden, um wessen Arbeit es sich hier handelt (die der Pädagog\*innen oder die der Bewohner\*innen), allerdings wird aus Sparsamkeitsgründen davon ausgegangen, dass ausschließlich die Mitarbeiter\*innen der Wohneinrichtung an dieser Stelle als ‚arbeitend‘ konstruiert werden und nicht die Bewohner\*innen.

<sup>99</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/foerdern> (zuletzt am 06.05.2021).



Förderprogramme im Schulkontext und grenzt sich durch die Verneinung von diesen ab sowie dadurch, dass sie nicht im Handlungsfeld ‚Schule‘, sondern im Handlungsfeld ‚Wohnen‘ tätig ist. M-2 betont durch diesen Gegensatz noch einmal die Loslösung von lebenslangem Lernen respektive pädagogischem Handeln auf bestimmte Zeitfenster oder Angebote, wodurch die Konstruktion dessen als umfassend und bezogen auf den gesamten Alltag gefestigt wird. Sich dem pädagogischen Handeln der Mitarbeiter\*innen zu entziehen, ist kaum möglich, wodurch dieses in gewisser Weise einen totalitären Charakter verliehen bekommt. Zudem wird klar, dass den Bewohner\*innen die Maximen pädagogischen Handelns ein Stück weit verschleiert werden und für diese nicht unbedingt ersichtlich sind.

## **Fallstrukturhypothesen**

### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde***

Die bisherige Fallstrukturhypothese kann bezüglich einiger Aspekte erweitert werden. M-2 konstruiert sich als pädagogisch Handelnde als vollumfänglich handlungsmächtig am Ort, an dem sich ihr pädagogisches Handeln vollzieht und der gleichzeitig der Lebensraum der Bewohner\*innen ist. Diesen ist es dadurch so gut wie nicht möglich, sich pädagogischer Intervention seitens der Mitarbeiter\*innen zu entziehen – der Alltag ist pädagogisiert. Gleichzeitig konstruiert M-2 einen Gegensatz zwischen pädagogischem und alltäglichem Handeln, wobei pädagogischem Handeln eine eher nachgeordnete Rolle beigemessen wird. Dies ist insofern konsistent, als M-2 den Alltag als pädagogisiert konstruiert, weshalb alltägliches Handeln sozusagen pädagogischem Handeln entspricht (zumindest im subjektiven Sinn, im objektiven Sinn bleibt dies ein Gegensatz). M-2 konstruiert die Adressat\*innen pädagogischen Handelns als erwachsen und die Maxime pädagogischen Handelns als Wissenserwerb (dies folgt aus ihrem Bezug auf sogenanntes ‚lebenslanges Lernen‘ (Zeile 7)).

### ***Konstruktion von Inklusion***

**Inklusion spielt weiterhin keine Rolle in M-2s Konstruktion von pädagogischem Handeln.**

### **Analyse Interview Zeile 11-16**

*I: Ähm wenn Sies so auf einen Nenner bringen müssten, was genau wär dann das Pädagogische an Ihrer Arbeit? #00:01:05-6#*

*M-2: Ähm den Menschen als den zu erkennen, der er is,*

M-2 antwortet auf die Frage der Interviewerin, indem sie direkt mit dem Gegenstand (Akkusativobjekt) ihrer Ausführungen beginnt. Der Satz bleibt so (das ist anzunehmen) elliptisch; implizit ist vorangestellt: ‚Das Pädagogische an meiner Arbeit ist, ...‘. Möglich ist auch, dass M-2 diese Einleitung ans Ende des Satzes stellt, der dadurch zu einer Inversion würde. Das erste Mal benennt M-2 „den Menschen“ als Bezugspunkt. Dadurch wird in ihrem Verständnis pädagogischen Handelns eine gewisse anthropologische Idee ersichtlich. Jemanden zu „erkennen“ (insbesondere in der hier konkretisierten Ausprägung als „der er is“) ist eine Form der Wahrnehmung, die über das bloße ‚Sehen‘ hinausgeht und mit einer besonderen Leistung beziehungsweise einem besonderen Verarbeitungsprozess verknüpft ist. Ein solches Erkennen ist selektiv und subjektiv und kann folglich eher nicht vollumfänglich erfolgen. Uneingeschränktes Erkennen ist also eine Utopie, die so nicht einlösbar ist. M-2 stellt an sich den Anspruch, dieses ‚Erkennen‘ leisten zu können, und konstruiert ‚das Erkennen‘ als zentrales pädagogisches Moment. Das Erkennen des Menschen ist also das Pädagogische an der Handlungspraxis von M-2. Sie geht dabei von einem verstehenden, adressat\*innenfokussierten Ansatz aus. Der nachgeschobene Relativsatz „der er is“, wobei „is“ umgangssprachlich für ‚ist‘ gebraucht wird, macht klar, als was der Mensch zu ‚erkennen‘ ist. M-2 erhebt den Anspruch, den Menschen vollumfänglich, in seinem Kern – sozusagen sein ‚wahres Ich‘ – ‚erkennen‘ zu können. Das Prädikat „is“ zeigt, dass M-2 das ‚wahre Ich‘ als Zustand und damit unveränderbar konstruiert. Das Pädagogische an M-2s Arbeit ist also, die Adressat\*innen ihres Handelns einschätzen zu können und zwar in ihrer Wesenhaftigkeit – dies ist so in Gänze wohl kaum einlösbar, da das ‚Sein‘ eines Menschen jenseits von erfahrbarer Wirklichkeit liegt und niemals vollumfänglich zum Vorschein gebracht werden kann. M-2 konstruiert dieses Erkennen ähnlich einer Form der Diagnostik, wodurch die Wesenhaftigkeit, und daraus folgend die Ansatzpunkte pädagogischen Handlungsbedarfs, festgestellt

werden sollen. Dadurch konstruiert sie sich in ihrer Rolle als pädagogisch Handelnde als Expertin, die sozusagen Spezialkenntnisse hat und dadurch ‚das wahre Ich‘ ihrer Adressat\*innen erkennen kann. Wichtig ist auch, dass ‚der Mensch‘ an diesem Prozess des Erkennens nicht beteiligt, sondern lediglich passives Erkennungsobjekt ist. Das Scheitern dieses Anspruchs, den Menschen als den, der er ist, zu erkennen, ist implizit und muss zwingend erfolgen, da, wie dargelegt, das von M-2 konstruierte vollumfängliche Erkennen, nicht möglich ist. Das pädagogische Handeln M-2s scheitert also bereits mit ihrem Anspruch, den sie an dieses stellt.

#### *mit all seinen ähm Schwierigkeiten*

Der\*die Adressat\*in pädagogischen Handelns wird als Person konstruiert, die „Schwierigkeiten“ hat. Unter Schwierigkeit ist etwas zu verstehen, „was der Verwirklichung eines Vorhabens o. Ä. im Wege steht und nicht ohne Weiteres zu bewältigen ist“ (duden.de<sup>100</sup>). Schwierigkeiten stellen die Person also vor besondere Herausforderungen, die auch krisenhaft sein können. Was genau als ‚Schwierigkeit‘ zu konstruieren ist, ist eine Auslegungspraxis; Schwierigkeiten sind folglich nicht für alle ‚Menschen‘ gleich. Die von M-2 benannten „Schwierigkeiten“ sind ‚dem Menschen‘ zugehörig, was durch das Wort „mit“ und das Possessivpronomen „seinen“ angezeigt wird. Das unbestimmte „all“ verweist auf eine größere Anzahl an Schwierigkeiten. Adressat\*innen pädagogischen Handelns werden also als grundsätzlich problembehaftet konstruiert. Die Schwierigkeiten, die sie haben, gründen in ihrer Person (sie sind ihr zugehörig) und nicht in äußeren Faktoren wie beispielsweise umgebenden Strukturen. Es wird deutlich, dass im Fokus pädagogischen Handelns eine Problemdiagnose steht, die im Prozess des Erkennens gestellt wird. Pädagogisches Handeln setzt demzufolge an (individuellen) Schwierigkeiten an. Hierbei referiert M-2 auf ein mögliches Scheitern beziehungsweise den kontinuierlichen Versuch, gegen das Scheitern anzugehen.

#### *aber auch mit all seinen positiven Dingen*

Die Konjunktion „aber“ leitet einen Gegensatz ein. Das additiv gebrauchte „auch“ drückt aus, dass dieser neben ‚all seinen Schwierigkeiten‘ besteht. Adressat\*innen pädagogischen Handelns zeichnen sich also nicht nur durch Schwierigkeiten, sondern auch durch ‚positive Dinge‘ aus. Diese positiven Dinge sind, wie bereits die oben genannten ‚Schwierigkeiten‘, der Person zugehörig und liegen in unbestimmter (größerer) Anzahl vor. Das Substantiv ‚Ding‘ verweist auf einen Gegenstand, ähnlich einem Besitz, und ist in dieser Hinsicht abstrakt und unpersönlich. Ein ‚Ding‘ wird routinemäßig nicht mit einer Charaktereigenschaft in Zusammenhang gebracht. M-2 konstruiert die Adressat\*innen pädagogischen Handelns in gewisser Weise als technisch zu bearbeitende Objekte. Zudem wird deutlich, dass der Handlungsfokus auf den in der vorangegangenen Sequenz genannten ‚Schwierigkeiten‘ liegt.

#### *und ähm ja (..).*

M-2 leitet mit der Konjunktion „und“ einen weiteren Punkt der Aufzählung ein, schließt jedoch ihre Ausführungen nach einem Verzögerungslaut („ähm“) mit der positiven Bekräftigung „ja“. Am Ende dieses Satzes wird dadurch erkennbar, dass als einziges Verb – und somit als einzige Tätigkeit pädagogischen Handelns – ‚erkennen‘ genannt wird. Das Pädagogische an M-2s Arbeit zeichnet sich folglich durch den überaus abstrakten Akt des Erkennens aus. (Diese Verkürzung ist jedoch zu einem großen Teil durch die Frage der Interviewerin intendiert, verlangt diese doch von M-2, ihre Ausführungen ‚auf einen Nenner‘ zu bringen.)

### **Fallstrukturhypothesen**

#### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde***

**M-2 konstruiert die Adressat\*innen pädagogischen Handelns als Vollzugsobjekte ebenjener Praxis. Dabei subsumiert sie die Adressat\*innen als ‚Mensch‘ und kollektiviert sie so als Gruppe, die sie pauschal anspricht. Pädagogisch Handelnde konstruiert M-2 als diejenigen, die die komplexe Leistung erbringen können, ihre Adressat\*innen in all ihren Facetten und in ihrer Wesenhaftigkeit zu ‚erkennen‘. Dabei wird verkannt, dass dies ein utopisches Unterfangen ist, denn einen Menschen als Wesen zu ‚erkennen‘,**

---

<sup>100</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Schwierigkeit> (zuletzt am 06.05.2021).

erscheint unrealistisch. Das Scheitern pädagogischen Handelns ist dadurch bereits im Kern angelegt und unausweichlich. Weiterhin kann die bisherige Fallstrukturhypothese dahingehend erweitert werden, dass M-2 pädagogisches Handeln weniger als reziproken Akt der Interaktion versteht, sondern vielmehr einseitig auf ihr Handeln bezogen. Ihre pädagogische Expertise besteht darin, ‚den Menschen zu erkennen‘, der in diesem Prozess passiv bleibt und als Erkennungsobjekt vergegenständlicht wird. Durch ihre Konstruktion der Adressat\*innen als problembehaftet wird deutlich, dass pädagogisches Handeln als etwas konstruiert wird, das am Defizit ansetzt, das den Adressat\*innen als zugehörig attribuiert wird.

### **Konstruktion von Inklusion**

Die obige Fallstrukturhypothese zu M-2s Inklusionsverständnis kann an dieser Stelle erneut nicht erweitert werden.

### **Analyse Interview Zeile 17-29**

*I: In dem Kontext würd mich dann interessieren, was ist für Sie Inklusion? #00:01:26-2#*

*M-2: (..) Inklusion (lautes Atmen) is äh für mich ähm (...),*

Die Sequenz beginnt mit einer zweisekündigen Pause, die verdeutlicht, dass M-2 über die Frage der Interviewerin nachdenkt. Die Frage nach dem Inklusionsverständnis ist also eine, die, wie bereits die Frage nach dem Verständnis von pädagogischem Handeln, einigermaßen abstrakt ist und dementsprechend nicht ad hoc beantwortet werden kann. Die Wiederholung von Teilen der Frage der Interviewerin ist die Einleitung von M-2s Ausführungen. Das laute Atmen, die Verzögerungen („äh“, „ähm“) und die dreisekündige Pause am Ende der Sequenz verdeutlichen einmal mehr, dass die Frage der Interviewerin für M-2 nicht einfach zu beantworten ist, sondern dass sie Zeit braucht, um nachzudenken, bevor sie antwortet. M-2 wird ihr individuelles Inklusionsverständnis entfalten (Inklusion ist „für mich“), was so auch durch die Frage der Interviewerin intendiert wurde.

#### *den Menschen*

Der Referenzpunkt von M-2s Ausführungen zu Inklusion ist das im Singular stehende Akkusativobjekt „den Menschen“. Diesbezüglich können drei Lesarten gebildet werden:

Lesart 1: Mit „den Menschen“ nimmt M-2 Bezug auf den Menschen im Allgemeinen und adressiert ihn als Gattung beziehungsweise Lebewesen an sich (duden.de<sup>101</sup>). Verbindendes Element ist hierbei die anthropologische Konstante des ‚Mensch-seins‘. Als Referenzpunkt von Inklusion wird also der Mensch als Gattungswesen eingeführt. Unter diesem Gleichheitsaspekt betrifft Inklusion (uneingeschränkt) alle Menschen.

Lesart 2: Mit „den Menschen“ umfasst M-2 die Adressat\*innen ihres pädagogischen Handelns (auf die sie bereits zuvor referierte). Sie schwächt so den Gleichheitsaspekt, der in Lesart 1 entfaltet wurde. Inklusion betrifft eine bestimmte Gruppe von Menschen, die unter dem Label ‚Adressat\*in pädagogischen Handelns‘ subsumiert werden. Diese Lesart ist am ehesten intendiert, da M-2 ihre Ausführungen bereits zu Beginn auf die Adressat\*innen ihres Handelns fokussiert (‚im Bereich Menschen mit geistiger Behinderung‘) und es zudem um ihr Inklusionsverständnis im Kontext ihrer (pädagogischen) Arbeit geht, die sich in einem Wohnheim für Menschen mit geistiger Behinderung vollzieht.

Lesart 3: Mit „den Menschen“ bezieht sich M-2 auf einen konkreten Menschen, eine Person. Diese dritte Lesart ist deutlich schwächer, muss jedoch mitgedacht werden.

Darin, dass die, auf die sich Inklusion bezieht, als ‚Mensch‘ adressiert werden – nicht etwa als ‚Person‘ oder ‚Leute‘ – kommt das Bestreben M-2s zum Ausdruck, die auf diese Art und Weise Adressierten ganzheitlich anzusprechen und ihr ‚Mensch-Sein‘ in den Vordergrund zu stellen. M-2 stellt sich dadurch als besonders ‚am Menschen‘ interessiert dar. Es handelt sich um einen Akt der Selbstinszenierung als überaus offen und nicht-kategorisierend.

---

<sup>101</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/Mensch\\_Lebewesen\\_Individuum](http://www.duden.de/rechtschreibung/Mensch_Lebewesen_Individuum) (zuletzt am 06.05.2021).

*bei seinen Wünschen und Bedürfnissen zu unterstützen.*

Jemanden „bei“ etwas unterstützen verdeutlicht eine Unterstützung während eines Prozesses (zum Beispiel Unterstützung *bei* der Arbeit) und ist von ‚unterstützen *in* etwas‘ zu unterscheiden, was sich eher auf eine ideelle Unterstützung bezieht (zum Beispiel: ‚Ich unterstütze dich *in* deiner Entscheidung.‘). Eine Unterstützung *bei* „Wünschen und Bedürfnissen“ setzt voraus, dass diese bereits bestehen. Es ist also weder eine Unterstützung beim Formulieren von Wünschen und Bedürfnissen noch eine Unterstützung beim Erfüllen dieser. Das Possessivpronomen „seinen“ bezieht sich auf das vorangegangene „den Menschen“, was getreu der zuvor gebildeten Lesarten drei Auslegungsmöglichkeiten hat (Lesart 1: alle Menschen; Lesart 2: Adressat\*innen pädagogischen Handelns, Lesart 3: eine konkrete Person). Diesen (beziehungsweise nach Lesart 3: diesem) sind ‚Wünsche und Bedürfnisse‘ zugehörig, die identisch beziehungsweise allgemein sind. Ein Wunsch ist etwas sehr Individuelles und ist subjektgebunden. Die Formulierung von Wünschen erfolgt vor dem Hintergrund der aktuellen Lebenssituation und zielt auf eine zukünftige Veränderung des jetzigen Zustandes. Wünsche werden zudem als ‚Auftrag‘ formuliert und sind an die Person gerichtet, die den Wunsch erfüllen soll beziehungsweise kann. Wünsche sind grundsätzlich eher positiv besetzt (Geburtstagswünsche, Genesungswünsche etc.) und sollen der jeweiligen Person dienen beziehungsweise gut für sie sein. Wünsche müssen dabei nicht auf etwas Reales (beispielsweise ein materielles Gut) abzielen, sondern können auch utopisch sein. Die Erfüllung eines Wunsches liegt primär außerhalb der eigenen Handlungsmöglichkeit, was ‚den Menschen‘ passiv und abhängig von anderen macht (es ist zwar möglich, sich seine Wünsche auch selbst zu erfüllen, das ist jedoch etwas Besonderes und mit Aufwand verbunden („sich etwas leisten“)). „Bedürfnisse“ zielen auf etwas Grundlegendes und bezeichnen beispielsweise das, was zum Überleben gebraucht wird. Gleichzeitig drückt das Wort ‚Bedürfnis‘ auch ein starkes Verlangen nach etwas aus. Dieses ist primär in der Gegenwart verortet und je situativ (zum Beispiel: ‚Ich habe das Bedürfnis, zu schlafen.‘). Dementsprechend erfolgt auch das Stillen eines Bedürfnisses in der Gegenwart. Die Formulierung eines Bedürfnisses ist nichts Regelmäßiges, sondern ein singuläres Ereignis, das ausgeht von einer außerordentlichen Situation, die nicht alltäglich ist (um beim obigen Beispiel zu bleiben: Schlafentzug, große Erschöpfung). Die Erfüllung eines Bedürfnisses liegt eher bei der eigenen Person. Insofern sind Wünsche und Bedürfnisse dahingehend zu unterscheiden, dass erstere primär etwas Utopisches benennen und letztere eine grundlegende Notwendigkeit betreffen. Wünsche werden eher von anderen erfüllt, die Stillung eines Bedürfnisses liegt bei der Person selbst. Wünsche und Bedürfnisse stimmen darin überein, ein starkes Verlangen nach etwas auszudrücken. Das Tätigkeitswort in dieser Sequenz ist „unterstützen“, was bedeutet, jemandem eine Hilfestellung zu geben<sup>102</sup>. ‚Unterstützen‘ zielt dabei auf einen Assistenzmodus ab und konstruiert die Person, die unterstützt wird, als diejenige, die bestimmt, worin und in welcher Art und Weise sie unterstützt wird. Unterstützung ist dabei immer auch eine Kompensation von individuellem Unvermögen. Dadurch werden die, die unterstützt werden, als weniger fähig konstruiert. Die Person, die unterstützt, ist nicht zwingend diejenige, die die ‚Wünsche und Bedürfnisse‘ auch erfüllt, was eine Relativierung der Handlungsmacht derjenigen bedeutet, die unterstützen. Es wird also deutlich, dass Inklusion unmittelbar mit der Praxis des ‚Unterstützens‘ verknüpft ist. Inklusion wird so hinsichtlich einer konkreten Handlung konstruiert (und nicht etwa beispielsweise als Idee). Die Verknüpfung von Inklusion und Unterstützung markiert eine Trennlinie zwischen denjenigen, die unterstützen, und denjenigen, die unterstützt werden. Dadurch wird eine Personengruppe als unterstützungsbedürftig und eine andere als unterstützungsfähig konstruiert. Inklusion setzt also an der vorausgesetzten Unterstützungsbedürftigkeit einiger Menschen an. Die Adressat\*innen von Inklusion werden so pauschal als grundsätzlich unterstützungsbedürftig konstruiert.

*Und das kann auch sein,*

Die Konjunktion „Und“ zeigt an, dass M-2 ihren Ausführungen noch etwas hinzufügt. Das Pronomen „das“ bezieht sich auf das vorangegangene ‚den Menschen in seinen Wünschen und Bedürfnissen zu unterstützen‘, was noch näher ausgeführt werden wird, denn das Wort „auch“ zeigt an, dass das Vorangegangene konkretisiert beziehungsweise erweitert wird. Das Prädikat „kann“ signalisiert eine

---

<sup>102</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/unterstuetzen\\_beistehen\\_helfen\\_entlasten](http://www.duden.de/rechtschreibung/unterstuetzen_beistehen_helfen_entlasten) (zuletzt am 06.05.2021)

gewisse Potenzialität des Gesagten. Das, was ‚auch sein kann‘, wird so als etwas konstruiert, das nicht routinemäßig ist, es wird als besonders hervorgehoben.

*dass sein Wunsch is ähm,*

Die Konjunktion „dass“ leitet hier einen Konsekutivsatz ein, der die nähere Erläuterung dessen, was ‚auch sein kann‘, beinhaltet. Das Possessivpronomen „sein“ bezieht sich auf das obige ‚den Menschen‘, bezüglich dessen drei Lesarten aufgestellt wurden, wobei die zweite Lesart (Adressat\*innen pädagogischen Handelns im Allgemeinen) am ehesten zutrifft. Bezüglich des Substantivs „Wunsch“, das im Singular steht, sei auf die obige Analyse verwiesen. Hier sei kurz zusammengefasst, dass ein Wunsch ein starkes Verlangen nach einer Veränderung darstellt, die auch utopisch sein kann. Die Erfüllung eines Wunsches ist außerhalb der eigenen Person verortet. Für die Adressat\*innen pädagogischen Handelns wird also ein konkreter Wunsch formuliert, der als Sonderfall konstruiert wird.

*sich unter Menschen mit Behinderung aufzuhalten (.) [I: mmh+].*

M-2 konkretisiert, worin der ‚Wunsch‘ der Adressat\*innen von Inklusion besteht. ‚Sich unter einer Gruppe von Personen aufzuhalten‘, bedeutet, eine physische, durch räumliche Grenzen abgesteckte Nähe zu suchen. Die Person, die sich unter der Gruppe aufhält, ist dabei passiv, denn ‚sich aufzuhalten‘ schließt keine gemeinsamen, vergemeinschaftenden Praxen mit ein. „Menschen mit Behinderung“ werden zusammengefasst als (scheinbar) homogene Gruppe, die zudem an Orten anzutreffen sind, die ihnen eigen sind. Diese Orte, an denen sie sich aufhalten, sind abseits von routinemäßigen Orten. Menschen mit Behinderung werden ähnlich einem zurückgezogen lebenden Volk dargestellt, das je bestimmte Praxen und Rituale hat, die fernab der Zivilisation ausgeübt werden. Sich unter diesen Menschen aufzuhalten, gleicht demnach der Forschungspraxis von Ethnolog\*innen, die durch die räumliche Nähe und Teilnahme an Ritualen Gewohnheiten dokumentieren wollen. Menschen mit Behinderung werden so unter dem Merkmal der Andersartigkeit gefasst und von Menschen ohne Behinderung abgegrenzt. M-2 konstruiert den Wunsch, „sich unter Menschen mit Behinderung aufzuhalten“, als nicht routinemäßig. Dadurch wird dieser Wunsch als Sonderfall und wenig nachvollziehbar dargestellt, was letztlich eine Diskreditierung von Menschen mit Behinderung bedeutet – ist es doch in der Konstruktion M-2s zumindest zu begründen, den Wunsch zu haben, sich unter ihnen aufzuhalten. Vor dem Hintergrund, dass der Wunsch, „sich unter Menschen mit Behinderung aufzuhalten“, als Sonderfall konstruiert wird, wird deutlich inwiefern M-2 den Regelfall konstruiert: Inklusion heißt für M-2, sich unter Menschen ohne Behinderung aufzuhalten. Von diesem Regelfall kann allerdings begründet abgewichen werden, insofern Menschen den Wunsch danach äußern. Das bedeutet in der Folge auch, dass Inklusion sich nicht darauf richtet, die Grenzen zwischen ‚besonders‘ und ‚allgemein‘ beziehungsweise ‚behindert‘ und ‚nicht behindert‘ zu verwischen, sondern dass diese vielmehr gestärkt und weiterhin aufrechterhalten werden.

*I: Ähm, wenn Sie jetzt so an Ihre alltägliche Praxis denken, sie sind ja hier in der Leitung, ähm, was für einen Stellenwert hat da Inklusion? #00:02:01-9#*

*M-2: (10) en Leben so normal wie möglich*

Die zehnssekündige Pause zu Beginn der Sequenz ist als sehr lang einzuschätzen und signalisiert eine lange Zeit des Nachdenkens. Die Frage ist für M-2 offensichtlich schwierig zu beantworten. Festzuhalten ist dabei jedoch, dass die Frage der Interviewerin weniger abstrakt ist als die vorangegangenen und sich auf die konkrete Handlungspraxis M-2s bezieht. Das Wort „en“ ist eine umgangssprachliche Verkürzung des unbestimmten Artikels ‚ein‘. Der Satz ‚ein Leben so normal wie möglich‘ ist ein Slogan der Normalisierungsbewegung, die (in Deutschland) in den 1960er/1970er Jahren begann und sich für eine Anpassung der Lebensbedingungen von Menschen mit (geistiger) Behinderung an die der Mehrheitsgesellschaft einsetzte (siehe Kapitel 3.1.2). Das Konzept der Normalisierung war zum damaligen Zeitpunkt sehr wichtig, ist heute jedoch (theoretisch und handlungspraktisch) überholt und nicht mehr zeitgemäß. Es wird deutlich, dass M-2 an alten Leitsätzen verhaftet bleibt und ihre Anschlussfähigkeit an den aktuellen Diskurs nicht gegeben ist. Das ist strukturellen Veränderungen in der Wohneinrichtung massiv abträglich und ist auch hinsichtlich ihrer Rolle als Leiterin der Einrichtung zu problematisieren. Sie ist so gesehen eher nicht dazu in der Lage, ‚ihren‘ Mitarbeiter\*innen in Fragen inhaltlich-theoretischer

Ausrichtung der Handlungspraxis in der Einrichtung Ansprechpartnerin zu sein. In dieser, letztlich als Plattitüde verwendeten, Formulierung ist kein Zusammenhang zur eigentlich gestellten Frage der Interviewerin zu erkennen. Unklar ist auch, auf wen sich M-2 bezieht – pädagogisch Handelnde oder Menschen mit geistiger Behinderung, die in der Wohneinrichtung leben – und wessen ‚Leben‘ letztlich so ‚normal wie möglich‘ sein soll. In der Formulierung „so normal wie möglich“ zeigt sich schließlich auch, dass eine Einschränkung vorgenommen wird (es wird nicht schlicht von einem ‚normalen Leben‘ gesprochen). Daraus folgt, dass ‚Normalität‘ niemals erreicht werden und sich dieser Norm lediglich angenähert werden kann. M-2 manifestiert so eine Differenzlinie zwischen ‚normal‘ und ‚unnormal‘. Unklar ist jedoch, wie sie ‚Normalität‘ konstruiert und an welcher Norm sie sich orientiert. Erneut konstruiert M-2 Inklusion über Differenz (hier: normal vs. nicht normal), woraus eine Verbesonderung der Adressat\*innen von Inklusion folgt. Diese führen ein ‚nicht normales‘ Leben und auch Inklusion wird dies nicht vollumfänglich aufheben.

[l: mmh+] (..) [l: das so die#] das is so des des Zentrale

Nach einer zweisekündigen Pause und nachdem die Interviewerin schon zum Weitersprechen anhebt, führt M-2 weiter aus „das is so des des Zentrale“. Mit dem Pronomen „das“ nimmt M-2 Rückbezug auf ihre vorangegangenen Ausführungen. Das Prädikat „is“ ist eine umgangssprachliche, dialektale Verkürzung von ‚ist‘. Die Partikel „so“ zeigt eine gewisse Unsicherheit beziehungsweise Ungenauigkeit ihrer Aussage an und macht klar, dass es eine Bandbreite von Aspekten gibt, die sie hier aber nicht detailliert schildert. Dies wird durch das nachgeschobene „des des Zentrale“ bestätigt. Die Reduplikation des Artikels „des“ (dialektal für ‚das‘) ist Zeichen des Suchens nach einem geeigneten Wort. Dennoch bleibt völlig unbestimmt, was genau ‚das Zentrale‘ umfasst und welche weiteren Aspekte miteingeschlossen sind. M-2 thematisiert nicht, so wie es die Frage eigentlich intendierte, ihre eigene Handlungspraxis. Sie beschreibt keine Tätigkeiten, benutzt sie doch kein Verb, das eine entsprechende Aktivität beschreiben würde. M-2 ist insgesamt sehr unkonkret.

[l: mmh+] genau

Mit dem hier adverbial gebrauchten Wort „genau“ beschließt M-2 ihre Ausführungen. Sie bewertet diese dadurch als treffend und bestätigt sie sozusagen selbst.

und dann immer unter Berücksichtigung der Wünsche und Bedürfnisse [l: mm]

M-2 führt ihre Ausführungen noch weiter mit „und dann immer unter Berücksichtigung der Wünsche und Bedürfnisse“, wodurch sie das vorher Gesagte noch einmal näher einordnet und konkretisiert. Die Einleitung „und dann“ indiziert eine (zeitliche) Abfolge. Etwas folgt also („immer“) auf ‚en Leben so normal wie möglich‘. Das Adverb „immer“ verdeutlicht eine regelmäßige Wiederholung, von der nicht abgewichen wird und von der es keine Ausnahme gibt. Die Wendung „unter Berücksichtigung der Wünsche und Bedürfnisse“ verdeutlicht, dass die Wünsche und Bedürfnisse miteinbezogen werden – wenn es denn passt. „[U]nter Berücksichtigung“ macht klar, dass es eine Praxis in der Wohneinrichtung gibt (wenngleich sie davon, wenn überhaupt, nur ein vages Bild vermittelt), innerhalb der Wünsche und Bedürfnisse ‚berücksichtigt‘ werden. Daraus folgt, dass die Wünsche und Bedürfnisse dieser Praxis untergeordnet sind, was auch bedeutet, dass es Praxen gibt, die nicht unbedingt den Wünschen und Bedürfnissen entsprechen. Es gibt also einen impliziten Plan, dem die Adressat\*innen pädagogischen Handelns untergeordnet sind. Mit der erneuten Betonung von „Wünsche und Bedürfnisse“ nimmt M-2 direkten Rückbezug zu ihren vorangegangenen Ausführungen (dementsprechend sei an dieser Stelle auf die entsprechende obige Analyse verwiesen). Erneut bleibt M-2 vage.

der einzelnen Personen [l: mmh+].

Diejenigen, denen die Wünsche und Bedürfnisse, die M-2 in der vorangegangenen Sequenz benannte, zugehörig sind (der Genitiv zeigt dies an), sind die „einzelnen Personen“. Darin ist eine Differenz zum bisherigen Bezug auf ‚den Menschen‘ im Allgemeinen zu erkennen. M-2 wendet sich von der Kollektivierung aller Adressat\*innen von Inklusion in eine (scheinbar homogene) Gruppe ab und bezieht sich auf einzelne Personen. Dies liegt auch darin begründet, dass durch die Frage der Interviewerin der Bezug zu ihrer konkreten Handlungspraxis aufgestellt wurde und diese Praxis greift, so konstruiert es M-

2, nicht an einem Kollektiv, sondern an „einzelnen Personen“ an, woraus eine gewisse Orientierung am Individuum geschlossen werden kann. Dennoch bleibt M-2 unkonkret, beispielsweise attribuiert sie ‚die Personen‘ nicht weiter. Insgesamt bleibt M-2 sehr unpräzise. Sie antwortet oberflächlich, benennt weder konkrete Handlungspraxis noch Personen und macht sich dadurch ein Stück weit weniger angreifbar, da ihre vagen Aussagen kaum Angriffsfläche für problematisierende Rückfragen bieten.

### **Fallstrukturhypothesen**

#### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde***

M-2 differenziert ‚Menschen‘ in zwei Gruppen, nämlich jene, die unterstützungsbedürftig, und jene, die unterstützungsfähig sind. Sich selbst konstruiert sie als unterstützungsfähig, wodurch sie sich eine gewisse Handlungsfähigkeit zuschreibt. Innerhalb der Einrichtung gibt es einen impliziten pädagogischen Handlungsplan, an dem sich M-2 orientiert und im Rahmen dessen sie die ‚Wünsche und Bedürfnisse‘ der Adressat\*innen zur Kenntnis nimmt und versucht, ‚miteinzubeziehen‘. Sie konstruiert sich dabei als diejenige, die über eine Berücksichtigung der individuellen Anliegen entscheiden kann und diese Entscheidung letztlich auch trifft. Die Asymmetrie in der pädagogischen Beziehung wird von M-2 als routinemäßig und unumgänglich konstruiert. Inklusion bleibt als pädagogische Handlungspraxis innerhalb der Einrichtung unbestimmt. M-2 stützt sich primär auf Konzepte, die im gegenwärtigen Verständnis größtenteils als ‚überholt‘ bezeichnet würden, um ihre Handlungspraxis zu beschreiben. Eine inhaltlich-theoretische Weiterentwicklung ist nicht zu erkennen, worin gegebenenfalls ein generelles Strukturproblem in diesem Bereich liegt, denn es ist unklar, wie und ob entsprechende, auf inhaltliche beziehungsweise theoretische Fragen ausgerichtete Diskurse in der pädagogischen Handlungspraxis ankommen. M-2 bleibt an der Oberfläche, legt sich nicht fest und macht sich dadurch weniger angreifbar. Durch ihr vages, nahezu ausweichendes, Antworten bleibt ihre Handlungspraxis in gewisser Weise inhaltsleer.

#### ***Konstruktion von Inklusion***

M-2 verknüpft ihre Konstruktion von Inklusion unmittelbar mit einer konkreten Handlung (hier: ‚Unterstützen‘), wodurch sie Inklusion in gewisser Weise als Handlungskonzept konstruiert. Dabei unterscheidet sie dichotom zwischen Personen, die ‚inkludiert werden‘, und Personen, die dabei unterstützen. Die Adressat\*innen von Inklusion werden dadurch pauschal als unterstützungsbedürftig konstruiert. Inklusion ist insofern untrennbar mit der angenommenen Unterstützungsbedürftigkeit bestimmter Personen verknüpft. M-2 konstruiert Inklusion außerhalb einer Art ‚behinderten Sphäre‘, heißt Inklusion doch für sie, dass sich Menschen mit Behinderung unter Menschen ohne Behinderung aufhalten. Im Zuge dessen konstruiert M-2 Menschen mit Behinderung unter einem Merkmal negativer Andersartigkeit und kollektiviert sie in einer scheinbar homogenen Gruppe. Inklusion ist also nicht darauf ausgerichtet, dichotome Grenzen und/oder kategoriale Zuschreibungen aufzuheben, sondern trägt zu ihrer Manifestation bei. Die Konstruktion von Inklusion über eine je bestimmte Differenz reproduziert M-2 auch im Gegensatz ‚normal‘ – ‚nicht normal‘, womit ebenfalls eine Verbesonderung der Adressat\*innen von Inklusion einhergeht, denn M-2 konstruiert ihr Leben als ‚nicht normal‘ und geht davon aus, dass auch Inklusion dieses nicht vollumfänglich ‚normalisieren‘ wird. Inklusion bleibt als Handlungspraxis innerhalb der Einrichtung unbestimmt.

### **Analyse Interview Zeile 30-37**

*I: Ähm [M-2: (räusperrn)] wenn man jetzt an den Kollegenkreis denkt oder irgendwelche Teamsitzungen oder so, is Inklusion da en Thema? Das hier dann diskutiert wird oder irgendwie aufkommt.*

*M-2: Immer wieder*

Inklusion ist „immer wieder“, also nicht regelmäßig, aber doch wiederkehrend, Gegenstand von Auseinandersetzungen auf der Ebene der Mitarbeiter\*innen beziehungsweise in Teamsitzungen. Inklusion ist dabei weniger der Leitgedanke, der alles rahmt, sondern muss explizit angesprochen werden („immer wieder“), wodurch die Auseinandersetzung mit Inklusion eher einem Punkt oder Thema auf einer

Tagesordnung gleicht. Die Frage, die sich stellt, ist, worüber konkret gesprochen wird, wenn Inklusion als Begriff und Praxis dermaßen diffus und vage ist, wie es die bisherige Analyse offenlegte.

*[l: mmh+] ähm (...) allein durch unsre Haltung,*

M-2 führt ihre Ausführung nach einem kurzen Verzögerungslaut („ähm“) und einer dreisekündigen Pause fort. Das Adverb „allein“ wird in der Bedeutung von „von allem anderen abgesehen, anderes nicht gerechnet, schon“ (duden.de<sup>103</sup>) verwendet. Das Wort „durch“ leitet eine Begründungsfigur ein und macht eine Ursache klar. Die Zusammensetzung von „allein durch“ verdeutlicht also, dass ein einzelner, jedoch zentral wichtiger, Aspekt, der neben anderen besteht, zur wiederkehrenden Thematisierung von Inklusion beiträgt. Das Possessivpronomen „unsre“ („unsere“) zeugt erneut von einer Identifizierung M-2s mit der Einrichtung. Es wird deutlich, dass sie für die gesamte Einrichtung spricht. Das, was der Einrichtung zugehörig ist, ist eine „Haltung“, womit eine „innere (Grund)einstellung“ (duden.de<sup>104</sup>) benannt wird. Eine Haltung zu etwas haben, ist Ausdruck einer grundlegenden Überzeugung, einer inneren Grundstruktur, die alles Denken und Handeln beeinflusst. Eine Haltung ist – gerade auch im Rückbezug auf die Bedeutungsdimension ‚Körperhaltung‘ – etwas, das nach außen getragen wird, also sichtbar ist. In diesem Sinne ist Haltung auch ein Stück weit kämpferisch, im Sinne eines Einstehens für seine Überzeugungen. Die Haltung einer Person kommt erst in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zum Vorschein, nämlich dann, wenn sie sich zu etwas ver-hält. M-2 konstruiert ‚ihre Haltung‘ als Ursache dafür, dass Inklusion innerhalb der Einrichtung ‚immer wieder‘ thematisiert wird. Indem M-2 für die gesamte Einrichtung spricht, attribuiert sie dieser jene Haltung als zugehörig. Es ist die Haltung eines Kollektivs, die übereinstimmt. Diese Haltung konstruiert M-2 als selbstverständlich und als ausreichend, um Inklusion zum Gegenstand zu machen. Unklar bleibt nach wie vor, welche konkreten Praxen Ausdruck dieser Haltung sind.

*dess Menschen mit geistiger Behinderung zur ähm Gesellschaft dazugehören,*

Mit der Konjunktion „dass“ (dialektal für ‚dass‘) leitet M-2 eine nähere Erläuterung der Haltung ein, die von allen geteilt wird. Die Haltung der Einrichtung besteht darin, dass „Menschen mit geistiger Behinderung zur ähm Gesellschaft dazugehören“. M-2 manifestiert so eine Differenzlinie zwischen Menschen mit geistiger Behinderung auf der einen Seite und ‚Gesellschaft‘ auf der anderen. Menschen mit geistiger Behinderung werden so als außerhalb von Gesellschaft stehend konstruiert. Mit dem Begriff ‚Gesellschaft‘ wird routinemäßig die „Gesamtheit der Menschen, die zusammen unter bestimmten politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen leben“ (duden.de<sup>105</sup>) bezeichnet und hat so eine umfassende, alle Menschen einschließende Bedeutung. Der Fokus liegt dabei auf einer zweckorientierten Verbindung, die aus der Orientierung an gemeinsamen Interessen folgt (Hillmann 2007b, S. 289). In diesem Sinne ist ‚Gesellschaft‘ vom Begriff der ‚Gemeinschaft‘ abzugrenzen, die eine soziale Ein- und emotionale Verbundenheit voraussetzt, auf die ‚Gesellschaft‘ nicht (primär) abzielt (Hillmann 2007b, S. 289). Während Gesellschaft durch ein „Kollektiv von Rollenträgern beziehungsweise Vertragspartnern“ (Oevermann 1996, S. 89) konstituiert wird, vollzieht sich Gemeinschaft als ein „Kollektiv von ganzen Personen“ (Oevermann 1996, S. 89). M-2 bleibt durch den expliziten Bezug auf ‚Gesellschaft‘ ähnlich unkonkret wie bereits in ihren vorigen Ausführungen. Es werden keine Praxen benannt, sondern eine umfassende (unbestimmte) Zugehörigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung postuliert. Eine grundsätzliche Frage, die in Rückbezug auf ein routinemäßiges Verständnis von Gesellschaft aufkommt, ist, ob es überhaupt möglich ist, nicht zu Gesellschaft dazuzugehören, wenn Zugehörigkeit schon aus der Zuordnung zum selben politischen System resultiert (duden.de<sup>106</sup>). Das Verb „dazugehören“ bedeutet, dass etwas oder jemand zu einer Sache oder Gruppe gehört, Teil dessen ist. Zugehörigkeiten ordnen Menschen und Dinge. Sich selbst als einer Gruppe zugehörig zu definieren, kann Ausdruck einer tiefgreifenden, auch emotionalen, Verbundenheit und Identifikation sein (eine dem entgegenstehende Lesart ist jedoch beispielsweise die Zugehörigkeit zu einem Automobil-Club, die eher nicht von besonderer emotionaler Verbundenheit gekennzeichnet ist). Festzuhalten ist zweierlei: M-2 reproduziert zum einen durch die Betonung der

<sup>103</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/allein\\_Adverb](http://www.duden.de/rechtschreibung/allein_Adverb) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>104</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Haltung> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>105</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Gesellschaft> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>106</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Gesellschaft> (zuletzt am 06.05.2021).



Zugehörigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung deren Ausschluss von der Gesellschaft, denn eine routinemäßige Zugehörigkeit bedarf keiner ausdrücklichen Benennung dieser. Eine explizite Nennung erfolgt nur dann, wenn die Zugehörigkeit fraglich ist beziehungsweise infrage gestellt wird. Zum anderen bleibt Gesellschaft als Konstrukt auch ohne das Dazugehören von Menschen mit geistiger Behinderung bestehen. M-2 konstruiert Menschen mit geistiger Behinderung nicht als essentiellen Teil dessen. Durch die Bezeichnung dieser Zugehörigkeit als ‚Haltung‘ macht M-2 klar, dass diese Maxime nicht von allen vertreten wird. Es ist keine Selbstverständlichkeit, dass Menschen mit geistiger Behinderung zur Gesellschaft dazugehören, sondern eine Haltung, die eingenommen werden kann (jedoch nicht von allen übereinstimmend eingenommen wird). Sie konstruiert sich so als eine Person, die besonders tolerant und nicht-diskriminierend ist. Implizit kritisiert sie dadurch andere Haltungen und lehnt diese ab. M-2 stellt also Menschen mit geistiger Behinderung ins Zentrum ihrer Konstruktion von Inklusion. Inklusion bedeutet für sie, dass Menschen mit geistiger Behinderung Teil des Ganzen sind, zu ‚Gesellschaft‘ dazugehören. Die Fokussierung auf Menschen mit geistiger Behinderung wird auch durch den Bezug auf ihre eigene Handlungspraxis (in einem Wohnheim für Menschen mit geistiger Behinderung) hervorgerufen, sind diese doch Gegenstand der pädagogischen Praxis in der Einrichtung.

*ne,*

Die Fragepartikel „ne“ verdeutlicht zum einen eine Selbstbestätigung M-2s und drückt zum anderen ein (rhetorisches) Rückversichern hinsichtlich des Verständnisses und der Übereinstimmung der Interviewerin aus.

*also, bei all unseren Angeboten*

M-2 leitet mit „also“ eine weiterführende Erläuterung ein. Das Wort „bei“, im Sinne von ‚im Zuge dessen‘ oder ‚während‘, signalisiert einen prozesshaften Charakter und verdeutlicht so den Vollzug von „all unseren Angeboten“. Das Possessivpronomen ‚unser‘ zeigt einmal mehr, dass sich M-2 dem Kollektiv ‚Einrichtung‘ zuordnet und für dieses spricht. Der direkte Bezug des Possessivpronomens ‚unser‘ auf ‚Angebote‘ verdeutlicht die Zugehörigkeit dieser zur Einrichtung. Die Einrichtung respektive die Mitarbeiter\*innen sind also diejenigen, die für die Bereitstellung und Gestaltung der ‚Angebote‘ zuständig sind. Das Wort „all“ drückt eine große Anzahl von etwas aus und zeigt zudem, dass etwas sehr umfassend und vielgestaltig ist. Gleichzeitig ist „all“ sehr offen und unkonkret. M-2 erhebt so den Anspruch, allen Bedürfnissen, Anforderungen und Wünschen gerecht zu werden. Die Betonung der zahlreichen und vielgestaltigen ‚Angebote‘ vermittelt den Eindruck von Werbung für die Einrichtung. Das im Plural stehende Substantiv ‚Angebot‘ bedeutet im pädagogischen Kontext die Bereitstellung einer angeleiteten Aktivität. Daran wird ersichtlich, dass es mindestens zwei Beteiligte gibt: die Person, die das Angebot ausrichtet (im hiesigen Fall das kollektivierende ‚wir‘), und die Person, die daran partizipiert beziehungsweise partizipieren *kann*, denn einem Angebot wohnt das Moment der Freiwilligkeit inne – die Wahrnehmung des Angebots ist optional. Für ein solches Angebot gibt es routinemäßig einen konkreten Rahmen (Ort, Zeit, Dauer, Inhalt), der im Vorhinein kommuniziert wird, sodass die adressierten Personen entscheiden können, das Angebot wahrzunehmen oder eben nicht. Ein Angebot hat ‚Eventcharakter‘ und wird außerhalb des ‚normalen‘ Alltags vollzogen. In einem routinemäßigen Verständnis von Angebot hat dieses primär einen marktförmigen Charakter (beispielsweise ein ‚Sonderangebot‘ in einem Supermarkt), wodurch diejenigen, die es wahrnehmen, als Kund\*innen konstruiert werden. Ein Angebot entspricht folglich einem Dienstleistungsideal. Eine Übertragung dieser Konstruktion von ‚Angebot‘ auf den Kontext pädagogischen Handelns legt so eine marktförmige Ausgestaltung pädagogischer Praxis nahe, innerhalb derer die Adressat\*innen als Dienstleistungsempfänger\*innen (‚Kund\*innen‘) konstruiert werden. M-2 stellt die Einrichtung als überaus vielgestaltig, aktiv(-ierend) und abwechslungsreich dar. Die Vielzahl der Angebote ist fast nicht überschaubar („all“). Diese sehr positive Selbstdarstellung hat einen werbeähnlichen Charakter, der das Dienstleistungsideal, an dem sich die Einrichtung, das ist anzunehmen, orientiert, und somit auch die Konstruktion der Bewohner\*innen als Dienstleistungsempfänger\*innen reproduziert. M-2 nimmt dabei sich selbst als pädagogisch Handelnde deutlich zurück und reduziert ihre Tätigkeit auf ein Bereitstellen von ‚Angeboten‘. Daraus folgt auch, dass es in der Pflicht der Bewohner\*innen liegt, die Angebote für sich zu nutzen. Ein Scheitern der pädagogischen Praxis ist also in

den Bewohner\*innen selbst verortet und vollzieht sich immer dann, wenn diese ein bestehendes Angebot nicht nutzen.

#### *ähm steht ähm als oberstes Prinzip*

Nach einer kurzen Verzögerung im Sprechfluss („ähm“) führt M-2 aus, was den Vollzug von ‚all unseren Angeboten‘ ausmacht, denn das Prädikat „steht“ bezieht sich auf diese. ‚Steht‘ verdeutlicht dabei, dass etwas (nämlich das ‚oberste Prinzip‘) ein Stück weit fest und nicht ohne Weiteres verrückbar ist. Ein Prinzip ist eine Regelmäßigkeit, ein Grundsatz. Ein Prinzip kann (Lesart 1) als Handlungsfolie für die Funktionsweise eines Gegenstands oder Prozesses verstanden werden. In diesem Sinne ist ein Prinzip ein Funktionsprinzip, vergleichbar mit einem (technischen) Schema oder Handlungsplan (beispielsweise eine Betriebsanleitung). In einer zweiten Lesart umfasst ein Prinzip eine ethisch-moralische Grundausrichtung, also eine Orientierung an Normen und Werten (zum Beispiel ‚Prinzipien haben‘, sprich, seine Handlungen an entsprechenden, moralisch hoch zu haltenden, Normen ausrichten). Auch hier gibt das ‚Prinzip‘ einen (impliziten) Handlungsrahmen vor. Das im Superlativ stehende Adjektiv ‚oberstes‘ macht klar, dass M-2 die Prinzipien hierarchisiert (es gibt also nicht nur dieses eine, sondern mehrere Prinzipien). Das hiesige Prinzip, das, davon ist auszugehen, in der darauffolgenden Sequenz benannt beziehungsweise erläutert werden wird, wird als das wichtigste konstruiert (‚oberstes‘). Festzuhalten bleibt, dass die ‚Angebote‘ in der Einrichtung zielgerichtet und regelgeleitet sind (Lesart 1: funktionell, Lesart 2: ethisch-moralisch).

#### *so normal wie möglich*

M-2 benennt das ‚oberste Prinzip‘ als „so normal wie möglich“. Hinsichtlich der Lesarten, die in der vorangegangenen Sequenz zu ‚Prinzip‘ gebildet wurden, ist also Lesart 2 (ein ethisch-moralisches Prinzip) eher indiziert. Es wird klar, dass die Ausrichtung der Angebote an der Maxime „so normal wie möglich“ orientiert ist. An diesem Grundsatz ist das (pädagogische) Handeln in der Einrichtung ausgerichtet. M-2 wiederholt hier fast wörtlich ihre Antwort auf die Frage nach dem Stellenwert von Inklusion in der Einrichtung (Interviewtranskript Zeile 27), den sie in einem ‚Leben so normal wie möglich‘ sieht, und dementsprechend sei auch auf die Analyse dieser Sequenz weiter oben verwiesen. An dieser Stelle ist lediglich festzuhalten, dass M-2 ihren Bezug zur Normalisierungsbewegung, deren Slogan ebenjener Satz ‚Ein Leben so normal wie möglich‘ ist, wiederholt (und somit bestärkt). Deutlich wird auch, dass jene ‚Normalität‘ nie vollständig erreicht werden kann, wodurch M-2 erneut eine Differenzlinie zwischen ‚normal‘ und ‚nicht normal‘ manifestiert. Das Prinzip ‚Normalität‘ (beziehungsweise eine Annäherung an Normalität) wird durch den Handlungsrahmen Wohnheim, innerhalb dessen ‚normales Leben‘ bereits strukturell ausgeschlossen ist, massiv eingeschränkt. Es entfaltet sich also eine grundsätzliche Ambivalenz: Wie kann innerhalb des Wohnheimalltags überhaupt Inklusion, im Sinne von ‚normaler‘ Teilhabe an Gesellschaft, gelebt werden? M-2 konstruiert den institutionellen Rahmen als manifest. Ihr Denken bleibt auf die gegebenen Strukturen beschränkt und sie entwirft keine Gestaltungsideen oder konkrete Tätigkeiten, die den institutionellen Rahmen (zumindest ansatzweise) dekonstruieren.

#### *und ähm da ist das Thema Inklusion natürlich auch*

M-2 führt ihre Erläuterung mit der Konjunktion „und“ gefolgt von einer kurzen Verzögerung im Sprechfluss („ähm“) fort. Das Adverb „da“ stellt den Rückbezug auf das Vorangegangene her (im Sinne von: ‚in dieser Hinsicht‘ oder ‚in diesem Zusammenhang‘) und bezieht sich auf das dort genannte ‚oberste Prinzip so normal wie möglich‘. Inklusion wird als „Thema“ eingeführt. Ein Thema ist ein nicht-physischer Gegenstand und kann beispielsweise synonym zu ‚Motto‘ verwendet werden. Ein ‚Thema‘ kann sowohl den Gegenstand von (verbal-)sprachlicher Kommunikation bezeichnen, als auch einen Rahmen für Handlungsvollzüge beschreiben (zum Beispiel eine ‚Themenwoche‘). Insgesamt zeigt die Bezeichnung ‚Thema‘ eine (wie auch immer sich vollziehende) Auseinandersetzung mit dem so Bezeichneten an. Ein ‚Thema‘ ist ein Rahmen, an dem der Inhalt ausgerichtet ist (beispielsweise kann sich eine Studentin in einer Abschlussarbeit dem Thema ‚Inklusion in der Kindertagesstätte‘ widmen, an dem alles Weitere – Fragestellung, Literaturrecherche, empirisches Design etc. – ausgerichtet ist). In diesem Zusammenhang ist Inklusion dieser unbestimmte Rahmen, innerhalb dessen Auseinandersetzungen stattfinden. Das als Adverb gebrauchte Wort „natürlich“ zeugt von einer starken Betonung der Selbstverständlichkeit und konstruiert das Dargelegte als quasi naturgegeben. Das Adverb „auch“ zeigt an, dass etwas, in diesem Falle

„Inklusion“, Bestandteil von etwas anderem ist. Es wird deutlich, dass M-2 das Vorgegangene nicht als Inklusion konstruiert, sondern Inklusion eher als („natürlichen“) Bestandteil dessen versteht.

[l: mmh+] *schwingt immer mit.*

M-2 führt den Satz nicht grammatikalisch sinnlogisch zu Ende, sondern setzt ihn mit „schwingt immer mit“ fort. Inklusion als ‚selbstverständlicher Bestandteil‘, wie sie ihn in der vorangegangenen Sequenz noch konstruiert, wird damit deutlich abgeschwächt, denn ‚mitschwingen‘ bedeutet, dass etwas nicht selbst Resonanz erzeugt, sondern von etwas anderem angestoßen wird. Etwas, das mitschwingt, wird so zu etwas Nebensächlichem, ähnlich einem Hintergrundrauschen. Dieses ist „immer“ da, also uneingeschränkt und zu jeder Zeit. Inklusion ist demnach nicht aktiver Gegenstand von pädagogischer Handlungspraxis innerhalb der Einrichtung, sondern wird eher als etwas Beiläufiges konstruiert, das neben anderen Aspekten ‚mitschwingt‘. M-2 konstruiert ihre Handlungspraxis folglich nicht als inklusiv, sondern Inklusion wird sozusagen als (gegebenenfalls auch unbeabsichtigter) ‚Nebeneffekt‘ erzeugt.

## **Fallstrukturhypothesen**

### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde***

M-2 stellt sich als pädagogisch Handelnde und die gesamte Einrichtung, für die sie spricht, überaus positiv dar. Wie in einer Art Eigenwerbung hebt sie die Vielzahl und Vielgestaltigkeit der innerinstitutionellen ‚Angebote‘ hervor. M-2, beziehungsweise die Einrichtung an sich, ist diejenige, die ‚Angebote‘ bereitstellt, die Entscheidung über ein Wahrnehmen dieser Angebote wird auf die Bewohner\*innen übertragen. Diese werden so als Nutzer\*innen einer an einem Dienstleistungsideal orientierten pädagogischen Praxis konstruiert. Den Bewohner\*innen wird so auch die Verantwortung für das Gelingen beziehungsweise Scheitern pädagogischer Praxen übertragen, das sich immer dann vollzieht, wenn sie jene Angebote (nicht) wahrnehmen. M-2 bewegt sich in einer grundlegenden Ambivalenz der Zielsetzung einer möglichst ‚normalen‘ Teilhabe an der Gesellschaft, die jedoch ausschließlich innerhalb der ‚unnormalen‘ Strukturen der Wohneinrichtung verwirklicht werden soll, die M-2 als manifest konstruiert.

### ***Konstruktion von Inklusion***

Inklusion ist nicht alltäglicher, selbstverständlicher Gegenstand der Praxis der Mitarbeiter\*innen, sondern muss explizit thematisiert werden. M-2 konstruiert Inklusion als Zugehörigkeit zu Gesellschaft, Menschen mit geistiger Behinderung konstruiert sie im Zuge dessen als nicht zu Gesellschaft dazugehörend. Die Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung ist eine ‚Haltung‘, die von ihr respektive der Einrichtung, für die sie spricht und mit der sie sich identifiziert, eingenommen wird. Die Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung ist also nicht vordiskursiv klar, sondern begründungsbedürftig. Es zeigt sich, dass M-2 ihr pädagogisches Handeln nicht als grundsätzlich inklusiv konstruiert, sondern dass Inklusion eher ‚nebenbei‘ entsteht und insofern nicht unbedingt intendiert ist.

## **Analyse Interview Zeile 39-44**

*l: mmh+. Wenn mans jetzt an nem Beispiel festmachen würde wollte ähm, ja, wie wird Inklusion gelebt in der Einrichtung? Wird Inklusion hier gelebt? #00:03:18-6#*

*M-2: Ähm also des fängt bei Arztbesuchen et cetera pp an ähm,*

Nach einer kurzen Verzögerung im Sprechfluss („ähm“), die auch Ausdruck kurzen Nachdenkens sein kann, leitet M-2 mit dem Adverb „also“ in eine weitergehende Erläuterung ein. Daran wird ersichtlich, dass sie auf die erste Frage der Interviewerin nach der Ausgestaltung inklusiver pädagogischer Praxis antwortet, denn die zweite Frage wäre aufgrund der Geschlossenheit lediglich mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ zu beantworten gewesen. Das Pronomen „des“ (dialektal im Sinne von ‚das‘) stellt den Rückbezug zur Frage her. Das Prädikat des Satzes ist ‚anfangen‘, woraus folgt, dass eine Bandbreite von Aspekten inklusiver Lebenspraxis aufgezählt werden wird. M-2 bringt die Aufzählung in eine Reihenfolge, mit der allerdings nicht zwingend eine Hierarchisierung der genannten Aspekte einhergeht. Das Wort „bei“ verdeutlicht den prozesshaften Charakter der aufgezählten Aspekte. Der erste Gegenstand (beziehungsweise dargestellte Prozess) ihrer

Aufzählung, also der, bei dem ‚es anfängt‘, sind ‚Arztbesuche‘. Der Begriff ‚Arztbesuch‘ wird in dieser Form routinemäßig verwendet, es sei dennoch auf die euphemistische Verwendung des Wortes ‚Besuch‘ hingewiesen, denn ein Besuch bei einem Arzt oder einer Ärztin hat weder Freizeitcharakter noch sozialen Austausch zum Gegenstand. Einen Arzt zu konsultieren, ist routinemäßig eine Aktivität, der entweder eine Krankheit oder eine geplante Vorsorgeuntersuchung der aufsuchenden Person vorausgeht, die zwar regelmäßig, aber nicht in hoher Frequenz stattfindet. Die aufsuchende Person übernimmt im Zuge des Arztbesuches die Rolle des\*der ‚Patient\*in‘. In der Konstellation Arzt\*Ärztin – Patient\*in manifestiert sich so eine Festschreibung von ‚gesund‘ und ‚krank‘. In der Rolle des\*der kranken Patient\*in übergibt diese\*r die Handlungsmacht an den Arzt\*die Ärztin. Ein Arztbesuch ist in diesem Sinne als Krise zu verstehen, die stellvertretend bewältigt wird (siehe Kapitel 2.1). In der Sozialbeziehung zwischen Arzt\*Ärztin und Patient\*in wird vom Patienten\*von der Patientin eine umfassende Diffusität erwartet, während der Arzt\*die Ärztin spezifisch bleibt. Der\*die Patient\*in befindet sich so in einer Situation des Ausgeliefertseins. Insgesamt betrachtet sind Arztbesuche keine Freizeitbeschäftigung und, auch aufgrund des a priori eines Leidensdrucks, eher negativ besetzt. Das nachgeschobene „et cetera pp“, das ‚und so weiter‘ bedeutet (duden.de<sup>107</sup>), bezieht alle weiteren Praxen mit ein, die im Kontext von Arztbesuchen stehen (zum Beispiel Krankenhausaufenthalte, das Aufsuchen einer Apotheke etc.). Es erscheint ungewöhnlich, dass M-2 als ersten Aspekt der Aufzählung inklusiver Handlungspraxen ‚Arztbesuche‘ nennt. Dadurch wird diesen eine gewisse Wichtigkeit zugesprochen. Ganz offenbar sind Arztbesuche innerhalb der Einrichtung ein zentrales Thema, das die alltägliche Handlungspraxis deutlich beeinflusst. Im institutionellen Alltag kommt es so zu einer Omnipräsenz von Medizin und entsprechend damit verknüpften Praxen, woraus eine gewisse Medikalisierung der Bewohner\*innen folgt. Der Bezug zwischen Inklusion und Arztbesuchen scheint auf den ersten Blick wenig nachvollziehbar, kann aber insofern gelesen werden, dass Arztbesuche außerhalb der Einrichtung stattfinden, woraus erneut der Schluss gezogen werden kann, dass M-2 Inklusion außerhalb der Einrichtung verortet. Inklusive Praxen sind folglich Praxen, die sich außerhalb der Einrichtung vollziehen. Bislang einziger außerinstitutioneller Bezug sind (routinemäßig unregelmäßige und eher negativ besetzte) Besuche bei einem Arzt\*einer Ärztin.

*dass wir kaum Ärzte haben, die ins Haus kommen,*

M-2 führt die Aufzählung nicht wie erwartet fort, sondern unterbricht sie mit einem durch „dass“ eingeleiteten Konsekutivsatz, der eine nähere Erläuterung des Vorgegangenen anzeigt. Mit dem Pronomen „wir“ zeigt M-2 erneut ihre Zugehörigkeit zur Einrichtung und die Übernahme einer Sprecherrolle für diese an. Das Adverb „kaum“ bedeutet ‚eine geringe Anzahl‘, ‚nicht ausschließlich‘. M-2 respektive die Einrichtung ‚haben kaum Ärzte‘. An dem besitzanzeigenden Verb ‚haben‘ wird eine starke Zugehörigkeit der ‚Ärzte‘ zur Einrichtung deutlich. M-2 konstruiert ‚Ärzte‘ als Teil der Einrichtung (die Aussage ‚wir haben Ärzte‘ wäre routinemäßig primär im Kontext eines Krankenhauses zu erwarten, in dem ‚Ärzte‘ als Mitarbeiter\*innen beschäftigt sind). Deutlich wird auch, dass „wir“, also die Einrichtung, jene Ärzte ‚hat‘ und nicht etwa die Bewohner\*innen, die, davon ist auszugehen, die eigentlichen Patient\*innen dieser Ärzt\*innen sind. Der hohe Stellenwert, den M-2 den Ärzt\*innen und Medizin im Allgemeinen beimisst, wird durch diese expliziten Ausführungen reproduziert. Hieraus kann erneut eine gewisse Medikalisierung der Lebenspraxis in der Wohneinrichtung (und damit der Bewohner\*innen) gefolgert werden. Der mit dem Relativpronomen „die“ eingeleitete Relativsatz beschreibt ‚die Ärzte‘ näher. Es wird an dieser Stelle deutlich, worauf sich „kaum“ bezieht, nämlich auf die (geringe) Anzahl derjenigen ‚Ärzte‘, die „ins Haus kommen“. Mit dem Substantiv „Haus“ bezeichnet M-2 die Wohneinrichtung. Außerdem wird der Ausdruck routinemäßig für das Tätigen von ‚Hausbesuchen‘ durch Ärzt\*innen verwendet. Die Lesart der vorangegangenen Sequenz, dass M-2 inklusive Praxis außerhalb der Einrichtung verortet, wird noch einmal ein Stück weit bestätigt. M-2 konstruiert einen Arztbesuch als inklusive Praxis. Dieser wird negativ hergeleitet, indem betont wird, dass „kaum Ärzte“ in die Einrichtung kommen (im Gegensatz zu einer positiven Formulierung, die beispielsweise lauten könnte: viele Ärzte werden vor Ort aufgesucht).

---

<sup>107</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/et\\_cetera\\_pp\\_](http://www.duden.de/rechtschreibung/et_cetera_pp_) (zuletzt am 06.05.2021).

### *sondern wir alle ähm Therapeuten, Ärzte ähm im Stadtteil aufsuchen*

Mit der Konjunktion „sondern“ leitet M-2 einen Gegensatz ein, der sich unmittelbar auf den vorangegangenen Satz bezieht, also einen Gegensatz zu den Ärzt\*innen darlegt, die ‚kaum ins Haus kommen‘. Es ist nicht ganz klar, wen M-2 mit dem Pronomen „wir“ adressiert. Bislang nutzte sie die erste Person Plural in der Weise, dass sie für die gesamte Einrichtung sprach und sich selbst auf diese Weise stark mit dieser identifizierte. Da es aber aus Gründen der Sparsamkeit auszuschließen ist, dass M-2 Arztbesuche der Mitarbeiter\*innen beschreibt, ist davon auszugehen, dass das Pronomen „wir“ sowohl die Mitarbeiter\*innen als auch die Bewohner\*innen, also alle, die in der Einrichtung arbeiten und leben, umfasst. Dadurch wird das Aufsuchen von Therapeut\*innen und Ärzt\*innen zu einer gemeinschaftlichen Aktivität stilisiert. Die Bewohner\*innen, die als Individuen gar nicht auftauchen, gehen also nicht alleine zum Arzt\*zur Ärztin. M-2 spricht so, wie eine Mutter über ihr beziehungsweise mit ihrem Kind spricht. Auch diese könnte sagen, ‚wir müssen zum Arzt‘, wenn gemeint ist, ‚du bist krank und deswegen gehe ich mit dir zum Arzt‘. Die Einrichtung wird so als ‚Mutter‘ konstruiert, die zu einer (einzigen) Person wird und die Bewohner\*innen in sich aufnimmt. Diese gehen in der Folge vollständig in der Einrichtung auf und sind als Einzelne nicht zu erkennen. Das Wort „alle“ ist nicht vereinbar mit dem vorangegangenen ‚kaum‘, da es absolut ist – ‚alle Therapeuten und Ärzte‘ werden im Stadtteil aufgesucht, was zur Folge hat, dass die Aussage ‚kaum Ärzte kommen ins Haus‘ nicht konsistent zu der hiesigen ist. M-2 widerspricht sich selbst. Darin ist eine Überhöhung der eigenen Praxis zu erkennen, die (erneut) Ausdruck einer überaus positiven Selbstdarstellung ist. Zusätzlich zu den zuvor genannten ‚Ärzten‘ wird eine weitere medizinische Profession eingeführt, nämlich ‚Therapeuten‘. Das Wort ‚Therapie‘ entstammt dem Griechischen und bedeutet „Heilbehandlung“ (Kluge 2011, S. 916). Eine Therapie konstruiert den\*die Empfänger\*in als krank. Ein\*e ‚Therapeut\*in‘ ist dem etymologischen Wortsinn nach ein „Diener, Gefährte“ (Kluge 2011, S. 916). Ein Aufsuchen eines\*einer Therapeut\*in erfolgt auf regelmäßiger Basis. Therapeut\*innen sind, ähnlich wie Ärzt\*innen, spezialisiert auf ein bestimmtes Fachgebiet (beispielsweise Physio-, Psycho- oder Ergotherapie). Es ist also möglich, verschiedene Therapeut\*innen und Ärzt\*innen aufzusuchen, die je für einen bestimmten Bereich das Individuum betreffend zuständig sind. M-2 benennt Therapeut\*innen und Ärzt\*innen im Plural, was auf eine Vielzahl dieser hinweist. Ganz offensichtlich besteht für M-2 auch eine erkennbare Differenz zwischen Therapeut\*innen und Ärzt\*innen, da sie beide benennt. Denkbar ist, dass Therapeut\*innen unter das vorangegangene ‚et cetera pp‘ fallen. Die Differenz, die mit „sondern“ eröffnet wird, liegt darin, dass Ärzt\*innen (und Therapeut\*innen) nicht in die Einrichtung kommen, sondern „im Stadtteil“ aufgesucht werden. M-2 stellt damit einen lokalen Bezug und eine gewisse Verbundenheit zum Stadtteil her. Sie konstruiert sich beziehungsweise die Einrichtung als dem Stadtteil zugehörig. Das Prädikat des Satzes „aufsuchen“ verdeutlicht eine Bewegung hin zu etwas oder jemandem. Wird jemand ‚aufgesucht‘, so hat der\*die Aufsuchende ein konkretes Anliegen, möchte zum Beispiel um Rat fragen. Durch die Dominanz von medizinisch-professionellen Handlungspraxen werden die Bewohner\*innen erneut als ‚krank‘ und ‚behandlungsbedürftig‘ hervorgebracht. Medikalisierende Praxen bestimmen einen großen Teil ihres Alltags.

### **Fallstrukturhypothesen**

#### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde***

**M-2 konstruiert die Einrichtung als ‚Mutter‘, in der die Bewohner\*innen aufgehen. Die Bewohner\*innen werden so als Kinder konstruiert, die unter dem Schutz und der Fürsorge der ‚Mutter‘ stehen. Dies manifestiert die starke Abhängigkeit der Bewohner\*innen von dieser und trägt in sich außerdem die Problematik einer engen Bindung, die nicht auf Ablösung ausgelegt ist. Die Bewohner\*innen werden so unselbstständig und fremdbestimmt gehalten und haben keine Möglichkeit, aus dieser Abhängigkeit auszutreten. Handlungspraktisch überwiegen in der Einrichtung medikalisierende Praxen, ausgehend von denen die Bewohner\*innen als ‚krank‘ und ‚behandlungsbedürftig‘ hervorgebracht werden. Pädagogisch Handelnde werden dadurch ein Stück weit zu Verwalter\*innen und Zuarbeiter\*innen der medizinischen Profession. Es kann gesagt werden, dass sie sich selbst dadurch in gewisser Weise deprofessionalisieren und zwar in dem Sinne, dass sie die Bedeutsamkeit pädagogischer Praxis schmälern und medizinischer Praxis unterordnen.**

### **Konstruktion von Inklusion**

**M-2 verortet Inklusion erneut außerhalb der Einrichtung. Inklusive Praxen sind folglich Praxen, die sich außerhalb der Einrichtung vollziehen. Ein Besuch bei einem Arzt\* einer Ärztin wird von M-2 als inklusive Praxis dargestellt, worin sich allerdings (im objektiven Sinn) erneut Verbesserungen der Bewohner\*innen manifestieren.**

### **Analyse Interview Zeile 45-49**

*hm (...) über den Freizeitbereich,*

Nach einer Verzögerung im Sprechfluss („hm“ und zweisekündige Pause) führt M-2 mit der Präposition „über“ die Aufzählung fort, die sie zuvor mit ‚das fängt an bei‘ begann. Daran wird ersichtlich, dass M-2 noch nicht das Ende ihrer Aufzählung erreicht hat, dieses würde nämlich erwartungsgemäß mit einer Wendung wie zum Beispiel ‚bis hin zu‘ eingeleitet. M-2 zählt also eine Bandbreite von Aspekten auf, die inklusive Handlungspraxis betreffen. Der weitere Aspekt, der hier benannt wird und gleichzeitig Objekt ihrer Darstellung ist, ist der mit einem bestimmten Artikel versehene „Freizeitbereich“. Mit der Konstruktion von Freizeit als einen bestimmen ‚Bereich‘ grenzt M-2 diesen von anderen Bereichen ab und konstruiert ihn als Handlungsfeld, das einen Ansatzpunkt pädagogischer Intervention ermöglicht. Freizeit wird so zum Gegenstand pädagogischer Praxis, woraus geschlossen werden kann, dass Freizeit im Kontext von Inklusion steht, denn darum drehen sich M-2s Ausführungen. M-2 entwirft dabei ein breites Freizeitverständnis, denn ‚der Freizeitbereich‘ ist erst einmal offen und schließt potenziell alle Freizeitaktivitäten mit ein.

*dass es sowohl Angebote innerhalb der Einrichtung gibt,*

Wie bereits zu Beginn ihrer Aufzählung unterbricht M-2 diese mit der Einleitung eines Konsekutivsatzes (signalisiert durch das Wort „dass“), um den geschilderten Aspekt (hier: ‚den Freizeitbereich‘) näher zu beschreiben. Das sächliche Pronomen „es“ ist auf das Prädikat „gibt“ bezogen. Dadurch werden die, als Objekt des Satzes stehenden, „Angebote innerhalb der Einrichtung“ als losgelöst von M-2 und der Einrichtung dargestellt – diese sind schlicht vorhanden. M-2 konstruiert sich somit nicht (zumindest nicht primär) als diejenige, die diese Angebote bereitstellt. Das Wort „sowohl“ zeigt eine additive Aufzählung an, der routinemäßig ein ‚als auch‘ folgt. M-2 wird erwartungsgemäß also mehrere Aspekte zur Beschreibung ‚des Freizeitbereichs‘ aufzählen. Bezüglich des Substantivs „Angebote“ kann auf die obige Analyse zu entsprechendem Wort verwiesen werden (Analyse Zeile 36 Interviewtranskript). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass M-2 pädagogisches Handeln primär als ein Bereitstellen von Angeboten entwirft. Diese werden in einem entsprechend konkretisierten Rahmen (Zeit, Ort, Dauer, Inhalt) vollzogen. Angebote haben einen prinzipiell marktförmigen Charakter, der die, an die sich das Angebot richtet (hier erwartungsgemäß die Bewohner\*innen der Einrichtung), als Dienstleistungsempfänger\*innen konstruiert. An dieser Stelle bestätigt sich die Lesart, dass M-2 auch Freizeit im Sinne von ‚Angeboten‘ versteht. Freizeit wird so zu einem pädagogischen Handlungsfeld der in der Einrichtung Arbeitenden. Diese Pädagogisierung von Freizeit läuft einem routinemäßigen Freizeitverständnis entgegen (duden.de<sup>108</sup>). Die Wendung „innerhalb der Einrichtung“ zeigt eine räumliche Verortung innerhalb des Wohnheimkontextes an. M-2 konstruiert also innerinstitutionelle Praxen als inklusive Handlungspraxen, was im Gegensatz zu ihren bisherigen Konstruktionen steht, in denen Inklusion als etwas entworfen wurde, das sich ausschließlich außerhalb der Einrichtung vollzieht. Hervorzuheben ist, dass sich das Wort „sowohl“ (Lesart 1) auf „Angebote“ beziehen kann (der additive Aufzählungsgegenstand, erwartungsgemäß eingeleitet mit ‚als auch‘, könnte hierbei beispielsweise ‚Zeit zur freien Verfügung‘ sein) oder (Lesart 2) auf „innerhalb der Einrichtung“ (hier wäre der (konträre) Aufzählungsgegenstand am ehesten ‚außerhalb der Einrichtung‘).

*um ähm des Wirgefühls entstehen zu lassen,*

Der vorangegangene Satz wird durch einen Einschub fortgeführt, der eine nähere Erläuterung beziehungsweise eine Begründung für die Existenz von ‚Angeboten innerhalb der Einrichtung‘ darstellt. Dieser Einschub ist sozusagen als Rechtfertigung M-2s dafür zu lesen, dass sie sich (bislang) bei der

---

<sup>108</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Freizeit> (zuletzt am 06.05.2021).

Explication inklusiver Handlungspraxen auf innerinstitutionelle Praxen bezieht. M-2 sieht sich dem Druck ausgesetzt, diese ‚exklusive‘ Praxis zu begründen. Objekt dieser näheren Begründung für oben dargelegte innerinstitutionelle Freizeitangebote ist „des Wirgefühls“. Dieses steht mit dem bestimmten Artikel „des“ (umgangssprachlich für ‚das‘), woraus geschlossen werden kann, dass M-2 ein konkretes ‚Wirgefühls‘ entwirft, an das sie bestimmte Vorstellungen knüpft. Unter „Wirgefühls“ wird routinemäßig ein Gefühl des inneren Zusammenhalts in einer Gruppe verstanden (duden.de<sup>109</sup>), das dazu führt, dass sich eine Gruppe auch emotional und sozial als Kollektiv versteht. Das ‚Wirgefühls‘ entsteht aufgrund der ‚Angebote innerhalb der Einrichtung‘ beziehungsweise soll ausgehend von diesen entstehen, woraus folgt, dass diese auch grundlegend dafür notwendig sind. M-2 konstruiert so die Bewohner\*innen als wenig sozial kompetent und eher nicht dazu in der Lage, sich ohne konkrete Angebote untereinander zu vergemeinschaften. Dadurch konstruiert sie die Mitarbeiter\*innen als wichtigen und notwendigen Bestandteil der Einrichtung, denn sie sind diejenigen, die die Angebote bereitstellen. Die Notwendigkeit und der Stellenwert des eigenen Daseins werden so sichergestellt und hervorgehoben. M-2 stellt dieses ‚Wirgefühls‘ als Ziel beziehungsweise Zweck pädagogischer Praxis dar, das die innerinstitutionellen Freizeitangebote begründen soll. M-2 sieht es also als Ziel ihrer Arbeit an, dass die Bewohner\*innen der Einrichtung sich mit dieser identifizieren und untereinander zusammenhalten, um so zu einer starken Gemeinschaft zu werden. Die Zugehörigkeit der Bewohner\*innen zur Einrichtung ist ihr besonders wichtig. Dadurch konstruiert sie für Menschen mit geistiger Behinderung andere Menschen mit geistiger Behinderung als primäre Bezugsgruppe. M-2 entwirft diesen Bezug untereinander als notwendig; sie postuliert sozusagen eine Vergemeinschaftung ‚unter Gleichen‘. Der Bedarf nach Sozialbeziehungen außerhalb der Einrichtung wird so eingedämmt, denn die primäre Bezugsgruppe ist direkt vor Ort erreichbar. Dadurch wird der Bezug und Zugang zu Menschen außerhalb der Einrichtung erschwert. Das Verb „entstehen lassen“ bedeutet, etwas (aus dem Nichts) zu schaffen, das es zuvor nicht gab. Jemanden beziehungsweise etwas zu „lassen“ bedeutet, es zu gestatten, eine Erlaubnis zu erteilen beziehungsweise nicht daran zu hindern. M-2 konstruiert sich respektive die Einrichtung dadurch als diejenigen, die durch Angebote ‚Wirgefühls‘ unter den Bewohner\*innen hervorbringen. Zudem sind sie diejenigen, die über diese ‚Entstehung‘ verfügen.

*aber eben auch immer wieder individuelle Angebote,*

Die Konjunktion „aber“ leitet einen Gegensatz ein. Dieser kann sich sowohl auf den Konsekutivsatz („dass es sowohl Angebote innerhalb der Einrichtung gibt“) als auch auf den Einschub („um ähm des Wirgefühls entstehen zu lassen“) beziehen. Aufgrund des inhaltlichen Bezugs auf ‚Angebote‘ (hier „individuelle Angebote“) und des fehlenden Subjekts und Prädikats ist der Gegensatz zu ‚Angebote innerhalb der Einrichtung‘ (Konsekutivsatz) eher indiziert. Dementsprechend werden das dortige Subjekt und Prädikat ‚es gibt‘ hier implizit mitgeführt. Das erwartete und durch ‚sowohl‘ in der vorangegangenen Sequenz indizierte ‚als auch‘ bleibt aus. Der additive Charakter bleibt jedoch bestehen und wird lediglich verbunden mit einem Gegensatz („aber“). Das Wort „eben“, hier am ehesten als Partikel gebraucht<sup>110</sup>, verstärkt die Aussage und soll gleichzeitig Konsens herstellen. Das Wort „auch“ wird im Sinne von ‚zusätzlich zu‘ gebraucht. Die zeitliche Einordnung „immer wieder“ bedeutet, dass etwas nicht auf regelmäßiger Basis, jedoch häufig stattfindet. Das Objekt der Sequenz ist „individuelle Angebote“. Diese werden (erwartungsgemäß) als Gegensatz zu den Angeboten innerhalb der Einrichtung, die ein ‚Wirgefühls‘ entstehen lassen sollen, eingeführt. ‚Individuelle Angebote‘ sind dabei auf die einzelne Person bezogen und auf deren Individualität abgestimmt. Dabei behält M-2 den Fokus auf die Form der ‚Angebote‘ bei. M-2 konstruiert pädagogisches Handeln also immer im Kontext von ‚Angeboten‘ und auch immer im Kontext der Einrichtung. Diese Allgegenwart eines von Angebotscharakter gekennzeichneten pädagogischen Handelns führt zu einer (Über-)Pädagogisierung des Alltags in der Einrichtung – der durch diese Überformung gar nicht mehr als solcher zu bezeichnen ist, denn ein routinemäßiges Verständnis von ‚Alltag‘ ist damit kaum vereinbar. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass bislang herausgearbeitet werden konnte, dass inklusives Leben im Kontext der Einrichtung bedeutet, Ärzt\*innen und Therapeut\*innen außerhalb der Einrichtung aufzusuchen und innerinstitutionelle Freizeitangebote anzubieten. Für M-2 ist ‚die Welt außerhalb‘ nicht beziehungsweise nur in äußerst geringem Ausmaß (nämlich, um Ärzt\*innen und

<sup>109</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wirgefuehl> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>110</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/eben\\_genau\\_gerade](http://www.duden.de/rechtschreibung/eben_genau_gerade) (zuletzt am 06.05.2021).

Therapeut\*innen aufzusuchen) Teil ihrer pädagogischen Arbeit. Die Lebenswelt der Bewohner\*innen bleibt so nahezu ausschließlich auf die Einrichtung beschränkt, was insbesondere dahingehend zu problematisieren ist, dass gerade im Kontext Freizeit Möglichkeiten zu statusgleichem, herrschaftsfreiem Kontakt bestehen (Trescher 2015a, S. 33), die die Bewohner\*innen aufgrund fehlender Öffnung der Wohneinrichtung jedoch nicht für sich nutzen können. Hervorgehoben werden muss auch, dass M-2 ihrer bisherigen Konstruktion von Inklusion als Öffnung und etwas, das sich außerhalb der Wohneinrichtung vollzieht, ein Stück weit widerspricht. Daran zeigt sich ein gewisses Changieren zwischen idealisierter und tatsächlicher Handlungspraxis. M-2 problematisiert diesen Widerspruch nicht.

#### *ähm [l: mmh+] über den Bereich Öffentlichkeitsarbeit*

Nach einer kurzen Verzögerung und unterbrochen durch eine Bestätigung der Interviewerin führt M-2 ihre Aufzählung fort, was durch das Wort „über“ signalisiert wird. Daran ist außerdem ersichtlich, dass M-2 noch nicht am Ende der Aufzählung angelangt ist, die erwartungsgemäß mit ‚bis hin zu‘ eingeleitet werden wird. Gegenstand ihrer Ausführung ist in dieser Sequenz ‚der Bereich Öffentlichkeitsarbeit‘. Durch die Kennzeichnung der ‚Öffentlichkeitsarbeit‘ als ‚Bereich‘ wird auch diese als (pädagogisches) Handlungsfeld konstruiert. Unter Öffentlichkeitsarbeit, kurz auch ‚PR‘ (Public Relations) genannt, wird routinemäßig eine Art Eigenwerbung verstanden, die ein möglichst positives Bild der Einrichtung in der Öffentlichkeit hervorrufen soll, worunter alle Nicht-Einrichtungsangehörigen gefasst werden<sup>111</sup>. Durch die Konstruktion dieser Tätigkeit als ‚Arbeit‘ ist diese M-2s Handlungsbereich beziehungsweise dem Handlungsbereich der Mitarbeiter\*innen zugehörig und nicht Teil der Handlungspraxis der Bewohner\*innen<sup>112</sup>. Diese sogenannte Öffentlichkeitsarbeit dient einer Legitimation der Einrichtung und soll dieser ein positives Bild in der außer-institutionellen Öffentlichkeit verleihen. Diese Öffentlichkeitsarbeit trägt so stark dazu bei, die Einrichtung als solche in ihrer derzeitigen Ausgestaltung als Sondereinrichtung zu erhalten. Dadurch wird ihre Unität und Geschlossenheit gefördert. Der Status der Bewohner\*innen als ‚behindert‘ wird dadurch gestärkt, denn sie sind untrennbar mit der Einrichtung verknüpft und treten in der ‚Öffentlichkeit‘ an erster Stelle als Einrichtungsangehörige beziehungsweise Bewohner\*innen auf. Die Einrichtung erscheint als Einheit und subsumiert alle unter ihrem Protektorat Betreuten unter dem Label ‚behindert‘. Letztlich kann der Kern dieser Öffentlichkeitsarbeit in einer ‚Bewerbung von Exklusion‘ gesehen werden. Diese Manifestation von Behinderungspraxen ist einer inklusiven Teilhabe eher abträglich. Die Wohneinrichtung selbst wird durch die Verknüpfung mit beziehungsweise den Vollzug von „Öffentlichkeitsarbeit“ als Unternehmen oder Betrieb konstruiert, was einem Verständnis dieser als Wohnraum und ‚Zuhause‘, verbunden mit entsprechenden Praxen, abträglich ist. M-2 versteht die Einrichtung als Unternehmen, das wirtschaften muss, um rentabel zu sein. Das und die Beachtung eines öffentlichen Ansehens beeinflussen das Leben in der Einrichtung und drohen, dieses betriebswirtschaftlich zu überformen.

#### *ähm [Stadtteil von Großstadt – im Folgenden Stadtteil A] hat ein ausgeprägtes ähm Vereinsleben ähm,*

Nach einer kurzen Verzögerung im Sprechfluss („ähm“) leitet M-2 in die Beschreibung eines neuen Aspekts ein, von dem aufgrund eines nicht vorhandenen entsprechenden Signalworts unklar ist, ob dies ein neuer Punkt in der Aufzählung oder eine nähere Beschreibung der sogenannten Öffentlichkeitsarbeit ist. Dementsprechend müssen zwei Lesarten gebildet werden.

Lesart 1: M-2 benennt einen weiteren Aspekt ihrer Aufzählung inklusiven Lebens in der Einrichtung. Die in der vorigen Sequenz benannte ‚Öffentlichkeitsarbeit‘ bleibt dadurch unbestimmt, denn sie geht nicht weiter darauf ein.

Lesart 2: M-2 konkretisiert ihr Verständnis von ‚Öffentlichkeitsarbeit‘.

M-2 entfaltet eine nähere Beschreibung beziehungsweise Attribuierung des Stadtteils, in dem die Wohneinrichtung gelegen ist. Mit dem besitzanzeigenden Prädikat „hat“ konstruiert sie das sogenannte ‚ausgeprägte Vereinsleben‘ als dem Stadtteil zugehörig. Das Adjektiv ‚ausgeprägt‘ bedeutet vielgestaltig, zahlreich, übermäßig. Das Vereinsleben des Stadtteils wird so, insbesondere im Vergleich zu anderen Stadtteilen, als herausragend gekennzeichnet. Das Substantiv ‚Vereinsleben‘ verdeutlicht, dass die Vereine

<sup>111</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Oeffentlichkeitsarbeit> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>112</sup> Die Lesart, M-2 verstände die Bewohner\*innen als Bedienstete der Einrichtung, ist eine schwache Lesart, die aus Gründen der Sparsamkeit nicht gebildet wird.



des Stadtteils als besonders lebendig dargestellt werden. Die Vereinsaktivitäten sind zahlreich und prägen, das ist anzunehmen, auch deutlich das Bild des Stadtteils (beispielsweise durch die Beteiligung an/Ausrichtung von Festen). Der Stadtteil wird so als eine durch gemeinsame Tätigkeiten verbundene aktive und lebendige Gemeinschaft konstruiert. In Bezug auf Lesart 2 können an dieser Stelle (noch) keine weiteren Schlüsse hinsichtlich M-2s Verständnis von Öffentlichkeitsarbeit gezogen werden. Es wird jedoch die ‚Öffentlichkeit‘, innerhalb derer die Wohneinrichtung verortet ist, näher beschrieben.

*wo die Bewohner auch immer wieder integriert werden (Atmen, Räuspern) [I: mmh+].*

Das Wort „wo“ wird hier umgangssprachlich im Sinne von ‚in dem‘ verwendet und verstärkt dabei den lokalen Bezug auf das Vereinsleben des Stadtteils. Das erste Mal benennt M-2 „die Bewohner“ als eigene Gruppe. Das kollektivierende ‚Wir‘ ist aufgehoben. Mit der Verwendung der männlichen Person in der Mehrzahl werden (Lesart 1) routinemäßig sowohl weibliche als auch männliche Personen in einer Gruppe zusammengefasst und titulierte. In einer zweiten, deutlich schwächeren, Lesart ist davon auszugehen, dass mit „die Bewohner“ tatsächlich nur männliche Personen adressiert werden<sup>113</sup>. Diese Gruppe der Bewohner\*innen wird als Gegenstand von Integration in das ‚Vereinsleben‘ konstruiert, woraus zu folgern ist, dass die Bewohner\*innen bislang nicht-integriert, also außenstehend, sind. Das Adverb „auch“ macht klar, dass die Integration der Bewohner\*innen neben anderen Personen (Lesart 1) oder neben anderen Formen der Teilhabe erfolgt (Lesart 2). Die Wendung „immer wieder“ bezeichnet eine häufig, jedoch ohne erkennbare Regelmäßigkeit wiederkehrende Aktivität. Dies ist in Bezug auf die Teilnahme an Vereinsaktivitäten problematisch, da diese eine kontinuierliche Beteiligung voraussetzen, um aktiver Teil der Gemeinschaft werden zu können. Das Partizip „integriert“ drückt eine Einbeziehung bislang Außenstehender aus und bedeutet die Zugehörigkeit zu einem übergeordneten Ganzen (duden.de<sup>114</sup>). Das Prädikat „werden“ verdeutlicht die passive Konstruktion der Bewohner\*innen, denn sie sind diejenigen, an denen sich ‚Integration‘ vollzieht. Sie selbst sind dabei nicht aktiv Handelnde, sondern passiv Duldende. Dadurch, dass sich integrierende Praxen nicht kontinuierlich vollziehen, können die Bewohner\*innen ihren Sonderstatus nicht ablegen, sondern treten nach wie vor und ausschließlich als Bewohner\*innen einer Wohneinrichtung für Menschen mit geistiger Behinderung auf.

## **Fallstrukturhypothesen**

### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde***

**M-2 konstruiert pädagogisches Handeln als angebotsorientiert. Aufgabe der Pädagog\*innen ist dabei, Angebote bereitzustellen. M-2 konstruiert die Bewohner\*innen als abhängig von den Angeboten der Pädagog\*innen und ohne diese eher nicht ‚gemeinschaftsfähig‘. M-2 entwirft eine starke, von außen durch die Strukturen der Einrichtung auferlegte (im konkreten durch Freizeitangebote, die ein ‚Wirgefühl entstehen lassen‘; Interviewtranskript Zeile 44f) Vergemeinschaftung der Menschen in der Einrichtung als wichtigen Bestandteil ihrer Arbeit. Pädagogisches Handeln bedeutet für M-2 zudem, die Wohneinrichtung in der Öffentlichkeit zu vertreten und zu präsentieren, womit zweierlei einhergeht: Die Wohneinrichtung wird in ihrer Geschlossenheit bestätigt und reproduziert. Die Wohneinrichtung wird von M-2 als eine Art Unternehmen konstruiert, das beworben werden muss. Das bedeutet eine gewisse Verbetriebswirtschaftlichung der Wohneinrichtung. Indem M-2 die Bewohner\*innen als untrennbar mit der Einrichtung verknüpft konstruiert, bringt sie diese als schutzbedürftig und abhängig hervor. Auch in der Öffentlichkeit treten die Bewohner\*innen primär als Einrichtungsangehörige auf und werden als solche wahrgenommen. M-2 konstruiert die Welt außerhalb der Wohneinrichtung nicht beziehungsweise nur in geringem Maße als Handlungsfeld ihrer pädagogischen Tätigkeit. Ihre ‚Zuständigkeit‘ und Verantwortlichkeit erstreckt sich auf die Grenzen der Einrichtung und endet mit dem Verlassen dieser. Dies führt dazu, dass auch die Lebenswelt der Bewohner\*innen nahezu ausschließlich auf die Grenzen der Wohneinrichtung beschränkt bleibt.**

---

<sup>113</sup> Diese Lesart ist schwach, da es eher ungewöhnlich wäre, wohnen in der gesamten Wohneinrichtung nur Männer. Zudem ist in den objektiven Daten zur Einrichtung angegeben, dass in der Wohneinrichtung Männer und Frauen leben (siehe Kapitel 9.2).

<sup>114</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/integrieren> (zuletzt am 08.04.2021).

### **Konstruktion von Inklusion**

M-2 widerspricht in gewisser Hinsicht ihrer bisherigen Konstruktion von Inklusion als Öffnung in die Welt außerhalb der Wohneinrichtung, indem sie das Wohnheim und die sich in ihm vollziehenden Praxen ebenfalls als Teil ihres ‚inklusive Handelns‘ benennt. Daran wird eine gewisse Differenz zwischen idealisierter und tatsächlicher Handlungspraxis erkennbar. M-2 konstruiert die Bewohner\*innen der Einrichtung nahezu ausschließlich über den Status ‚geistig behindert und in einer Einrichtung betreut‘. Infolgedessen treten jene Personen außerhalb der Wohneinrichtung primär als ‚Bewohner\*innen‘ der selbigen auf, wodurch ihre Möglichkeiten zu statusgleichem Kontakt von vorneherein unterminiert werden.

### **Analyse Interview Zeile 51-65**

*I: Ähm dann ist Inklusion ja so en Begriff, der irgendwann aufkam und so über allem, ja alles zu bestimmen scheint ähm, verändert sich die pädagogische Praxis unter diesem Leitbegriff [M-2: Nein, nein] Inklusion?*  
M-2 unterbricht die Interviewerin, während diese die Frage danach stellt, ob sich die pädagogische Praxis durch ‚Inklusion‘ verändert. M-2 verneint dies mit einem zweifachen „nein“. Diese doppelte Verneinung sowie ihre Unterbrechung der Interviewerin verdeutlichen, wie entschieden und vehement M-2 die Frage verneint. In ihrem Verständnis verändert Inklusion keine pädagogische Handlungspraxis und reicht dementsprechend nicht in ihren Alltag hinein. M-2 konstruiert sich und ihre pädagogische Praxis innerhalb der Einrichtung als abgeschottet von Inklusion als gesamtgesellschaftlicher Entwicklung. Ihre Handlungspraxis bleibt davon unberührt und sie selbst arbeitet in den bestehenden Strukturen weiter. M-2 bewertet dadurch ihre pädagogische Handlungspraxis als angemessen und ‚gut‘ und sieht keinen Veränderungsbedarf. Die doppelte Verneinung legt zudem nahe, dass M-2 sich sehr entschieden gegen Veränderungen in ihrem pädagogischen Alltag sträubt, was die bisherigen Lesarten einer skeptischen, eher ablehnenden Haltung gegenüber Inklusion und das Verteidigen der bisherigen Strukturen und Praxen im Kontext der Wohneinrichtung weiter verfestigt. Hinsichtlich ihrer Rolle als Leitungskraft ist diese ablehnende Haltung dahingehend zu problematisieren, dass sie prinzipiell diejenige ist, die Perspektiven wie beispielsweise Inklusion in die Einrichtung einbringen soll und für die inhaltliche Ausrichtung der Einrichtung verantwortlich ist. Durch ihre ablehnende Haltung steht sie inklusiven Weiterentwicklungsprozessen entgegen.

*M-2: Also für mich persönlich nich [I: mmh+],*

M-2 leitet mit dem Wort „also“ eine nähere Erläuterung ein. Dabei nimmt sie Bezug auf ihre eigene Person, der durch „für mich“ angezeigt wird und durch das Adverb „persönlich“ noch einmal bestärkt wird. Mit dem Wort „nich“ (umgangssprachlich für ‚nicht‘) wiederholt und bekräftigt M-2 noch einmal ihre Verneinung. M-2 bezieht die Frage nach der Ausgestaltung pädagogischer Praxis auf ihre eigene Person und sie verdeutlicht, dass sich für sie selbst im Zuge von ‚Inklusion‘ nichts verändert. Die Frage, die sich stellt, ist jedoch, was das für die durch M-2 betreuten Personen bedeutet. Diese sind, das wird ganz deutlich, ihrer eigenen Handlungspraxis nachgeordnet (wobei dies ein Stück weit durch die Frage der Interviewerin intendiert wurde). Für die Bewohner\*innen der Wohneinrichtung haben inklusive Veränderungsprozesse keine Auswirkungen.

*ich erlebs auch bei meinen Mitarbeitern nich [I: mmh+]. (...)*

M-2 führt die Erläuterung fort und leitet sie mit „ich erlebs“ ein. Sie stellt erneut einen Rückbezug zu ihrer eigenen Person her und verortet so das Gesagte als ihrer Meinung entspringend beziehungsweise aus ihrer individuellen Perspektive wahrnehmend. Das Wort „erlebs“ ist eine umgangssprachliche Zusammenführung von ‚erlebe‘ und ‚es‘. Das Verb ‚erleben‘ zielt auf eine affektive Wahrnehmungsebene und umschreibt etwas, das gefühlt beziehungsweise empfunden wird. Das Pronomen ‚es‘ stellt den Bezug zum Gegenstand ihrer Ausführungen her, nämlich Veränderungen innerhalb der pädagogischen Praxis aufgrund von Inklusion. Das Adverb „auch“ hat additiven Charakter und verdeutlicht, dass M-2 davon ausgeht, dass sie nicht die einzige ist, die keine Veränderungen in der Praxis wahrnimmt. Auch die von ihr als ‚Mitarbeiter‘ benannten Personen teilen diese Einschätzung – zumindest stellt M-2 es so dar. M-2 tituliert die in der Einrichtung Arbeitenden pauschal als ‚Mitarbeiter‘. Die Verwendung der männlichen Pluralform umfasst, so wie es routinemäßig üblich ist, auch weibliche Mitarbeiterinnen, denn, wie aus den

objektiven Daten zur Einrichtung hervorgeht, arbeiten sowohl Männer als auch Frauen in der Einrichtung. M-2 konstruiert die Mitarbeiter\*innen der Einrichtung als ihrer Person zugehörig, was durch das vorangestellte Possessivpronomen ‚meine‘ deutlich wird. M-2 konstruiert sich so als Chefin. Auch ‚ihre Mitarbeiter‘ sehen, zumindest in der ‚Wahrnehmung‘ M-2s, keine durch Inklusion hervorgerufenen Veränderungen in ihrer Handlungspraxis. M-2 steht dabei vor einer grundlegenden Ambivalenz, denn sie konstruiert sich selbst zwar als Chefin, verknüpft damit jedoch nicht den Anspruch, diejenige zu sein, die den Mitarbeiter\*innen Handlungsanleitungen gibt, die auf ‚Inklusion‘ ausgerichtet sind. M-2 konstruiert sich dadurch als Leitung in einer eher passiven, beobachtenden Position, was auch dadurch gestärkt wird, dass sie die pädagogische Praxis der Mitarbeiter\*innen primär durch ein ‚Wirkenlassen‘ auf emotionaler Ebene erfährt, wie es aus dem Prädikat „erlebs“ zu schließen ist.

*I: Ähm (...) ja, dann würd mich noch [M-2: Also (Räuspern)] interes#, ja?*

Die Interviewerin setzt nach der dreisekündigen Pause am Ende von M-2s Ausführungen (vorangegangene Sequenz) an, um eine weitere Frage zu stellen, wird dann jedoch von M-2 unterbrochen, die mit „Also“ (gefolgt von einem ‚Räuspern‘) eine weitergehende Erläuterung einleitet. Es wird deutlich, dass M-2 das zuvor Gesagte noch einmal aufgreift.

*M-2: Ähm (...) also, ich persönlich*

Nach dem Laut „Ähm“ und einer dreisekündigen Pause, die Ausdruck von Nachdenken sind, wiederholt M-2 das Wort „also“, wodurch der Modus einer eingehenderen Erläuterung noch einmal verstärkt wird. Sowohl durch das Pronomen „ich“ als auch das Adverb „persönlich“ rekurriert M-2 auf ihre eigene Person. Dies ist vor dem Hintergrund dessen, dass M-2 zuvor zumeist im kollektivierenden ‚Wir‘ für die Einrichtung gesprochen beziehungsweise sich mit dieser vergemeinschaftet und identifiziert hat, hervorzuheben. Daraus folgt außerdem, dass das, was sie erwartungsgemäß im Anschluss sagen wird, nicht unbedingt dem entspricht, worauf die Gesamteinrichtung ausgerichtet ist und es in dieser Hinsicht Potenzial für Auseinandersetzungen gibt.

*hab auch ein gespaltenes Verhältnis zu diesem Begriff [I: mmh+]*

Das Prädikat des Satzes „hab“ (umgangssprachlich verkürzt für ‚habe‘) drückt eine Zugehörigkeit, einen Besitz aus. Das Wort „auch“ wird hier am ehesten als Partikel verwendet und zwar in der Bedeutung einer Bekräftigung oder Begründung des vorher Gesagten (duden.de<sup>115</sup>).<sup>116</sup> In diesem Zusammenhang wird das Wort „auch“ rechtfertigend gebraucht. Es hat eine Entschuldigungsfunktion dafür, dass Inklusion in der Wohneinrichtung kaum eine Rolle spielt. Diese Rechtfertigung beziehungsweise Entschuldigung wird darin gesehen, dass M-2 „ein gespaltenes Verhältnis“ zu Inklusion hat, worauf sie mit „diesem Begriff“ referiert. Der Vollständigkeit halber sei angemerkt, dass die Wendung ‚dieser Begriff‘ von der Interviewerin gebraucht wurde und deshalb als intendiert angesehen werden muss (es könnten diesbezüglich also lediglich sehr schwache Lesarten gebildet werden). Die Wendung ‚ein gespaltenes Verhältnis zu Inklusion haben‘ bedeutet, dass M-2 sowohl negative als auch positive Aspekte sieht und zwischen diesen, womöglich auch widersprüchlichen Anteilen, hin- und hergerissen ist. Es wird deutlich, dass sich M-2 doch, zumindest ein Stück weit, mit Inklusion auseinandersetzt beziehungsweise auseinandergesetzt hat. Dabei nimmt sie eine eher distanzierte und, die bisherige Analyse wird bestätigt, skeptische Haltung ein. M-2 ist in Bezug auf Inklusion beziehungsweise durch sie hervorgerufene oder begründete Veränderungen unsicher und eher zurückhaltend. Hervorgehoben werden kann zudem, dass in dieser Sequenz subjektiver Sinn und objektiver Bedeutungsgehalt von M-2s Äußerungen sozusagen deckungsgleich sind.

*ne,*

Die Fragepartikel „ne“ ist einerseits eine (rhetorische) Rückfrage an die Interviewerin und erfüllt andererseits die Funktion einer Selbstbestätigung. M-2 entfaltet Gedanken, für die sie eine Bestätigung, sozusagen eine Art Rückversicherung, einfordert.

---

<sup>115</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/auch\\_Partikel\\_verstaerkend](http://www.duden.de/rechtschreibung/auch_Partikel_verstaerkend) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>116</sup> Eine weitere (schwächere) Lesart ist das Anzeigen eines zusätzlichen Aspekts beziehungsweise einer weiteren Person.

*also ähm (..)*

Erneut setzt M-2, nun bereits zum dritten Mal, zu einer weitergehenden Erläuterung an. Es wird deutlich, dass sie sich einer gewissen Begründungspflicht ausgesetzt sieht. Sie konstruiert Inklusion demnach als kontroversen Gegenstand und ihre Haltung dazu als eher unüblich und deswegen begründungsbedürftig.

*die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung ne,*

Gegenstand von M-2s weitergehender Erläuterung ist „die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung“. M-2 versteht „Integration“ mit dem bestimmten Artikel „die“, woraus folgt, dass sie auf eine konkrete ‚Integration‘ referiert, sie also ein konkretes Verständnis von Integration hat. Im wörtlichen Sinn bedeutet Integration die Herstellung beziehungsweise *Wiederherstellung* einer Einheit oder auch, dass etwas vervollständigt beziehungsweise jemand einbezogen wird (duden.de<sup>117</sup>). In (sonder-)pädagogischer Hinsicht ist Integration ein Paradigma, das im Hinblick auf Menschen mit (geistiger) Behinderung aufkam und für ein Auflösen von Sonderstrukturen steht, um „ein Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen“ (Hinz 2007, S. 173). In manchen Verständnissen wird Inklusion als etwas skizziert, das Integration als Leitbild ablöst, wodurch der Blick vom Individuum weg hin zu ‚behindernden Strukturen‘ gerichtet wird (siehe Kapitel 3.1.2). Als Gegenstand von Integration benennt M-2 „Menschen mit geistiger Behinderung“; sie sind diejenigen, um deren Integration es geht. M-2 konstruiert Menschen mit geistiger Behinderung, wie bereits zuvor des Öfteren, pauschalisierend als einheitliche Bezugsgruppe. Auch diese Sequenz schließt mit der Fragepartikel „ne“, die anzeigt, dass M-2 erneut nach (rhetorischer) Rückversicherung sucht, und zwar einerseits bei der Interviewerin und andererseits bei sich selbst. Diese Häufung der (rhetorischen) Rückfragen bringt die Unsicherheit M-2s zum Ausdruck – und zwar sowohl Unsicherheit in der Sache als auch insbesondere Unsicherheit gegenüber der Interviewerin. M-2 bewegt sich in der Ambivalenz zwischen besonders positivem, mehrheitsgesellschaftlich vertretbarem Selbstbild einer Person, die für Inklusion eintritt (beziehungsweise eintreten muss) einerseits, und ihrer problematisierenden Auseinandersetzung mit Inklusion andererseits, die diesem Entwurf ihres Selbst ein Stück weit gegenläufig ist, und sieht sich aufgrund dessen einem verstärkten Begründungszwang ausgesetzt. In dieser vorsichtigen, rückversichernden Ausdrucksweise wird deutlich, dass M-2 ihre Aussagen als nicht konventionell sieht und sich dessen gewahr ist, damit womöglich anzuecken, denn es ist ganz offenbar eher nicht routinemäßig, Inklusion (auch) negativ zu sehen – insbesondere nicht in ihrer Position. Die Fragepartikel „ne“ schließt die Sequenz, woraus folgt, dass „die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung“ erwartungsgemäß in dieser Form stehen bleibt und nicht weiter (inhaltlich) ausgeführt wird. Daran wird ersichtlich, dass es einen, von M-2 vorausgesetzten, Common Sense darüber gibt, was routinemäßig unter Integration zu verstehen ist.

*die kann ich gut nachvollziehen,*

Mit dem Pronomen „die“ nimmt M-2 Rückbezug auf das Vorangegangene, nämlich auf ‚die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung‘. Das Prädikat des Satzes „kann“ ist Ausdruck von Vermögen und Fähigkeit. Mit dem Subjekt „ich“ zeigt M-2 erneut an, dass sie diese Ausführungen, im Gegensatz zum im Vorigen häufig gebrauchten kollektivierenden ‚Wir‘, in ihrer Person verortet. M-2 konstruiert sich selbst als dazu in der Lage, die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung „gut nachvollziehen“ zu können. Das Adjektiv „gut“ stellt dabei eine positive Wertung dar. „Nachvollziehen“ bedeutet, einen Verstehenszugang zu einem Gegenstand entwickelt zu haben beziehungsweise, sich in jemanden und seine Gedankengänge hineinversetzen und sich diese zu eigen machen zu können (duden.de<sup>118</sup>). M-2 stimmt mit dem überein, was sie dem Leitbild ‚Integration‘ attribuiert, und kann sich ein Stück weit mit diesem identifizieren. Sie eröffnet eine Differenz zwischen Integration und Inklusion, von der zu erwarten ist, dass sie sie im Folgenden näher ausführt (eine solche Ausführung der Differenz würde erwartungsgemäß mit ‚aber‘ oder ‚dagegen‘ eingeleitet). M-2 konstruiert Inklusion als weniger gut nachvollziehbar als Integration. Es wird deutlich, dass sie den Prozess hin zu Inklusion als Entwicklung sieht, den sie bis zu einem gewissen Punkt, nämlich Integration, gut nachvollziehen kann, der ihr jedoch ab dann weniger zugänglich ist.

---

<sup>117</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Integration> (zuletzt am 08.04.2021).

<sup>118</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/nachvollziehen> (zuletzt am 06.05.2021).

*ähm Inklusion ähm (..)*

Wie erwartet eröffnet M-2 die Differenz zwischen Integration und „Inklusion“ (auch wenn ein entsprechendes Signalwort, das oben erwartet wurde, fehlt). Das Substantiv „Inklusion“ ist gerahmt von zwei Verzögerungen im Sprechfluss, dem Laut des Nachdenkens „ähm“, gefolgt von einer zweisekündigen Pause. Diese sind, das ist anzunehmen, erneuter Ausdruck der Unsicherheit M-2s. Inklusion bleibt für sie nach wie vor schwierig zu fassen.

*also, mir kommt bei dieser Diskussion*

Erneut setzt M-2 mit dem Adverb „also“ zu einer weiteren Erläuterung des Vorangegangenen an. Hervorzuheben ist, dass sie den mit ‚Inklusion‘ begonnenen Satz grammatikalisch nicht routinemäßig weiterführt. ‚Inklusion‘ steht dadurch isoliert, lediglich gerahmt durch Laute der Unsicherheit beziehungsweise des Nachdenkens (‚ähm‘). Die Lesart, M-2 sei unsicher und es falle ihr schwer, Inklusion begrifflich zu fassen, wird dadurch weiter verfestigt. Mit dem im Dativ stehenden Pronomen „mir“ zeigt M-2 erneut den Bezug auf ihre eigene Person an. Es ist also zu erkennen, dass sie nach wie vor für sich selbst spricht. Das Prädikat „kommt“ drückt aus, dass etwas herannaht. Das Wort „bei“ zeigt einen Prozess an und ist synonym mit beispielsweise ‚im Zuge dessen‘. Dem Objekt „Diskussion“ ist das Demonstrativpronomen „dieser“ vorangestellt, was den Bezug auf eine konkrete Diskussion anzeigt. Das Substantiv „Diskussion“ wird hier nicht im Sinne von Dialog beziehungsweise dialogischer Diskussion verwendet, sondern in der Bedeutung eines ‚Themas der breiten Öffentlichkeit‘ und meint „in der Öffentlichkeit (in der Presse, im Fernsehen, in der Bevölkerung o. Ä.) stattfindende Erörterung von bestimmten, die Allgemeinheit oder bestimmte Gruppen betreffenden Fragen“ (duden.de)<sup>119</sup>. Es wird also deutlich, dass Inklusion für M-2 primär etwas ist, das (verbalsprachlich kommunikativ) verhandelt wird. Inklusion ist also etwas Äußerliches, das von außen an die Einrichtung herangetragen wird und das sie (nur) insofern betrifft, dass sie die Diskussion verfolgt und zwar eher in der Rolle einer Beobachterin.

*der (.) der Wunsch des Menschen mit geistiger Behinderung zu kurz [I: mmh+].*

M-2 führt den Satz fort mit „der (.) der Wunsch“. Die Reduplikation des bestimmten Artikels „der“, voneinander durch eine einsekündige Pause getrennt, ist eine Verzögerung im Sprechfluss und kann als das Suchen nach einem geeigneten Begriff gelesen werden. Ein Wunsch ist, und hier sei auf die obenstehende Analyse verwiesen (Analyse Interviewtranskript Zeile 20), die hier zusammengefasst dargelegt wird, das starke Verlangen nach etwas. Die Erfüllung eines Wunsches liegt primär außerhalb der Handlungsmächtigkeit der eigenen Person. Versehen mit einem bestimmten Artikel und im Singular stehend wird „der Wunsch“ als etwas Einzelnes und Konkretes konstruiert (Lesart 1). In einer zweiten Lesart, die mitgedacht werden muss, kann „der Wunsch“ auch für ‚Wünsche im Allgemeinen‘ stehen und ist so ähnlich einem Überbegriff zu verstehen, der je individuell gefüllt werden kann. Diese differenten Lesarten, changierend zwischen ‚konkret und einzeln‘ einerseits und ‚im Allgemeinen‘ andererseits, können auch für das nachfolgende „des Menschen mit geistiger Behinderung“ gebildet werden. Diesem einzelnen Menschen (Lesart 1) beziehungsweise diesen Menschen im Allgemeinen (Lesart 2) sind diese Wünsche zugehörig, was durch den im Genitiv stehenden bestimmten Artikel „des“ erkennbar wird. Die Wörter „zu kurz“ stehen im direkten Bezug zu dem Verb ‚kommt‘ aus der vorangegangenen Sequenz: ‚Der Wunsch des Menschen mit geistiger Behinderung kommt zu kurz‘. Die Wendung ‚etwas kommt zu kurz‘ bedeutet, dass etwas zwar beachtet wird, jedoch nicht in ausreichendem Maße. In diesem Sinne ist ‚zu kurz kommen‘ ein Stück weit auch als eine normative Wertung zu verstehen. Es wird deutlich, dass M-2 Inklusion nicht uneingeschränkt als dem Wunsch von Menschen mit geistiger Behinderung entsprechend konstruiert. Wenn etwas gegen den eigenen ausdrücklichen Wunsch geschieht, so ist es eher negativ besetzt und ‚unerwünscht‘. M-2 konstruiert sich (erneut) als diejenige, die die Wünsche von Menschen mit geistiger Behinderung kennt, die sie wiederum als je konkret konstruiert. M-2 nimmt für sich in Anspruch, Einblick in das innere Begehren der Adressat\*innen ihres pädagogischen Handelns nehmen zu können, was handlungspraktisch jedoch nicht erfüllt werden kann und folglich scheitern muss. Pädagogisches Handeln ist, zumindest in dieser Hinsicht, also von unvermeidlichem Scheitern gekennzeichnet. Deutlich wird außerdem, dass M-2 ein implizites Verständnis von Inklusion hat, innerhalb

---

<sup>119</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Diskussion> (zuletzt am 08.04.2021).

dessen beziehungsweise in der Diskussion darum die Wünsche von Menschen mit geistiger Behinderung zu wenig beachtet werden. M-2 konstruiert Inklusion so als etwas, dem das Moment der Fremdbestimmung innewohnt. Inklusion ist für sie etwas von außen (beispielsweise politisch) Auferlegtes. In der Folge distanziert sich M-2 ein Stück weit davon.

*Ich finde,*

M-2 beginnt einen neuen Satz mit „Ich finde“. Mit dem Pronomen „Ich“ nimmt sie dabei erneut Bezug auf ihre eigene Person. Das Prädikat „finde“ wird in diesem Kontext zur Kennzeichnung des nachfolgend Erläuterten als der eigenen Meinung entsprungen verwendet und trägt die Bedeutung, etwas „in bestimmter Weise einschätzen, beurteilen, empfinden“ (duden.de<sup>120</sup>). Es wird deutlich, dass M-2 keine Weitergabe beziehungsweise Preisgabe von Wissen ankündigt, sondern dass es ihr um das Teilen eines persönlichen ‚Eindrucks‘ geht.

*dass ähm Menschen mit geistiger Behinderung des übergestülpt wird,*

Mit dem Wort „dass“ leitet M-2 den Konsekutivsatz ein, in dem sie erwartungsgemäß den Gegenstand ihrer Meinung darlegt, die sie mit ‚Ich finde‘ einleitete. Nach einer kurzen Verzögerung im Sprechfluss („ähm“) benennt sie erneut „Menschen mit geistiger Behinderung“ als Objekt ihrer Ausführungen. Sie konstruiert, wie bereits zuvor des Öfteren, Menschen mit geistiger Behinderung als (homogene) Gruppe und stellt diese so als eine Art ‚Einheit‘ dar. Mit dem Pronomen „des“ (umgangssprachlich für ‚das‘) nimmt M-2 Rückbezug auf ihre bisherigen Ausführungen. Bei ‚des‘ handelt es sich um Inklusion oder auch inklusive Handlungspraxen beziehungsweise die Diskussion darum. M-2 benennt ‚des‘ und konstruiert es so als implizit inhaltsgefüllt, dennoch stellt sie keine weitere, eingehendere Beschreibung bereit, weshalb ‚des‘ unscharf bleibt – und damit auch ihr Verständnis von Inklusion. Das Partizip „übergestülpt“ bedeutet, dass jemandem etwas (über den Kopf) gezogen wird (duden.de<sup>121</sup>). Die Person, die etwas übergestülpt bekommt, ist dabei passiv, was auch durch das Verb „wird“ verdeutlicht wird, das das passive Dulden des Überstülpens anzeigt. ‚Überstülpen‘ wohnt so ein Moment der Fremdbestimmung inne. M-2 übt (latent) Kritik an jenem ‚Überstülpen‘ und somit auch an der damit verbundenen Fremdbestimmung. Dabei reflektiert sie nicht, dass sie selbst Menschen mit geistiger Behinderung verallgemeinernd und ähnlich fremdbestimmt konstruiert. M-2 konstruiert Inklusion als Akt der Fremdbestimmung.

*dass ihre ganz eigenen persönlichen Interessen ähm häufig vergessen werden [I: mmh+].*

M-2 schließt mit einem weiteren Konsekutivsatz, eingeleitet mit „dass“, an das vorangegangene ‚Ich finde‘ an. Es ist also zu erwarten, dass sie weitere Ausführungen zu diesem ihre Meinung anzeigenden Terminus formulieren wird. Das Possessivpronomen „ihre“ bezieht sich auf ‚Menschen mit geistiger Behinderung‘. Diesen schreibt M-2 ‚ganz eigene persönliche Interessen‘ zu. Das Adjektiv „ganz“ bedeutet ‚unversehrt‘ oder auch ‚vollständig‘ (duden.de<sup>122</sup>) und wird verstärkend verwendet, im Sinne des Anzeigens der Besonderheit oder Intensität einer Sache. In dieser Bedeutung steigert „ganz“ das nachfolgende Adjektiv ‚eigene‘, das bedeutet, dass etwas (hier: Interessen) eng an die eigene Person gekoppelt sind. Dies wird noch einmal durch das Adjektiv ‚persönlich‘ aufgenommen und bekräftigt, das einen (intimen) Bezug auf die Person ausdrückt. Das Substantiv „Interessen“ bedeutet, eine Vorliebe für etwas haben oder auch das, wofür es sich einzusetzen lohnt (‚für seine Interessen einstehen‘) (duden.de<sup>123</sup>). Dem Substantiv „Interessen“ sind also drei Adjektive vorangestellt, die sich gegenseitig bekräftigen und alle die enge Zuordnung der Interessen an die jeweilige Person ausdrücken. M-2 konstruiert so Menschen mit geistiger Behinderung als Menschen mit eigenen, je bestimmten Interessen, die sich von Interessen von Menschen ohne geistige Behinderung unterscheiden. Nach einer kurzen Verzögerung im Sprechfluss („ähm“) führt M-2 den Satz fort mit „häufig vergessen werden“. Gegenstand dieses Vergessens sind die ‚ganz eigenen persönlichen Interessen der Menschen mit geistiger Behinderung‘. Das Adjektiv „häufig“ zeigt an, dass etwas, in diesem Fall das Vergessen, oft geschieht. Wird etwas „vergessen“, so passiert es unabsichtlich, dass daran nicht gedacht wird beziehungsweise es nicht berücksichtigt wird. Es kommt im Zuge von

<sup>120</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/finden> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>121</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/ueberstuelpen> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>122</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/ganz> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>123</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Interesse> (zuletzt am 06.05.2021).

Inklusion also immer wieder vor, dass die („ganz eigenen persönlichen“) Interessen von Menschen mit geistiger Behinderung unabsichtlich übergangen werden. Es wird deutlich, dass, in der Konstruktion M-2s, Inklusion die ‚Interessen‘ von verschiedenen Interessensgruppen miteinbezieht, jedoch die speziellen Interessen von Menschen mit geistiger Behinderung nicht berücksichtigt werden. M-2 konstruiert so Menschen mit geistiger Behinderung (erneut) als homogene Interessensgruppe und darüber hinaus als Menschen, die nicht für sich selbst eintreten können und ein Stück weit schutzbedürftig sind. Menschen mit geistiger Behinderung werden von M-2 als ‚Spielball‘ von Inklusion verstanden und haben innerhalb dieser inklusiven Prozesse keine Handlungsmacht, für sich selbst und ihre je bestimmten Interessen zu sprechen beziehungsweise sich für diese aktiv einzusetzen. Durch diese Einsicht in die von M-2 antizipierten besonderen Interessen von Menschen mit geistiger Behinderung konstruiert sie sich als deren Vertreterin, die sich fürsorglich und schützend um sie kümmert. Dadurch wird das Bild der Einrichtung, respektive an dieser Stelle M-2s, als behütende Mutter reproduziert. M-2 konstruiert Inklusion als Bedrohung, als diffuse Gefahr, die Menschen mit geistiger Behinderung übergeht. Sie versteht Inklusion als etwas, das die Interessen von Menschen mit geistiger Behinderung nicht trifft. Das bedeutet allerdings auch, dass Menschen mit geistiger Behinderung nicht Teil dieses impliziten, und von M-2 vorausgesetzten Inklusionsverständnisses sind. M-2 konstruiert so Menschen mit geistiger Behinderung als von vorneherein durch Inklusion ausgeschlossen – respektive dem, was sie als Inklusion konstruiert.

## **Fallstrukturhypothesen**

### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde***

M-2 konstruiert sich als ‚sorgende Mutter‘, die für die von ihr betreuten Menschen mit geistiger Behinderung sprechen kann. Dadurch beansprucht sie, Einblick in das Innere jener Personen zu haben und ihre je bestimmten Wünsche und Interessen zu kennen. Dieser Anspruch kann handlungspraktisch nicht erfüllt werden, da ein solcher Einblick nicht vollumfänglich genommen werden kann, und muss deshalb scheitern. Pädagogisches Handeln ist, zumindest in dieser Hinsicht, also von unvermeidlichem Scheitern gekennzeichnet. M-2 inszeniert sich zudem als Fürsprecherin und Interessenvertreterin von Menschen mit geistiger Behinderung. Diese Inszenierung ist ebenfalls darauf gegründet, dass sie sich als dazu in der Lage konstruiert, zu wissen, was Menschen mit geistiger Behinderung wünschen und interessiert. Die Konstruktion von Menschen mit geistiger Behinderung als homogene Gruppe, die einheitliche Wünsche und Interessen haben, wird fortgeführt und damit weiter verfestigt.

### ***Konstruktion von Inklusion***

M-2 konstruiert Inklusion (und stellt es auch im subjektiven Sinn so dar) als Differenz zu Integration, was verdeutlicht, inwiefern subjektiver und objektiver Sinn der Analyse in dieser Hinsicht übereinanderliegen. Selbiges wird in Bezug darauf deutlich, dass sie Integration als nachvollziehbar konstruiert und darstellt, Inklusion dagegen primär skeptisch und ablehnend gegenübersteht. M-2 konstruiert ihre Haltung zu Inklusion als eher unüblich und begründungsbedürftig. Daran zeigt sich, dass sie sich einem gewissen Druck ausgesetzt sieht, Inklusion zu befürworten und widerspruchsfrei mit ihrer pädagogischen Handlungspraxis zu verknüpfen. Ausdruck dessen ist beispielsweise, dass M-2 die gegenwärtigen Strukturen und Praxen der Wohneinrichtung rechtfertigt und dadurch in ihrer Ausgestaltung festigt. M-2 schreibt Inklusion ein Moment der Bedrohung zu, das invasiv und rücksichtslos in den (notwendigen) Schutz- und Schonraum von Menschen mit geistiger Behinderung eindringt. Sie konstruiert Inklusion so ein Stück weit als diffuse Gefahr, die Menschen mit geistiger Behinderung bedroht und nicht in ihrem Interesse ist. Des Weiteren konstruiert M-2 Inklusion als etwas, mit dem ein gewisser Zwang einhergeht, und zwar nicht nur der Zwang, an Praxen der Mehrheitsgesellschaft teilzuhaben und teilzunehmen, sondern auch der Zwang, Inklusion (uneingeschränkt) positiv zu bewerten – insbesondere als pädagogisch Handelnde. Es wird deutlich, dass M-2 keinen Zugang zu Inklusion hat, sich damit nicht identifizieren kann und (auch aufgrund dessen) Inklusion nicht mit ihrer Handlungspraxis in Einklang bringen kann. Sie setzt zwar ein implizites Verständnis von Inklusion voraus, dennoch bleibt ihr Verständnis davon unscharf, was Inklusion bedeutet oder welche Praxen gegebenenfalls damit einhergehen. M-2 konstruiert Menschen mit geistiger Behinderung nicht als Teil jenes impliziten, vorausgesetzten Inklusionsverständnisses. Menschen mit geistiger Behinderung werden dadurch von vorneherein als ‚ausgeschlossen‘ hervorgebracht.

## Analyse Interview Zeile 67-80

*I: Was sind denn dann so Bedingungen, was Inklusion verhindert in diesem Zusammenhang?*

*M-2: (9) Was Inklusion nach wie vor verhindert*

Die Sequenz beginnt mit einer neunsekündigen Pause, was als außerordentlich lange einzuschätzen ist. Diese lange Pause kann als Indiz dafür verstanden werden, wie schwierig es für M-2 ist, auf die Frage der Interviewerin zu antworten. Mit „Was Inklusion verhindert“ nimmt M-2 Bezug zur Frage und übernimmt die dort gewählte Formulierung, um in ihre Antwort einzuleiten. Die zeitliche Einordnung „nach wie vor“ umfasst eine längere Zeitspanne und das darunter Gefasste spielte sowohl in der Vergangenheit als auch heute noch eine Rolle. Diese Formulierung wird routinemäßig verwendet, um den immer gleichen Tatbestand zu beschreiben, der sich über den Verlauf einer längeren Zeitspanne nicht ändert. Inklusion wurde also sowohl in der Vergangenheit als auch heutzutage „verhindert“.

*und wenn ich das an dem Beispiel Vereinsleben festmache*

Mit „und wenn“ leitet M-2 in einen Einschub ein, der die in der vorangegangenen Sequenz eingeleitete Antwort M-2s auf die Frage der Interviewerin unterbricht. Das Adverb „wenn“ ist konditional und signalisiert eine Bedingung, wodurch deutlich wird, dass M-2 ihre Antwort unter einer gewissen Voraussetzung gibt. Mit dem Personalpronomen „ich“ nimmt M-2 Bezug auf ihre eigene Person. Das Demonstrativpronomen „das“ zeigt den Rückbezug auf das an, was Inklusion verhindert, und verdeutlicht den direkten Bezug des Konditionalsatzes auf die vorangegangene Sequenz. Die Bedingung, die M-2 einleitet, ist eine Engführung ihrer Darstellungen auf das „Beispiel Vereinsleben“. M-2 nimmt also Bezug auf ein konkretes Beispiel, um ihre Ausführungen zu verdeutlichen. Versehen mit dem bestimmten Artikel „dem“ wird klar, dass sie sich auf das zuvor bereits eingeführte Vereinsleben bezieht (Interviewtranskript Zeile 47). Das Prädikat „festmache“ bedeutet, etwas an etwas anderem zu befestigen. Das „Beispiel Vereinsleben“ ist also sozusagen der ‚Aufhänger‘ für die Darstellungen M-2s. Sie stellt das, was sie nun ausführt, als manifesten Tatbestand dar, der unverrückbar (‚festgemacht‘) ist.

*ähm ja*

M-2 hält in ihren Ausführungen inne und kommt nach einem kurzen Moment des Überlegens („ähm“) zu einem positiven Ergebnis („ja“).

*ist das im Moment*

M-2 stellt durch die Wendung „im Moment“ einen Gegenwartsbezug her. Das Wort „das“, das hier am ehesten als Pronomen verwendet wird, stellt den Rückbezug zu ‚Inklusion‘ her. Die zeitliche Einordnung „im Moment“ verdeutlicht eine kurze Zeitspanne. Es ist davon auszugehen, dass M-2 einen aktuellen Gegenstand anspricht, der im Kontext ‚Inklusion im Vereinsleben‘ verortet ist.

*in [Stadtteil A]*

Neben der vorangegangenen zeitlichen Einordnung nimmt M-2 eine lokale Verortung vor. Das von ihr geschilderte Beispiel bezieht sich auf den Stadtteil A, den Stadtteil also, in dem die Wohneinrichtung gelegen ist.

*ganz ganz schwierig,*

Mit der Verdopplung des Adjektivs „ganz“ wird in besonderer Weise betont, wie „schwierig“, also wie herausfordernd und komplex, die Situation des sogenannten Vereinslebens im Kontext Inklusion ist. Hier wird ein Bruch zu den vorangegangenen Ausführungen M-2s deutlich (zumindest im subjektiven Sinn), in denen sie das ‚Vereinsleben‘ als Beispiel für gelingende inklusive Praxen benannte. In Differenz dazu stellt sie selbiges nun als etwas dar, an dem verdeutlicht werden kann, welche Probleme Inklusion behindern.

*wenn ich an die Sportvereine denke,*

Mit dem Adverb „wenn“ leitet M-2 einen weiteren Konditionalsatz ein. Sie nimmt dadurch eine weitere Einschränkung vor beziehungsweise formuliert eine weitere Bedingung. Daran wird deutlich, dass sie den Gegenstand ihrer Ausführungen immer weiter konkretisiert. Beginnend mit allgemeinen Schwierigkeiten referiert sie daraufhin auf das sogenannte Vereinsleben, um jetzt im Konkreten „die Sportvereine“ zu



thematizieren. Mit „die Sportvereine“ subsumiert sie eine ihr bekannte Anzahl von Sportvereinen – erwartungsgemäß jene, die im Stadtteil vorhanden sind, auf den sich ihre Ausführungen beziehen und in dem die Wohneinrichtung gelegen ist. An etwas zu denken, bedeutet, sich ein konkretes Beispiel sozusagen in Erinnerung zu rufen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass M-2 im eingeleiteten Konditionalsatz ganz konkret verdeutlicht, worin Schwierigkeiten von Inklusion liegen.

*ähm, wir haben in [Stadtteil A] Flüchtlinge,*

Nach einem kurzen Laut der Verzögerung und des Innehaltens („ähm“) leitet M-2 mit dem Pronomen „wir“ in einen Hauptsatz ein, der grammatikalisch nicht an den vorangegangenen Konditionalsatz anschließt, wodurch das Verhältnis zwischen ‚den Sportvereinen‘ und den in dieser Sequenz eingeführten „Flüchtlinge[n]“ nicht unmittelbar erkennbar wird. Mit dem Personalpronomen „wir“ referiert M-2 auf die Einwohner\*innen des Stadtteils A und konstruiert sich als Teil der Stadtteilgemeinschaft. Sie identifiziert sich ein Stück weit mit dieser, was routinemäßig primär dann erfolgt, wenn die jeweilige Person auch in dem Stadtteil wohnt, in dem sie arbeitet, oder, wenn der Stadtteil eine besondere Rolle bei der Arbeit spielt. Das Prädikat „haben“ ist besitzanzeigend, was eine enge Zugehörigkeit ausdrückt. Während dem Verb also einerseits ein gewisser Fürsorgecharakter innewohnt, mit dem Verantwortlichkeit einhergeht, ist andererseits ein eher einnehmender, nahezu übergreifiger Charakter indiziert. Mit dem Bezug auf den Stadtteil A führt M-2 ihre lokale Verortung fort, die sie zuvor bereits benannte. Die Personen, die die Stadtteilgemeinschaft besitzt, sind „Flüchtlinge“. Mit diesem Begriff führt M-2 unter diesem Label adressierte Personen als gesonderte, bislang noch nicht genannte Gruppe ein. Es wird deutlich, dass jene Personen nicht zu dem vergemeinschaftenden „wir“ der Stadtteilgemeinschaft dazugehören, sondern eher außerhalb stehen. Die von ihr als Flüchtlinge benannten Personen konstruiert M-2 als etwas, das im Zusammenhang damit steht, was Inklusion verhindert. M-2 formuliert den Satz als Aussage, ähnlich einer Information. Sie zielt damit auf ein implizites allgemeines Verständnis dessen ab, was es bedeutet, ‚Flüchtlinge zu haben‘.

*da is es für Menschen mit geistiger Behinderung schwierig, Fuß zu fassen,*

Mit dem Adverb „da“, das M-2 im Sinn von ‚in diesem Zusammenhang‘ oder ‚darum‘ verwendet, leitet sie in einen Nebensatz ein, in dem eine Begründung erfolgt, worin (erwartungsgemäß) Schwierigkeiten von Inklusion liegen. Das Prädikat „is“ (umgangssprachlich für ist) verdeutlicht, dass das Gesagte als gegenwärtiger Tatbestand konstruiert wird. M-2 adressiert „Menschen mit geistiger Behinderung“ als kontrastive Gruppe zu den zuvor benannten ‚Flüchtlingen‘. Menschen mit geistiger Behinderung werden als eine Art Konterpart dargestellt und die Differenz zwischen diesen und den sogenannten Flüchtlingen wird herausgestellt. Das Adjektiv „schwierig“ knüpft an das zuvor von M-2 Gesagte an und verdeutlicht erneut, dass etwas (in diesem Kontext Inklusion) mit Herausforderungen verbunden ist. Das, was M-2 als schwierig benennt, ist, „Fuß zu fassen“. Unter dieser Redewendung werden routinemäßig die ersten Schritte hin zu einem geregelten, gesicherten Leben verstanden (beispielsweise nach einem Umzug, Krankheit oder einer längeren Phase der Arbeitslosigkeit). Dies wird für Menschen mit geistiger Behinderung in der Darstellung M-2s durch die Anwesenheit sogenannter Flüchtlinge erschwert. Gleichzeitig konstruiert sie dadurch Menschen mit geistiger Behinderung als deutlich außenstehend. Auch, wenn sie möglicherweise bereits einen großen Teil ihres Lebens in der Wohneinrichtung und damit im Stadtteil leben, haben sie dennoch keinen beziehungsweise nur einen erschwerten Zugang zum Vereinsleben. Der Versuch, Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen und zu nutzen ist mit Anstrengung und Unsicherheit verbunden. M-2 konstruiert die Lebenssituation von Menschen mit geistiger Behinderung als unsicher und in gewisser Weise gefährdet, was insbesondere durch den Vergleich mit sogenannten Flüchtlingen deutlich wird, die objektiv betrachtet tatsächlich vor der Situation stehen, allmählich ‚Fuß zu fassen‘, da sie in ein fremdes Land geflüchtet sind. M-2 konstruiert in gewisser Weise ein Konkurrenzverhältnis zwischen zwei (marginalisierten) Gruppen. In ihrer Auffassung hat die Anwesenheit von Flüchtlingen im Stadtteil negative Auswirkungen auf Menschen mit geistiger Behinderung – insbesondere im Hinblick auf Inklusion. M-2 konstruiert Flüchtlinge als Schuld daran und verantwortlich dafür, dass Menschen mit geistiger Behinderung (und die Bewohner\*innen der Wohneinrichtung im Besonderen) an Teilhabebarrrieren stoßen.

### *des aktuell*

Mit dem Pronomen „des“ (umgangssprachlich für das) nimmt M-2 Bezug auf das soeben Geschilderte. Durch das Adjektiv „aktuell“ stellt sie einen Gegenwartsbezug her. Die zuvor benannte Wendung ‚nach wie vor‘ wird dadurch noch einmal verortet. Es ist anzunehmen, dass dem eine Darstellung dessen folgt, was in der Vergangenheit ‚schwierig‘ war.

### *[l: mmh+] ähm und in der Vergangenheit*

Nach einem Laut des Nachdenkens („ähm“) leitet M-2 mit der Konjunktion „und“ in einen neuen Satz ein. Der erwartete Bezug auf Vergangenes bestätigt sich in der Wendung „in der Vergangenheit“. Etwas, das vergangen ist, ist abgeschlossen. Annehmbar schildert M-2 nun, was Inklusion in der Vergangenheit behinderte, jetzt allerdings nicht mehr aktuell ist, sondern von der Problematik überlagert wird, dass sogenannte Flüchtlinge im Stadtteil sind.

### *wars häufig so ähm,*

Die Wendung „wars“ ist eine Zusammenführung aus dem Prädikat ‚war‘ und dem Subjekt ‚es‘, anhand derer sowohl der zeitliche Bezug in der Vergangenheit, als auch der zentrale Gegenstand benannt werden. Das, was in der Vergangenheit ‚war‘, fand „häufig“ statt. Dies verweist auf eine gewisse Wiederholung und Regelmäßigkeit. Der Gegenstand wird erwartungsgemäß im Folgenden ausgeführt, was durch das Wort „so“ signalisiert wird. M-2 schließt die Sequenz mit einem Laut des Nachdenkens („ähm“).

### *dass (...) selbst, wenn die Bereitschaft eines einzelnen Vereins besteht,*

Mit der Konjunktion „dass“ leitet M-2 einen Konsekutivsatz ein, der in der vorangegangenen Sequenz bereits durch das Wort „so“ angekündigt wurde. Sie hält daraufhin kurz inne (zweisekündige Pause) und unterbricht den Konsekutivsatz mit einer Bedingung, angezeigt durch die Wendung „selbst wenn“. Diese wird routinemäßig verwendet, wenn etwas als eher unwahrscheinlich oder nur unter besonderen Vorzeichen zutreffend eingeschätzt wird. Dieses etwas ist „die Bereitschaft eines einzelnen Vereins“. Bereitschaft bedeutet, eine Art Zugeständnis oder Commitment anzuzeigen, etwas Bestimmtes zu tun. Die Wendung „eines einzelnen Vereins“ stellt diesen je bestimmten als singular heraus. Es wird deutlich, dass M-2 es als sehr unwahrscheinlich und eher nicht eintretend konstruiert, dass Vereine Bereitschaft zu etwas Bestimmten zeigen. Hervorgehoben werden muss zudem, dass M-2 diese Bereitschaft als ‚bestehend‘ darstellt und also davon ausgeht, dass diese ohne ihr Zutun bei den Vereinen entwickelt wurde.

### *einen Mensch mit Behinderung zu integrieren,*

Das, wozu aufseiten des Vereins Bereitschaft bestehen kann, benennt M-2 in dieser Sequenz: „einen Mensch mit Behinderung zu integrieren“. Das unbestimmte Pronomen „einen“ kann ebenso als Numeral gelesen werden und verdeutlicht in dieser Hinsicht die Anzahl ‚eins‘. M-2 konstruiert es also als sehr unwahrscheinlich (‚selbst wenn‘), dass ein Verein auch nur einen einzelnen Menschen mit Behinderung miteinbezieht. Die Referenz auf „Mensch mit Behinderung“ anstelle der zuvor benannten ‚Menschen mit geistiger Behinderung‘ zeigt, dass Letztere unter dem Begriff ‚Mensch mit Behinderung‘ subsumiert werden und ein Stück weit in dieser Kategorie aufgehen. Deutlich wird dadurch auch, dass M-2 den Kreis derjenigen erweitert, auf die sich Inklusion bezieht und die von ihr als außenstehend konstruiert werden. Diese Erweiterung ist Ausdruck einer Pauschalisierung von Menschen mit Behinderung, die darüber hinaus im Kontext der ‚Integration‘ in Vereine als eher passiv konstruiert werden. Das, was sich an einem Menschen mit Behinderung vollzieht, ist, ihn „zu integrieren“. Die Inklusion von Menschen mit Behinderung wird mit dem Verb ‚integrieren‘ benannt, woraus die Frage hervorgeht, inwiefern sich Inklusion durch Integration vollziehen kann. Indem M-2 Inklusion durch den Integrationsbegriff erläutert, wird klar, inwiefern sie an diesem festhält und jenseits dessen Teilhabe von Menschen mit (geistiger) Behinderung an Praxen der Mehrheitsgesellschaft kaum denkt. Die Integration eines Menschen mit Behinderung stellt M-2 als abhängig von der Bereitschaft des jeweiligen Vereins dar. Sie konstruiert Integration so als etwas, das vom Engagement und der Bereitschaft Einzelner abhängig ist. Im Zuge dessen werden Menschen mit Behinderung umfassend als Belastung dargestellt. Selbst das Miteinbeziehen einer einzelnen Person ist belastend und bedarf einer besonderen Bereitschaft. M-2 konstruiert Integration dadurch als etwas, das keine Selbstverständlichkeit ist. Vereine, die es dennoch ‚auf sich nehmen‘, einen

Menschen mit Behinderung zu integrieren, werden als besonders offen und in gewisser Weise aufopfernd konstruiert. Wichtig ist zudem, dass M-2 den Prozess der Integration aufseiten der Vereine verortet. Damit geht einher, dass auch die Verantwortung für scheiternde Integration bei den Vereinen – und damit der Mehrheitsgesellschaft – liegt. Sie als pädagogisch Handelnde bleibt in diesem Prozess passiv und ohne Verantwortung.

*ähm die Bewohner häufig ganz schnell die Lust verloren haben [I: mmh+],*

In dieser Sequenz führt M-2 den Konsekutivsatz weiter, den sie zuvor durch einen Einschub unterbrochen hatte. Der Einschub ist insofern beendet. M-2 schildert nun erwartungsgemäß das, ‚was in der Vergangenheit häufig so war‘. Mit der Titulierung „die Bewohner“ nimmt M-2 Bezug auf die Wohneinrichtung, die sie leitet. Diese Personen werden pauschal als Teil der zuvor genannten ‚Menschen mit Behinderung‘ konstruiert. Unter der Kategorie „die Bewohner“ subsumiert M-2 alle in der Einrichtung lebenden Personen und impliziert damit, dass übergreifend bei all diesen Schwierigkeiten im Kontext Inklusion in der Vergangenheit aufgetreten sind. Das Adjektiv „häufig“ ist zeitlich konnotiert und bedeutet, dass etwas oftmals, aber nicht immer stattgefunden hat. Die Wendung „ganz schnell“ drückt in diesem Zusammenhang aus, dass etwas, nämlich die Teilhabe am Vereinsleben, bereits nach kurzer Dauer beendet ist. Das Substantiv „Lust“ verdeutlicht eine innere Motivation, die nicht unmittelbar rational und kognitiv steuerbar ist. Lust ist eine Form von Verlangen, etwas, das mitunter nur kurzweilig besteht und vorübergeht, sobald dieses Verlangen befriedigt ist. Etwas zu ‚verlieren‘ heißt, dass einem etwas, das man besaß oder einem selbst zugehörig war, unbeabsichtigt abhandenkommt. Da Lust nicht rational steuerbar ist, ist es schwierig, wenn nicht sogar unmöglich, diese willentlich aufrechtzuerhalten. In Bezug auf den Gegenstand wird insofern klar, dass M-2 die Verantwortung für das Scheitern von Inklusion aufseiten der Bewohner\*innen der Wohneinrichtung verortet. Sie als pädagogisch Handelnde ist an diesem Prozess (bislang) nicht beteiligt und trägt beispielsweise auch nicht dazu bei, die Bewohner\*innen dabei zu unterstützen, eine erste Lust, etwas zu tun, in eine innere Motivation zu überführen.

*weil die Motivation von beiden Seiten ganz schnell nachlässt*

Mit dem Kausaladverb „weil“ leitet M-2 eine Begründung dafür ein, weshalb die Bewohner\*innen ‚die Lust verloren haben‘. Das Substantiv „Motivation“ steht mit dem bestimmten Artikel „die“ und verweist auf (innere) Beweggründe für eine Handlung. Die Wendung „von beiden Seiten“ verweist auf die an diesem Prozess beteiligten Personen, die M-2 als zwei gegenüberstehende Gruppen konstruiert. Dadurch wird eine deutliche Differenz zwischen dem jeweiligen Verein und den Bewohner\*innen der Wohneinrichtung manifestiert. Beide werden allerdings als darin übereinstimmend konstruiert, „ganz schnell“, also nach Ablauf einer sehr geringen Zeitspanne, ‚nachlassende‘ Motivation zu erfahren. ‚Nachlassen‘ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass etwas zwar deutlich weniger wird, jedoch nicht vollständig verschwunden ist. M-2 konstruiert den jeweiligen Verein als wenig motiviert, was die Frage aufwirft, worin die Motivation eines Vereins liegt, Mitglieder (mit Behinderung) aufzunehmen und miteinzubeziehen. Prinzipiell könnte davon ausgegangen werden, dass einem Verein daran gelegen ist, weitere Mitglieder aufzunehmen, zahlen diese doch zumeist einen Beitrag – es bedarf also aus dieser Perspektive keiner besonderen und vor allem keiner länger anhaltenden Motivation, um Mitglieder im Verein zu halten. Indem M-2 dem Verein eine solche Motivation zuschreibt, konstruiert sie es als besondere und andauernde Leistung, Menschen mit Behinderung miteinzubeziehen, was sich deutlich von einer routinemäßigen Vereinszugehörigkeit unterscheidet. Menschen mit Behinderung werden dadurch als Belastung für den Verein konstruiert und ihre Teilhabe als etwas, das eines besonderen Engagements durch den Verein bedarf. Damit einher geht eine Konstruktion von Menschen mit Behinderung als passiv und als Objekt von Inklusion. Jene werden als nicht dazu in der Lage konstruiert, routinemäßige Vereinsmitglieder zu sein, worin eine besonders deutliche Konstruktion negativer Andersartigkeit zu erkennen ist. Es kann darüber hinaus problematisiert werden, dass verlorene Lust durch nachlassende Motivation begründet wird, was tautologisch ist und die Argumentation M-2s schwächt.

*(.) unsre Be# unsre Bewohner häufig ähm ja konfrontiert werden mit Frustration*

Die Sequenz beginnt elliptisch und bezieht sich erwartungsgemäß auf das in der vorangegangenen Sequenz einleitende Kausaladverb ‚weil‘. Diese Sequenz ist also ebenfalls eine Begründung dafür, weshalb

die Bewohner\*innen ‚die Lust verlieren‘, an Vereinspraxen teilzuhaben. Das Possessivpronomen „unsre“ (umgangssprachlich für unsere) zeigt einen Besitzanspruch an, der eine Vereinnahmung der Bewohner\*innen durch M-2 und die Wohneinrichtung bedeutet. Der Abbruch nach „Be“ kann als Stocken im Redefluss gelesen werden. M-2 verwendet das Adjektiv „häufig“ in diesem Interviewausschnitt bereits zum dritten Mal, was zwar in besonderer Weise hervorhebt, dass Versuche des Einbeziehens von Bewohner\*innen in Vereine sehr oft scheitern, aber dennoch zeitlich unkonkret bleibt. Der Einschub „ähm ja“ zeigt kurzes Innehalten M-2s an, woraufhin sie zu einem positiven Schluss kommt. Mit etwas „konfrontiert [zu] werden“, bedeutet (unter anderem und hier am ehesten), jemanden „in eine Situation bringen, die zur Auseinandersetzung mit etwas [Unangenehmem] zwingt“<sup>124</sup>. Das, womit die Bewohner\*innen konfrontiert werden, ist „Frustration“. Eine solche tritt routinemäßig dann ein, wenn Wünsche oder Pläne enttäuscht werden beziehungsweise scheitern. Frustration kann eine Reaktion auf etwas Unvorhergesehenes sein oder etwas, mit dem nicht gerechnet wurde. Hervorgerufen werden kann diese darüber hinaus durch die Enttäuschung oder Nicht-Erfüllung von Erwartungen. Dadurch, dass die Bewohner\*innen „konfrontiert werden mit Frustration“ wird deutlich, dass dies kein Gefühl ist, das sie selbst empfinden, sondern etwas, das ihre Gegenüber spüren (erwartungsgemäß Vereine und ihre Vertreter\*innen/Teilnehmenden) und den Bewohner\*innen zu erkennen geben. Die Bewohner\*innen erfahren also Ablehnung und verlieren auch deshalb das Interesse und die Motivation, weiterhin an den Freizeitaktivitäten des jeweiligen Vereins teilzunehmen.

*ähm „ich möchte auch gerne auf dem Fußballplatz stehen,*

Nach einem Laut des Nachdenkens („ähm“) beginnt M-2 eine indirekte Rede, mit der sie, das ist anzunehmen, die Bewohner\*innen stellvertretend zu Wort kommen lässt. Durch die Verwendung indirekter Rede ist das von M-2 Gesagte besonders lebhaft und es wird der Eindruck erweckt, eine Person hätte diese Aussage in ebendieser Weise getroffen, was zudem den Wahrheitsgehalt dieser hervorhebt und unterstreicht. M-2 nimmt dadurch eine eher distanzierte, abwägende Position ein, denn das, was sie wiedergibt, muss sich nicht unbedingt mit ihren Ansichten decken. Sie vermeidet dadurch, selbst Stellung zu beziehen. Routinemäßig wird indirekte Rede oftmals in karikierender Art und Weise verwendet, um zugespitzt und übertrieben die Sprechweise einer bestimmten Person herauszustellen. Beispiele einer routinemäßig verwendeten indirekten Rede sind unter anderem, das Nörgeln von Kindern wiederzugeben oder die Sprechweise von Personen, die sich dialektal ausdrücken. In diesem Zusammenhang hat indirekte Rede ein despektierliches und wenig wertschätzendes Moment. Die indirekte Rede wird mit dem Pronomen „ich“ eingeleitet, womit M-2 nicht auf eine bestimmte Person referiert, sondern für die gesamte Gruppe spricht. Die Aussage könnte insofern von unterschiedlichen Personen in gleicher Weise getroffen werden, was ein Stück weit pauschalisierend ist. M-2 konstruiert sich als informiert über die Erfahrungen, wegen derer die Bewohner\*innen ‚frustriert‘ sind. Sie nimmt dadurch erneut für sich in Anspruch, einen tiefen Einblick in das Befinden und die inneren Beweggründe der Adressat\*innen ihres Handelns zu haben. Das Prädikat „möcht“ (dialektal für ‚möchte‘) drückt ein Verlangen oder einen Wunsch nach etwas aus. Dadurch wird implizit eine dritte Person adressiert, von der angenommen wird, dass sie diesen Wunsch erfüllen kann. Dabei ist nicht eindeutig, wer diese Person ist, erwartungsgemäß handelt es sich jedoch um eine Person aus dem Verein. Es wird deutlich, dass M-2 über die Wünsche der Bewohner\*innen informiert ist, was nahelegt, dass diese an sie herangetragen werden – entweder vom Verein oder den betreffenden Bewohner\*innen oder möglicherweise von Mitarbeiter\*innen. M-2 konstruiert sich dadurch in gewisser Weise als Vermittlerin. Das Adverb „auch“ wird additiv verwendet, wobei unklar ist, ob es sich (Lesart 1) um andere Personen oder (Lesart 2) um andere Tätigkeiten handelt. Das Adverb „gerne“ verstärkt den Wunsch, der im Prädikat „möcht“ bereits deutlich wurde, und drückt die Innigkeit dessen aus. Das, was sich die Person wünscht, ist ihr ein echtes Anliegen – beziehungsweise wird dies von M-2 so dargestellt. Mit der Wendung „auf dem Fußballplatz“ nimmt M-2 eine Verortung vor. Sie spricht also im Kontext der bereits eingeführten Vereine über Fußballvereine im Besonderen. Das Verb „stehen“ drückt eine Tätigkeit aus, die eher passiv ist. Auf dem Platz zu stehen, bedeutet, sich dort zu befinden – eine aktive Tätigkeit ist nicht erkennbar. Demgegenüber ist, vor allem mit Blick auf eine Art Fußballjargon, allerdings auch die Lesart denkbar, dass „stehen“ im Sinne von aufgestellt werden verwendet wird. Es wird also deutlich, dass

---

<sup>124</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/konfrontieren> (zuletzt am 08.04.2021)

der Gegenstand des Wunsches ist, auf dem Fußballplatz zu stehen. In der Lesart, sich dort aufhalten zu wollen, ist dies eher als geringer Anspruch einzuschätzen. Vom Wunsch danach, beispielsweise mitzuspielen oder Tore zu schießen ist keine Rede. Dies verstärkt die Darstellung des Ausschlusses der Bewohner\*innen, denn sogar dieser eher geringe Wunsch wird ihnen, nach Ansicht M-2s, verwehrt. M-2 konstruiert die Bewohner\*innen dadurch als besonders außenstehend und die Vereine in gewisser Weise als hartherzig, unflexibel und ausschließend. M-2 erweitert dadurch ihre Konstruktion der Vereine über ihre Verantwortung hinaus, Menschen mit Behinderung miteinzubeziehen (der sie bereits kaum nachkommen), auf eine emotionale Komponente, in der Ausschluss in Inflexibilität und geringem Interesse begründet wird.

*wenn gespielt wird,*

M-2 führt die wörtliche Rede fort mit der Konkretisierung „wenn gespielt wird“. Mit der Konjunktion „wenn“, die hier am ehesten temporal verwendet wird, leitet sie eine Bedingung ein, die an ‚auf dem Fußballplatz stehen‘ geknüpft ist. Die Wendung „gespielt wird“ ist eine passive Konstruktion der aktiv formulierten Tätigkeit ‚stehen‘ (zumindest in grammatikalischer Hinsicht), woran ersichtlich wird, dass sich das Fußballspiel unabhängig davon vollzieht, ob der\*die Sprechende anwesend ist oder nicht. Der Wunsch, ‚auf dem Fußballplatz [zu] stehen‘, bezieht sich also nicht unmittelbar auf das Mitspielen, sondern, dem vorgelagert, auf ein unbestimmtes ‚Dabeisein‘.

*nicht nur beim Training dabei zu sein“*

M-2 führt die wörtliche Rede fort, bricht allerdings mit der grammatikalischen Sinnhaftigkeit des Satzes durch die Formulierung einer Infinitivkonstruktion. Die Wendung „nicht nur“ impliziert einen Mangel und wird routinemäßig verwendet, um auszudrücken, dass nur über einen kleinen Teil von etwas verfügt wird. Deutlich wird nun zudem, worauf sich das obig verwendete Adverb ‚auch‘ bezieht, nämlich darauf, „nicht nur beim Training dabei zu sein“, sondern ‚auch‘ bei Spielen. Zu einem gewissen Grad geht damit zudem eine geringe Wertschätzung des Trainings einher. Die Wendung „beim Training“ wird als Gegensatz zu ‚wenn gespielt wird‘ eingeführt. Das bedeutet, dann, wenn das Fußballspiel Wettbewerbscharakter hat, werden Menschen mit (geistiger) Behinderung ausgeschlossen. Sie werden dadurch als behindernde Faktoren konstruiert, die einen potenziellen Sieg verhindern. Gleichzeitig werden Menschen mit (geistiger) Behinderung dadurch als weniger fähig hervorgebracht. Der Modus der Teilhabe an Training ist ‚dabei sein‘, was eine sehr niedrigschwellige Form der Teilnahme bedeutet, bezieht sich dies doch in erster Linie auf ein bloßes Anwesendsein. ‚Dabei sein‘ ist eine Minimalforderung. Da M-2 für die Bewohner\*innen beziehungsweise Menschen mit (geistiger) Behinderung im Allgemeinen spricht, wird deutlich, dass sie für diese lediglich eine minimal aktivere Rolle einfordert (‚auf dem Platz stehen‘ und ‚dabei sein‘). Dies ist Ausdruck einer gewissen Resignation, kann allerdings auch als realistische Einschätzung der Teilhabemöglichkeiten gelesen werden. Es zeigt sich also, dass die Teilhabe an Sport in zwei Ebenen oder Phasen unterteilt wird, Training und Wettbewerb, und dass Teilhabemöglichkeiten an Wettbewerben und/oder Punktspielen für Menschen mit (geistiger) Behinderung eingeschränkt sind. Die Dichotomie zwischen Menschen mit und Menschen ohne (geistige) Behinderung wird dadurch weitergehend verfestigt.

*[I: mmh+] oder bei der Feuerwehr*

Mit der Konjunktion „oder“ leitet M-2 in ein weiteres Beispiel dessen ein, was Inklusion erschwert. Die Präposition „bei“ zeigt dabei die Verortung des Beispiels an, die M-2 als „Feuerwehr“ konkretisiert. Teilhabe an Feuerwehr vollzieht sich routinemäßig im Kontext sogenannter Freiwilliger Feuerwehren, in denen sich die Mitglieder (überwiegend) ehrenamtlich engagieren. Da M-2 ihre Ausführungen zuvor im Bereich Freizeit verortete, ist davon auszugehen, dass sie über die Freiwillige und nicht etwa die Berufsfeuerwehr spricht.

*„ich möchte auch gerne beim Einsatz dabei sein“*

Erneut gibt M-2 ihre Aussage als wörtliche Rede wieder, wodurch sie eine andere sprechende Person imitiert. Es sei auf die obige Analyse verwiesen, in der dies bereits ausgeführt wurde. M-2 wiederholt die Wendung „ich möchte auch gerne“, die sie bereits bei der Beschreibung der Praxen im Fußballverein

heranzog, weshalb auch diesbezüglich auf die obige Analyse verwiesen wird. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass M-2 die Personen, für die sie spricht beziehungsweise die sie imitiert (bei denen es sich, das ist anzunehmen, um die Bewohner\*innen der Wohneinrichtung handelt), als Bittstellende konstruiert, die Wünsche formulieren. Damit geht, bereits bevor es zu gemeinsamen Praxen kommt, eine gewisse Asymmetrie zwischen den Teilnehmenden einher, die es erschwert, gemeinsame Tätigkeiten zu beginnen. Die Wendung „beim Einsatz“ verortet die beschriebene Handlung weitergehend und zwar geht es um Einsätze der Freiwilligen Feuerwehr, die beispielsweise erfolgen, um Brände zu löschen. Ein „Einsatz“ bedeutet also eine gewisse Gefahrensituation, in der rasches und überlegtes Handeln gefordert ist. Die Sprechenden, die M-2 imitiert, werden von einem solchen Einsatz ausgeschlossen. Darin ist ein Pendant zum oben beschriebenen ‚Fußballspiel‘ zu sehen: Die Teilnahme am Training ist möglich, doch sobald das Spiel Wettkampfcharakter hat, vollziehen sich Ausschlusspraxen. Gleiches geschieht bei der Feuerwehr, bei der eine Teilnahme an Übungen möglich ist, an (gefährlichen, relevanten) ‚Einsätzen‘ jedoch nicht. Die Verbkonstruktion „dabei sein“ verwendet M-2 parallel zum obigen Beispiel des Fußballspielens, weshalb auf die dortige Analyse verwiesen werden kann. Festzuhalten ist, dass „dabei sein“ auf eine eher niedrigschwellige Form der Teilnahme verweist, zum Beispiel ähnlich der einer passiv beobachtenden Person. Erneut handelt es sich beim Wunsch nach Teilhabe um eine Art Minimalforderung – die nicht erfüllt wird.

(.) [l: ja, ja] ne?

M-2 sucht mit der rhetorischen Fragepartikel „ne“, die an dieser Stelle akustisch als Frage wahrnehmbar ist, wie aus dem Fragezeichen in der Transkription hervorgeht, nach der Bestätigung der Interviewerin.

*und da stößt man (.) an Grenzen [l: mmh+].*

Mit der Konjunktion „und“ knüpft M-2 an ihre bisherigen Ausführungen an und führt diese so fort. Das Adverb „da“ kann sowohl temporal als auch lokal gelesen werden, beides stellt eine Verortung auf den Gegenstand dar. Mit der Wendung „und da“ rekurriert M-2 also auf das im Vorigen Beschriebene. Die Wendung ‚an Grenzen stoßen‘ wird routinemäßig verwendet, um zu verdeutlichen, dass jemand oder etwas auf einen Widerstand stößt und aufgrund dessen im eigentlich beabsichtigten Handeln gebremst und/oder umgeleitet wird. Eine Grenze ist dabei eine klare, eindeutig wahrnehmbare Trennung zwischen zwei Seiten. Der Gebrauch der Pluralform zeigt, dass es eine Vielzahl an beziehungsweise zumindest mehrere „Grenzen“ gibt. Jene Grenzen sind in gewisser Weise determiniert und lassen insofern keinen Aushandlungsspielraum für „man“, Grenzen zu verschieben. Die hier benannten Grenzen markieren also unumstößlich eine Trennung zwischen dem, was möglich ist, und dem, was nicht möglich ist. Offen bleibt, worin oder inwiefern genau sich jene Begrenzungen vollziehen. Annehmbar rekurriert M-2 allerdings auf die zuvor behandelten Problematiken (Bereitschaft der Vereine, Motivation der Bewohnerinnen und der Vereine oder Fähigkeiten der Bewohner\*innen, die zumeist als zu gering konstruiert werden, um routinemäßig teilzuhaben). Indem M-2 jene Grenzen als determiniert, unveränderlich und somit in gewisser Weise quasi-natürlich konstruiert, entzieht sie sich (einmal mehr) der Verantwortung für das Gelingen von Teilhabepraxen. Dies wird auch am unpersönlichen Personalpronomen „man“ deutlich, das M-2 pauschalisierend gebraucht, weshalb unklar ist, wer damit bezeichnet wird. Dies steht in Differenz zum Personalpronomen in der ersten Person Singular (‚ich‘), das sie (erwartungsgemäß) stellvertretend für die Bewohner\*innen der Wohneinrichtung in der vorangegangenen wörtlichen Rede verwendete. Bezüglich des Pronomens „man“ können zwei Lesarten aufgestellt werden. Lesart 1: Mit dem Pronomen „man“ werden alle Personen adressiert, die in irgendeiner Weise am Prozess der ‚Integration‘ beteiligt sind. Lesart 2: Mit dem Pronomen „man“ werden die Personen umfasst, an die die Bitte beziehungsweise der Wunsch ‚dabei zu sein‘ gerichtet wird, also jene, die integrative Teilhabe ermöglichen sollen. In Bezug auf das Selbstverständnis M-2s als pädagogisch Handelnde kann festgehalten werden, dass sie Grenzen nicht infrage stellt. Sie konstruiert so Teilhabebarrrieren als grundsätzlich und nachvollziehbarerweise vorhanden. Diese geben den Rahmen vor, innerhalb dessen pädagogisch gearbeitet werden beziehungsweise werden kann. Ihre Handlungsmöglichkeiten als Pädagogin sind durch diese quasi-natürlichen Grenzen eingeschränkt. M-2 konstruiert sich also selbst in gewisser Weise als ‚behindert‘, was durchaus als Entschuldigungsfunktion für scheiternde Teilhabepraxen gelesen werden kann.

## Fallstrukturhypothesen

### *Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde*

M-2 bleibt im Prozess der ‚Integration‘ beziehungsweise Inklusion von Menschen mit (geistiger) Behinderung passiv und konstruiert sich als nicht verantwortlich dafür, das Gelingen von Teilhabe zu unterstützen. Beides – aktives Handeln und Verantwortlichkeit – konstruiert sie als Verpflichtung der Mehrheitsgesellschaft sowie der Menschen mit (geistiger) Behinderung selbst. Scheitert Teilhabe, so ist die Verantwortung dafür aufseiten der Mehrheitsgesellschaft respektive der Menschen mit (geistiger) Behinderung zu suchen, die an routinemäßigen (Freizeit-)Aktivitäten teilhaben möchten. M-2 selbst konstruiert sich als nicht verantwortlich und zudem als nur eingeschränkt handlungsfähig. Dies wird dadurch verfestigt, dass sie Grenzen der Teilhabe als quasi-natürlich, unumstößlich und nachvollziehbarerweise vorhanden konstruiert. Jene Grenzen geben den Rahmen vor, innerhalb dessen M-2 pädagogisch handeln kann. Sie konstruiert sich dadurch in gewisser Weise selbst als ‚behindert‘, worin eine Entschuldigungsfunktion für das Scheitern von Teilhabeproxen erkannt werden kann.

### *Konstruktion von Inklusion*

M-2 konstruiert die Lebenssituation von Menschen mit geistiger Behinderung als unsicher und jene Personen als massiv von Ausschluss betroffen. Im Vergleich mit sogenannten Flüchtlingen erkennt sie ein Konkurrenzverhältnis zwischen diesen beiden von ihr als pauschalisierte Gruppen konstruierten Personen. M-2 konstruiert Flüchtlinge als in gewisser Weise dafür verantwortlich, dass Menschen mit geistiger Behinderung in ihren Teilhabemöglichkeiten an den mehrheitsgesellschaftlichen Proxen der Stadtteilgemeinschaft eingeschränkt werden. M-2 zieht zur Beschreibung von Inklusion den Integrationsbegriff heran, woran sich erneut zeigt, inwiefern sie nach wie vor an diesem festhält und jenseits dessen kaum Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit (geistiger) Behinderung bedenkt. Sie konstruiert jene Integration als etwas Besonderes, als belastend und abhängig von einer besonderen Bereitschaft der Gruppe, die Menschen mit (geistiger) Behinderung in ihre Aktivitäten miteinbezieht (hier: Vereine). Die Integration von Menschen mit (geistiger) Behinderung wird dadurch in gewisser Weise als eine Art Aufopferung und besondere Hingabe stilisiert. Menschen mit (geistiger) Behinderung werden von M-2 im Kontext von Integration beziehungsweise Inklusion als passiver Gegenstand hervorgebracht, an dem sich diese vollziehen. Sie konstruiert Menschen mit (geistiger) Behinderung respektive die Bewohner\*innen der Wohneinrichtung im Konkreten als nicht dazu in der Lage, routinemäßige Vereinsmitglieder zu sein. Die Verantwortung dafür, Menschen mit (geistiger) Behinderung in mehrheitsgesellschaftliche Proxen miteinzubeziehen, konstruiert M-2 aufseiten der Mehrheitsgesellschaft. Diese wird als dazu verpflichtet hervorgebracht, Menschen mit (geistiger) Behinderung Teilhabe zu ermöglichen. Scheitert Teilhabe, so liegt die Verantwortung ebenfalls bei der Mehrheitsgesellschaft. Im Zuge scheiternder Teilhabe konstruiert M-2 Vereine als hartherzig, unflexibel, ausschließend und nicht dazu bereit, die Minimalforderung nach einem schlichten ‚Dabeisein‘ von Menschen mit (geistiger) Behinderung zu erfüllen. Der (mehr oder weniger impliziten) Forderung nach dem Eröffnen von Teilhabemöglichkeiten, die M-2 an mehrheitsgesellschaftliche Vereine stellt, wohnt insofern eine emotionale Komponente inne, was die ‚Schuldzuweisung‘ verstärkt. Neben der Mehrheitsgesellschaft sieht M-2 die Verantwortung für das Scheitern von Teilhabe aufseiten der Bewohner\*innen der Wohneinrichtung. M-2 konstruiert die Teilhabe von Menschen mit (geistiger) Behinderung an routinemäßigen Freizeitaktivitäten in zwei Phasen, wobei sie zwischen ‚Training‘ oder ‚Übung‘ und ‚Wettkampf‘ beziehungsweise ‚Einsatz‘ unterscheidet. Sobald eine Aktivität Wettbewerbs- oder Einsatzcharakter hat, erfahren Menschen mit (geistiger) Behinderung Ausschluss, wodurch M-2 diese in gewisser Weise als behindernde Faktoren konstruiert, die den Ausgang des Wettbewerbs oder Einsatzes negativ beeinflussen. Dadurch wird eine Dichotomie zwischen Menschen mit und Menschen ohne (geistige) Behinderung weitergehend verfestigt.

### **Interview Zeile 83-268**

I: (.) Ähm (.) das mit den Flüchtlingen hab ich nicht ganz verstanden ähm, dass ist da zu wenig Kapazität dann oder was [M-2: mmh+], achso das ist der Punkt, ja ok. mmh+

M-2: Und ich also ich erlebe es im Stadtteil hier ähm, man setzt sich sehr für die Flüchtlinge ein [I: mmh+] ähm ja und des ist erstmal des zentrale Thema, da stehen [I: ok ja] Menschen mit geistiger Behinderung auch ein Stück weit hinten an [I: ja ok], sofern sie nicht schon integriert sind [I: mmh+] ne? #00:07:20-3#

I: Ja, Ähm dann# #00:07:21-1#

M-2: Also nicht [I: ja?] negativ um Gottes Willen [I: ne, nenenene] (beide lachen) #00:07:26-3#

I: dass ich nur den also den den Dreh nicht ganz [M-2: mmh+] kriegen können. Ähm, dann dieses Wünsche entwickeln, den Wunsch in den Mittelpunkt stellen ähm (..) äh, da was was kann denn da so des das Pädagogische daran sein? Also ein Stück weit das zu begleiten vielleicht auch, also kann man sagen Inklusion ist auch ne pädagogische Herausforderung? #00:07:49-9#

M-2: (.) Unbedingt (.), Ja. [I: mmh+] (Räuspern) ähm (.) wie gesacht, das fängt mit der Selbst- und Mitbestimmung an ähm und wir haben unterschiedliche Generationen ähm zumindest hier im Haus von Menschen mit geistiger Behinderung [I: mmh+] ne? Ähm die jüngere Generation erlebe ich so, dass sowohl Angehörige viel viel selbstbewusster mit der Behinderung ihres Kindes umgehen ähm als auch die Menschen mit mit äh geistiger Behinderung ne ganz andere Förderung und Sozialisation hinter sich haben ähm (..) viel weniger Fremdbestimmung erlebt haben [I: mmh+] und durchaus ähm mehr in der Lage sind äh selbstbestimmt und mitbestimmt ähm leben zu können und ähm auch ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu äußern ähm und dem entgegen steht ne Generation von Menschen mit geistiger Behinderung, die ausschließlich fremdbestimmt wurden [I: mmh+], ne? und ähm da gilt es im im Bereich Wohnen ähm, dieses Feld ganz ganz behutsam anzugehen und da stoßen wir innerhalb der Einrichtung auf ähm unsre Grenzen, das bedeutet für die pädagogischen Mitarbeiter ganz viel Reflexion immer wieder des eigenen Handelns ähm [I: mmh+] (.) beginnt damit, dass Hospitanden äh kommen und ähm geduzt werden oder ähm nicht an der äh (.) Wohngemeinschaftstür klingeln, sondern einfach ähm in der Wohngruppe stehen oder des äh pädagogische Mitarbeiter die Tür öffnen, ohne den Bewohnern deutlich zu machen ähm, es klingelt, ihr seid hier zuhause ähm das ist auch eure Verantwortung [I: ja] wie kommuniziert ihr untereinander, ähm wer jetzt die Türe öffnet oder [I: mmh+ mmh+] ja also solche Kleinigkeiten [I: ja] (Räuspern). #00:10:04-5#

I: Und diese ältere Generation von Menschen mit geistiger Behinderung, die dann hier wohnen ähm, wie ist es da mit also ist es da schwierig, irgendwie inklusives Leben zu entwickeln, weil so ne Sozialisation schon war? #00:10:20-1#

M-2: Ja. (.) [I: mmh+] ja [I: mmh+] find ich schwierig [I: mmh+], find ich wirklich schwierig ähm (6) also mein Eindruck is, dass ähm diese Menschen sich einfach führen lassen. Die sind relativ resigniert ähm, konsumieren [I: mmh+] ähm sind zufrieden mit dem, was sie angeboten bekommen, ähm und das ist ein ganz ganz langer Prozess hm bis bei den meisten Menschen diese Entscheidungs- ähm freiheit durchgesickert is, ne?, wenn ich Wahlmöglichkeiten biete, ähm häufig fehlen die Vorstellungen (.) also des is relativ schwierig. #00:11:16-3#

I: mmh+ [M-2: ja] wie wie gehn die Mitarbeiter damit um in solchen Situationen? #00:11:25-3#

M-2: (4) Des ähm (..) also v# viel versucht im ä# also ähm (..) es werden viele Dinge ausprobiert, die dann mit Bildern, Symbolen ähm en Erinnerungscharakter haben sollen, um eben [I: mmh+] an der Stelle wird eben pädagogisch gearbeitet, ne? [I: ja, ja], um ähm die Teilhabe zu ermöglichen und eben zu ner ähm individuellen Entscheidungs(.)möglichkeit zu kommen [I: mm] ne und des is im Bereich Wohnen natürlich sehr sehr (Stimme geht weg, Räuspern) sehr sehr vielfältig [I: mmh+] und des fängt bei der ähm (.) bei dem Thema 'Was essen wir heute?' ähm oder 'die Woche' fängt des an [I: ja, ja] ähm ne, das haben die meisten Menschen mit Behinderung nicht wirklich gelernt, also des sag ich nach wie vor, ja [I: mmh+], also natürlich wurde in den Familien auch mal gefragt oder ähm "was was könnten wir denn heute essen?" ähm aber in der in den meisten Fällen ist des so, dass (einatmen) Angehörige auch bei Aufnahmegesprächen sagen also



des und des sind die Lieblings Speisen meines Kindes, ne [I: ja (lachen) jaja], ja ähm das ist des Thema Sexualität also auch heute sitzen viele Angehörige vor mir und sagen: "Mein Kind hat keine Sexualität". #00:12:56-3#

I: Aber in der Einrichtung selbst ist das Thema? #00:12:57-5#

M-2: Ja. [I: ja] #00:13:01-0#

I: Wie wird damit umgegangen so in Mitarbeiter Ebene? #00:13:03-6#

M-2: (...) also bei uns im Haus gehört Sexualität dazu ähm [I: mmh+] jedem Mensch steht des nicht nur zu, sondern für jeden Mensch is es wichtig, seine Sexualität äh zu entdecken und auch zu leben ähm (..) wir v# wir klären auf ähm und begeiten [I: mmh+] bei Themen ähm Liebe, Partnerschaft, Kinderwunsch (..) [I: ja]. #00:13:39-5#

I: Gabs schon ma äh also, was heißt gabs schon ma (beide lachen), ähm gibts dann auch Pärchen, die hier wohnen ist das möglich? #00:13:47-4#

M-2: Ja. #00:13:48-3#

I: dann irgendwie auch im gemeinsamen Zimmer oder so? #00:13:51-4#

M-2: Da wir hier im Haus ausschließlich Einzelzimmer haben [I: mmh+] ist des relativ beengt, aber es gibt durchaus Bewohner, die ähm ne Beziehung untereinander gepflegt haben, entweder in derselben Wohngruppe oder ähm wohngruppenübergreifend oder Bewohnerinnen, die ähm en Freund außerhalb haben, der am Wochenende hier übernachtet ähm, das ist alles möglich [I: ja], natürlich. #00:14:19-5#

I: (.) Dann äh würde ich Sie gerne noch fragen, Sie als Leitung der Einrichtung ähm, sehen Sie da ne spezifische Aufgabe auf Sie zukommen in in Zuge dieser Inklusionsdebatte? #00:14:31-8#

M-2: (13) also im Bereich Wohnen ähm, also ich glaube, dass das für uns (.) nicht allzu große Auswirkungen hat, wenn ich mir angucke, wie viel Menschen mit geistiger Behinderung ähm heute hier in der Einrichtung leben, die eigentlich ins ambulant betreute Wohnen könnten, ähm (..) des begrüße ich sehr, weil auch Menschen mit Behinderung haben das Recht zu sagen: "Ich kann zwar selbstständig leben [I: mmh+], aber ich möchte es gar nicht, mir ist es wichtig, ähm ich brauch die Gemeinschaft hier, ich ähm möchte, dass immer jemand da ist, das gibt mir Sicherheit und ähm da fühle ich mich wohl" ne?, die Möglichkeit habe ich auch, zu sagen, "Ich lebe in ner WG oder ich lebe alleine oder mit nem Partner zusammen" und ich finde ähm, egal m# wie hoch der Unterstützungsbedarf eines Menschen ist, mm# sollte des Wunsch- und Wahlrecht ernst genommen werden [I: mmh+, mmh+], also des is mir wesentlich wichtiger [I: ja], ne? [I: ja]. Gut, also äh ich glaub da wird auch nochmal so deutlich, wo so mein Thema mit Inklusion is, ne? [I: mmh+] Also mir ist die die ähm Selbst- und Mitbestimmung von Menschen mit Behinderung ganz ganz wichtig und ähm ich glaube im im stationären Bereich sind die wenigsten Bewohner ähm (.) dazu in der Lage. Ich glaube es wird sich was verändern mit ähm der Förderung von jüngeren Generationen ähm wird sich was verändern [I: mmh+], ja. #00:16:28-5#

I: Auch im stationären Bereich oder eher so im ambulanten Bereich? #00:16:31-7#

M-2: Ich hoffe auch im stationären Bereich [I: (leichtes Lachen)] #00:16:37-7#

I: Ja. [beide leichtes Lachen] und dann wenn wir jetzt schon über Zukunft sprechen, wie wird sich dann vielleicht auch pädagogische Praxis verändern? #00:16:46-0#

M-2: (7) das find ich en schwieriges Thema [I: mmh+]. Ähm (6) (beide Lachen) also da ich selbst seit fünfundzwanzig Jahren in der Behindertenhilfe tätig bin ähm (.), bin ich vielleicht auch schon so eingefahren ähm (leichtes Lachen) (5) also der Gedanke von ähm reiner Assistenz, ähm der is mir relativ fremd [I: mmh+] und dafür bin ich (.) bin ich im Wohnheim, weil mir der Beziehungsaspekt auch sehr wichtig is ähm (.) ja und meine Vorstellung is, wenn es um Veränderung im stationären Bereich geht, ähm dass wir äh ja dass vieles über die Assi# über die Assistenz läuft und ähm (16) ja und m# w# (.) die (.) find ich für für Menschen, die selbstbewusst und selbstbestimmt sagen können "So stelle ich mir mein Leben vor, des und des brauche ich" [I: mmh+] find ich die auch vollkommen in Ordnung [I: mmh+] ähm (.) aber ich kann sie mir nicht für jeden Menschen vorstellen [I: mmh+]. #00:18:30-9#

I: Was wäre denn so der Gegenpart zu diesem Assistenzmodell? (.) Also wenn man sagt, das eine ist für die Selbstständigeren und was wäre das andere? #00:18:39-1#

M-2: Ich m# möchte nicht für die Selbstständigeren [I: mmh+] also ich finde auch Menschen mit nem ähm hohen Unterstützungsbedarf ähm finde ich wenn sie des ausdrücken können ähm, nicht für jeden Menschen ist ne Wohngemeinschaft was [I: mmh+], ne. Auch wenn ich ähm schwerstmehrfachbehindert bin muss eine Wohngruppe für mich nicht unbedingt gut sein [I: mmh+] und auch dieser Mensch kann sich in ner ähm (5) kann sich mit Assistenz viel wohler fühlen, ne [I: mmh+], das ist mir wichtig [I: mmh+]. Aber ich glaube, es gibt eben auch Menschen ähm, die die ähm (.) diese Struktur Wohnheim brauchen [I: ja] (.) #00:19:31-2#

I: Wenn ich jetzt grade so an Menschen [M-2: (räuspern)] mit starken verbalsprachlichen Einschränkungen zum Beispiel denke oder Mehrfachbehinderung haben Sie ja auch angesprochen, is ja schon als Pädagoge dann ne Herausforderung äh, Wünsche zu entwickeln, Wünsche zu entdecken. Wie wie wird damit umgegangen? Wie gehen Sie damit um? #00:19:56-6#

M-2: (8) Also die ähm jüngere Generation von Menschen mit geistiger Behinderung ähm haben in ihrer schulischen Laufbahn alle ähm oder die meisten, die ich kennengelernt habe, alle gelernt ähm, auch wenn aktive Sprache vorhanden ist, die mit Gebärden zu unterstützen [I: mh, mmh+]. Ähm (4) das find ich ne ganz ganz tolle Sache ähm wie gesacht also ich bin seit 25 Jahren in dem Bereich und mir sind immer wieder Menschen begegnet, die sich verbal nicht äußern konnten ähm wo auch ich als Pädagoge ganz viel interpretiert habe ähm und bei dem Gegenüber immer wieder Frustration entstanden is [I: mmh], weil er des, was er zum Ausdruck bringen wollte, ähm nich angekommen is und das erleb ich als ne sehr sehr große Bereicherung. Im Gegenzug dazu find ich alle Ausbildungszweige ähm (.) Berufe, die in dem Bereich tätig sind ähm, da wird unterstützte Kommunikation viel zu wenig gelehrt [I: mmh+]. Also ich bin ja hier im Haus ne ganz junge Einrichtung ähm ich habe auch viel junge, viele junge Mitarbeiterinnen und ähm es is meiner Sicht erschreckend, wie wenig ähm die von ihren Ausbildungen in dem Bereich mitbringen. [I: mmh+] #00:21:38-9#

I: Weil man sagen kann, es ist schon ne wichtige Grundvoraussetzung [M-2: Ja], um eben Wünsche zu kommunizieren [M-2: Ja], mmh+. (.) Mja. Dann äh würd mich noch interessiern ähm, was wären denn Rahmenbedingungen für Sie hier in der Einrichtung vielleicht ganz konkret, um eben den Bewohnerwunsch noch mehr in den Mittelpunkt stellen zu können? Was könnte sich verändern, wenn man jetzt an eine Zukunftsvision denkt [M-2: (lachen)]. #00:22:11-2#

M-2: (7) (Einatmen) Des fällt mir (räuspern) fällt mir auch schwer (leichtes Lachen) [I: ja], weil wir ähm (.) jetzt erst einen Heimbeirat gewählt haben, die Bewohner jetzt erst so weit sind, des ihnen überhaupt klar ist welche oder sie sich jetzt erst damit beschäftigen, welche Rechte, welche Pflichten habe ich denn [I: mmh+] ähm und ähm wo gibt es die Möglichkeit, meine Interessen einzufordern oder wer vertritt mich ähm [I: mmh+] von daher (.) find ich des schwierig. #00:22:55-0#

I: Heimbeirat bedeutet, dass die Bewohner untereinander wie so en (.) ja Interessensvertretung? [M-2: mmh+] ok. #00:23:02-7#

M-2: Ja. Also es gibt [I: Ja] einmal in der Woche auf jeder Wohngruppe ähm ne Wohngruppenbesprechung und wohngruppenübergreifend eben einen Heimbeirat [I: mmh+], der dann in die einzelnen Wohngruppen geht oder zu ner Gesamtversammlung (räuspern) einberu# ähm ähm einlädt ähm (.), es gibt en Briefkasten, wo Bewohner ihre Wünsche, Anregungen, Beschwerden ähm auch anonymisiert einreichen können [I: mmh+] et cetera pp. (.) [I: Ah ja] Aber auch das ist noch en langer Weg, ne, also des is ähm dazu# sind die die Heimbeiräte nicht wirklich eigenständig in der Lage, die brauchen Unterstützung [I: mmh+] durch ne Vertrauensperson und die restliche Bewohnerschaft braucht auch immer die Anleitung der pädagogischen Mitarbeiter, beschäftigt dich des, ne und immer wieder des d# den Weg aufzeigen, wie ist des möglich [I: mmh+, ja] (..) [I: kann ich mir vorstellen, ja] und ähm von daher (lachen) fällts mir schwer [I: (lachen)] da visionär zu sagen, wow ähm (.) [I: das wär toll und damit würde alles klappen] Ja, eben [I: ja]. Ja [I: jaja, okay]. #00:24:28-4#

I: Mit meinen Fragen wär ich am Ende, möchten Sie gerne noch zu dem irgendwas noch ergänzen, was Ihnen noch auf der Seele brennt, was noch wichtig ist, zu sagen? #00:24:37-6#

M-2: (4) Nee, ich glaub also des des, was mir wirklich wichtig is, is ähm die Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung zu hören in der ganzen Diskussion ähm [I: mmh+] zum Thema Inklusion (.) [I: Ja] und ich glaube, es is en langer Weg und ähm [I: mmh+] den find ich auch spannend zu begleiten. [I: mmh+] (5) Ja. #00:25:11-7#<sup>125</sup>

### 10.2.3 Fazit – Zusammenfassung zur Fallstruktur

#### **Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde**

Bezüglich der Fallbestimmung **(1) Wie konstruiert sich die Interviewperson als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung?** kann das Folgende als Ergebnis der Rekonstruktion abschließend und zusammenfassend festgehalten werden.

#### Pädagogisches Handeln und Förderung – Selbstkonstruktion als unterstützend und handlungsmächtig

M-2 konstruiert pädagogisches Handeln primär unter dem Aspekt des Förderns. Dieses konstruiert sie dabei nicht individuums-, sondern umweltzentriert, wodurch die Handlung des Förderns ein Stück weit von den Adressat\*innen pädagogischen Handelns entkoppelt wird. Dies kommt insbesondere im Anspruch zum Ausdruck, als Pädagogin ‚Entwicklungsmöglichkeiten‘ (Interviewtranskript Zeile 6) fördern zu wollen. M-2 konstruiert sich dabei als unterstützend und handlungsmächtig. Dem Förderansatz ist eine Konstruktion der Adressat\*innen als defizitär inhärent (was die Fallstruktur bezüglich dieser treffend zusammenfasst, wie im Folgenden erläutert wird) und dieser Status wird auch durch Förderung nicht überwunden. Förderung wird also in gewisser Weise als ‚Verwaltung von Behinderung‘ hervorgebracht. Mit einem umweltzentrierten Förderanspruch geht einher, dass es kaum einen Bereich im Leben der Bewohner\*innen der Wohneinrichtung gibt, der nicht potenziell ‚pädagogisiert‘ ist. Eine solche Pädagogisierung des Alltags zeigt die Reichweite und ungeheure Handlungsmacht der Pädagog\*innen, der sich die Adressat\*innen kaum entziehen können.

#### Pädagogisches Handeln und Asymmetrie – Selbstkonstruktion als ‚fähig‘ und fürsorglich

M-2 konstruiert ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Pädagoge\*Pädagogin und Adressat\*in, das routinemäßig und unumgänglich ist. Dieses wird insbesondere daran manifest, dass M-2 ihr Handeln primär an einem implizit in der Wohneinrichtung gegebenen Plan orientiert und erst nachgeordnet an den Adressat\*innen selbst. Gleichzeitig konstruiert sich M-2 als ‚sorgende Mutter‘, worin ein fürsorgliches Moment ihrer Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde zum Ausdruck kommt. Ein weiteres Merkmal der Fallstruktur bezüglich der Selbstkonstruktion M-2s als pädagogisch Handelnde liegt darin, dass sie sich in gewisser Weise dadurch selbst deprofessionalisiert, dass sie ihr Handeln dem der Medizin respektive in

<sup>125</sup> Die Darstellung des Interviewtranskriptes wird an dieser Stelle beendet, da sich nun die Schilderung der beruflichen Biographie M-2s anschließt, die in den objektiven Daten zur Person bereits zusammengefasst sind. Dieses Vorgehen dient außerdem einer weitergehenden Anonymisierung der Interviewperson.

dieser Praxis Handelnden unterordnet und somit die Bedeutung (ihres) pädagogischen Handelns schmälert.

#### Pädagogisches Handeln als Praxis, die nicht scheitern kann – Selbstkonstruktion als unfehlbar

Das, was M-2 als Maxime pädagogischen Handelns konstruiert, nämlich umfänglichen Einblick in die inneren Wünsche und Bedürfnisse der Bewohner\*innen nehmen zu können, kann sinnlogisch nicht uneingeschränkt erfolgen und muss deshalb scheitern – zumindest bezüglich des Anspruchs auf Vollumfänglichkeit. Die Konsequenz des Scheiterns pädagogischen Handelns (im objektiven Sinn) reflektiert M-2 im subjektiven Sinn nicht. Sie wehrt die Möglichkeit des Scheiterns pädagogischen Handelns ab beziehungsweise distanziert diese von ihrer Person. In dieser Hinsicht konstruiert sich M-2 als unfehlbar (siehe dazu ausführlich Kapitel 11.1.3). Die Verantwortung für das Scheitern pädagogischen Handelns konstruiert M-2 bei den Adressat\*innen respektive im Konkreten den Bewohner\*innen der Wohneinrichtung. Dies erfolgt darüber, dass M-2 sich als pädagogisch Handelnde (im subjektiven Sinn) als eine Person darstellt, die eine pädagogische Umgebung bereitet – die Möglichkeiten zu nutzen, die diese bietet, konstruiert sie im objektiven Sinn aufseiten der Bewohner\*innen, die dadurch für die Konstitution oder das Scheitern pädagogischer Praxis verantwortlich gemacht werden. Im Zuge der Konstruktion pädagogischen Handelns als Praxis, umfassenden Einblick in die Wünsche und Bedürfnisse der Adressat\*innen des Handelns nehmen zu können, inszeniert sich M-2 als Fürsprecherin und Interessenvertreterin. Diese Selbstinszenierung kollidiert ebenfalls damit, dass die Ansprüche an pädagogisches Handeln scheitern müssen, zumindest dahingehend, dass sie nicht vollumfänglich erfüllt werden können.

#### Konstruktion der Adressat\*innen als defizitär – Konstruktion pädagogischen Handelns als ausgleichende Tätigkeit, Selbstkonstruktion als passiv

Mit Fortschreiten der Fallstrukturekonstruktion verdichtet sich, dass M-2 die Adressat\*innen ihres pädagogischen Handelns (hier: Menschen mit (geistiger) Behinderung) primär als defizitär konstruiert. Sie bringt diese als unzureichend beziehungsweise weniger fähig hervor. Pädagogisches Handeln setzt an diesem Defizit an und folgt vor allem dem Impetus, defizitäre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Ähnliches auszugleichen. Dennoch kann auch durch pädagogisches Handeln nicht dazu beigetragen werden, Menschen mit (geistiger) Behinderung je situativ als handlungsmächtig hervorzubringen, vielmehr konstruiert M-2 diese als grundsätzlich und unausweichlich förderbedürftig. Pädagogisches Handeln wird in dieser Hinsicht primär als Unterstützung entworfen, woraus folgt, dass sich M-2 als pädagogisch Handelnde als Person konstruiert, die situativ dazu beiträgt, Defizite der Adressat\*innen ihres Handelns auszugleichen. Pädagogisches Handeln ist in dieser Konstruktion also eine Art ergänzende Tätigkeit, die primär responsiv erfolgt und eher nicht aus eigenem Antrieb heraus. Das bedeutet, dass sich M-2 als pädagogisch Handelnde als wenig selbst gestaltend tätig werdend konstruiert und nahezu ohne erkennbare Intention oder Maxime pädagogischen Handelns. M-2 konstruiert sich in dieser Hinsicht in gewisser Weise als passiv. Pädagogisches Handeln ist nicht auf das Erreichen einer je bestimmten Zukunft ausgerichtet, sondern auf eine Bewältigung gegenwärtiger Herausforderungen. Das wird in der Rekonstruktion insbesondere darin klar, wenn offengelegt wird, dass pädagogisches Handeln auf den Erhalt eines je bestimmten Status quo ausgerichtet ist.

#### Selbstkonstruktion als Dienstleisterin

M-2 konstruiert pädagogisches Handeln als Dienstleistung, die von den Pädagog\*innen erbracht wird – und sich selbst folglich als Dienstleisterin. Ihre Aufgabe ist es dabei in erster Linie, Angebote bereitzustellen. Die Adressat\*innen pädagogischen Handelns werden im Lichte eines solchen Dienstleistungsideals als Kund\*innen der pädagogischen Leistungen oder Nutzer\*innen ebenjener Angebote hervorgebracht. Die Wohneinrichtung selbst erscheint in dieser Hinsicht als Unternehmen, das nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten geführt und verwaltet wird. Dies zeigt sich auch darin, dass M-2 (im subjektiven Sinn) die Wohneinrichtung als besonders positiv darstellt und so in gewisser Weise Werbung für sie macht. Pädagogisches Handeln droht infolgedessen, durch betriebswirtschaftliche Praxen überformt zu werden.

## Pädagogisches Handeln und Inklusion – Selbstkonstruktion als eingeschränkt handlungsfähig und ‚behindert‘

Inklusion bleibt als pädagogische Handlungspraxis in der Einrichtung unbestimmt. Dies liegt unter anderem daran, dass M-2 Inklusion in erster Linie als Aufgabe der Mehrheitsgesellschaft konstruiert, die nicht in der Verantwortung M-2s liegt (in der nachfolgenden Darstellung der Fallstruktur zur Frage nach Konstruktion M-2s von Inklusion wird dies noch deutlicher). M-2 konstruiert quasi-natürliche Grenzen der Teilhabe, durch die pädagogisches Handeln im Kontext Inklusion begrenzt wird. Sie selbst konstruiert sie insofern als nur eingeschränkt handlungsfähig und in gewisser Weise als ‚behindert‘. Dies fungiert zudem als Entschuldigungsfunktion für scheiternde Teilhabeproxen der Bewohner\*innen. M-2 konstruiert die Wohneinrichtung als sorgende ‚Mutter‘, in der die Bewohner\*innen aufgehen. Damit geht einher, dass diese als unselbstständig und fremdbestimmt hervorgebracht werden. Indem M-2 (im subjektiven Sinn) eine Vergemeinschaftung innerhalb der Wohneinrichtung als Handlungsziel darstellt, schreibt sie (im objektiven Sinn) eine Dichotomie zwischen innen und außen fest, wodurch die Geschlossenheit weitergehend verfestigt wird. Die Ambivalenz, inwiefern sich ‚normale‘ Teilhabe, die M-2 außerhalb der Sphäre der Behindertenhilfe konstruiert, in ‚unnormalen‘, ausschließenden Strukturen innerhalb der Wohneinrichtung vollziehen soll, reflektiert M-2 nicht. Die Lebenswelt der Bewohner\*innen bleibt auf die Grenzen der Wohneinrichtung beschränkt, wodurch diese einmal mehr als schutzbedürftig und abhängig konstruiert werden, da sie untrennbar mit der Einrichtung verbunden sind und sozusagen ohne diese gar nicht existieren. M-2 bleibt als pädagogisch Handelnde größtenteils passiv und sucht eher nicht die Nähe zur Lebenswelt außerhalb der Wohneinrichtung. Ihr Handeln schränkt insofern Teilhabemöglichkeiten ein.

### Zusammenfassung

An dieser Stelle wird die Fallstruktur zur Fallbestimmung **(1) Wie konstruiert sich die Interviewperson als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung?** noch einmal knapp zusammengefasst. Drei Aspekte zeichnen die Fallstruktur bezüglich der Selbstkonstruktion M-2s als pädagogisch Handelnde aus. M-2 konstruiert pädagogisches Handeln als Förderpraxis, die allerdings auf den Erhalt des Status quo ausgerichtet ist und nicht auf seine Überwindung. Menschen mit (geistiger) Behinderung werden somit in ihrem Status reproduziert, den M-2 als defizitär konstruiert. Fördern vollzieht sich weniger in der Handlungspraxis M-2s als vielmehr in einer gewissen Pädagogisierung des Alltags. M-2 bleibt im Zuge dessen größtenteils passiv. M-2 konstruiert pädagogisches Handeln als Praxis, die scheitern kann, was sie allerdings (im subjektiven Sinn) verkennt. Sie konstruiert die Verantwortung für das Scheitern pädagogischen Handelns bei den Adressat\*innen. Schließlich konstruiert sich M-2 als pädagogisch Handelnde als (a) nicht handlungsfähig im Kontext Inklusion und (b) nicht dafür verantwortlich, Teilhabemöglichkeiten für die Adressat\*innen ihres Handelns zu eröffnen. Jene Verantwortung konstruiert sie vielmehr aufseiten der Mehrheitsgesellschaft. Als ein weiterer Aspekt der Fallstruktur kann die Konstruktion pädagogischen Handelns als Dienstleistung hervorgehoben werden, im Zuge dessen sich M-2 als Dienstleisterin konstruiert.

### ***Konstruktion von Inklusion***

Zur zweiten Fallbestimmung **(2) Wie konstruiert die Interviewperson Inklusion?** können die im Folgenden dargelegten Aspekte als Fallstruktur ausgemacht werden. Dabei werden, ebenso wie in Bezug auf M-1, mehrere Aspekte unterschieden, nach denen die Fallstrukturen gegliedert werden.

### Konstruktion von Inklusion als Zugehörigkeit und Öffnung sowie als Gefahr und Zwang

M-2 konstruiert Inklusion als Zugehörigkeit zu Gesellschaft und als etwas, das sich außerhalb der Wohneinrichtung vollzieht. Zur Beschreibung von Inklusion zieht M-2 den Integrationsbegriff heran, an dem sie, wie sie es darstellt, weiterhin festhält. Sie konstruiert Integration als nachvollziehbar und sinnvoll (und stellt es auch so dar – subjektiver und objektiver Sinn der Analyse liegen hierbei übereinander). Inklusion dagegen konstruiert M-2 als Bedrohung und diffuse Gefahr für Menschen mit geistiger Behinderung. Sie entwirft Inklusion hierbei als etwas, das invasiv und rücksichtslos in den Schutz- und Schonraum von Menschen mit geistiger Behinderung eindringt, den sie allerdings als notwendig konstruiert, um jene Personen vor ‚der Welt außerhalb‘ zu schützen. Weiterhin konstruiert M-2 Inklusion als Zwang – sowohl für Menschen mit geistiger Behinderung, an Praxen der Mehrheitsgesellschaft

teilzuhaben, als auch für pädagogisch Handelnde, die, im Verständnis M-2s, Inklusion zu einer Handlungsmaxime erheben und (uneingeschränkt) positiv bewerten sollen. Auch daran wird deutlich, inwiefern M-2 Inklusion ablehnend gegenübersteht. M-2 konstruiert jene Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung als begründungsbedürftig. Teilhabe ist also nicht vordiskursiv gefestigt, sondern muss (immer wieder) neu in den Diskurs eingebracht werden. Teilhabe wird dadurch als etwas konstruiert, mit dem Anstrengung verbunden ist. M-2 konstruiert Inklusion als Verantwortung (a) der Mehrheitsgesellschaft und (b) von Menschen mit geistiger Behinderung, die an Praxen der Mehrheitsgesellschaft teilhaben wollen. Folglich konstruiert sie ebenfalls die Verantwortung zum Gelingen von Inklusion respektive dem Eröffnen von Teilhabemöglichkeiten bei diesen beiden Gruppen. Sich selbst konstruiert M-2 als kaum handlungsfähig im Kontext Inklusion.

#### Konstruktion von Inklusion als Unterstützungshandeln, Konstruktion der Adressat\*innen von Inklusion als defizitär und passiv

M-2 konstruiert den Vollzug von Inklusion als Praxis des Unterstützens und manifestiert dabei eine Dichotomie zwischen Personen, die unterstützen, und Personen, die unterstützt und dadurch inkludiert werden (sollen). M-2 konstruiert in dieser untrennbaren Verknüpfung von Inklusion und Unterstützungsbedürftigkeit Menschen mit (geistiger) Behinderung als defizitär. Weiterhin wird dadurch die von M-2 konstruierte Dichotomie zwischen ‚normaler Welt‘ respektive Menschen ohne (geistige) Behinderung und ‚behinderter Sphäre‘ respektive Menschen mit (geistiger) Behinderung weiter verfestigt. Inklusion ist in der Konstruktion M-2s also nicht darauf ausgerichtet, dichotome Grenzen und/oder kategoriale Zuschreibungen aufzuheben, sondern trägt zu ihrer Manifestation bei. In der Rekonstruktion der Fallstruktur wird eine Differenz zwischen Konstruktion und tatsächlichem Vollzug von Inklusion darin deutlich, dass M-2 Inklusion zwar als Akt der Öffnung in die Welt außerhalb der Wohneinrichtung konstruiert, den Vollzug von Inklusion allerdings als Handeln innerhalb der Grenzen der Wohneinrichtung versteht. Diesen Gegensatz reflektiert M-2 nicht. Weiterhin bleibt eine Ambivalenz der Besonderung unreflektiert, die sich darin ausdrückt, dass M-2 Arztbesuche im subjektiven Sinn als inklusive Praxis darstellt, worin sich allerdings im objektiven Sinn erneut Verbesonderungen der Bewohner\*innen manifestieren, die diese als ‚behindert‘ hervorbringen. Eine Folge davon ist, dass die Bewohner\*innen kaum Möglichkeiten zu statusgleichem Kontakt außerhalb der Wohneinrichtung haben. Dies hängt auch damit zusammen, dass M-2 den Vollzug von Inklusion in gewisser Weise als Aufopferung und besondere Hingabe derjenigen konstruiert, die Inklusion beziehungsweise Teilhabe ermöglichen, womit sie Personen aus der Mehrheitsgesellschaft umfasst. Es wird deutlich, dass Menschen mit (geistiger) Behinderung im Prozess von Inklusion passiv bleiben – ebenso wie M-2 selbst, die Inklusion respektive den Vollzug dieser nicht als Handlungsmaxime ihres pädagogischen Handelns konstruiert.

#### Zusammenfassung

In der Zusammenfassung zur Fallbestimmung **(2) Wie konstruiert die Interviewperson Inklusion?** können mehrere Aspekte unterschieden werden. M-2 konstruiert Inklusion als Zugehörigkeit zu Gesellschaft und verortet diese außerhalb der ‚behinderten Sphäre‘, die dadurch in ihrer Funktion als Schutz- und Schonraum für Menschen mit (geistiger) Behinderung bedroht wird. M-2 konstruiert Inklusion weiterhin als Zwang – sowohl für sie als pädagogisch Handelnde als auch für Menschen mit (geistiger) Behinderung. M-2 steht, auch infolgedessen, Inklusion ablehnend gegenüber. Die Verantwortung für den Vollzug inklusiver Praxen respektive das Ermöglichen von Teilhabe konstruiert sie bei der Mehrheitsgesellschaft sowie bei den Personen, die daran teilhaben wollen. Inklusion vollzieht sich dabei als Praxis des Unterstützens, wodurch in zweierlei Hinsicht Dichotomien ausgebildet und verfestigt werden: zwischen Menschen ohne (geistige) Behinderung, die Unterstützung erbringen, und Menschen mit (geistiger) Behinderung, die Unterstützung erfahren, sowie zwischen der Lebenswelt der Mehrheitsgesellschaft und einer ‚behinderten Sphäre‘.

#### 10.2.4 Kontextualisierung

In der Kontextualisierung wird untersucht, inwiefern die Fallstrukturen der beiden analyseleitenden Fallbestimmungen aufeinander bezogen werden können. Dies wird erneut von der folgenden Frage geleitet: **Inwiefern können Zusammenhänge zwischen den Selbstkonstruktionen als pädagogisch**

**Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung und Konstruktionen von Inklusion ausgemacht werden?** Im Ergebnis sollen, wie bereits in Bezug auf M-1, Gemeinsamkeiten und Strukturähnlichkeiten ebenso wie Ambivalenzen und Widersprüche offengelegt werden, woraufhin die Fallstrukturen in das Gesamtinterview eingebettet sowie im Lichte der Strukturanalysen betrachtet werden.

### ***Gegenüberstellung der Fallstrukturen***

Die Fallstrukturekonstruktionen des Interviews mit M-2 entlang der beiden Fallbestimmungen zur Selbstkonstruktion M-2s als pädagogisch Handelnde und ihrer Konstruktion von Inklusion zeigen, dass bereits in den jeweiligen Rekonstruktionen Bezüge zur jeweils anderen Fallbestimmung offengelegt werden können. Diese werden in der hiesigen Gegenüberstellung konkretisiert und weitergedacht.

#### Inklusion ist nicht Gegenstand pädagogischen Handelns

M-2 konstruiert Inklusion nicht als pädagogische Handlungsmaxime. Vielmehr konstruiert sie Inklusion beziehungsweise entsprechendes Handeln als Aufgabe der Mehrheitsgesellschaft. Die Verantwortung für das Eröffnen von Teilhabemöglichkeiten konstruiert sie bei dieser sowie bei den Personen, die nach Teilhabemöglichkeiten suchen. Werden Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt, so ist die Verantwortung dafür aufseiten der Mehrheitsgesellschaft respektive der Menschen mit (geistiger) Behinderung zu suchen, die an routinemäßigen (Freizeit-)Aktivitäten teilhaben möchten. M-2 selbst konstruiert sich als nicht verantwortlich und zudem als nur eingeschränkt handlungsfähig. Insofern kann eine Art negativer Bezug zwischen pädagogischem Handeln und Inklusion herausgearbeitet werden, der darin liegt, dass M-2 diese (aus unterschiedlichen Gründen) als nicht unmittelbar zusammenhängend konstruiert. Dies liegt auch darin begründet, dass M-2 Inklusion ablehnend gegenübersteht.

#### Dichotomie ‚behinderter Sphären‘ und ‚der Welt außerhalb‘

M-2 konstruiert die Adressat\*innen pädagogischen Handelns als defizitär. Dadurch wird eine Dichotomie zwischen Menschen ohne (geistige) Behinderung und Menschen mit (geistiger) Behinderung sowie zwischen der Lebenswelt der Mehrheitsgesellschaft und einer ‚behinderten Sphäre‘ manifestiert. Dies verhält sich ambivalent dazu, dass M-2 Inklusion als etwas konstruiert, das sich außerhalb jener ‚behinderten Sphäre‘ vollzieht. Inwiefern Menschen mit (geistiger) Behinderung diese Sphäre verlassen können und an der ‚Welt außerhalb‘ teilhaben können, bleibt offen und wird von M-2 nicht problematisiert. Hieran zeigt sich erneut, dass M-2 ihr Inklusionsverständnis ein Stück weit unabhängig und losgelöst von den Adressat\*innen ihres pädagogischen Handelns denkt. Inklusion spielt in deren – und in ihrem beruflichen – Leben eine deutlich untergeordnete Rolle.

#### Konstruktion der Adressat\*innen als unterstützungsbedürftig

M-2 konstruiert sich als pädagogisch Handelnde als fürsorglich. Mit dem Moment der Fürsorge geht eine gewisse Abhängigkeit der Adressat\*innen einher, die M-2 im Zuge dessen – ebenso wie in ihrer Konstruktion von Inklusion – als unterstützungsbedürftig hervorbringt. Insofern können also Strukturähnlichkeiten in den beiden rekonstruierten Fallstrukturen erkannt werden, die in einer Konstruktion der Adressat\*innen als unterstützungsbedürftig und in dieser Hinsicht ‚behindert‘ liegen. Jener Status trägt mit dazu bei, den Ausschluss der Adressat\*innen (pädagogischen Handelns und von Inklusion) von der Mehrheitsgesellschaft zu manifestieren, unter anderem dadurch, dass, wie oben problematisiert, die Verfestigung einer Dichotomie zwischen den Adressat\*innen und Personen aus der Mehrheitsgesellschaft vorangetrieben wird. Zusätzlich beeinflusst wird dies dadurch, dass pädagogisches Handeln primär auf einen Erhalt des Status quo abzielt und weniger auf das Erreichen einer wie auch immer ausgestalteten Zukunft – beispielsweise eine Person zu sein, die (je situativ) an der Mehrheitsgesellschaft teilhat.

#### Selbstkonstruktion als handlungsunfähig

M-2 konstruiert sich als pädagogisch Handelnde im Kontext Inklusion als handlungsunfähig und durch quasi-natürliche Grenzen eingeschränkt, die bezüglich der Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit (geistiger) Behinderung bestehen. Die Konstruktion von Inklusion als Bedrohung und unbestimmte Gefahr

für Menschen mit (geistiger) Behinderung fungiert dabei zusätzlich als Entschuldigung dafür, dass M-2 im Kontext Inklusion kaum handelnd aktiv wird und diese latent ablehnt.

### **Interview**

Ähnlich wie in Bezug auf M-1 ist es bei M-2 der Fall, dass das Interview über weite Strecken feinalysiert wurde, sodass nur wenige Passagen in die hier ausgearbeitete Interviewkontextualisierung miteinfließen. Diese Passagen werden mit dem geübten Blick der objektiv-hermeneutisch Forschenden aufmerksam gelesen. Dabei werden Passagen, die zur weitergehenden Einbettung und Illustrierung der rekonstruierten Fallstruktur herangezogen werden können, herausgegriffen und diskutiert. Anhand dieses Vorgehens wird die Fallstruktur in das Gesamtinterview eingebettet, was zur weitergehenden Würdigung dessen beiträgt. Der folgende Ausschnitt aus dem Interview mit M-2 illustriert das Ergebnis der Fallstrukturekonstruktion, das besagt, wie sehr M-2 die Adressat\*innen ihres Handelns in die Pflicht nimmt, selbst aktiv zu werden und beispielsweise eigene Wünsche zu äußern oder Bedürfnisse einzufordern. *„[W]ie gesacht, das fängt mit der Selbst- und Mitbestimmung an ähm und wir haben unterschiedliche Generationen ähm zumindest hier im Haus von Menschen mit geistiger Behinderung [I: mmh+] ne? Ähm die jüngere Generation erlebe ich so, dass sowohl Angehörige viel viel selbstbewusster mit der Behinderung ihres Kindes umgehen ähm als auch die Menschen mit geistiger Behinderung ne ganz andere Förderung und Sozialisation hinter sich haben ähm (..) viel weniger Fremdbestimmung erlebt haben [I: mmh+] und durchaus ähm mehr in der Lage sind äh selbstbestimmt und mitbestimmt ähm leben zu können und ähm auch ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu äußern ähm und dem entgegen steht ne Generation von Menschen mit geistiger Behinderung, die ausschließlich fremdbestimmt wurden“ (Zeile 98-106).* Interessant ist außerdem, inwiefern M-2 zwischen jüngeren und älteren Menschen mit geistiger Behinderung differenziert, was als Ausdruck einer weiteren Asymmetrie im Wohnheimkontext gelesen werden kann. In gewisser Weise wird dadurch institutionsintern eine besonders benachteiligte Gruppe geschaffen, die in der Hierarchie ganz unten steht und die von M-2 als besonders schutzbedürftig konstruiert wird. Der Interviewausschnitt verdeutlicht zudem das Ergebnis, dass M-2 als pädagogisch Handelnde eher passiv bleibt und in gewisser Weise auf Handlungsaufforderungen durch die Adressat\*innen ihres Handelns wartet. Gerade Letzteres korrespondiert mit dem Ergebnis der Rekonstruktion, dass sich M-2 – insbesondere im Kontext Inklusion – als eingeschränkt handlungsfähig konstruiert. Am nachfolgenden Interviewausschnitt kann das Ergebnis weitergehend illustriert werden, inwiefern M-2 in ihrer Konstruktion von Inklusion die Verantwortung dafür, dass sich inklusive Praxen vollziehen, an den Adressat\*innen von Inklusion festmacht. *„[M]ein Eindruck is, dass ähm diese Menschen [ältere Menschen mit geistiger Behinderung; TH] sich einfach führen lassen. Die sind relativ resigniert ähm, konsumieren [I: mmh+] ähm sind zufrieden mit dem, was sie angeboten bekommen, ähm und das ist ein ganz ganz langer Prozess hm bis bei den meisten Menschen diese Entscheidungs- ähm freiheit durchgesickert is, ne?, wenn ich Wahlmöglichkeiten biete, ähm häufig fehlen die Vorstellungen (..) also des is relativ schwierig“ (Zeile 122-126).* Es liegt also, in der Konstruktion M-2s, ein Stück weit an den hier benannten älteren Menschen mit geistiger Behinderung, zu lernen, eigene Entscheidungen zu treffen. Sie sind in dieser Hinsicht gewissermaßen selbst dafür verantwortlich, ihre Teilhabemöglichkeiten zu erweitern. In Referenz auf das Ergebnis, dass M-2 pädagogisches Handeln als Praxis konstruiert, die scheitern kann, kann der folgende Interviewausschnitt gelesen werden: *„Des ähm (..) also v# viel versucht im ä# also ähm (..) es werden viele Dinge ausprobiert, die dann mit Bildern, Symbolen ähm en Erinnerungscharakter haben sollen, um eben [I: mmh+] an der Stelle wird eben pädagogisch gearbeitet, ne?“ (Zeile 130-132).* Indem „Dinge ausprobiert“ werden, wird pädagogischem Handeln die Möglichkeit eingeräumt, zu scheitern. Das heißt, M-2 konstruiert pädagogisches Handeln als etwas, das sich nicht in immer gleicher, reproduzierbarer Weise vollzieht, sondern eben durchaus teilweise einen Versuch darstellt. In dieser Einsicht in das potenzielle Scheitern pädagogischen Handelns spiegelt sich der Anspruch M-2s wider, die ‚Wünsche und Bedürfnisse‘ (Zeile 19-20) ihrer Adressat\*innen als handlungsleitend aufzunehmen. Anhand des nachfolgenden Ausschnitts aus dem Interview mit M-2 kann das Ergebnis der Fallrekonstruktion illustriert werden, dass sie Inklusion eher ablehnend gegenübersteht und diese (auch) als Zwang konstruiert. *„[A]uch Menschen mit Behinderung haben das Recht zu sagen: „Ich kann zwar selbstständiger leben [I: mmh+], aber ich möchte es gar nicht, mir ist es wichtig, ähm ich brauch die Gemeinschaft hier, ich ähm möchte, dass immer jemand da ist, das gibt mir Sicherheit und ähm da fühle ich mich wohl“ ne?“ (Zeile 173-176).* Es wird deutlich, dass M-2 Inklusion in gewisser Weise mit der



Auflösung von Heimstrukturen verknüpft, die sie als Zwang empfindet, welchem sie sich entgegenstellt. M-2 reproduziert sich in Aussagen wie der hier zitierten zudem als Fürsprecherin für die Adressat\*innen ihres Handelns, die für sich in Anspruch nimmt, die innersten Bedürfnisse dieser zu kennen. Dies muss allerdings, wie bereits mehrfach diskutiert, schon im Ansatz scheitern, da dieser Einblick nicht vollumfänglich möglich ist. Ein Ergebnis der Fallstrukturekonstruktion ist, dass M-2 die Adressat\*innen ihres Handelns primär als defizitär konstruiert. Dies kommt ebenfalls in folgendem Interviewausschnitt zum Ausdruck: *„Also mir ist die die ähm Selbst- und Mitbestimmung von Menschen mit Behinderung ganz ganz wichtig und ähm ich glaube im stationären Bereich sind die wenigsten Bewohner ähm (.) dazu in der Lage“* (Zeile 180-182). Diese primär defizitäre Konstruktion der Adressat\*innen pädagogischen Handelns zeigt sich auch an folgendem Interviewausschnitt, wird dieser entlang des objektiven Sinns gelesen: *„[M]eine Vorstellung is, wenn es um Veränderung im stationären Bereich geht, ähm dass wir äh ja dass vieles über die Assi# über die Assistenz läuft und ähm (16) ja und m# w# (..) die (..) find ich für für Menschen, die selbstbewusst und selbstbestimmt sagen können „So stelle ich mir mein Leben vor, des und des brauche ich“ [l: mmh+] find ich die auch vollkommen in Ordnung [l: mmh+] ähm (.) aber ich kann sie mir nicht für jeden Menschen vorstellen“* (Zeile 197-201). Neben Zuschreibungspraxen als defizitär zeigt sich in beiden Interviewausschnitten zudem eine gewisse Asymmetrie, in der M-2 sich selbst beziehungsweise pädagogisch Handelnde als wissend oder fähig konstruiert und die Adressat\*innen ihres Handelns dagegen als nicht-wissend oder unfähig. Zusätzlich wird die Lesart reproduziert, dass M-2 die Adressat\*innen ihres Handelns nach Fähigkeitsmerkmalen voneinander unterscheidet und so abgrenzt. Asymmetrien finden sich dadurch also auch unter den Adressat\*innen selbst. Anknüpfend daran sei abschließend der folgende Interviewausschnitt hervorgehoben, aus dem in einer Lesart nach dem objektiven Sinn hervorgeht, inwiefern M-2 Inklusion respektive dem, was sie damit verknüpft, ablehnend gegenübersteht. *„Aber ich glaube, es gibt eben auch Menschen ähm, die die ähm (.) diese Struktur Wohnheim brauchen“* (Zeile 212-213). Es kann an diesem Interviewausschnitt noch einmal verdeutlicht werden, wie sehr M-2 in ihren, teils widerstreitenden, Konstruktionen von Inklusion verstrickt ist: Sie konstruiert Inklusion als Zugehörigkeit zu Gesellschaft sowie als Zwang, der auf Adressat\*innen und pädagogisch Handelnde wirkt. Sich selbst konstruiert sie in diesen Zusammenhängen als kaum handlungsfähig. Daraus kann in gewisser Hinsicht ein Festhalten am Status quo abgeleitet werden – hier am Bestehen des Wohnheims an sich. Diese latente Ablehnung von Veränderung, die M-2 an dieser Stelle als drohende Auflösung der Wohneinrichtung konstruiert, die durch ‚Inklusion‘ hervorgebracht wurde, ist zudem ein Aspekt ihrer Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde. Es zeigt sich wiederholt, inwiefern M-2 Inklusion und insbesondere allem, das sie damit verknüpft, ablehnend gegenübersteht.

### **Strukturrahmen**

Die Analyse des Strukturrahmens des Trägers B offenbart, dass die Bewohner\*innen der Wohneinrichtung entlang fähigkeitsbezogener Kriterien in die jeweiligen Wohngruppen aufgeteilt werden. Dies kann als struktureller Ausdruck einer Defizitorientierung gelesen werden, die kennzeichnend ist für M-2s Konstruktion der Adressat\*innen ihres pädagogischen Handelns und von Inklusion. Hierin sind also deutliche Parallelen in den Fallstrukturekonstruktionen der strukturellen Gegebenheiten und des Interviews mit M-2 zu erkennen. Es muss die Frage gestellt werden beziehungsweise bleibt zu diskutieren, ob und inwiefern sich Struktur und handelnde Person – zumindest bezüglich dieses Aspekts der Defizitorientierung – wechselseitig beeinflussen. Die campusartige Gliederung des Geländes, auf dem die Wohneinrichtung sowie weitere Einrichtungen des Trägers gelegen sind (wie zum Beispiel eine Tagesförderstätte oder ein sogenannter Begegnungsraum), trägt Strukturmerkmale einer totalen Institution. Dies korrespondiert in gewisser Weise mit dem Ergebnis der Interviewrekonstruktion, dass M-2 den Vollzug von Inklusion in der Dichotomie zwischen ‚normaler Welt‘ und ‚behinderter Sphäre‘ konstruiert. Die Geschlossenheit der Wohneinrichtung wird dadurch gewissermaßen reproduziert. Weiterhin sind Strukturähnlichkeiten auszumachen zwischen dem (fallstrukturhypothetischen) Ergebnis der Strukturanalyse, dass in der Wohneinrichtung durch die strukturellen Gegebenheiten ein medizinischer Blick manifestiert wird, was primär aus der Zusammenfassung von Personen in Wohngruppen entlang einer Diagnosestellung resultiert, und dem Ergebnis der Interviewanalyse, aus dem hervorgeht, dass M-2 sich in ihrer Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde ein Stück weit der medizinischen Profession respektive deren Angehörigen unterordnet. Es sei bereits an dieser Stelle

vorweggenommen, dass die Einbettung des Interviews mit M-2 in den Strukturrahmen des Trägers B respektive die Ergebnisse seiner Rekonstruktion deutliche Überschneidungen mit der Einbettung des Interviews mit M-3 in selbigen Strukturrahmen aufweisen.

## 10.3 Analyse des Interviews mit M-3

### 10.3.1 Analyse und Fallstrukturhypothesen zu den objektiven Daten

#### **Zur Interviewsituation**

Das Interview findet in der Küche einer der Wohngruppen statt. Wegen einiger „Krankheitsfälle“, wie M-3 es ausdrückt, ist er dort als Betreuungskraft eingeteilt. Die Küchentür ist aus Glas und während des Interviews geschlossen. Von der Küche aus kann der Wohnraum, in dem sich drei Bewohner\*innen aufhalten, überblickt werden. M-3 stellt sich der Interviewerin wie folgt vor: „Hallo ich bin der [Vorname M-3s]“. Deshalb duzen sich Interviewerin und M-3 während des Interviews.

#### **Objektive Daten zur Interviewperson**

M-3 ist männlich und ca. 25-30 Jahre alt. Nach seinem Zivildienst in einer Tagesstätte für Menschen mit geistiger Behinderung studierte er Soziale Arbeit an einer dualen Hochschule. Das Studium schloss er mit dem Erreichen des Bachelorgrades ab. Das duale Studium von M-3 ist dadurch gekennzeichnet, dass Theorie- und Praxisanteile den gleichen Raum einnehmen. M-3 arbeitete die ersten drei Monate jedes Semesters in einer Wohneinrichtung eines Trägers der Behindertenhilfe (und zwar in einer geschlossenen Wohngruppe für Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung). Die übrigen drei Monate war er an der Hochschule und studierte. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet er bereits seit einem Jahr in der Wohneinrichtung. Er ist als Sozialpädagoge angestellt und arbeitet in einer Wohngruppe, in der ausschließlich erwachsene Männer leben, die einen sogenannten erhöhten Unterstützungsbedarf haben und unter anderem die Einrichtung nicht alleine verlassen dürfen.

#### **Analyse der objektiven Daten**

M-3 kennt die pädagogische Handlungspraxis (aus Mitarbeiterperspektive) höchstens seit fünf Jahren. Zum Zeitpunkt, als er in die pädagogische Handlungspraxis im Bereich der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung eingetreten ist (im Rahmen seines Zivildienstes), war der Paradigmenwechsel innerhalb der sonder- und heilpädagogischen Praxis zumindest schon so weit vollzogen, dass Themen wie Deinstitutionalisierung, Selbstbestimmung und Inklusion, das ist anzunehmen, auch in der Handlungspraxis (wenigstens begrifflich) bekannt waren beziehungsweise danach gehandelt wurde. M-3 erhält im Rahmen seines Zivildienstes Zugang zum Adressat\*innenkreis seines gegenwärtigen pädagogischen Handelns. Er behält die Arbeit in diesem Feld sowohl während seines dualen Studiums als auch nach Abschluss dessen bei. M-3 arbeitete bislang primär in eher geschlossenen Bereichen (Tagesstätte und Wohngruppen), in denen Menschen mit sogenanntem höherem Unterstützungsbedarf betreut werden. Die Bewohner der Wohngruppe, in der M-3 zurzeit arbeitet, dürfen die Einrichtung nicht eigenständig und alleine verlassen, wodurch sie Lebensräume außerhalb dieser nicht selbstbestimmt aufsuchen können.

#### **Fallstrukturhypothesen zu den objektiven Daten**

##### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder***

**Die Selbstkonstruktion M-3s als pädagogisch Handelnder wird, das ist anzunehmen, zu einem nicht zu unterschätzenden Maß durch den sogenannten erhöhten Unterstützungsbedarf der Adressat\*innen seines Handelns und die Geschlossenheit der Wohneinrichtung beeinflusst. Pädagogisches Handeln vollzieht sich in diesem Kontext möglicherweise primär innerhalb der baulichen Grenzen der Wohneinrichtung respektive der Wohngruppe.**

##### ***Konstruktion von Inklusion***

**Das Thema ‚Inklusion‘ war erwartungsgemäß bereits während M-3s dualem Studium aktuell. Es ist also davon auszugehen, dass er sich in theoretischer Hinsicht bereits mit ‚Inklusion‘ beschäftigt hat. Des**

Weiteren ist anzunehmen, dass M-3s Tätigkeit in einer geschlossenen Wohngruppe sein Inklusionsverständnis ebenso prägt wie der sogenannte erhöhte Unterstützungsbedarf der Adressat\*innen seines Handelns. Es ist denkbar, dass M-3 Inklusion als nur bedingt möglich einschätzt.

### 10.3.2 Analyse und Fallstrukturhypothesen zum Interview

#### Analyse Interview Zeile 1-7

*I: Gut, dann äh würd ich gerne mit meiner ersten Frage anfangen, was bedeutet für dich denn pädagogische Arbeit? #00:00:07-3#*

#### *M-3: Pädagogische Arbeit ähm*

M-3 beginnt zu sprechen und (Lesart 1) wiederholt dabei einen Teil der Frage. Das Wiederholen zeigt in dieser Lesart das Überlegen M-3s an. Die Frage ist also einigermaßen komplex und kann erst nach kurzem Nachdenken beantwortet werden. Lesart 2: M-3 beginnt mit „Pädagogische Arbeit ähm“ einen Satz, den er in der nächsten Sequenz fortführen wird.

#### *gerade im Bereich mit geistigen Behinderten*

Es wird deutlich, dass M-3 einen Satz beginnt, den er in dieser Sequenz konsistent weiterführt. Er nimmt eine Einschränkung vor und zwar auf den „Bereich mit geistigen Behinderten“. Pädagogische Arbeit ist für M-3 also je nach Bezugsgruppe zu unterscheiden. Dies wird durch die Partikel „gerade“ noch verstärkt<sup>126</sup>. „geistigen Behinderten“: diese Zusammensetzung von Adjektiv und Substantiv ist nicht routinemäßig (zu erwarten wäre: ‚geistig Behinderte‘). Mit dem Adjektiv „geistigen“ werden die „Behinderten“ näher bestimmt. Das bedeutet, dass der Status ‚behindert‘ bereits manifest und zudem alleiniger Subjektstatus der Betroffenen ist, die durch das Adjektiv „geistigen“ näher definiert werden. Sie werden dadurch abgegrenzt von „nicht-geistigen“ Behinderten. M-3 schreibt den potenziellen Adressat\*innen pädagogischen Handelns, die er unter dem Sammelbegriff „Behinderte[...]“ subsumiert, einen ‚Geist‘ zu. M-3 konstruiert die Personen, auf die sich pädagogische Arbeit bezieht, an erster Stelle als ‚behindert‘. Seine Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder wird erwartungsgemäß aus diesem manifesten Subjektstatus der „geistigen Behinderten“ abgeleitet und ist von diesem abhängig.

#### *heißt des äh*

M-3 geht nicht darauf ein, was pädagogische Arbeit für ihn bedeutet (wie es die Frage war), sondern beantwortet die Frage aus einer eher distanzierteren und unpersönlichen Perspektive (Pädagogische Arbeit „heißt“). Es kann davon ausgegangen werden, dass er sich auf (erworbenes) Wissen beruft beziehungsweise darin sein Verständnis pädagogischen Handelns gründet. Er konstruiert sich selbst als pädagogisch Handelnden dadurch in gewisser Weise als intellektuelle Person, die über jenes Fachwissen verfügt. Artikel oder Pronomen „des“: unklarer Bezug, aber bestimmte Verwendung des Wortes (nicht zum Beispiel ‚ein‘). Es geht also um ein konkretes Wissen.

#### *die Bewohner der Einrichtung*

Hier wird der Fokus der pädagogischen Arbeit deutlich, nämlich „die Bewohner der Einrichtung“. M-3 wird in seinen Ausführungen konkret und bezieht sich unmittelbar auf den Personenkreis von Menschen, die in „der“ Einrichtung, also einer bestimmten, leben. Es ist davon auszugehen, dass er sich auf die Einrichtung und die Menschen in der Einrichtung bezieht, in der er selbst arbeitet. Mit „Bewohner“ werden ausschließlich männliche Personen beschrieben. Lesart 1: M-3 bezieht sich ausschließlich auf die Bewohner der Wohngruppe, in der er arbeitet. Dort wohnen nur Männer. Lesart 2: M-3 spricht mit der männlichen Form „Bewohner“ sowohl weibliche als auch männliche Personen an, so wie es auch routinemäßig üblich ist<sup>127</sup>. Mit „Einrichtung“ wird (Lesart 1) auf die Wohneinrichtung referiert, in der M-3

<sup>126</sup> Duden.de ‚gerade (Partikel)‘: „drückt eine Verstärkung aus, weist mit Nachdruck auf etwas hin“. [http://www.duden.de/rechtschreibung/gerade\\_ausgerechnet](http://www.duden.de/rechtschreibung/gerade_ausgerechnet) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>127</sup> In der Sprachwissenschaft wird dies als generisches Maskulinum bezeichnet (<http://www.duden.de/rechtschreibung/generisch>; zuletzt am 06.05.2021).

arbeitet, oder (Lesart 2) auf behindertenspezifische institutionalisierte Organisationen im Allgemeinen, wie beispielsweise ein Wohnheim oder eine Wohngruppe. Eine Einrichtung ist etwas, das „von einer kirchlichen, staatlichen oder kommunalen Stelle, von einem Unternehmen o. Ä. zur [meist] öffentlichen Nutzung eingerichtet worden ist“ (duden.de<sup>128</sup>). Einrichtungen sind also hinsichtlich ihres Zwecks definiert und sind entsprechend für die Allgemeinheit beziehungsweise je bestimmte Gruppen geöffnet. Das Leben in Einrichtungen ist folglich ein Stück weit institutionalisiert, wird von zentraler Stelle geleitet und erwartungsgemäß auch entsprechend überwacht (von der jeweiligen ‚kirchlichen, staatlichen oder kommunalen Stelle‘). Dadurch ist eine Einrichtung außerdem Bestandteil eines größeren (bürokratischen) Strukturrahmens, der Regeln und Erwartungen für und an die Einrichtung bereithält. Die Bezeichnung ‚Einrichtung‘ ist im routinemäßigen Sprachgebrauch verbreitet; M-3 verwendet sie in einem gewissen behindertenspezifischen Jargon. M-3 spricht von den Menschen, die in der Einrichtung leben, als „Bewohner“. Er reduziert sie dadurch ein Stück weit auf diese Tätigkeit ‚bewohnen‘. Der formalisierte Rahmen der „Einrichtung“ trägt weiterhin dazu bei, den Menschen in der Einrichtung einen Status zu verleihen und ihre Interaktionen zu regeln und zu regulieren. M-3 bezieht pädagogisches Handeln unmittelbar auf seine Arbeitssituation – was nachvollziehbar und routinemäßig ist. Es steht aber in gewisser Hinsicht im Gegensatz dazu, dass er sich selbst als intellektuell konstruiert und als jemand, der sich auf Fachwissen beruft.

#### *zwar zu erziehen*

Die Sequenz wird mit „zwar“ eingeleitet, worauf zwingend eine Einschränkung folgen muss (beispielsweise ‚aber‘ oder ‚jedoch‘). Pädagogische Arbeit beinhaltet, so M-3, mehrere Dinge – eines davon ist „erziehen“. Erziehen ist dabei (Lesart 1) nicht die einzige Aufgabe in der konkreten Handlungspraxis (es gibt daneben beziehungsweise darüber hinaus noch andere Aufgaben) oder erziehen ist (Lesart 2) zwar die von der Einrichtung vorgegebene Aufgabe, in der Handlungspraxis kommen jedoch ganz andere Aufgaben auf die Mitarbeiter\*innen zu, sodass die ursprünglich vorgegebene Aufgabe „erziehen“ von anderen Tätigkeiten überlagert/ersetzt wird. Erziehung vollzieht sich innerhalb eines hierarchischen Verhältnisses. Die Person, die erzieht, hat einen Wissens-/Erfahrungsvorsprung, der sie dazu befähigt, die zu erziehende Person ‚zu erziehen‘<sup>129</sup>. Routinemäßige Erzieher-Zögling-Konstellationen sind beispielsweise Eltern-Kind, Erzieher\*in-Kind, Lehrer\*in-Schüler\*in. Erziehung ist darauf ausgerichtet, den Zögling in gesellschaftliche und soziale Normen und Gepflogenheiten einzuführen; gleichzeitig soll der Zögling zu einem ‚mündigen‘ Bürger erzogen werden, der selbstbestimmt und aktiv gestaltend am Leben der Gesamtgesellschaft teilhat<sup>130</sup> (zur Problematik des Mündigkeitsbegriffs siehe das einleitende Kapitel 2.2.2). Erziehung bewegt sich somit immer in einem Spannungsverhältnis, das treffend mit der Ambivalenz zwischen Bevormundung und Mündigkeit gefasst werden kann<sup>131</sup>. M-3 konstruiert die ‚Bewohner‘ also als erziehungsbedürftig und dadurch in gewisser Weise abhängig, was ein Stück weit infantilisiert ist, da Erziehung, wie oben beschrieben, routinemäßig im Kindes- und Jugendalter verortet ist. M-3 konstruiert sich selbst in diesem Kontext als ‚Erzieher‘, also als Person, die zum Erziehen in der Lage ist, wodurch ein Gefälle zwischen M-3 und den Adressat\*innen seines Handelns manifestiert wird.

#### *aber ihnen auch*

Die Einschränkung, die das Adverb ‚zwar‘ nach sich zieht, wird mit der Konjunktion „aber“ eingeleitet. „[I]hnen“ referiert auf ‚die Bewohner der Einrichtung‘. Diese sollen also nicht nur erzogen werden, sondern die pädagogische Arbeit umfasst daneben („auch“) noch andere Aufgaben. Die oben gebildete Lesart 2 entfällt also. Neben der eigentlichen Aufgabe („zwar zu erziehen“) bedeutet pädagogisches Arbeiten „auch“ noch etwas Weiteres.

#### *ein möglichst normales Leben zu ermöglichen ähm,*

Pädagogisches Arbeiten heißt, neben ‚erziehen‘, den Bewohner\*innen „ein möglichst normales Leben zu ermöglichen“. Worin ein solches Leben besteht, ist unklar. Annehmbar rekuriert M-3 auf routinemäßige

<sup>128</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Einrichtung> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>129</sup> siehe diesbezüglich Böhm 2005, S. 186; Kunert 2001, S. 58.

<sup>130</sup> siehe diesbezüglich Böhm 2005, S. 186; Kunert 2001, S. 61.

<sup>131</sup> siehe diesbezüglich u.a. Pongratz 2010, S. 131ff.

Lebenspraxen. Das Adverb „möglichst“ steht im Superlativ und schränkt dadurch jene ‚Ermöglichung eines normalen Lebens‘ ein, denn die Bewohner\*innen können dieses normale Leben lediglich ‚nahezu‘, jedoch nie vollständig erreichen. Das Adjektiv ‚normal‘ entstammt dem lateinischen ‚norma‘, was ‚Richtschnur, Regel‘<sup>132</sup> bedeutet. Ein „normales Leben“ ist also eines, das an allgemein gültigen sozialen Handlungsregeln orientiert ist<sup>133</sup>. Dieser Orientierung an Normen wohnt ein gewisser Zwang inne, der die persönliche Handlungsökonomie beschränkt. M-3 konstruiert sich selbst beziehungsweise Personen, die pädagogisch Handeln im Allgemeinen, als in einer sehr machtvollen Position, denn diese sind diejenigen, die jenes ‚normale Leben‘ „ermöglichen“ sollen/können. Das bedeutet auch, dass pädagogisch Handelnde diejenigen sind, die Konstruktionen von Normalität in ihre pädagogische Arbeit einbringen und dadurch darüber entscheiden, an welcher ‚Normalität‘ das Leben der Bewohner\*innen orientiert werden soll. In Bezug auf sein Inklusionsverständnis wird deutlich, dass M-3 Menschen mit geistiger Behinderung, deren Status ‚behindert‘ manifest ist (wie oben bereits herausgearbeitet wurde), als jenseits von Normalität stehend sieht und sie jene Normalität folglich nie vollständig beziehungsweise nur mit Einschränkungen erreichen können. Festzuhalten ist, dass M-3 die Bewohner\*innen der Einrichtung als so weit entfernt von routinemäßigen Lebenspraxen konstruiert, dass sie diese niemals erreichen können. Inklusion, verstanden als ‚normale‘ Teilhabe an mehrheitsgesellschaftlichen Lebenspraxen, ist insofern als eine Art Idealvorstellung zu verstehen, die nie erfüllt werden kann – zumindest nicht von den Bewohner\*innen der Wohneinrichtung. Deutlich wird zudem, dass M-3 Inklusion als etwas konstruiert, mit dem Teilhabe an dem verbunden ist, das er ‚Normalität‘ nennt.

*das heißt nicht nur erziehen,*

Mit „das heißt“ wird eine nähere Erläuterung des Vorangegangenen eingeleitet. M-3 führt also aus, was unter dem ‚möglichst normalen Leben‘ zu verstehen ist (Lesart 1). Auf „nicht nur“ folgt routinemäßig eine Erweiterung, etwas Zusätzliches (beispielsweise: ‚sondern auch‘). Möglich erscheint auch (Lesart 2), dass M-3 durch das Verb „erziehen“ den Rückbezug zum Anfang seiner Ausführungen sucht. Es wird also erneut die Differenz zwischen erziehen einerseits und etwas anderem andererseits eröffnet. Es ist zu erwarten, dass dieses andere eine nähere Erläuterung des ‚möglichst normalen Lebens‘ beinhaltet (ähnlich wie bei Lesart 1).

*dass sie alles alleine machen sollen,*

In dieser Konstellation leitet „dass“ einen Finalsatz ein (vergleiche: ‚damit‘). Es wird also der nähere Sinn und Zweck des Erziehens erläutert, sozusagen das Erziehungsziel. Mit „sie“ wird auf die ‚Bewohner der Einrichtung‘ referiert. Ziel des Erziehens ist, dass diese „alles alleine machen“. Die Maxime des Erziehens zielt also auf die Selbstversorgung der Bewohner ab, die Unabhängigkeit („alleine“) und Selbstständigkeit impliziert. „[A]lles“ ist dabei allumfassend und lässt keinen Bereich des Lebens aus; die anvisierte Selbstversorgungsfähigkeit der Bewohner erstreckt sich also auf alle Bereiche des Lebens. Jene Selbstständigkeit ist eine idealtypische Konstruktion und kann von den Bewohnern in der Konstruktion M-3s nie umfassend erreicht werden. Dies drückt sich unter anderem auch darin aus, dass das Erziehungsziel Selbstständigkeit nicht durch eine Vermittlung von Fähigkeiten erreicht werden soll („alles alleine machen können“); vielmehr ist die Grundlage eine Vorschrift, eine Aufforderung/Anweisung („sollen“). „[S]ollen“ drückt darüber hinaus eine Orientierung an einer übergeordneten Norm aus. Es ist auf höherer Ebene vorgeschrieben, was die Bewohner tun ‚sollen‘. Erneut kommt M-3s Orientierung an Normen zum Ausdruck – ohne diese eingehender zu explizieren. M-3 konstruiert sich als pädagogisch Handelnder also primär als Medium, das allgemeine Normen an den Adressat\*innen seines Handelns reproduziert. M-3 konstruiert sein pädagogisches Handeln als das Bereitstellen einer Exekutive für eine übergeordnete Norm.

Die idealtypische Konstruktion der Selbstständigkeit der Adressat\*innen („alles alleine machen“), die nie vollumfänglich erreicht werden kann (weil sie eben idealtypisch ist), führt konsequenterweise dazu, dass die Person, die ‚erzieht‘, sich überflüssig macht. Das bedeutet, dass M-3s Konstruktion pädagogischen Handelns seine eigene Dekonstruktion als pädagogisch Handelnder inhärent ist. Gleichzeitig können die Adressat\*innen pädagogischen Handelns den Status des ‚Defizitären‘ nicht abschütteln, wodurch die

---

<sup>132</sup> Kluge 2011, S. 659.

<sup>133</sup> Hillmann 2007c, S. 629.

Existenz M-3s als pädagogisch Handelnder untermauert wird. Dekonstruktion versus Reproduktion – M-3 ist in dieser Hinsicht inkonsistent.

*sondern auch unterstützen und äh begleiten.*

„[S]ondern auch“ leitet die erwartete Erweiterung ein, die durch „nicht nur“ signalisiert wurde. Es ist also mit weiteren Ausführungen bezüglich des ‚möglichst normalen Lebens‘ zu rechnen. Jemanden zu „unterstützen“ bedeutet, jemanden bei der Erreichung von etwas zu helfen beziehungsweise sich für jemanden einzusetzen<sup>134</sup>. Mit der Konjunktion „und“ stellt M-3 dem Verb „unterstützen“, nach kurzem Zögern/Überlegen („äh“), gleichrangig das Verb „begleiten“ an die Seite und verbindet diese miteinander. Begleiten bedeutet, „mit jemandem, etwas zur Gesellschaft, zum Schutz mitgehen, mitfahren; an einen bestimmten Ort bringen, führen“<sup>135</sup>. Sowohl „unterstützen“ als auch „begleiten“ transportieren ein Gefälle, das die Dichotomie fähig – bedürftig verfestigt, denn es gibt immer eine Person, die unterstützt/unterstützen kann (respektive begleitet/begleiten kann) und eine Person, die der Unterstützung (respektive Begleitung) bedarf. Das in Heil- und Sonderpädagogik klassische Motiv des Helfens wird so lediglich in andere Begriffe gekleidet<sup>136</sup>. Der objektive Sinn jener Figur pädagogischen Handelns, der Abhängigkeit und Differenz manifestiert, wird dadurch lediglich verschleiert und nicht überwunden. Die Begriffe ‚unterstützen‘ und ‚begleiten‘ stehen exemplarisch/symbolisch für den Paradigmenwechsel in der sogenannten Behindertenhilfe, der sich in einer Abkehr vom Abhängigkeit reproduzierenden Helfen zu einem (vermeintlich) selbstbestimmten Unterstützen und Begleiten vollzieht<sup>137</sup>. Die Person, die dabei Unterstützung leistet, ist – im subjektiven Sinn – der selbstbestimmten Entscheidung der Person, die Unterstützung empfängt, untergeordnet. Durch diesen begrifflichen Wechsel wird die (durch die Strukturen der sogenannten Behindertenhilfe beständig reproduzierte) Abhängigkeit jedoch nicht überwunden, sie wird allenfalls verschleiert. Diese Form einer weichen Kontrolle führt zu Scheinselbstständigkeit, die die Adressat\*innen pädagogischen Handelns in womöglich noch stärkerer Abhängigkeit hält, da die Abhängigkeit kaum mehr wahrnehmbar ist, wodurch es schwieriger wird, sich gegen sie aufzulehnen. Wichtig ist zudem: Das Selbstversorgungspostulat („erziehen, dass sie alles alleine machen“) und die unterstützende beziehungsweise begleitende Handlungspraxis pädagogisch Handelnder stehen (auch im subjektiven Sinn) unvereinbar nebeneinander. M-3s Konstruktion pädagogischen Handelns – und damit seine Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder – ist (erneut) inkonsistent.

## Fallstrukturhypothesen

### *Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder*

Die Selbstkonstruktion M-3s als pädagogisch Handelnder ist abhängig vom Status der Adressat\*innen seines Handelns als ‚geistig behindert‘. M-3 konstruiert sich als intellektuelle Person, die über Fachwissen verfügt und darin ihr Verständnis pädagogischen Handelns begründet. Gleichzeitig jedoch konstruiert er diesbezüglich seine Handlungspraxis als Bezugspunkt (und damit weniger das, was als Fachwissen erwartet würde), worin sich eine gewisse Inkonsistenz seiner Selbstkonstruktion zeigt. M-3 konstruiert sich als ‚Erzieher‘ und damit als Person, die erziehen kann. Dies manifestiert eine Asymmetrie zwischen M-3 und den Adressat\*innen seines Handelns, die zudem in einer Selbstkonstruktion M-3s als handlungsmächtig zum Ausdruck kommt – zum Beispiel handlungsmächtig dazu, zu entscheiden, was ‚normal‘ ist und den Adressat\*innen seines Handelns Teilhabe am ‚normalen Leben‘ zu ermöglichen (wenngleich nicht uneingeschränkt). M-3 konstruiert sich als pädagogisch Handelnden als personalisierte Exekutive einer übergeordneten Norm. M-3 konstruiert sich in dieser Hinsicht in gewisser Weise als Medium, das allgemeine Normen an den Adressat\*innen seines Handelns reproduziert – ohne diese Normen eingehender zu explizieren. In der idealtypischen Maxime pädagogischen Handelns – Selbstständigkeit der Adressat\*innen – liegt im Kern die Dekonstruktion M-3s als pädagogisch Handelnder. Indem er die Adressat\*innen seines Handelns ‚zu Selbstständigkeit erzieht‘, macht er sich als pädagogisch Handelnden überflüssig. Gleichzeitig konstruiert er die

<sup>134</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/unterstuetzen\\_beistehen\\_helfen\\_entlasten](http://www.duden.de/rechtschreibung/unterstuetzen_beistehen_helfen_entlasten) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>135</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/begleiten> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>136</sup> u.a. Theunissen 2007d, S. 354.

<sup>137</sup> u.a. Theunissen 2007c, S. 119.

Adressat\*innen seines Handelns als grundsätzlich defizitär, was wiederum seine Position als pädagogisch Handelnden festigt. M-3s Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder bewegt sich also zwischen Dekonstruktion und Reproduktion, was von einer gewissen Inkonsistenz zeugt. Unvereinbar nebeneinander stehen zudem (im subjektiven wie im objektiven Sinn) das idealtypische Selbstversorgungspostulat und der Modus pädagogischen Handelns („Unterstützen und Begleiten“), wodurch M-3s Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder einmal mehr als inkonsistent herausgearbeitet werden kann.

### **Konstruktion von Inklusion**

M-3 konstruiert Inklusion als etwas, mit dem Teilhabe verbunden ist, und zwar an dem, was er als ‚Normalität‘ bezeichnet. Er konstruiert Inklusion dabei allerdings als eine Art Idealvorstellung, die nicht umfänglich erfüllt werden kann – zumindest nicht von den ‚Bewohnern der Einrichtung‘, da diese in der Konstruktion M-3s zu weit entfernt von der routinemäßigen Lebenspraxis sind. Sie können sich dieser immer nur annähern, aber können diese nicht leben. M-3 manifestiert dadurch eine Dichotomie zwischen Menschen mit geistiger Behinderung und ‚den Normalen‘, also jenen Personen, die er nicht als ‚teilhabebehindert‘ konstruiert.

### **Analyse Interview Zeile 9-23**

*I: mmh+. Im Alltag wie was für Aufgaben kommen da auf den Pädagogen zu? #00:00:38-1#*

*M-3: hmm, es kommt sehr drauf an*

„[D]rauf“ ist hier umgangssprachlich für ‚darauf‘. Worauf sich „drauf“ bezieht, ist unklar. Festzuhalten bleibt, dass die Aufgaben, die im Alltag auf Pädagog\*innen zukommen, von etwas abhängig sind. Diese Abhängigkeit ist außerordentlich stark ausgeprägt, was aus der Betonung „sehr“ zu schließen ist. Pädagogisches Handeln ist also gegebenenfalls wenig planbar, immer wieder neu und muss je justiert werden. Das erfordert eine gewisse Flexibilität und Empathie von den pädagogisch Handelnden.

*welche Beeinträchtigung die Bewohner haben.*

Das, wovon die Aufgaben der Pädagog\*innen abhängig sind, ist die „Beeinträchtigung“ der Bewohner. M-3 konstruiert die Bewohner (erneut) als sehr defizitär. Sein pädagogisches Handeln ist primär an der „Beeinträchtigung“ der Bewohner orientiert/ausgerichtet. Diese Beeinträchtigung ist den Bewohnern zugehörig (wie ein Besitz<sup>138</sup>), sie „haben“ sie. M-3 definiert die Bewohner über die Beeinträchtigung, sie ist ihr einziges Attribut beziehungsweise das einzige, das für Pädagog\*innen von Relevanz ist. Die Bewohner werden dadurch ein Stück weit objektiviert und auf ein (vermeintliches) Defizit reduziert. Das, worauf pädagogisches Handeln ‚ankommt‘, ist eine jeweils eindeutige, klar zu beschreibende, manifestierte „Beeinträchtigung“. Daran ist pädagogisches Handeln ausgerichtet. M-3 als pädagogisch Handelnder konstruiert sich so als Person, die Beeinträchtigungen erkennen und ihr Handeln daran ausrichten kann. Der Status ‚Behinderung‘ wird dabei als unumstößlich und handlungsleitend konstruiert.

*Wenn es reine geistige Behinderung ist,*

„Wenn“ leitet eine Bedingung ein; dieser muss zwingend ein Schluss/eine Folgerung nachfolgen („wenn ... dann“). Das sächliche Fürwort „es“ beschreibt den Gegenstand, um den es sich dreht; „es“ beschreibt eine (Tat-)Sache, einen Sachverhalt und nimmt wahrscheinlich Rückbezug auf die „Beeinträchtigung der Bewohner“. Wenn es sich also bei der Beeinträchtigung um „reine geistige Behinderung“ handelt, dann (beispielsweise) folgen dem je bestimmte Aufgaben/Herausforderungen. „[R]eine“, hier als Adjektiv gebraucht, bedeutet „nicht mit etwas vermischt, was nicht dazugehört“ oder „nichts anderes als“ oder auch „makellos sauber“<sup>139</sup> und ist „geistige Behinderung“ als nähere Beschreibung vorangestellt. Die Bedingung, die aufgestellt wird, ist also, dass es sich ausschließlich und unverfälscht um geistige Behinderung handeln muss. Geistige Behinderung wird abgegrenzt von anderen ‚Beeinträchtigungen‘. Geistige Behinderung wird zudem als pauschale Größe konstruiert, wodurch die so adressierten Personen

<sup>138</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/haben\\_besitzen\\_aufweisen\\_erhalten](http://www.duden.de/rechtschreibung/haben_besitzen_aufweisen_erhalten) (zuletzt am 06.05.2021)

<sup>139</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/rein\\_sauber\\_nur\\_eindeutig\\_ganz](http://www.duden.de/rechtschreibung/rein_sauber_nur_eindeutig_ganz) (zuletzt am 06.05.2021).

zu einer homogenen Gruppe zusammengefasst werden – was diametral zur Realität steht, in der ‚geistige Behinderung‘ ein heterogenes Phänomen ist. Das Prädikat des Satzes „ist“ verweist darauf, dass M-3 die ‚Beeinträchtigung‘, im hier konkreten Fall „geistige Behinderung“, als Wesensmerkmal versteht („sein“). M-3 verwendet die Beeinträchtigung als Kategorie (zum Beispiel die Kategorie „reine geistige Behinderung“) und klassifiziert die Bewohner danach. Aus der Zuordnung zur Kategorie folgen wiederum je bestimmte pädagogische Aufgaben. Pädagogisches Handeln wird in dieser Hinsicht ein Stück weit als Ursache-Wirkungs-Handeln konstruiert. Die Adressat\*innen pädagogischen Handelns werden dabei als ‚gleich‘ konstruiert; Individualität, Situiertheit ist zumindest nachgeordnet – zumindest, wenn die Adressat\*innen ‚rein geistig behindert‘ sind. Pädagogisches Handeln bekommt dadurch den Charakter einer mechanischen Handlung (vergleichbar mit dem eines\*einer KFZ-Mechanikers\*Mechanikerin: „Bei Motorschaden XY ist Handlung YZ zu tun“ – „bei ‚reiner geistiger Behinderung‘ ist folgendermaßen zu handeln“).

#### *dann ähm ist das ne Unterstützung im Alltag.*

Die der Bedingung „wenn“ zwingend nachgehende Folge wird mit „dann“ eingeleitet. „[D]as“ bezieht sich auf die Aufgaben pädagogisch Handelnder und wird näher erläutert als „ne Unterstützung im Alltag“, wobei „ne“ als umgangssprachliche Verkürzung für ‚eine‘ zu lesen ist. In Bezug auf geistige Behinderung ist es also Aufgabe pädagogisch Handelnder, eine „Unterstützung im Alltag“ zu leisten. Bezüglich des Begriffs „Unterstützung“ sei auf die obigen Ausführungen verwiesen. Der Bereich, in dem unterstützt werden soll, ist „im Alltag“. Dies ist eine sehr allgemeine und grundsätzliche Beschreibung und dementsprechend sehr umfassend; es ist kein Bereich des (alltäglichen) Lebens ausgelassen. Folglich bedürfen Menschen mit geistiger Behinderung in allen Aspekten ihres (alltäglichen) Lebens Unterstützung. Dies ist eine Pauschalisierung und manifestiert darüber hinaus die starke Abhängigkeit jener Personen, die bereits oben deutlich wurde. Alltag beziehungsweise Alltägliches verweist auf eine gewisse Routine, woraus zu folgern ist, dass die Abhängigkeit immer besteht. Diese grundsätzliche und immer notwendige Unterstützung ist an den Status ‚geistige Behinderung‘ gekoppelt beziehungsweise folgt aus diesem. Menschen mit geistiger Behinderung sind also grundsätzlich unterstützungsbedürftig und zwar in allen Belangen ihres alltäglichen Lebens. Pädagogisches Handeln wird insofern als Ausgleichshandeln konstruiert, das Abhängigkeit manifestiert, auch wenn es im subjektiven Sinn darauf abzielt, Eigenständigkeit zu fördern etc. – darin liegt die Ambivalenz von ‚Unterstützen‘, die an dieser Stelle dadurch verschärft wird, dass kein Bereich des Lebens ausgelassen ist, sondern sich die Handlungsmacht der pädagogisch Handelnden auf den „Alltag“ und damit potenziell auf das gesamte Leben der Adressat\*innen erstreckt.

#### *Das kann anfangen bei der Körperhygiene*

„Das“ referiert auf die ‚Unterstützung im Alltag‘, die nun expliziert wird und (unter anderem) Aspekte der Körperhygiene umfasst beziehungsweise umfasst „kann“. Das Prädikat „kann“, als Gegensatz zu ‚muss‘, schwächt die oben herausgearbeitete Pauschalisierung etwas ab, denn nicht immer ist Unterstützung bei der Körperhygiene notwendig. „Das kann anfangen“ zeigt auf, dass eine gewisse Variabilität der je bestimmten „Unterstützung im Alltag“ möglich ist und macht weiterhin klar, dass Körperhygiene lediglich der Anfang ist und dem noch andere Aufgaben folgen (werden), die auf einer Art Spektrum („Anfang bis Ende“) angeordnet sind. „[A]nfangen“ verdeutlicht außerdem, dass es sich bei Körperhygiene um etwas sehr Grundlegendes handelt. Der Bereich der Körperhygiene ist ein sehr intimer; eine Unterstützung dabei ist ein deutlicher Eingriff in die Privatsphäre der Betroffenen. In Anbetracht der massiven Abhängigkeit, die Unterstützung birgt, ist das hoch problematisch.

#### *übers Zubereiten von Mahlzeiten,*

Die Aufzählung der Bereiche, in denen Unterstützung im Alltag notwendig ist, wird weitergeführt durch „übers“, wobei es sich um eine umgangssprachliche Zusammensetzung von ‚über‘ und ‚das‘ handelt. Weitere Unterstützung umfasst das „Zubereiten von Mahlzeiten“. Ob die Unterstützung beim „Zubereiten von Mahlzeiten“ bedeutet, dass die Bewohner bei der konkreten Zubereitung unterstützt werden oder ob es heißt, dass für die Bewohner Mahlzeiten zubereitet werden, bleibt unklar. Deutlich wird jedoch, dass die bislang aufgezählten Bereiche beziehungsweise Aufgaben eine grundlegende, versorgungstechnische Leistung beschreiben. Es stellt sich die Frage, was daran M-3 als genuin pädagogisch konstruiert



beziehungsweise kann daraus gefolgert werden, dass M-3 pädagogisches Handeln primär aus einem Versorgungsaspekt heraus konstruiert und sich dadurch als Person, die diese Versorgungsleistungen tätigt.

#### *das ähm ja essen und trinken von Dingen*

Ein weiterer Punkt der Aufzählung folgt. Die Unterstützung im Alltag beinhaltet auch das Essen und Trinken. Mit „ähm ja“ hält M-3 kurz inne, spricht eine Bestätigung („ja“) aus, um dann fortzufahren. Essen und Trinken sind, ebenso wie ‚Körperhygiene‘ und das ‚Zubereiten von Mahlzeiten‘, sehr grundlegende Bereiche, die ausschließlich auf die Erfüllung physischer Bedürfnisse abzielen. Das sehr unbestimmte Substantiv ‚Dinge‘ wird von M-3 als das herausgehoben, was essend und trinkend konsumiert wird. Es scheint sich hierbei also weniger um das ästhetisch-geschmackliche Essen und Trinken als vielmehr um ein zielgerichtetes ‚Abspeisen‘ zu drehen. M-3 sieht die Notwendigkeit, die Bewohner mit Nahrung und Getränken zu versorgen. Eine Befriedigung ästhetischer Bedürfnisse (Geschmack, Geruch etc.), eine Entwicklung ästhetischen Empfindens und Wahrnehmens oder Mahlzeiten als Vergemeinschaftungspraxis sind nicht, zumindest nicht primär und explizit, Teil der Aufgaben der Pädagog\*innen. Pädagogisches Handeln wird dadurch erneut reduziert auf die reine Versorgung der Adressat\*innen.

#### *ähm geht aber auch dann ja weiter,*

Etwas „geht [...] weiter“; es ist unklar, worauf sich hierbei bezogen wird. Möglich ist der Bezug zu „essen und trinken von Dingen“ oder auch eine Fortführung der Aufzählung der Aufgaben, die unter „Unterstützung im Alltag“ fallen. In der Verbindung mit „auch“ drückt „aber“ weniger einen Einwand/Gegensatz als vielmehr eine „Anknüpfung, [...] Weiterführung“ (duden.de<sup>140</sup>) aus. „[A]uch“ ist hier in der Bedeutung von ebenfalls, überdies zu verstehen<sup>141</sup>. „[D]ann“ ist sowohl zeitlich als auch als Einleitung einer Bedingung („dann ... wenn“) aufzufassen. „[J]a“ impliziert, es gäbe ein gemeinsames Vorwissen oder einen allgemeinen Konsens darüber, dass es ‚weitergeht‘. Dass etwas ‚weitergeht‘ bezieht sich am ehesten auf die Einleitung der Phrase mit „Das kann anfangen bei“. Das Folgende geht also über die grundlegenden Aufgaben hinaus; möglicherweise spezifiziert M-3 seine Ausführungen.

#### *wenns Verhaltensauffälligkeiten gibt,*

„[W]enns“ ist eine umgangssprachliche Zusammenführung von ‚wenn‘ und ‚es‘. Die Konjunktion ‚wenn‘ wird hier am ehesten ‚konditional‘ gebraucht, als Einleitung einer Bedingung. Diese ergibt sich zudem aus dem „dann“ in der vorherigen Sequenz, das nun eindeutig als konditional (und nicht temporal) gelesen werden muss: Es ‚geht aber auch dann ja weiter‘, „wenns Verhaltensauffälligkeiten gibt“. „Verhaltensauffälligkeiten“ ist kein Wort, das im routinemäßigen Sprachgebrauch genutzt wird; wahrscheinlich ist es hier um eine Silbe („en“) verkürzt worden. Verhaltensauffälligkeiten sind eine Einschränkung der „reine[n] geistige[n] Behinderung“, die oben angeführt wurde. Es ist anzunehmen, dass aus dieser Einschränkung je bestimmte Aufgaben folgen, die sich aus der ‚Verhaltensauffälligkeit‘ ergeben. Ein Verhalten ist dann als auffällig einzuordnen, wenn es von routinemäßigen Verhaltensweisen abweicht. M-3 bezieht sich erneut auf Normen, die er an die Adressat\*innen heranträgt, um deren Verhalten etc. zu beurteilen. Gleichzeitig ist hervorzuheben, dass Verhaltensauffälligkeiten ein in Sonder- und Heilpädagogik geläufiger Begriff ist, der zur Kategorisierung vorgesehen ist und genutzt wird<sup>142</sup>. Diese Verhaltensauffälligkeiten „gibt“ es, sie sind also existent – scheinbar losgelöst vom Individuum. Das Individuum tritt also hinter der Kategorie („geistige Behinderung“, ‚Verhaltensauffälligkeit‘) zurück.

#### *dass man da die Bewohner*

Die auf die Verhaltensauffälligkeiten folgende Einschränkung/Spezifizierung wird mit einem Finalsatz („dass“) eingeleitet. M-3 referiert auf eine übergeordnete Norm beziehungsweise einen unpersönlichen Dritten („man“); er spricht hier für eine, nicht näher bekannte, Allgemeinheit. Seinen Ausführungen verleiht er dadurch den Status einer gültigen Norm; er konstruiert sich als wissender Experte. „[D]a“ bezieht sich auf die gegebenenfalls vorliegenden Verhaltensauffälligkeiten; wenn diese eintreten, ist auf eine bestimmte Art und Weise zu handeln. Sollte also ein Bewohner Verhaltensauffälligkeiten aufweisen,

<sup>140</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/aber\\_Konjunktion\\_Bedeutung\\_doch](http://www.duden.de/rechtschreibung/aber_Konjunktion_Bedeutung_doch) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>141</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/auch\\_Adverb](http://www.duden.de/rechtschreibung/auch_Adverb) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>142</sup> u.a. Theunissen 2007e, S. 369f.

so ist darauf in bestimmter, normativ geordneter Art und Weise zu reagieren. Pädagogisches Handeln wird dabei erneut als eine Art technisch-mechanisches Handeln konstruiert, das einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang folgt.

*ähm in ne geregelte Bahn quasi leitet.*

Sollte ein Bewohner Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, so ist es Aufgabe der Pädagog\*innen, ihn in ‚[ei]ne geregelte Bahn quasi zu leiten‘. Etwas Geregeltes ist etwas, wozu konkrete Vorgaben bestehen und diese nahtlos erfüllt werden. Eine geregelte Bahn ist also eine Strecke, die genau abgesteckt ist und die ohne überraschende Vorkommnisse ‚befahrbar‘ ist. Die Bewohner, die ‚vom rechten Weg abgekommen‘ sind, sollen also sozusagen wieder ‚in Spur‘ gebracht werden. Erneut wird die Orientierung an normgestützten Vorgaben deutlich, auf die sich M-3 bezieht. Es geht also darum, die Auffälligkeit des Verhaltens auszumerzen, sodass der Bewohner wieder den allgemeinen Erwartungen entspricht. Die Aufgabe pädagogisch Handelnder ist dabei, die Bewohner in jene geregelte Bahn ‚quasi zu leiten‘. Leiten impliziert ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Pädagoge\*Pädagogin und Bewohner. M-3 konstruiert Pädagog\*innen als handlungsmächtig, die (nicht handlungsmächtigen) Bewohner zu ‚leiten‘. Das Prädikat ‚leiten‘ (beziehungsweise ‚leitet‘) wird durch das vorangestellte „quasi“ abgeschwächt, denn es wird nicht unmittelbar geleitet, sondern nur „sozusagen, gewissermaßen, so gut wie“ (duden.de<sup>143</sup>).

*Das heißt äh,*

Mit „[d]as heißt“ wird etwas Vorangegangenes genauer erklärt. Es ist davon auszugehen, dass M-3 genauer erläutert, was es heißt, die Adressat\*innen in eine ‚geregelte Bahn quasi zu leiten‘.

*dass man ihnen auch vermittelt,*

Erneut bedient sich M-3 des allgemeinen „man“; er beruft sich auf eine Allgemeinheit. Mit „ihnen“ werden am ehesten die Adressat\*innen seines Handelns tituliert. Diesen soll, neben anderem („auch“), etwas „vermittelt“ werden. Jemandem etwas vermitteln bedeutet (hier am ehesten), ihm etwas beizubringen. Es werden also bestimmte Kenntnisse von einer Person, die über diese verfügt, an eine Person, die diese Kenntnisse (noch) nicht hat, weitergegeben. Dabei wird ein Gefälle deutlich, das sich zum einen im Wissensvorsprung und zum anderen in der Berechtigung/Befähigung zur Vermittlung ausdrückt. M-3 manifestiert also erneut eine hierarchische Ordnung zwischen Pädagog\*in und Adressat\*in.

*welche Verhaltensweisen sind angebracht und ähm was ist nicht in Ordnung. #00:01:17-2#*

Das, was den Adressat\*innen vermittelt werden soll, führt M-3 nun aus. Das erste sind ‚angebrachte Verhaltensweisen‘. Etwas, das „angebracht“ ist, ist angemessen und sinnvoll<sup>144</sup>. Auch hier orientiert sich M-3 an routinemäßigen Vorstellungen dessen, was als „angebracht“ aufgefasst wird. Mit dem Wort „Verhaltensweisen“ nimmt er Rückbezug zu den im Vorangegangenen benannten Verhaltensauffälligkeiten; diese sollen nivelliert werden, sodass ein ‚normales‘ Verhalten, das „angebracht“ ist, möglich ist. Diejenigen, die darüber entscheiden, was angebracht ist und was nicht, werden von M-3 in der vorangegangenen Sequenz als ‚man‘ bezeichnet. Menschen mit geistiger Behinderung und/oder Verhaltensauffälligkeiten stehen jenseits dieser mit ‚man‘ umfassten Allgemeinheit; sie wissen nicht, laut M-3, welche Normen im sozialen Umgang gültig sind und müssen diese folglich vermittelt bekommen. Dadurch wird das hierarchische Gefüge zwischen Pädagog\*in und Adressat\*in weiter verfestigt. Das zweite, das den Bewohnern vermittelt werden soll, ist das ‚was nicht in Ordnung ist‘. Auch hier wird sich, sogar wörtlich, auf eine normative Ordnung bezogen, die von den Adressat\*innen, zumindest teilweise, nicht befolgt wird und die ihnen deshalb ‚vermittelt‘ werden muss. Ziel der pädagogischen Arbeit ist also, zumindest zum Teil, eine Eingliederung der Adressat\*innen in eine bestehende Ordnung. Diese werden dadurch als außerhalb dieser Ordnung stehend konstruiert; sie sind aufgrund ihres allumfassenden Subjektstatus ‚behindert‘/‚verhaltensauffällig‘ nicht Teil der Gemeinschaft. Sie halten routinemäßige Normen nicht ein und bedürfen deshalb der Erziehung. M-3 konstruiert die Adressat\*innen seines Handelns als Störung. Ziel ihrer ‚Erziehung‘ ist, dass sie nicht auffallen. M-3 schämt sich ein Stück weit für sie und findet sie gegebenenfalls sogar peinlich. Es wird deutlich: M-3 konstruiert

<sup>143</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/quasi> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>144</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/angebracht> (zuletzt am 06.05.2021).

pädagogisches Handeln primär über Regulierung. Im Kontext Inklusion kann herausgearbeitet werden, dass M-3 die Adressat\*innen seines Handelns als außenstehend von der Mehrheitsgesellschaft und nicht als Teil dieser konstruiert. In der Nivellierung vermeintlicher Andersartigkeit durch pädagogisches Handeln kann – in der Konstruktion M-3s – in gewisser Hinsicht ein inklusiver Akt gesehen werden.

*I: mmh+. Wenn du es jetzt so auf einen Nenner bringen würdest, wie das was würdest du sagen, was ist das Pädagogische an der Arbeit? #00:01:25-0#*

*M-3: ähm, das Pädagogische an der Arbeit (5)*

M-3 wiederholt (Lesart 1) Teile der Frage oder beginnt (Lesart 2) einen Satz. Die vergleichsweise lange Pause von fünf Sekunden weist darauf hin, dass die Frage verhältnismäßig komplex und nicht ad hoc zu beantworten ist. Denkbar ist auch, dass M-3 über diese Frage noch nicht sehr oft nachgedacht hat und sie deshalb für ihn nicht einfach zu beantworten ist.

*ja, die Erziehung zu nem möglichst selbstbestimmten [Telefon klingelt] Leben,*

Mit dem Wort „ja“ schließt M-3 sein Nachdenken ab, so als sei er zu einem positiven (zu bejahenden) Schluss gekommen. Erneut bezieht er pädagogisches Arbeiten auf Erziehung. Er konstruiert dabei Erziehung als zielorientiert – „Erziehung zu“. Das Wort „nem“ ist umgangssprachlich für ‚einem‘, was ein unbestimmter im Dativ stehender Artikel ist. Das Ziel der Erziehung ist, ein ‚möglichst selbstbestimmtes Leben‘. Das Erziehungsziel ‚selbstbestimmtes Leben‘ wird durch das Adverb ‚möglichst‘ eingeschränkt und ist von daher für die Bewohner der Einrichtung, auf die M-3 erwartungsgemäß nach wie vor referiert, nie ganz zu erreichen. Das bedeutet, dass sie nie uneingeschränkt selbstständig sein werden, sondern immer in der einen oder anderen Weise von Fremdbestimmung und Abhängigkeit betroffen sein werden. Dadurch festigt M-3 in gewisser Weise seinen Status als Pädagoge und die Notwendigkeit, an den Bewohnern pädagogisch zu handeln. Diese Notwendigkeit ist im unabänderlich defizitären Status jener Personen begründet. Im Kontext von Inklusion kann dieser Status als unüberwindbare Teilhabebarriere gelesen werden. Das Interview wird vom Klingeln eines Telefons unterbrochen. Es ist zu erwarten, dass M-3 in irgendeiner Weise darauf reagiert.

*aber in dem Rahmen, wie es jedem Bewohner möglich ist.*

M-3 schränkt seine Aussage noch weiter ein, indem er den nachfolgenden Satz mit „aber“ einleitet, worauf eine Einschränkung beziehungsweise ein Einwand folgt. Diese doppelte Beschränkung des ‚selbstbestimmten Lebens‘ (zum einen durch ‚möglichst‘, zum anderen durch „aber“) zeigt, wie weit entfernt die Bewohner von diesem sind und verdeutlicht außerdem, dass sie dieses niemals werden erreichen können. Diese nur eingeschränkte Möglichkeit, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, ist im Bewohner selbst und seinen individuellen Fähigkeiten verankert („wie es jedem Bewohner möglich ist“). So hat jeder nur innerhalb eines fest abgesteckten „Rahmen[s]“ die Möglichkeit, selbstbestimmt zu leben. Das bedeutet, dass die Verantwortlichkeit für die Einschränkung beim jeweiligen Bewohner liegt. Behinderung – und daraus resultierende Teilhabebeschränkungen – werden als individueller Faktor konstruiert, der in der jeweiligen Person verankert ist.

*[I: mmh+]. [Telefon klingelt, M-3 drückt Tasten und legt auf] [I: lachen] [Telefon klingelt weiter] mal kurz weg tun. ähm ja*

Keine Analyse

*ähm ja*

M-3 beendet sein Sprechen mit dem schließenden „ähm ja“. Das Schließen bezieht sich (Lesart 1) auf das klingelnde Telefon oder (Lesart 2) auf seine Ausführungen.

## **Fallstrukturhypothesen**

### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder***

Erneut bestätigt sich, dass M-3s Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder an den Status seiner Adressat\*innen als ‚behindert‘ geknüpft ist, was insofern als sehr starke Fallstrukturhypothese und

zentrales Strukturmoment der Selbstkonstruktion M-3s als pädagogisch Handelnder gelesen werden kann. M-3 konstruiert den Status der Adressat\*innen als unumstößlich und handlungsleitend. M-3 konstruiert sich als dazu in der Lage, bestimmte Behinderungsformen und je darauf ausgerichtete Handlungsweisen zu (er-)kennen. Er konstruiert pädagogisches Handeln insofern in gewisser Weise als einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang folgend, wodurch dieses Strukturähnlichkeiten mit denen eines technisch-mechanischen Handelns erhält. Bei einem solchen sind die handlungsleitenden Gegebenheiten bekannt und reproduzierbar, mit denen sich die jeweilige Person befasst (zum Beispiel kennt ein\*e Automechaniker\*in eine bestimmte Anzahl an Motoren, gegebenenfalls dabei auftretende Probleme und potenzielle Lösungen). Die Adressat\*innen pädagogischen Handelns werden dadurch in ihrer Individualität überformt. Zudem spielen die jeweilige Situiertheit pädagogischen Handelns ebenso wie Empathie eine, wenn überhaupt, nachgeordnete Rolle. Weiterhin konstruiert M-3 pädagogisches Handeln als etwas, das die jeweilig attribuierten manifesten Defizite der Adressat\*innen ausgleicht. Pädagogisches Handeln wird insofern als korrigierend konstruiert. M-3 orientiert sich dabei an (nicht näher explizierten, jedoch überaus wirkmächtigen) übergeordneten Normen, denen die Adressat\*innen seines Handelns aufgrund ihres Status ‚behindert‘ nicht entsprechen können. Die ‚Erziehungsbedürftigkeit‘ jener Personen resultiert, in der Konstruktion M-3s, aus ihrem Unvermögen, routinemäßige Normen einhalten zu können. M-3 konstruiert sich und seine pädagogische Handlungspraxis also primär als regulierend. Trotz – beziehungsweise gerade wegen – dieser Regulierung können sich die Adressat\*innen pädagogischen Handelns nie vollständig von Abhängigkeit und Asymmetrie freimachen. Dadurch festigt M-3 seinen Status als (in seiner Konstruktion) ‚Pädagoge‘ sowie die Notwendigkeit, an den Adressat\*innen pädagogisch zu handeln – können diese ihren als defizitär konstruierten Status doch nie überwinden. Dies liegt auch darin begründet, dass M-3 Behinderung – und daraus resultierende Teilhabebeschränkungen – als individuellen Faktor konstruiert, der in der jeweiligen Person verankert ist. Das Verhältnis von pädagogisch handelnder und adressierter Person konstruiert M-3 primär als asymmetrisch und, im Falle der Adressat\*innen, von Abhängigkeit gekennzeichnet. Dies ergibt sich auch daraus, dass ein Fokus pädagogischen Handelns auf der Versorgung der Adressat\*innen liegt, wobei sich M-3 als Person konstruiert, die zu Versorgungshandeln in der Lage ist, während die Adressat\*innen der (allumfassenden) Versorgung bedürfen.

### ***Konstruktion von Inklusion***

Im Kontext der Konstruktion von Inklusion kann das fallstrukturhypothetische Ergebnis festgehalten werden, dass M-3 die Adressat\*innen seines Handelns als außenstehend und somit nicht Teil der Mehrheitsgesellschaft konstruiert. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang zudem die Konstruktion der Adressat\*innen als ‚peinlich‘ sowie, dass M-3 sich in gewisser Weise für ihr ‚abnormes‘ Verhalten schämt. Ein Akt inklusiven Handelns kann – in der Konstruktion M-3s – ein Stück weit in seinem Bestreben gelesen werden, vermeintliche Andersartigkeit durch pädagogisches Handeln zu nivellieren. Dabei wird allerdings der Status der Adressat\*innen als ‚behindert‘ zur unüberwindbaren Teilhabebarriere, welchen M-3 als unabänderlich konstruiert.

### **Analyse Interview Zeile 25-30**

*I: Ja. Ähm in diesem Zusammenhang fänd ichs dann ganz spannend zu erfahren, was denn **Inklusion** für dich bedeutet. #00:02:04-6#*

*M-3: Inklusion.*

M-3 wiederholt den Begriff „Inklusion“. Dies kann (Lesart 1) ein Rückversichern sein, dass er den Begriff richtig verstanden hat oder (Lesart 2) die (tautologische) Antwort auf die Frage – Inklusion bedeutet für ihn „Inklusion“.

*Ähm (4) Inklusion is für mich,*

M-3 stockt dann („Ähm“) und pausiert vier Sekunden lang, bevor er mit seiner eigentlichen Antwort beginnt (woraus folgt, dass obige Lesart 2 zu verwerfen ist). Die Frage nach der individuellen Bedeutung von Inklusion ist allem Anschein nach nicht aus dem Stegreif zu beantworten und bedarf einer (längeren) Zeit des Nachdenkens. Daraufhin leitet M-3 seine Antwort ein „Inklusion is für mich“, wobei „is“ als

umgangssprachlich für ‚ist‘ zu verstehen ist. M-3 entwirft ein individuelles Inklusionsverständnis, geht er doch darauf ein, was Inklusion *für ihn* ist. Sein Inklusionsverständnis ist folglich kein allgemein gültiges. An dieser Stelle muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese Formulierung von der Frage der Interviewerin intendiert wurde. Eine Differenz zur Frage wird in der Wahl des Prädikats deutlich (‚ist‘ anstelle des von der Interviewerin gewählten ‚bedeutet‘). M-3 geht nicht darauf ein, was Inklusion für ihn bedeutet, sondern darauf, was Inklusion für ihn ‚ist‘. M-3s Inklusionsverständnis ist also eher definitorisch (Inklusion ‚ist‘ etwas). Inklusion kann per definitionem gefasst werden.

#### *dass die Bewohner*

M-3 sucht erneut den Bezug zu ‚den Bewohnern‘. Wie oben bereits ausgeführt wurde, adressiert er damit eine bestimmte Gruppe („die“ ist ein bestimmter Artikel), die entweder tatsächlich ausschließlich aus Männern besteht (Lesart 1) oder sowohl aus männlichen als auch weiblichen Personen, er jedoch, wie im routinemäßigen Sprachgebrauch üblich, beide Geschlechter mit der männlichen Person anspricht (Lesart 2)<sup>145</sup>. M-3 referiert direkt zu Beginn der Ausführungen seines Inklusionsverständnisses auf „die Bewohner“; daran wird ersichtlich, dass er Inklusion über die Bewohner definiert. Diese sind in seinem Verständnis der Gegenstand seines pädagogischen Handelns und somit der Gegenstand von Inklusion. Inklusion betrifft in der Konstruktion M-3s „die Bewohner“ und damit institutionalisiert lebende Menschen mit geistiger Behinderung. Daran zeigt sich, dass M-3 sein Inklusionsverständnis entlang seiner Handlungspraxis konstruiert.

#### *nicht wie früher*

M-3 leitet einen Gegensatz zwischen der jetzigen Situation und „früher“ ein. Mit „früher“ wird routinemäßig eine Zeit beschrieben, die schon lange her ist (beispielsweise aus Erwachsenenperspektive die Kindheit). Für ‚die Bewohner‘ hat sich gegenüber „früher“ etwas verändert. ‚Inklusion‘ stellt also eine Abgrenzung zur Vergangenheit der Bewohner dar. Inklusion ist für M-3 etwas Aktuelles.

#### *ähm völlig abgetrennt oder losgelöst*

M-3 beschreibt die Situation, wie sie ‚früher‘ für ‚die Bewohner‘ war. Sie waren „völlig abgetrennt“. Mit beinahe schon chirurgischer Präzision drückt M-3 aus, wie deutlich ‚die Bewohner‘ außerhalb standen (wovon außerhalb ist noch unklar). Folgend aus der Konjunktion „oder“ führt M-3 mit „losgelöst“ einen zweiten Modus der Situation ‚der Bewohner‘ ein (Lesart 1). ‚Die Bewohner‘ waren also zum Teil „völlig abgetrennt“, wogegen andere „losgelöst“ waren. Möglich ist auch Lesart 2, nämlich, dass M-3 mit der Konjunktion „oder“ zwei Beschreibungen derselben Tatsache vornimmt. Das Partizip „losgelöst“ impliziert, es gebe keine Verbindung zwischen ‚den Bewohnern‘ und der (das ist anzunehmen) Mehrheitsgesellschaft. Das Partizip „losgelöst“ drückt dabei auch eine gewisse Unabhängigkeit aus: Die Bewohner sind losgelöst von routinemäßigen Zwängen und Verpflichtungen, sie stehen in keiner Abhängigkeit und sind dementsprechend autonom. Beide Beschreibungen („völlig abgetrennt“ sowie „losgelöst“) drücken aus, dass ‚die Bewohner‘ ‚früher‘ weit entfernt von routinemäßigen Lebenspraxen waren und außerhalb dieser standen.

#### *von der restlichen Bevölkerung*

Das, wovon ‚die Bewohner‘ entfernt sind beziehungsweise wozu sie nicht dazugehören, ist ‚die restliche Bevölkerung‘. M-3 konstruiert ‚die Bewohner‘ als in der Vergangenheit außenstehend. Mit dem Begriff „Bevölkerung“ referiert M-3 auf die in einem Land beziehungsweise in einer Region lebenden Menschen. ‚Bevölkerung‘ meint die „Gesamtheit der innerhalb einer sozial oder polit. abgrenzbaren Region ansässigen Personen“ (Hillmann 2007a, S. 93). ‚[D]ie Bewohner‘ sind zwar strenggenommen Teil der Bevölkerung (denn, wenn von der „restlichen Bevölkerung“ die Rede ist, gehören ‚die Bewohner‘ zur Grundgesamtheit dazu), jedoch sind, beziehungsweise waren, sie von dieser ausgeschlossen.

---

<sup>145</sup> Zu diesem generischen Maskulinum siehe beispielsweise [duden.de](http://www.duden.de/rechtschreibung/generisch) (<http://www.duden.de/rechtschreibung/generisch>; zuletzt am 06.05.2021).

### *oder dem Gemeinwesen*

Neben der ‚restlichen Bevölkerung‘ waren ‚die Bewohner‘ in der Vergangenheit auch abgetrennt vom ‚Gemeinwesen‘. Dieses Gemeinwesen folgt dem Begriff der ‚restlichen Bevölkerung‘ nach der Konjunktion „oder“. Für „oder“ können zwei Lesarten gebildet werden: 1: ausschließend, 2: verbindend. Der Begriff Gemeinwesen referiert auf einen „Typus der (Volks-)Gemeinschaft, in dem sich [...] ein soziales Gefüge herausgebildet hat“ (Hegner 2011, S. 231). Die Strukturen des Gemeinwesens beruhen einerseits auf Bräuchen und Traditionen und andererseits auf Rechtsbasis (Hegner 2011, S. 231). Somit beinhaltet das Gemeinwesen sowohl Praxen als auch (versorgungs-)rechtliche Regelungen. Außerdem werden damit die Strukturen von Institutionen jenseits der Familie, also beispielsweise Institutionen der sogenannten Behindertenhilfe, bezeichnet. Durch den Ausschluss ‚der Bewohner‘ vom Gemeinwesen, sind diese von der ‚Volksgemeinschaft‘ getrennt. M-3 konstruiert ‚die Bewohner‘ hier also als nicht zum Volk dazugehörig. Damit sind, beziehungsweise waren, sie auch nicht Teil der Sitten und Gebräuche des Volkes; sie können nicht auf gemeinschaftliche kulturelle und soziale Werte zurückgreifen. M-3 konstruiert die Bewohner in der Vergangenheit also jenseits routinemäßiger kultureller und sozialer Praxen. Sie standen außerhalb von gesamtgesellschaftlichen und politischen Strukturen und waren gleichzeitig von den Menschen selbst getrennt, die M-3 zur Bevölkerung beziehungsweise zum Gemeinwesen dazuzählt, beispielsweise dadurch, dass sie keine gemeinsame Wertebasis mit ihnen haben.

### *leben,*

Das Verb „leben“ verdeutlicht die Reichweite des Ausschlusses der Bewohner, betraf dieser doch nicht nur einzelne Bereiche, wie beispielsweise ‚Arbeit‘ oder ‚Wohnen‘, sondern bezog sich allumfassend auf ‚das Leben‘ an sich. Alle Bereiche des Lebens waren insofern ‚abgetrennt oder losgelöst‘ von Strukturen, Praxen und Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft.

### *sondern ähm auch mit in die Gemeinschaft integriert sind.*

M-3 leitet mit der Konjunktion „sondern“ den Gegensatz zur zuvor geschilderten ‚früheren‘ Situation ein. Es ist zu erwarten, dass er nun entwirft, wie die Lebenssituation ‚der Bewohner‘ unter seinem Verständnis von Inklusion ist beziehungsweise sein soll. Das Adverb „auch“ kann dabei auf dreierlei Arten gelesen werden. Lesart 1: „auch“ bezieht sich auf Personen und bedeutet, dass neben den anderen Personen, die ohnehin Teil der Gemeinschaft sind, „auch“ ‚die Bewohner‘ zur Gemeinschaft dazugehörig werden. In dieser Lesart wäre es ‚den Bewohnern‘ nicht möglich, ihren Status als ‚behindert‘ abzulegen; Lesart 2: „auch“ ist in der Bedeutung von ‚unter anderem auch‘ zu verstehen und verdeutlicht, dass die Integration in die Gemeinschaft ein Aspekt unter weiteren ist, die letztlich Inklusion ausmachen; Lesart 3: „auch“ bezieht sich auf die vorangegangene Situation (‚früher‘), die noch andauert und zu der der Aspekt der ‚Integration in die Gemeinschaft‘ hinzukommt. Die Konjunktion „sondern“ ist in dieser Lesart dann nicht ausschließend, sondern verbindend zu verstehen (‚sondern auch‘) und verdeutlicht, dass der ‚frühere Zustand‘ des Ausschlusses noch andauert. Inklusion bedeutet für M-3 „auch mit in die Gemeinschaft“ integriert zu sein. M-3 versieht das Substantiv „Gemeinschaft“ mit dem bestimmten Artikel „die“; er adressiert damit also eine bestimmte Gemeinschaft, die jedoch von ihm, zumindest an dieser Stelle, nicht näher erläutert wird. Er stellt dadurch den Begriff „Gemeinschaft“ den Begriffen ‚Bevölkerung‘ und ‚Gemeinwesen‘ gegenüber. Als Gegenbegriff zu diesen wird in der Wahl des Begriffes ‚Gemeinschaft‘ eine Referenz auf das Individuum durch die soziale Verbundenheit mehrerer Individuen deutlich. Unklar bleibt dabei, in welche ‚Gemeinschaft‘ die Bewohner integriert sind und wer oder was diese Gemeinschaft ausmacht. Lesart 1: M-3 bezieht sich mit dem Begriff der Gemeinschaft nach wie vor auf die ‚Volksgemeinschaft‘ und verdeutlicht so den Gegensatz zwischen der vorherigen und jetzigen Situation (Ausschluss von der Volksgemeinschaft – Integration in die Volksgemeinschaft). Lesart 2: Gemeinschaft meint kleinere soziale Gruppen wie beispielsweise eine Stadtteilgemeinschaft, eine Nachbarschaft oder Ähnliches. Inklusion vollzieht sich dabei in der Konstruktion M-3s, das wird deutlich, primär im sozialen (‚gemeinschaftlichen‘) Miteinander und weniger auf staatlicher/politischer Ebene. M-3 führt weiter aus, dass ‚die Bewohner‘ „mit“, also neben anderen, in diese Gemeinschaft „integriert sind“. Das Verb ‚integrieren‘ wird primär im Kontext Flucht und Migration verwendet und ist im Kontext Behinderung dem Begriff ‚Inklusion‘ zeitlich vorgeordnet, was die Abfolge von Paradigmen angeht (auch wenn diese sich nicht gegenseitig ablösen, ist dennoch eine entsprechende Tendenz zu erkennen). M-3 zieht insofern

‚veralterte‘ beziehungsweise überholte Begriffe, und damit einhergehend Modelle/Konzepte, heran, um sein Verständnis von Inklusion zu entfalten. Das Prädikat „sind“ verweist auf einen gegenwärtigen Zustand (und nicht auf etwas Zukünftiges). Daran wird ersichtlich, dass M-3 Inklusion als vollständig erreichte beziehungsweise umgesetzte Integration konstruiert.

## **Fallstrukturhypothesen**

### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder***

**In Bezug auf M-3s Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder kann die bislang (fallstrukturhypothetisch) herausgearbeitete Fallstruktur nicht erweitert werden.**

### ***Konstruktion von Inklusion***

**Inklusion betrifft in der Konstruktion M-3s institutionalisiert lebende Menschen mit geistiger Behinderung, woran ersichtlich wird, dass er sein Inklusionsverständnis entlang seiner Handlungspraxis entfaltet. Es wird, auch in Bezug darauf, deutlich, dass die von M-3 adressierten Personen ihren Status ‚behindert‘ kaum ablegen können. Auch bei der Konstruktion von Inklusion bleibt dieser weitestgehend manifest. M-3 konstruiert also sowohl pädagogisches Handeln als auch Inklusion ausgehend vom manifesten Status der Adressat\*innen als ‚behindert‘. Inklusion ist für M-3 ein aktuelles Phänomen, das er von einer Vergangenheit abhebt, die primär vom massiven, nahezu allumfassenden Ausschluss von Menschen mit geistiger Behinderung gekennzeichnet war. Er konstruiert Inklusion als vollständige Integration und insofern als einen gegenwärtigen, jedoch idealtypischen, Zustand (und nicht zum Beispiel als Prozess). Die Referenz auf Integration zeigt, dass M-3 ein Stück weit an ‚überholten‘ Begriffen – und somit Konzepten – festhält. Inklusion zielt in der Konstruktion M-3s auf das soziale, gemeinschaftliche Miteinander (und beispielsweise weniger auf gesamtgesellschaftliche oder strukturelle Veränderungen).**

## **Analyse Interview Zeile 30-32**

*Das heißt, dass ne Einrichtung nicht nur, ähm, irgendwo außerhalb steht,*

M-3 leitet mit „Das heißt, dass“ eine weitergehende Erläuterung seiner Ausführungen ein und wird damit erwartungsgemäß sein Inklusionsverständnis (weiter) konkretisieren. M-3 nimmt nun Bezug auf eine („ne“) (unbestimmte) „Einrichtung“. Eine Einrichtung ist, wie oben bereits ausgeführt, hinsichtlich ihres Zwecks definiert und insofern institutionalisiert, dass in ihr je bestimmte Regeln des Umgangs, Ablaufs etc. gelten. Im hier konkreten Fall ist aufgrund des bisherigen inneren Kontextes anzunehmen, dass M-3 Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe mit „ne Einrichtung“ tituliert. Die Wendung „nicht nur“ zeigt eine Aufzählung von Aspekten an, die routinemäßig mit ‚sondern (auch)‘ weitergeführt werden. Der Aufzählung beziehungsweise Reihung wohnt eine gewisse Rangfolge inne, wonach die mit ‚sondern (auch)‘ eingeleiteten Aspekte über die zuerst genannten hinausgehen können. Nach einer kurzen Verzögerung („ähm“) benennt M-3 diesen ersten Aspekt, nämlich „irgendwo außerhalb steht“. Das Adverb „irgendwo“ wird (Lesart 1) als unbestimmte Ortsangabe verwendet oder (Lesart 2) umgangssprachlich für ‚irgendwie‘, wodurch ein unbestimmter Modus einer Tätigkeit ausgedrückt wird (duden.de<sup>146</sup>). Deutlich wird darin die Unbestimmtheit, mit der M-3 jenes ‚außerhalb Stehen‘ zu fassen sucht. Die Wendung „außerhalb steht“ bezieht sich auf „ne Einrichtung“; es wird klar, dass jene Einrichtung von einem zentralen Punkt beziehungsweise einem gemeinsamen Bezugspunkt entfernt ist. M-3 personalisiert die Einrichtung, sie – und nicht etwa ihre Bewohner\*innen – steht außerhalb. Wovon genau die Einrichtung außerhalb steht, ist unklar. Daraus folgt eine implizit vorausgesetzte Abhängigkeit der Bewohner\*innen von der Einrichtung. Inklusion ist in M-3s Verständnis auf die Einrichtung als Ganzes bezogen und bedeutet nicht, die Einrichtung als solche zu dekonstruieren. Durch die Wendung „nicht nur“ wird klar, dass der Zustand des ‚Außerhalb-stehens‘ nicht überwunden, sondern auch im Kontext von Inklusion aufrechterhalten wird. Die Einrichtung ist manifest und sie ist Gegenstand von Inklusion. Die Dekonstruktion der Einrichtung wird nicht, ebenso wie eine vollumfängliche, uneingeschränkte Teilhabe, durch Inklusion erreicht beziehungsweise ist nicht anvisiertes Ziel von Inklusion.

---

<sup>146</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/irgendwo> (zuletzt am 06.05.2021)

*sondern wirklich im Stadtteil mit dabei is*

Die durch das obige „nicht nur“ angezeigte Reihung wird mit „sondern“ eingeleitet. Hervorzuheben ist, dass „sondern“ nicht ausschließend genutzt wird, sondern dass eine Gleichzeitigkeit der Aspekte besteht, die durch ‚nicht nur...sondern‘ eingeführt werden. Das Wort „wirklich“ kann an dieser Stelle sowohl adjektivisch als auch adverbial gelesen werden. Als Adjektiv bezieht sich „wirklich“ auf die spürbar erlebbare Wirklichkeit, die Realität, die den Menschen umgibt und abzugrenzen ist von Phantasie/Träumen etc. Als Adverb ist „wirklich“ ein sprachliches Mittel, das zur Bekräftigung eingesetzt wird und das in der Bedeutung von ‚tatsächlich, eigentlich‘ verwendet wird (duden.de<sup>147</sup>). Die Einrichtung ist also im Stadtteil (physisch) erlebbar; sie ist tatsächlich im Stadtteil mit dabei. Das bedeutet, dass sie gleichberechtigt mit anderen im Stadtteil vorhandenen Einrichtungen/Personen etc. agiert beziehungsweise agieren kann. Der Ort, an dem die Einrichtung „mit dabei is“ (wobei „is“ hier umgangssprachlich für ‚ist‘ zu lesen ist), ist der „Stadtteil“. Hier wird klar, auf welche Art von Gemeinschaft sich M-3 in den vorangegangenen Sequenzen bezieht, nämlich auf die ‚Stadtteilgemeinschaft‘. Ein Stadtteil ist ein geographisch definierter, zusammenhängender Abschnitt einer Stadt. Stadtteile sind somit in einen größeren urbanen Zusammenhang eingebettet. Teilweise ist in Stadtteilen eine besondere Identifikation mit diesem zu finden. Der Modus der Teilhabe der Einrichtung „im“ Stadtteil ist ‚mit dabei sein‘; zusammen mit anderen beziehungsweise neben diesen („mit“) nimmt die Einrichtung an etwas teil (duden.de<sup>148</sup>). Worin genau diese Teilnahme besteht und was ihr Gegenstand ist, ist unklar. Deutlich wird jedoch die Differenz zwischen *Teilnahme* und *Teilhabe*. Eine Teilnahme ist darauf beschränkt, bei etwas Bestehendem dabei zu sein – teilzunehmen (Niehoff 2007, S. 339). *Teilhabe* schließt die aktive Gestaltung mit ein und impliziert Möglichkeiten der Mitbestimmung und Veränderung (Niehoff 2007, S. 339). Inklusion bedeutet für M-3 Teilnahme, aber nicht unbedingt *Teilhabe*, an gemeinsamen Praxen im Stadtteil, wobei unklar ist, inwiefern sich diese Praxen vollziehen.

*und dass die Bewohner auch im Stadtteil sichtbar sind,*

Mit „und dass“ leitet M-3 eine weitere Erläuterung ein, die sich auf das vorangegangene „Das heißt“ bezieht. M-3 konkretisiert seine Ausführungen mit dem erneuten Bezug auf „die Bewohner“. Diese sind „auch“, also neben anderen Personen (Lesart 1) oder neben anderen Aspekten (Lesart 2), „im Stadtteil sichtbar“. Das Adjektiv „sichtbar“, mit dem der Modus der *Teilhabe* im Stadtteil beschrieben wird, verweist auf eine gewisse Passivität der ‚Bewohner‘ und reduziert die oben herausgearbeitete Teilnahme auf ein bloßes ‚Anwesend-sein‘. Im Vordergrund steht ein passives Gesehen-werden und weniger aktives Handeln. Die Sichtbarkeit der Bewohner bezieht sich auf diese als Gruppe. Sie bleiben also als ‚Bewohner‘ erkennbar und heben sich so von den anderen Menschen im Stadtteil ab. Mit der Zugehörigkeit der Bewohner zum Stadtteil geht ein Stück weit ein Ausschluss von ‚der Stadt‘ einher. Der Bewegungsradius der Bewohner ist also auf ein bestimmtes Gebiet beschränkt. Das bedeutet in gewisser Weise, dass Inklusion, im Verständnis von M-3, im (kleineren) Stadtteil und nicht in der (großen) Stadt verortet ist.

*und ähm die Einrichtung auch geöffnet ist nach außen.*

M-3 zählt einen weiteren Aspekt auf („und“), nämlich heißt Inklusion für ihn zudem, dass „die Einrichtung“ (hier eine bestimmte, die mit dem bestimmten Artikel ‚die‘ geführt wird – erwartungsgemäß die Einrichtung, in der er arbeitet) „auch geöffnet ist nach außen“. Etwas, das „geöffnet“ ist, kann geschlossen werden und ist im regulären Zustand auch geschlossen. Die Einrichtung ist also nicht (prinzipiell) offen, sondern es bedarf bestimmter Handlungsweisen, um diese zu öffnen. Die Öffnung der Einrichtung erfolgt „nach außen“. M-3 unterscheidet hier also deutlich zwischen ‚innen‘ (die Einrichtung) und ‚außen‘ (erwartungsgemäß die Stadtteilgemeinschaft). Diese Trennung wird durch das, was er als Inklusion konstruiert, nicht überwunden.

---

<sup>147</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/wirklich\\_tatsaechlich\\_eigentlich](http://www.duden.de/rechtschreibung/wirklich_tatsaechlich_eigentlich) (zuletzt am 06.05.2021)

<sup>148</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/dabei\\_sein](http://www.duden.de/rechtschreibung/dabei_sein) (zuletzt am 06.05.2021)



## Fallstrukturhypothesen

### *Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder*

In Bezug auf M-3s Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder können der bislang (fallstrukturhypothetisch) herausgearbeiteten Fallstruktur keine weiteren Aspekte hinzugefügt werden.

### *Konstruktion von Inklusion*

M-3s Konstruktion von Inklusion ist eine Konstruktion der Adressat\*innen („die Bewohner“) als ‚außenstehend‘ und ‚behindert‘ inhärent. Die Einrichtung selbst konstruiert er als manifest und stellt ihr Vorhandensein – auch im Kontext von Inklusion – nicht infrage. M-3 konstruiert (und benennt; objektiver und subjektiver Sinn der Analyse liegen hier übereinander) Inklusion als *Teilnahme* (und somit nicht als umfassende, uneingeschränkte Teilhabe) an gemeinsamen Praxen im Stadtteil, in der die Einrichtung liegt. Jene Teilnahme ist aufseiten der Adressat\*innen von einem passiven Gesehen-werden gekennzeichnet, wobei sie stets als Angehörige der ‚Gruppe der Bewohner‘ wahrgenommen werden und auch primär in dieser Rolle an Praxen der Stadtteilgemeinschaft teilnehmen können. Die Adressat\*innen legen also, in der Konstruktion M-3s, den Status ‚betreuungsbedürftig‘ und damit ‚behindert‘ auch im Kontext von Inklusion nicht ab. M-3 konstruiert Inklusion nicht als grundsätzlich gemeinschaftliches Handeln, sondern als Öffnung der Behindertenhilfe in die ‚Welt außerhalb‘ der jeweiligen Einrichtung. Die Geschlossenheit und gegenwärtige Ausgestaltung der Einrichtung werden dadurch nicht verändert. Die manifeste Trennung zwischen ‚innen‘ (die Einrichtung) und ‚außen‘ wird fortgeschrieben. Als eher fallstrukturhypothetischer Teil der Fallstrukturekonstruktion kann festgehalten werden, dass M-3 Inklusion im (kleineren) Stadtteil und nicht in der (größeren) Stadt verortet. M-3 konstruiert Inklusion also in gewisser Weise als etwas, das sich in kleineren Gruppen vollzieht, nicht jedoch als urbanes Phänomen.

### Interview Zeile 32-76

<sup>149</sup>M-3: [I: mhm.] Dass äh zum einen Menschen ohne Behinderung in die Einrichtung kommen können und äh hier das Leben mitbekommen auch mitgestalten können durch ehrenamtliche Tätigkeiten, aber auch, dass Bewohner der Einrichtung die Angebote von außerhalb nutzen können. Also, dass Bewohner zum Beispiel bei normalen Sportgruppen mitmachen können, zu den Ärzten gehen, dass nicht immer die Ärzte in die Einrichtung kommen [I: hmm mhm.] und ähm ja sie so einfach am normalen Leben teilhaben können. #00:03:06-9#

I: mja. Ähm und hier in der Einrichtung selbst ähm was für einen Stellenwert hat da Inklusion? #00:03:13-2#

M-3: mmmh, hier in der Einrichtung sehr unterschiedlich. Es gibt drei Wohngruppen [I: mmh+], äh die Wohngruppe [nähere Bezeichnung anhand einer Ziffer], da hat die Inklusion en sehr hohen Stellenwert. Des sind recht äh fitte Bewohner, die auch recht selbstständig ääh die Einrichtung quasi verlassen können. Die können alleine mit Bus und Bahn fahren, können alleine zu Ärzten gehn, alleine an Sportangeboten und Ähnlichem teilnehmen, auch alleine einkaufen gehen. Die fahrn auch am Wochenende recht selbstständig zu ihren Angehörigen dann. Es gibt aber auch andere Bewohner von der WG [nähere Bezeichnung anhand einer anderen Ziffer], auf der ich arbeite, zum Beispiel, ähm, denen is es eigentlich nicht möglich, alleine die Einrichtung zu verlassen, weil sie nicht verkehrstauglich wären und da ist das Thema Inklusion schon sehr eingeschränkt. Wenn wir nach draußen gehn, also in die Öffentlichkeit, äh wo auch Inklusion stattfinden könnte, dann wirklich nur mit ner guten Betreuung. #00:04:03-0#

I: mmh+. Und das wär dann auch so die Aufgabe der Mitarbeiter, um Inklusion gelingen zu lassen? #00:04:08-0#

---

<sup>149</sup> An dieser Stelle wird die Analyse unterbrochen und in einem nachfolgenden Segment fortgeführt. Zur besseren Verständlichkeit wird das Interviewtranskript der ausgelassenen Stelle eingefügt.

M-3: mmh+, genau. Ähm also die größte Voraussetzung ist eigentlich des Personal. Wenn ausreichend Personal vorhanden ist, dann kann man auch nach draußen gehen, die Leute begleiten und ähm (.) dann auch ganz normale Dinge wie wie Wocheneinkäufe, Süßigkeiteneinkäufe so was in Begleitung der Bewohner erledigen [I: mh], damit sie auch wissen, ähm das Essen kommt aus em Supermarkt, muss dann gekocht werden und steht nicht einfach auf em Tisch. #00:04:34-5#

I: Ja. Aber jetzt die Praxis ist aber anders. Also wie ist die jetzige Praxis? #00:04:37-2#

M-3: Ähm, wir versuchen des so gut wies geht zu integrieren [I: aha]. Wir haben ähm mehrere Bewohner, die en separaten Einkauf haben, wo dann wirklich ein Mitarbeiter mit einem Bewohner einkaufen geht. Das sind dann aber auch recht kurze Einkäufe, weil die Bewohner einfach ähm (.) das nicht durchhalten würden dann längere Zeit [I: mhm.], das wär dann zu viel, da wären die überfordert. Äh aber da findet dann an jedem Tag quasi ein Einkauf statt, wo wir hier inn örtlichen Supermarkt gehn. Jeder Bewohner kann sich seine Süßigkeiten raussuchen und dann geht man wieder zurück. [I: ach ja.] genau. #00:05:08-6#

I: Jetzt muss ich kurz fragen, wie viele Bewohner wohnen hier in der Gruppe? #00:05:12-9#

M-3: Ähm, auf meiner Gruppe wohnen [Anzahl] Bewohner. [I: ok.] Genau. [Anzahl] männliche Bewohner äh vor allem mit äh ner Behinderung und Autismus. #00:05:21-5#

I: mmh+. und wie viel Mitarbeiter gibts? #00:05:23-9#

M-3: mmh, es gibt fünf Hauptamtler [I: mhm.] und auch nochmal vier oder fünf Nebenamtler [I: ok], also studentische Mitarbeiter [I: ja], die auch ihre Ausbildung gerade in Sozialer Arbeit machen. #00:05:36-4#

### **Analyse Interview Zeile 78-87**

I: Ja [M-3: mmh+]. Ähm (..) Jetzt ist ja Inklusion so n Begriff, der über allem zu schweben scheint. Ähm, wie kommt denn dieser Begriff hier in der Praxis an? Das würd mich noch sehr interessieren. Also [M-3: mmh+] #00:05:52-0#

M-3: Das war wirklich lange en Thema.

„Das“ referiert auf die Frage der Interviewerin und betrifft ‚Inklusion‘ in der konkreten Handlungspraxis M-3s in der Wohneinrichtung. Das Prädikat „war“ steht im Perfekt und beschreibt etwas Vergangenes. Mit „wirklich lange“ beschreibt M-3 die Dauer der Auseinandersetzung, die einen längeren Zeitraum (M-3 betont dies zusätzlich mit dem Adverb „wirklich“) eingenommen hat. Der Modus der Auseinandersetzung ist, dass es „en Thema“ war, wobei „en“ als umgangssprachlich für ‚ein‘ zu lesen ist. ‚Thema‘ entstammt dem griechischen „théma“ (Kluge 2011, S. 915) und bedeutet „Gegebenes, Aufgestelltes“ (Kluge 2011, S. 915). Ein Thema ist also das, was gegeben beziehungsweise aufgestellt ist und womit sich beschäftigt wird. Wenn etwas ‚ein Thema‘ ist, dann wird es zum Gegenstand von Auseinandersetzungen. Die Auseinandersetzung mit Inklusion beziehungsweise inklusiver Handlungspraxis ist, so stellt M-3 es dar, in der Einrichtung bereits abgeschlossen. Unklar ist jedoch, mit welchem Ergebnis diese Auseinandersetzung abgeschlossen wurde. Lesart 1: Die Einrichtung ist inklusiv beziehungsweise wird als inklusiv verstanden. Lesart 2: Inklusion betrifft die Handlungspraxis der Mitarbeiter\*innen nicht. Zu diesem Ergebnis ist man nach längeren Auseinandersetzungen gekommen.

Ähm (.), das auch sehr viel besprochen wurde,

Nach kurzer Verzögerung („Ähm“ und eine Sekunde Pause) schließt M-3 mit dem Relativpronomen „das“ an den vorangegangenen Satz an und leitet so einen Relativsatz ein, der sich auf ‚en Thema‘ bezieht und dieses weiter beschreibt beziehungsweise näher definiert. Das Thema Inklusion wurde (hier wählt er erneut die Vergangenheitsform für das Prädikat, was konsistent zu seinem vorangegangenen Satz ist) „auch sehr viel besprochen“. Das Wort „auch“ wird entweder als Adverb benutzt und bedeutet dann, dass

Inklusion eines mehrerer Themen war, die nebeneinander stehend besprochen wurden<sup>150</sup>. In der Verwendung von „auch“ als Partikel ist dagegen am ehesten die Verwendung zur Bekräftigung oder Begründung einer vorangegangenen Aussage (duden.de<sup>151</sup>) indiziert. Mit „sehr viel“ drückt M-3 im subjektiven Sinn erneut aus, wie tief und lange das Thema Inklusion die Mitarbeiter\*innen beschäftigte. Im objektiven Sinn wird klar, dass M-3 sich und seine Kolleg\*innen als abwägend inszeniert und so, als haben sie sich viel und intensiv mit Inklusion auseinandergesetzt. Der Modus der Auseinandersetzung ist ‚besprechen‘, was eine tiefergehende, mehrere Aspekte abwiegende Form der verbalen Auseinandersetzung indiziert<sup>152</sup>, die sich zudem des Öfteren vollzog („sehr viel“). Inklusion wird also an erster Stelle als etwas konstruiert, das Gegenstand kommunikativer Auseinandersetzung ist. Unklar ist (noch), ob Inklusion ausschließlich im Kreis der Mitarbeiter\*innen besprochen wurde oder ob beispielsweise auch Bewohner\*innen oder Personen außerhalb der Einrichtung miteinbezogen wurden. M-3 konstruiert sich und seine Kolleg\*innen, die er in dieser Sequenz, das ist anzunehmen, als Sprechende konstruiert, im Kontext Inklusion als engagiert und beflissen, sich mit dem Phänomen auseinanderzusetzen. Die Selbstdarstellung steht im Vordergrund; das tatsächliche Inklusionsverständnis ist dem nachgeordnet. Die übertriebene Beschreibung dessen, wie breit und tiefgehend sich die Mitarbeiter\*innen mit Inklusion befasst haben, wird durch das Prädikat ‚besprechen‘ gebrochen, aus dem hervorgeht, dass die Auseinandersetzung mit Inklusion auf einer primär hypothetischen Ebene erfolgte. Konkrete Handlungen sind nicht thematisch.

#### *wie man Inklusion verwirklichen kann*

Mit dem Wort „wie“, hier erwartungsgemäß als Adverb gebraucht, wird die Beschreibung der Art und Weise einer Tätigkeit eingeleitet. Mit „man“ referiert M-3 auf eine übergeordnete Allgemeinheit. Er distanziert sich damit ein Stück weit von dem, was er sagt (spricht er doch beispielsweise nicht von ‚wir‘). Es wird deutlich, dass er eher nicht derjenige ist, der für das Thema Inklusion in der Einrichtung zuständig beziehungsweise verantwortlich ist. Der Inhalt der Auseinandersetzung dreht sich darum, wie Inklusion ‚verwirklicht‘ werden kann. Das Verb verwirklichen bedeutet, dass etwas, das bislang nur Fiktion war, zur Wirklichkeit gemacht wird. Inklusion ist für M-3 also etwas, das zunächst nur als Idee oder auch Konzept existiert. Das Prädikat „kann“ drückt eine Befähigung zu etwas aus (duden.de<sup>153</sup>). Es wurden also Vorschläge zu Möglichkeiten der ‚Verwirklichung‘, sprich Realisierung, von Inklusion gesammelt. Es bleibt festzuhalten, dass M-3 Inklusion primär als Idee und Begriff versteht und eine Auseinandersetzung damit primär auf der Diskussionsebene und weniger auf der Ebene konkreter Handlungsvollzüge erfolgt. Fallstrukturhypothetisch kann sogar gesagt werden, dass Inklusion in der Handlungspraxis M-3s keine Rolle spielt.

#### *hier in der Einrichtung.*

M-3 benennt den Ort, an dem Inklusion verwirklicht werden kann, nämlich „hier in der Einrichtung“. Damit bezieht er sich auf die Wohneinrichtung, in der er arbeitet und in der auch das Interview stattfindet („hier“). Er benennt so einen konkreten Ort, an dem Inklusion ‚verwirklicht‘ werden soll. Die Besprechung von Inklusion erfolgt also nicht hinsichtlich einer inklusiven Entwicklung im Allgemeinen, sondern konkret auf die Wohneinrichtung bezogen, in der M-3 arbeitet. Inklusion „in“ einer bestimmten Einrichtung zu ‚verwirklichen‘, verdeutlicht einmal mehr, wie bedeutsam die manifeste Einrichtung für M-3s Konstruktion von Inklusion ist. M-3 konstruiert Inklusion als etwas, das sich innerhalb der Einrichtung vollzieht.

#### *Die Schwierigkeit besteht nur (.) meiner Meinung nach darin,*

M-3 leitet den Satz ein, indem er eine konkrete („die“) „Schwierigkeit“ anspricht. Diese Schwierigkeit ist also, davon ist auszugehen, eine Komplikation, die die Verwirklichung von Inklusion in der Einrichtung beeinflusst. Das Prädikat „besteht“ verdeutlicht, wie manifest diese Schwierigkeit ist; M-3 konstruiert sie

---

<sup>150</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/auch\\_Adverb](http://www.duden.de/rechtschreibung/auch_Adverb) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>151</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/auch\\_Partikel\\_verstaerkend](http://www.duden.de/rechtschreibung/auch_Partikel_verstaerkend) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>152</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/besprechen> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>153</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/koennen> (zuletzt am 06.05.2021).

als von Dauer<sup>154</sup>. Das Wort „nur“ wird entweder als Adverb, in der Bedeutung von ‚ausschließlich‘<sup>155</sup>, oder als Partikel, die der Aussage Nachdruck verleiht<sup>156</sup>, verwendet. Nach einer Pause von der Dauer einer Sekunde schwächt M-3 die Manifestation der Schwierigkeit ein Stück weit ab, indem er sie als seine eigene Meinung kundtut („meiner Meinung nach“). M-3 konstruiert sich damit als Person, die sich eine Meinung zu ebenjener Schwierigkeit bilden und eine (qualifizierte) Aussage darüber treffen kann. Mit dem Wort „darin“ kündigt M-3 eine Erklärung darüber an, worin die Schwierigkeit besteht. Wichtig ist zudem, dass M-3 in den Gegenwartsmodus gewechselt hat, wodurch er einen Bruch zum Vorangegangenen markiert. Die Auseinandersetzung mit Inklusion ist in der Konstruktion M-3s also abgeschlossen.

*äh, dass viele Inklusion durchsetzen wollten,*

Nach kurzem Zögern („äh“), das Ausdruck von Nachdenken ist, leitet M-3 die Erklärung, worin ‚die Schwierigkeit‘ besteht, mit der Konjunktion „dass“ ein und fährt dann fort: „viele Inklusion durchsetzen wollten“. Mit „viele“ benennt M-3 eine unbestimmte, größere Gruppe. Das Wort „durchsetzen“ beschreibt die Umsetzung einer Sache gegen Barrieren, die die Umsetzung verhindern beziehungsweise erschweren<sup>157</sup>. Wenn etwas ‚durchgesetzt‘ wird, so gibt es eine Person/mehrere Personen, die sich dagegen ausspricht/aussprechen, deren Einwände jedoch übergangen werden. ‚Durchsetzen‘ hat so gesehen etwas Gewaltvolles, Kämpferisches, das sich über Widerstände hinwegsetzt. Das Prädikat „wollten“ steht in der Vergangenheitsform und zeigt somit an, dass dieses Durchsetzen von Inklusion der Vergangenheit angehört (was konsistent zum Vorangegangenen ist, denn in der Konstruktion von M-3 ist Inklusion in der Einrichtung ‚kein Thema mehr‘). Das Verb ‚wollen‘ drückt einen starken Wunsch nach etwas aus beziehungsweise den Willen, etwas zu tun. Der kämpferische, auf Umwälzung abzielende Charakter des Verbes „durchsetzen“ wird so noch einmal verstärkt. M-3 konstruiert Inklusion also als eher statisch, so wie eine Maßnahme, die eingeführt und dann umgesetzt wird. Es wird deutlich, dass er Inklusion als eine Veränderung *in* der Praxis, aber nicht der Praxis selbst versteht. Inklusion ist in diesem Sinne eine neue ‚Methode‘, die in der bestehenden Praxis implementiert wird. Bestehende Strukturen und Praxen werden eher nicht in Frage gestellt. Inklusion wird zudem als etwas konstruiert, das auch ohne die Unterstützung oder direkte Beteiligung derjenigen umgesetzt wird, die davon unmittelbar betroffen sind. Inklusion hat dadurch ein gewaltvolles Moment. M-3 konstruiert Inklusion als gewaltvoll und fremdbestimmend. Er selbst konstruiert sich nicht als Teil derjenigen („viele“), die Inklusion gegen Widerstände umsetzen.

*ohne zu beachten,*

M-3 spezifiziert seine vorangegangenen Ausführungen mit dem Infinitivsatz „ohne zu beachten“, der weitere Ausführungen indiziert. „[B]eachten“ bezieht sich entweder auf eine Sache, also beispielsweise vorgegebene Richtlinien einzuhalten, oder auf eine Person, im Sinne von jemandem Aufmerksamkeit schenken<sup>158</sup>. Die in der vorangegangenen Sequenz benannte Gruppe ‚viele‘ beachtet etwas oder jemanden nicht („ohne zu“).

*obs immer zum Wohl der Bewohner is.*

M-3 beginnt diese näheren Ausführungen mit „obs“, was eine umgangssprachliche Zusammenführung von ‚ob‘ und ‚es‘ ist. ‚Ob‘ leitet eine indirekte Frage ein beziehungsweise einen Satz, mit dem Zweifel und Ungewissheit ausgedrückt werden<sup>159</sup>. ‚Es‘ bezieht sich auf den Gegenstand von M-3s Ausführungen, nämlich die Durchsetzung von Inklusion. Das Adverb „immer“ bedeutet andauernd, stetig, gleichbleibend<sup>160</sup>. Etwas ist („is“) dann „zum Wohl“, wenn es zur körperlichen und seelischen Unversehrtheit beiträgt. Es ist ein „Zustand, in dem sich jemand in seinen persönlichen Verhältnissen

---

<sup>154</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/bestehen> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>155</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/nur\\_blosz\\_aber\\_ausnahmslos](http://www.duden.de/rechtschreibung/nur_blosz_aber_ausnahmslos) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>156</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/nur\\_denn\\_doch](http://www.duden.de/rechtschreibung/nur_denn_doch) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>157</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/durchsetzen\\_erzwingen\\_verwirklichen](http://www.duden.de/rechtschreibung/durchsetzen_erzwingen_verwirklichen) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>158</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/beachten> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>159</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/ob\\_Konjunktion](http://www.duden.de/rechtschreibung/ob_Konjunktion) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>160</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/immer\\_stets\\_fortdauernd\\_je](http://www.duden.de/rechtschreibung/immer_stets_fortdauernd_je) (zuletzt am 06.05.2021).

wohlfühlt“ (duden.de<sup>161</sup>) und bezieht sich so auf ein subjektives Empfinden. Die, um deren ‚Wohlergehen‘ es geht, sind die „Bewohner“, womit M-3 wieder den direkten Bezug zur Einrichtung herstellt. M-3 konstruiert sich als jemanden, der darüber entscheiden kann, was „zum Wohl“ für die Bewohner ist. Die Bewohner selbst konstruiert er als abhängig und unselbstständig, als Personen, über deren Wohl von institutioneller Seite befunden wird. So wird eine von Paternalismus geprägte Abhängigkeit manifestiert. M-3 konstruiert Inklusion, zumindest für einige Bewohner beziehungsweise bezüglich einiger Aspekte ihres Lebens, als ihrem Wohl (potenziell) schädlich. M-3 konstruiert Inklusion als Bedrohung, als schädlich.

*[! : mmh+] Manche Bewohner ähm sind damit einfach überfordert,*

M-3 spezifiziert seine Ausführungen in Bezug auf ‚die Bewohner‘. Einige dieser („[m]anche“) seien „damit einfach überfordert“. Mit dem, hier erwartungsgemäß als Adverb gebrauchten, Wort „damit“ bezieht sich M-3 auf Inklusion und seine diesbezüglichen vorangegangenen Ausführungen. Das Prädikat „sind“ steht im Präsens und zeigt so einen Zustand auf, der manchen Bewohnern zugehörig ist und ihr gesamtes ‚Sein‘ umfasst. Der von M-3 so beschriebene Zustand ist „einfach überfordert“. Das Wort „einfach“ wird am ehesten als Partikel gebraucht und trägt so dazu bei, eine Aussage zu verstärken<sup>162</sup>. Damit wird dem Partizip „überfordert“ besonderes Gewicht beigemessen. Von beziehungsweise mit etwas überfordert zu sein, bedeutet, mit den gestellten Anforderungen nicht zurechtzukommen und letztlich an diesen zu scheitern<sup>163</sup>. Die Gründe für die Überforderung sind dabei in der eigenen Person zu suchen, die diesen nicht gewachsen ist. M-3 konstruiert einige der Bewohner als nicht zu ‚Inklusion‘ in der Lage, da sie von den damit verbundenen Anforderungen „überfordert“ seien. Inklusion ist in seinem Verständnis somit etwas, das mit Veränderungen und Herausforderungen für beziehungsweise an das Individuum einhergeht. Es ist möglich, an Inklusion zu scheitern aufgrund von Überforderung damit.

*wenn sie zu sehr (.) unter andere Menschen kommen*

Die Konjunktion „wenn“ kann entweder als temporal (zeitlich) oder als konditional (Einleitung einer Bedingung) gelesen werden<sup>164</sup> und bezieht sich auf die vorangegangene Sequenz. Der mit „wenn“ eingeleitete Nebensatz zeigt erwartungsgemäß die Bedingungen an, unter denen ‚manche Bewohner‘ mit Inklusion ‚überfordert‘ sind. Mit „sie“ referiert M-3 auf die im Vorigen benannten Bewohner. Die von M-3 beschriebene Tätigkeit ist ‚zu sehr unter andere Menschen kommen‘. Das Adverb „zu“ „kennzeichnet ein (hohes oder geringes) Maß, das nicht mehr angemessen oder akzeptabel erscheint“ (duden.de<sup>165</sup>). Das Adverb „sehr“ bedeutet „in hohem Maße“ (duden.de<sup>166</sup>). Mit der zusammengesetzten Wendung „zu sehr“ beschreibt M-3 folglich, dass etwas über das Maß des Angemessenen und Erträglichen hinaus ist. Das Wort „unter“ ist eine Präposition, die die Lage eines Körpers im Raum beziehungsweise in Relation zu anderen Körpern beschreibt. In Verbindung mit einem Akkusativobjekt (hier: „andere Menschen“) und einem Bewegungsverb (hier: „kommen“) indiziert „unter“ eine Bewegung hin zu etwas/jemandem<sup>167</sup>. ‚Unter andere Menschen zu kommen‘ bedeutet also, physisch in der direkten Nähe zu anderen Menschen zu sein. Umgangssprachlich geht mit der Wendung ‚unter Menschen kommen‘ zudem routinemäßig das Suchen und Finden von sozialem Kontakt einher. Diese Wendung findet insbesondere dann Gebrauch, wenn dem eine (längere) Zeit des Alleinseins und gegebenenfalls auch ein Gefühl der Einsamkeit vorangehen. Die Aussage kann über sich selbst oder eine andere Person getroffen werden („ich/xy muss mal wieder unter Menschen kommen“). Durch den konkreten Bezug auf und die Nähe zu ‚andere(n) Menschen‘ werden die geschlossene Lebenswelt und die (vermeintliche) Homogenität der Bewohner betont. M-3 differenziert deutlich zwischen „sie“ (also ‚die Bewohner‘) und ‚anderen Menschen‘ und konstruiert so einen Gegensatz, der auch als Gegensatz zwischen ‚behinderter‘ und ‚nicht-behinderter‘ Konstruktion der Personen gelesen werden kann. Das Verb „kommen“ drückt eine Bewegung aus, bei der allerdings unklar ist, wer sie initiiert hat (die Person selbst oder eine außenstehende Person/ein äußerer Umstand). In

<sup>161</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wohl> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>162</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/einfach\\_vollkommen\\_wirklich](http://www.duden.de/rechtschreibung/einfach_vollkommen_wirklich) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>163</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/ueberfordern> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>164</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/wenn> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>165</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/zu\\_Adverb](http://www.duden.de/rechtschreibung/zu_Adverb) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>166</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/sehr> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>167</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/unter\\_darunter\\_abwaerts\\_tiefer](http://www.duden.de/rechtschreibung/unter_darunter_abwaerts_tiefer) (zuletzt am 06.05.2021).

diesem Sinne ist darin eine gewisse passive Konstruktion der Bewohner zu erkennen, so als hätten sie keinen Einfluss auf das ‚unter anderen Menschen sein‘, als würde es ihnen einfach passieren. Auch die pädagogische Aufgabe ist in diesem Zusammenhang völlig unklar. M-3 führt nicht aus, inwieweit die pädagogischen Mitarbeiter\*innen an diesem Prozess des Verlassens der Einrichtung beteiligt beziehungsweise verantwortlich sind. In Bezug auf M-3s Inklusionsverständnis ist festzuhalten, dass Inklusion für ihn auch heißt, die (durchaus geschlossene) Einrichtung zu verlassen und ‚unter andere Menschen zu kommen‘, sprich, die physische und soziale Nähe zu als nicht-behindert konstruierten Personen zu suchen. Dies versteht er nicht für alle Bewohner als angemessen. Dadurch differenziert er die Bewohner in (mindestens) zwei Gruppen, nämlich jene, die mit Inklusion beziehungsweise dem Verlassen der Einrichtung umgehen können, und jene, für die Inklusion (beziehungsweise das Verlassen der Einrichtung) nicht angemessen, weil überfordernd, ist.

*quasi außerhalb von ihrem Wohnbereich Wohnumfeld,*

M-3 konkretisiert, wo diese ‚anderen Menschen‘ zu finden sind, nämlich „quasi außerhalb von ihrem Wohnbereich Wohnumfeld“. Das Adverb „quasi“ in seiner Bedeutung von ‚sozusagen, gewissermaßen‘ drückt eine gewisse Unsicherheit dieser Aussage aus. Die Präposition „außerhalb“ bedeutet, „nicht in einem bestimmten, umgrenzten Raum“ (duden.de<sup>168</sup>). Mit dem Possessivpronomen „ihrem“ wird auf die Bewohner referiert und durch den Dativ die Zugehörigkeit von „Wohnbereich Wohnumfeld“ zu diesen deutlich gemacht. Die Zusammensetzung der Begriffe „Wohnbereich Wohnumfeld“ ist nicht routinemäßig; entweder beschreibt M-3 hiermit einen ‚Wohnbereich‘, der näher zu definieren ist als ‚Wohnumfeld‘, oder er stellt diese beiden Begriffe gleichwertig nebeneinander, ähnlich einer Aufzählung. Laut Duden ist ein Wohnbereich ein „Teil einer Wohnung, eines Hauses, in dem sich die Wohnräume befinden“ (duden.de<sup>169</sup>). Wohnbereich umfasst demnach einen bestimmten Bereich innerhalb der Einrichtung, der zum ‚Wohnen‘ vorgesehen ist. Das bedeutet, dass es Bereiche innerhalb der Einrichtung gibt, die nicht zum ‚Wohnen‘ ausgelegt sind, was allerdings nicht unüblich ist (in einem routinemäßigen Wohnhaus gibt es ebenfalls Bereiche, die nicht zum ‚Wohnbereich‘ zählen wie beispielsweise Keller oder Dachboden). Im Jargon der Behindertenhilfe dient der Begriff ‚Wohnbereich‘ mitunter auch dazu, die Einrichtung und ihre Bewohner\*innen zu strukturieren, beispielsweise Wohnbereich 1 im Erdgeschoss, Wohnbereich 2 im Obergeschoss usw. Der Begriff „Wohnumfeld“ verweist dagegen auf das Umfeld, das unmittelbar „auf die Art und Weise des Wohnens [einwirkt]“ (duden.de<sup>170</sup>). Das Wohnumfeld geht insofern über den Wohnbereich hinaus und bezeichnet auch Bereiche außerhalb der unmittelbaren Wohnung (zum Beispiel die nähere Nachbarschaft).

*das ihnen vertraut is,*

Dieser eingeschobene Relativsatz wird mit dem Relativpronomen „das“ eingeleitet, das sich aufgrund der Kongruenz von Kasus, Numerus und Genus auf ‚das Wohnumfeld‘ bezieht. Mit dem Pronomen „ihnen“ referiert M-3 erneut auf die Bewohner. Das Wohnumfeld ist („is“) den Bewohnern „vertraut“, das heißt, sie kennen es gut und fühlen sich dort aufgehoben. Damit konstruiert M-3 den Bereich außerhalb des Wohnumfeldes als weniger vertraut und somit eher als fremd, mit Unsicherheiten besetzt. M-3 konstruiert Inklusion insofern als etwas, das mit Unsicherheit einhergeht und das nicht vertraut ist. Hieran zeigt sich erneut, inwiefern M-3 Inklusion als Bedrohung konstruiert.

*wenn man da zwanghaft zu viel Wert auf Inklusion legt*

M-3 leitet den Nebensatz mit der Konjunktion „wenn“ ein, die als temporal (zeitlich) oder als konditional (Einleitung einer Bedingung) gelesen werden kann<sup>171</sup>. Auf „wenn“ folgt routinemäßig, sowohl in der temporalen als auch konditionalen Verwendung, ein mit „dann“ eingeleiteter Satz, der die zeitliche beziehungsweise aus der Bedingung sich ergebende Folge anzeigt. Das Subjekt des Satzes ist „man“, wodurch M-3 erneut ein Stück weit seine eigene Person zurücknimmt und sich auf eine übergeordnete Allgemeinheit beruft, wodurch er seiner Aussage den Wert einer allgemeinen Gültigkeit verleiht. Mit „da“

---

<sup>168</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/ausserhalb\\_Praeposition](http://www.duden.de/rechtschreibung/ausserhalb_Praeposition) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>169</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wohnbereich> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>170</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wohnumfeld> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>171</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/wenn> (zuletzt am 06.05.2021).

bezieht sich M-3, davon ist auszugehen, auf den Gegenstand seiner Ausführungen, sozusagen im Sinne von ‚in diesem Zusammenhang‘. Das Adjektiv „zwanghaft“ bedeutet zum einen, etwas geschieht unter einem (inneren oder äußeren) Zwang, und zum anderen bedeutet es ‚erzungen, unnatürlich‘<sup>172</sup>. Die Zusammensetzung „zu viel“ „kennzeichnet ein hohes Maß, das nicht mehr angemessen oder akzeptabel erscheint“ (duden.de<sup>173</sup>). ‚Auf etwas Wert legen‘ bedeutet, etwas wichtig nehmen und ihm eine besondere Bedeutung beimessen, die grundsätzlich positiv besetzt ist<sup>174</sup>. Wird auf etwas „zu viel“ Wert gelegt, so handelt es sich um eine einseitige Fokussierung, aufgrund derer andere Aspekte vernachlässigt werden (können). Im Zusammenhang mit dem Adjektiv „zwanghaft“ wird diese Fokussierung noch einmal verstärkt und zudem auf (von außen oder innen) ausgeübten Zwang zurückgeführt. M-3 konstruiert Inklusion also als etwas, das sich nicht aus der Handlungspraxis selbst ergibt, sondern das an diese herangetragen werden muss – es muss ‚Wert‘ darauf gelegt werden. Dies kann auch unter Zwang und im Übermaß geschehen. Es ist zu erwarten, dass M-3 die Folgen dieser Fokussierung unter Zwang im Folgenden ausführt. M-3 konstruiert Inklusion ähnlich einer Handlungsempfehlung, die befolgt werden kann, aber nicht muss. Wird diese zu stark fokussiert, so drohen andere Handlungsoptionen einseitig vernachlässigt zu werden. Er konstruiert Inklusion in dieser Hinsicht erneut als Fremdbestimmung sowie in gewisser Weise als Modeerscheinung.

*oder versucht, die Bewohner zu integrieren,*

Die Konjunktion „oder“, mit der M-3 seinen Satz einleitet, kann als einschließend oder als ausschließend gelesen werden<sup>175</sup>. In der einschließenden Lesart zeigt „oder“ eine weitere Spielart beziehungsweise Nuance der obigen Ausführungen an. In der ausschließenden wird mit „oder“ eine Aussage eingeleitet, die kontrastiv zu der obigen steht. Das Prädikat „versucht“ bezieht sich auf das obige Subjekt ‚man‘ (im Sinne von ‚oder wenn man versucht‘) und bedeutet, etwas auszuprobieren, von dem man nicht sicher ist, ob es gelingen wird. Ein ‚Versuch‘ impliziert ein potenzielles Scheitern. Das, was ‚man versucht‘, ist, „die Bewohner zu integrieren“. Erneut sucht M-3 den Bezug zu den bereits häufiger benannten Bewohnern, die der Gegenstand seiner Ausführungen sind. Diese Bewohner sollen ‚integriert‘ werden. Das Verb „integrieren“ bedeutet, wie oben schon einmal ausgeführt, „wiederherstellen, ergänzen“ (Kluge 2011, S. 447) und ist ein Begriff, der insbesondere in Sonder- und Heilpädagogik geprägt wurde und heute primär im Kontext Flucht und Migration verwendet wird. In diesem Zusammenhang wurde er im Kontext Behinderung sukzessive vom Inklusionsbegriff abgelöst, weshalb der Bezug darauf in gewisser Weise als ein Festhalten an überholten Paradigmen gelesen werden kann. Der Anstoß zur Integration der Bewohner wird von außen gegeben und eher nicht durch diese selbst eingefordert. Der ‚Versuch‘ der Integration der Bewohner ist ein Unterfangen, das scheitern kann. Unklar bleibt, wodurch ein Scheitern verursacht wird/werden kann.

*obwohl es ihnen nicht gut tut,*

M-3 leitet mit der Konjunktion „obwohl“ einen Konzessivsatz ein, der einen Gegensatz anzeigt. Das Pronomen „es“ bezieht sich auf den oben geschilderten Versuch, die Bewohner, die mit dem Pronomen „ihnen“ titulierte sind, zu integrieren. Wenn jemandem etwas „gut tut“, so hat es eine gute Wirkung auf diesen<sup>176</sup>. Diese positiv konnotierten Einflüsse von Integration negiert M-3 durch das vorangestellte Adverb „nicht“. Hier wird erneut deutlich, dass M-3 Inklusion (denn darauf beziehen sich seine Ausführungen) als potenziell schädlich konstruiert. In dieser Sequenz macht M-3 im Gegensatz zu oben keine Einschränkungen mehr und konstruiert Inklusion als nachteilig (im Sinne das eigene Wohl gefährdend) für *alle* Bewohner.

*ähm, seh ich das etwas kritisch [I: mhm.].*

Nach einer kurzen Verzögerung im Sprechfluss („ähm“) leitet M-3 die durch „wenn“ in einer der obigen Sequenzen angezeigte Folge ein, wobei ein entsprechendes Signalwort (beispielsweise ‚dann‘) ausgelassen

<sup>172</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/zwanghaft> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>173</sup> [http://www.duden.de/rechtschreibung/zu\\_viel](http://www.duden.de/rechtschreibung/zu_viel) (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>174</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wert> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>175</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/oder> (zuletzt am 06.05.2021).

<sup>176</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/guttun> (zuletzt am 06.05.2021).

wird. M-3s Aussage ohne die eingelassenen Nebensätze lautet also: „wenn man da zwanghaft zu viel Wert auf Inklusion legt [...], seh ich das etwas kritisch“. Ersichtlich wird daran, dass sich das Pronomen „das“ auf ‚zwanghaft zu viel Wert auf Inklusion legen‘ bezieht. Eine Sache ‚kritisch sehen‘ bedeutet, ihr nicht unvoreingenommen, sondern eher abwägend und dann aber auch urteilend zu begegnen. Ein solches Urteil ist primär negativ konnotiert. M-3 schränkt seine Aussage durch das Wort „etwas“ ein, das er dem Adjektiv „kritisch“ voranstellt. Er sieht das ‚zwanghaft zu viel Wert auf Inklusion legen‘ „etwas“, also ein bisschen, kritisch. M-3 bewertet die uneingeschränkte Forderung nach Inklusion eher negativ, insbesondere, da inklusive Entwicklungen potenziell schädigend sein können. M-3 konstruiert Inklusion als Bedrohung und potenziell schädigend; er steht Inklusion ablehnend gegenüber, was sich in der Rekonstruktion entlang des objektiven Sinns immer mehr verfestigte und nun auch im subjektiven Sinn benannt wird.

## **Fallstrukturhypothesen**

### ***Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder***

Die Fallstruktur bezüglich der Selbstkonstruktion M-3s als pädagogisch Handelnder kann dahingehend erweitert werden, dass er sich im Kontext von Inklusion nicht als Person, die (pädagogisch) handelt, konstruiert. Er konstruiert sich als überwiegend passiv und außenstehend, was sicherlich auch mit seiner ablehnenden Haltung bezüglich Inklusion zusammenhängt sowie damit, dass Inklusion in seiner Konstruktion abgeschlossen ist und folglich keiner weiteren Beschäftigung damit bedarf.

### ***Konstruktion von Inklusion***

Fallstrukturhypothetisch kann festgehalten werden, dass Inklusion in der Handlungspraxis M-3s keine Rolle spielt. M-3 konstruiert sich und seine Kolleg\*innen zwar als engagiert und motiviert, sich mit Inklusion zu befassen, allerdings eher als eine Art Gedankenexperiment, aus dem keine konkreten Handlungen hervorgehen. M-3 konstruiert Inklusion also primär als Begriff oder Konzept. Die Konstruktion der Einrichtung als manifest, die in der vorangegangenen Analyse fallstrukturhypothetisch herausgearbeitet wurde, verfestigt sich. Es kann konkretisiert werden, dass M-3 Inklusion als etwas konstruiert, das sich innerhalb der Einrichtung vollzieht. M-3 konstruiert, auch in Bezug darauf, Inklusion als eine Art Methode, die in die bestehende Handlungspraxis implementiert wird – diese aber nicht, zumindest nicht grundsätzlich, verändert. In diesem Zusammenhang konstruiert M-3 Inklusion als eine Art Handlungsempfehlung, die befolgt werden kann, aber nicht muss. Dabei droht Inklusion, in der Konstruktion M-3s, andere Handlungsoptionen zu überlagern, wodurch dieser eine gewisse Dominanz zukommt, die M-3 latent kritisiert. M-3 konstruiert Inklusion als gewaltvoll und fremdbestimmend und als etwas, das gegebenenfalls auch ohne die direkte Beteiligung derjenigen umgesetzt wird, die unmittelbar davon betroffen sind. Auch im Zusammenhang damit konstruiert M-3 Inklusion als Bedrohung und als etwas, das die Adressat\*innen potenziell schädigt. M-3 konstruiert sich selbst dabei nicht als Teil derjenigen, die Inklusion – auch gegen Widerstände – umsetzen. Inklusion ist in M-3s Verständnis mit Herausforderungen an die Adressat\*innen verbunden und bedarf bestimmter Fähigkeiten, über die nicht alle verfügen. Infolgedessen ist es möglich, aufgrund von Unvermögen und Überforderung an Inklusion zu scheitern. Hinzukommt, dass M-3 Inklusion selbst als etwas konstruiert, das scheitern kann (bezeichnet er diese doch, im subjektiven Sinn, als ‚Versuch‘). M-3 steht Inklusion ablehnend gegenüber, was sich im Verlauf der Rekonstruktion immer weiter verfestigt und letztlich auch im subjektiven Sinn zum Ausdruck kommt. Die Auseinandersetzung mit Inklusion ist in der Konstruktion M-3s abgeschlossen.

### **Interview Zeile 89-259<sup>177</sup>**

*I: Was wären denn so Gelingensbedingungen nenn ichs ma, um Inklusion leben zu können? #00:06:37-9#*

---

<sup>177</sup> Das Interview wurde ab dieser Stelle aufmerksam auf die Frage hin gelesen, ob Segmente beziehungsweise Interviewpassagen erschlossen werden können, die der bislang herausgearbeiteten Fallstruktur widersprechen. Dieses Vorgehen ist an die methodischen Ausführungen in u.a. Trescher (2015a, S. 152) angelehnt und wurde in Kapitel 6.3 ausgeführt (siehe auch Oevermann 2000, S. 97f). Da keine solche Interviewpassage offengelegt wurde,



M-3: mmm, zum Gelingen trägt wirklich sehr viel bei, dass die Einrichtung wie hier in die Stadt integriert ist. Ähm (.), dass immer wieder auch Veranstaltungen auch hier stattfinden (.), dass die [I: mmh+] die Öffentlichkeit auch mitbekommt äh, welche Arbeit wird hier geleistet, wer wohnt hier überhaupt. Da haben mir zum Beispiel jetzt im Advent ähh nehmen wir an dem lebendigen Adventskalender in [Großstadt in Deutschland] teil [I: ah ja], wo eben auch die die Türen quasi geöffnet werden für Bewohner vom Stadtteil und die dann herkommen und sich alles auch mal anschauen können [I: mmh+] und ähm auch Kontakt zu den Bewohnern kriegen, damit da Ängste abgebaut werden. #00:07:10-1#

I: Wie muss ich mir das vorstellen. Ich kenn das aus meiner Heimatstadt mit diesem lebendigen Adventskalender, dass dann [M-3: mmh+] so'n Fenster gestaltet und man führt irgendwie was vor also [M-3: genau] so kenn ich das #00:07:21-4#

M-3: Also Einrichtungen oder Familien, die daran teilnehmen möchten, können sich anmelden (.) (lachen) [Eine Kollegin von M-3 verabschiedet sich; sie winkt M-3 zu, was dieser und I durch die Glasscheibe der Küchentür sehen] [I: lacht] ähm (.) können daran teilnehmen (.) und überlegen sich dann was das kann ähh entweder das Zubereiten von 'nem Kinderpunsch sein und 'ner 'ner Kleinigkeit zu essen. Wir hier in der Einrichtung werden wohl ein Lied singen mit den Bewohnern zusammen im Chor (.) [I: mhm] und ähm ja #00:07:44-0#

I: Gibts hier auch einen Chor in der Einrichtung? Oder wird der dafür dann# #00:07:47-2#

M-3: Es gibt einen Chor hier in der Einrichtung der auch gruppenübergreifend ist (.) ähm (.) wo Bewohner aus verschiedenen Wohngruppen einfach dran teilnehmen [I: (leise) mmh+] genau. Neben dem Chor gibts noch Sportgruppen [I: mmh+] Ja, Verschiedenes. #00:08:00-9#

I: (ganz leise) schön. Ähm. Was sind denn dann Faktoren, das ist schwierig zu benennen, aber was sind Faktoren die Inklusion behindern? #00:08:07-1#

M-3: Mmh+. Faktoren, die Inklusion verhindern, das ist (.) für mich in erster Linie die Mobilität [I: mmh+] ähh. Wenn Menschen mit Behinderungen, die zum Beispiel im Rollstuhl sitzen oder nicht gut zu Fuß sind, nicht die Möglichkeit haben mit äh öffentlichen Verkehrsmitteln irgendwo hinzukommen (.) ich denke das verhindert zumeist (.) [I: mmh+] ähm (.) ist das ganz gut gelöst mit den Bussen, die mittlerweile auch gut ausgestattet sind, (.) ähh da kann man zur Bushaltestelle gehen und dann einsteigen (.) und dann ehm wohin fahren, wo auch öffentliches Leben stattfindet und [I: ja] wo man nicht so abgeschottet ist. Wenn es aber die Möglichkeit nicht gibt eh und die Einrichtung nicht entsprechend ausgestattet ist, dann wird es schon schwieriger, (.) überhaupt rauszukommen und dann auch ehm im Gemeinwesen (.) präsent zu sein. #00:08:52-5#

I: Nja, ja ok ich kann mir's vorstellen. (.) ähm (.) Wie ist das ähh im Kollegenkreis? Ist da Inklusion 'n Thema, dass man darüber spricht. Oder vielleicht auch Ideen entwickelt [M-3: mhm] oder so? #00:09:05-9#

M-3: Also (.) mittlerweile ist es wirklich so, dass Inklusion zu 'ner Selbstverständlichkeit wurde. Das wird wenig ähh (.) direkt angesprochen, aber man ist eigentlich immer bemüht, dass die Bewohner auch an Veranstaltungen teilnehmen können. Oder irgendwo rauskommen können. Das ist mittlerweile in den Köpfen angekommen, ehm [I: mmh+] dass das wichtig ist und ehm wird auch umgesetzt. #00:09:29-3#

I: Kannst Du da ein Beispiel erzählen? #00:09:31-7#

M-3: mmh (.) Jetzt auch in der Weihnachtszeit findet 'ne Weihnachtsfeier von [Name eines Trägers der Sozialhilfe] statt und ehm da wird nicht groß drüber gesprochen mmh warum man dahin gehen sollte, ehm unter dem Aspekt der Inklusion ist es eher so unter der Oberfläche, dass es eigentlich selbstverständlich ist,

---

wird die Rekonstruktion der Fallstruktur an dieser Stelle als gesättigt angesehen und eine Fallstrukturgeneralisierung vorgenommen.

dass wir als Wohneinrichtung da teilnehmen und mit unseren Bewohnern hingehen, weil es einfach hier zum Stadtteil gehört. #00:09:59-0#

I: Mmh+ (.) Wenn Du jetzt an die Zukunft denkst eh wo verortest Du Dich da so bezüglich Inklusion und inklusiver Entwicklung? #00:10:05-1#

M-3: Mmh+. Für mich wäre es wünschenswert, wenn sich öffentliche Angebote wie 'n Sportverein, wie irgendwelche andere Gruppen sich noch weiter öffnen würden. Dass nicht nur Sportgruppen für Behinderte stattfinden, sondern dass auch Menschen mit Behinderung eh in ne Sportgruppe von in Anführungszeichen normalen Menschen gehen können, das wäre für mich ein wichtiger Punkt. [I: mmh+] Und dann zum anderen denke ich, wäre es wichtig, noch (.) ja Informations- und Aufklärungsarbeit zu leisten äh über Behinderung, dass Menschen die Vorurteile bisschen abbauen können (I: mmh+) und da etwas offener werden. (I: mmh+) Viele hier in der Umgebung von der Wohneinrichtung sind sehr offen, (.) die eh gehen auch offen auf die Bewohner zu, nur wenn man dann wirklich in den Supermarkt geht und ein Bewohner greift dann ein paar Sachen an, dann wird da schon sehr (.) ängstlich, teilweise auch unverständlich drauf reagiert. Oder wenn es an der Kasse etwas länger dauert ehm da wär es einfach gut, wenn (.) ja alle Bürger eigentlich etwas mehr Geduld haben würden und auch Bescheid wissen, ja es kann länger dauern aus dem und dem Grund. #00:11:14-8#

I: Mmh+. Was wären dann so die Aufgaben der der Einrichtung? Oder der professionellen Pädagogen vorerst? #00:11:22-1#

M-3: Mhmmm ja mhm würd ich wirklich unter dem Punkt Öffentlichkeitsarbeit zusammenfassen. [I: Mmh+] Zum einen, dass die die Einrichtung wie gesagt nach außen öffnet, dass Interessierte auch herkommen können und sich das anschauen können eh welche Bewohner hier leben, hier leben, wie man mit denen umgeht, eh was die Probleme sind und sich dann auch Zeit dafür nimmt. [I: Mhm] Eh geht natürlich nicht immer, aber (.) an einem bestimmten Tag kann man das dann einrichten, klar. [I: Mhm] Und zum anderen ehm gab es jetzt in der Vergangenheit von Aktion Mensch ganz gute Aktionen, die auch äh Fernsehfilme, Werbespots gezeigt haben, wo das Thema einfach aufgegriffen wird. [I: Ja, ja] und dann damit einfach viele erreicht und eh das war immer auf 'ne lockere, witzige Art und Weise [I: (etwas lachend) Mhm] Und ja. #00:12:10-6#

I: OK (.) Ehm Wie wird sich denn unter so 'nem Inklusion so 'nem inklusiven Leitbild vielleicht auch pädagogische Praxis verändern? #00:12:19-5#

M-3: Mhm (.) ja (.) das ist wie gesagt schwierig, ich denke, wenn's im im (.) Leitbild festgehalten wird, dass Inklusion 'n Ziel der Einrichtung ist und die Mitarbeiter dafür sensibilisiert werden, dann ist das schon mal nicht schlecht und ehm ja, man kann vielleicht auch dadurch erreichen, dass Bewohner mehr am Gemeinwesen teilhaben können und eh mehr integriert werden. [I: Mmh+] Ehm ich denke wenn sich die Einrichtung das als Ziel gesetzt hat und die Mitarbeiter dementsprechend auch durch Weiterbildungen oder ehm Supervision schult (.) dass man dann auch noch mehr erreichen kann. Ich denk 'ne Steigerung kanns immer geben. Und dass da auch die pädagogische Arbeit noch mehr machen kann, dass man noch mehr rausgehen kann, [I: Mmh+] wenn eben die (.) ja Bedingungen und Voraussetzungen der Einrichtung gegeben sind. #00:13:17-3#

I: Ja. Dann eh hätt ich hier schon abschließend 'ne Frage [etwas lachend] [M-3: Mmh+] Welche Rahmenbedingungen müssten Deiner Meinung nach dann erfüllt sein damit Inklusion gelingen kann in diesem Bereich? #00:13:31-0#

M-3: Mhmmm Also zum einen (.) mit dem schwierigen Teil angefangen ehm die Bewohner müssen auch wirklich (.) offener werden. Also die Ange# (.) ja die Menschen, die im Umfeld der Einrichtung wohnen, müssen offener werden und ehm (.) ja etwas toleranter, damit ehm (.) ja es einfacher wird die Bewohner zu integrieren, dass sich auch Sportgruppen ehm öffnen und sich da beraten lassen zum Beispiel ehm wenn

da jetzt jemand mit 'nem Down-Syndrom komm, was ist zu beachten, kann der einfach mitmachen, [I: Mmh+] dann mehr Interesse zeigen. Von Seiten der Einrichtung ehm ist wirklich die Ausstattung, zum einen die Ausstattung mit Personal, dass man auch wirklich mit Bewohnern teilweise einzeln, teilweise in Gruppen ehm ins Gemeinwesen gehen kann, dass man auch an Angeboten teilnehmen kann und eh zum andern die Ausstattung an Fahrzeugen zum Beispiel, dass wenn mal keine Bahn fährt oder eine weitere Strecke ist eh zu der ja einfach umständlich wäre mit der Bahn zu kommen, [I: Mhm] dass man da auch dann mit Bussen und Bahnen eh von der Einrichtung aus hinkommen kann. Ehm weil oftmals ist dann so eh es findet zum Beispiel 'en Angebot statt, das ist dann in [ca. 50 km entfernte Stadt] der so und wir können von der Einrichtung dann nicht hinfahren, weil zum Beispiel beide Busse belegt sind schon von anderen. #00:14:56-1#

I: Nja. Also das bedeutet, dass wenn aus der Einrichtung fahren möchte, dass dann nur so viele fahren können, bis die beiden Busse voll sind. [M-3: Genau] Genau. [M-3: Ja] OK. Was# #00:15:09-0#

M-3: Ich denke, da ist auch einfach ein Kostenfaktor [I: Mmh+] Ehm je mehr Geld man natürlich von der Einrichtung aber auch von der Kommune oder von der Stadt zur Verfügung gestellt kriegt, umso mehr kann man auch die Inklusion dann ermöglichen. #00:15:20-3#

I: Mmh+. Was für Veranstaltungen sind das dann, die da besucht werden wollen? #00:15:25-2#

M-3: Mmh+. Das ist zum Beispiel in [Großstadt in Deutschland] in der Innenstadt 'ne ehm Yogagruppe wo man hingehen [I: Mhm] kann. Eh da kommen Bewohner aus verschiedenen Einrichtungen hin. Dann gibt's eh eine Sport- und Turngruppe, wo auch Bewohner von verschiedenen Einrichtungen hinkommen können [I: Mmh+] Mhm. In [ca. 50 km entfernte Stadt] was ich angesprochen habe, da werden ja so 'ne Art Kegelturniere veranstaltet. Das ist dann immer am Wochenende ganztags wo mer hingehen kann. Es sind immer wieder Discos, in [Veranstaltungsort] zum Beispiel, [I: Mhm] wo auch die Bewohner sehr gerne teilnehmen und wo die auch in Kontakt mit normalen Menschen kommen. #00:16:02-4#

I: Mmh+. Möchtest Du noch irgendwas ergänzen? Hab ich irgendwas Wichtiges vergessen, Dich zu fragen? [lacht] #00:16:09-1#

M-3: Mhmmm. Ich finds nach wie vor ein wichtiges Thema Inklusion. [I: Mmh+] Eh es sollte auch (.) Ja, Mitarbeiter sollten weiter eh informiert und geschult werden, was das genau bedeutet, wie man Inklusion auch verwirklichen kann, [I: Mmh+] welche Möglichkeiten man noch hat (.) Ehm. Ich hab nur aber das Gefühl von meiner praktischen Arbeit und eh in Gesprächen mit anderen Mitarbeitern, dass das Thema auch wirklich angekommen ist in den Köpfen der Mitarbeiter [I: Mmh+] und auch in der Einrichtung, dass es in den meisten Leitbildern der Einrichtungen verankert ist. Und ehm auch wirklich Inklusion angestrebt wird. Soweit es geht. #00:16:45-7#

I: Mmh+. Wer wäre denn dafür verantwortlich für solche Schulungen und Mitarbeiterentwicklung? #00:16:51-3#

M-3: Mhm. Das kann entweder von der Einrichtung ausgehen, (.) es gibt auch Supervisoren, die in dem Bereich geschult sind, die einem einfach noch Tipps geben können. [I: Mhm] Ehm. Es gibt auch Qualitätsgruppen von anderen Einrichtungen, mit denen man sich austauschen kann. [Name des Trägers] ist auch 'n großer Träger wo man, Ja, über die Einrichtung hinweg sich austauschen kann. #00:17:13-5#

I: Mmh+. Und das findet auch statt, so. #00:17:15-9#

M-3: Ehmhm. Es findet statt, Ja [I: Ja] Genau. Es gibt auch Fortbildungsangebote von [Name des Trägers], eh, wo man sich noma auf das Thema spezialisieren kann, [I: Mmh+] wenn man das möchte. #00:17:26-7#

I: Ja sehr Vieles [M-3: Ja], wird schon# (lacht) #00:17:30-6#

M-3: Es (.) Es ist wie gesagt mittlerweile angekommen und eh wird auch viel gemacht [I: Mmh+] denk ich.  
(.) Das kommt den Bewohnern auf jeden Fall zugute. #00:17:38-5#

I: Mmh+ (.) Ka# kannst Du das an nem Beispiel vielleicht noch irgendwie#. #00:17:42-5#

M-3: Mmh+. Ja, in ner Alteneinrichtung, in der ich vorher gearbeitet habe, war es zum Beispiel so, dass ehm  
(.) Essen aus ner Großküche kam und auch die Mitarbeiter für die Bewohner einkaufen waren. [I: Mmh+]  
Hier in der Einrichtung ist es so, dass man wirklich mit einem Bewohner dann ehm einkaufen geht. Der kann  
sich seine eigenen Sachen aussuchen, der kann dann teilweise auch am Wocheneinkauf teilnehmen, dass  
man [I: Mmh+] auch wirklich sieht, eh wo kommen die Sachen her (.) und ehm wen gibt's noch so außerhalb  
[I: Ja] der Einrichtung ehm [I: Ja], dass man auch Einblicke bekommt, was is so in Führungszeichen das  
normale Leben (.) ehm (.) es gibt noch mehr wie (.) die Räume hier [I: Mhja ja]. Und das denke ich auch für  
die Bewohner wichtig, dass sie andere Erfahrungen machen. Hier sind sie ja doch recht behütet und [I:  
Mmh+] ehm (.) ja werden (.) fürsorglich von den Mitarbeitern betreut, dass es aber eben auch andere  
Reaktionen geben kann, wenn man alleine ehm in der Stadt unterwegs ist, (.) dass man da auch ehm ja  
nicht immer so freundlich empfangen wird, aber wie man damit umgehen kann, genau #00:18:43-3#

I: Mmh+ (.) Dann eh erstmal schon dankeschön. Ich hätte jetzt eh noch en paar Fragen, zu Deinem  
beruflichen (.) Werdegang, [M-3: Mmh+] zu Deiner Person, wenn das ok ist? [M-3: Ja klar]<sup>178</sup>

### 10.3.3 Fazit – Zusammenfassung zur Fallstruktur

#### **Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder**

In Bezug auf die Fallbestimmung **(1) Wie konstruiert sich die Interviewperson als pädagogisch Handelnder im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung?** kann das Folgende als Ergebnis der Rekonstruktion abschließend und zusammenfassend festgehalten werden.

#### Pädagogisches Handeln und der Status ‚(geistig) behindert‘ – Selbstkonstruktion als ‚normal‘

M-3s Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder ist unmittelbar an den Status der Adressat\*innen seines Handelns als ‚(geistig) behindert‘ geknüpft, den er als unumstößlich und handlungsleitend konstruiert. Das heißt, dass M-3 pädagogisches Handeln als etwas konstruiert, das sich in der als manifest angenommenen ‚Behinderung‘ der Adressat\*innen konstituiert. Pädagogisches Handeln trägt also, zumindest implizit, in gewisser Weise dazu bei, den Status ‚(geistig) behindert‘ aufrechtzuerhalten und zu reproduzieren. Dies läuft einem Verständnis von pädagogischem Handeln zuwider, das auf eine ‚Ermächtigung‘ der Adressat\*innen ausgerichtet ist. Mit einer Verknüpfung pädagogischen Handelns an einen defizitären Status der Adressat\*innen korrespondiert, dass M-3 pädagogisches Handeln als ausgleichend beziehungsweise korrigierend konstruiert. M-3 orientiert sich dabei an übergeordneten Normen, die er nicht näher expliziert, jedoch als überaus wirkmächtig konstruiert. Diesen Normen können die Adressat\*innen pädagogischen Handelns aufgrund ihres Status ‚(geistig) behindert‘ nicht entsprechen, da sie, so konstruiert es M-3, routinemäßige Normen nicht einhalten können. M-3 konstruiert sich in dieser Hinsicht in gewisser Weise als ‚normal‘. Darin festigt er seinen Status als Pädagoge, denn die Notwendigkeit, an den Adressat\*innen pädagogisch zu handeln, bleibt immer bestehen – können diese ihren als defizitär konstruierten Status doch nie überwinden. Pädagogisches Handeln ist in dieser Konstruktion insbesondere von Asymmetrie und fortwährender Abhängigkeit gekennzeichnet und somit von einem Hierarchiegefälle.

#### Asymmetrie und Abhängigkeit – Selbstkonstruktion als handlungsmächtig

M-3 konstruiert das Verhältnis zwischen pädagogisch handelnder und adressierter Person als primär asymmetrisch, woraus, im Falle der Adressat\*innen, Abhängigkeit folgt. Die Asymmetrie wird vor allem in

---

<sup>178</sup> Die Darstellung des Interviewtranskriptes wird an dieser Stelle beendet, da nun die personenspezifischen Fragen zu Ausbildung und Berufserfahrung folgen, deren Antworten in den obigen objektiven Daten zur Person bereits zusammengefasst sind.

zwei Modi wirkmächtig. (1) M-3 konstruiert sich als pädagogisch Handelnden als handlungsmächtig und zwar unter anderem dazu, zu entscheiden, was ‚normal‘ ist. M-3 ist in dieser Konstruktion eine Art Vermittler zwischen ‚behinderter‘ und ‚normaler‘ Sphäre, der jedoch keine uneingeschränkte Teilhabe der Adressat\*innen seines Handelns ermöglichen kann, aufgrund deren unveränderlichen defizitären Status. (2) M-3 konstruiert, wie oben bereits ausgeführt, die Adressat\*innen seines Handelns als abhängig. Korrespondierend dazu konstruiert er pädagogisches Handeln als etwas, das die Versorgung der Adressat\*innen fokussiert. Sich selbst konstruiert M-3 in diesem Zusammenhang als eine Person, die versorgend handeln und somit die allumfassende Versorgung der Adressat\*innen erbringen kann.

#### Pädagogisches Handeln zwischen Norm(-alisierung) und Dekonstruktion – Selbstkonstruktion als zugehörig

M-3s Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder changiert zwischen (1) einer Normalisierung der Adressat\*innen seines Handelns und (2) einer Dekonstruktion seiner selbst als pädagogisch Handelndem. (1) M-3 konstruiert sich als pädagogisch Handelnden als personalisierte Exekutive einer übergeordneten Norm. Er konstruiert sich insofern als eine Art Mittler, der allgemeine Normen an den Adressat\*innen seines Handelns reproduziert – die diese jedoch niemals vollständig erfüllen können, da M-3 sie aufgrund ihres ‚behinderten Status‘ als außerhalb des ‚Normalen des Diskurses‘ stehend konstruiert, also außerhalb dessen, was mehrheitsgesellschaftlich als ‚normal‘ anerkannt ist. Sich selbst konstruiert M-3 in dieser Hinsicht als dem ‚Normalen‘ der Mehrheitsgesellschaft zugehörig. (2) M-3 konstruiert (und benennt; objektiver und subjektiver Sinn der Analyse liegen hier aufeinander) die Selbstständigkeit der Adressat\*innen als eine – idealtypische – Maxime pädagogischen Handelns. Mit dieser Maxime geht eine (zumindest potenzielle) Dekonstruktion seiner selbst als pädagogisch Handelndem einher, denn, indem M-3 zur Selbstständigkeit der Adressat\*innen seines Handelns beiträgt, macht er sich selbst als Pädagoge sukzessive überflüssig. Da M-3 jedoch die Adressat\*innen seines pädagogischen Handelns als grundsätzlich defizitär konstruiert, festigt er gleichzeitig seine Position als pädagogisch Handelnder, da die Adressat\*innen immer in irgendeiner Art und Weise auf ihn angewiesen sein werden. Das Verhältnis zwischen Pädagoge\*Pädagogin und Adressat\*in ist in dieser Konstruktion also von Inkonsistenz geprägt sowie davon, zwei unterschiedlichen Ansprüchen oder Maximen gerecht werden zu wollen. Diese Ambivalenz in der Handlungspraxis auszuhalten und dennoch handlungsfähig zu bleiben, ist sehr herausfordernd und trägt insofern in gewisser Weise eine ‚Saat des Scheiterns‘ in sich. Zusammenfassend kann problematisiert werden, dass der Konstruktion pädagogischen Handelns als ‚Normalisierung‘ eine Ambivalenz innewohnt: Sobald die Adressat\*innen pädagogischen Handelns ‚normalisiert‘ sind, bedürfen sie keines pädagogischen Handelns mehr, denn sie sind zur selbstständigen Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft in der Lage. Dieser (Ideal-)Zustand entzöge M-3 folglich die Legitimation für seine Tätigkeit in der Wohneinrichtung, wodurch seine dortige Existenzberechtigung quasi aufgelöst würde. Es kann also die Frage gestellt werden, ob und inwiefern M-3 möglicherweise ein implizites (latentes) Interesse daran hat, die Behinderung beziehungsweise ‚Nicht-Normalität‘ der Adressat\*innen seines Handelns aufrechtzuerhalten, da er so auch das Fortdauern seines Beschäftigungsverhältnisses, beziehungsweise seines Berufs an sich, sicherstellt. So bedeutete eine Dekonstruktion von Behinderung letztlich eine Dekonstruktion seiner selbst als pädagogisch Handelnder.

#### Pädagogisches Handeln als Ursache-Wirkungs-Zusammenhang – Selbstkonstruktion als unfehlbar

M-3 konstruiert pädagogisches Handeln als einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang folgend. In dieser Konstruktion hat pädagogisches Handeln Strukturähnlichkeiten mit mechanischem Handeln, bei dem die Grundvoraussetzungen bekannt und Handlungen sowie etwaige Problemlösungen reproduzierbar sind. Indem sich M-3 in seiner Selbstkonstruktion als Pädagoge von einem solchen primär mechanischen Handlungsverständnis leiten lässt, blendet er die jeweilige Situietheit pädagogischen Handelns ebenso wie die Rolle von Empathie ein Stück weit aus. Er konstruiert sich in dieser Hinsicht gewissermaßen als unfehlbar und pädagogisches Handeln als etwas das, genauso wie mechanisches Handeln, nicht scheitern kann, da es für jedes ‚Problem‘ eine vorgefertigte ‚Lösung‘ gibt (siehe dazu ausführlich Kapitel 11.1.3). Die Adressat\*innen seines pädagogischen Handelns werden durch diese Mechanisierung als eigenständige, individuelle Personen überformt und als (nahezu homogene) Gruppe gefasst, die in ähnlicher und reproduzierbarer Weise adressiert werden kann.

### Pädagogisches Handeln und Inklusion – Selbstkonstruktion als passiv

M-3 konstruiert sich im Kontext Inklusion als Person, die nicht (pädagogisch) handelt. Vielmehr konstruiert er sich als überwiegend passiv und außenstehend. Dies hängt, davon ist auszugehen, mit seiner ablehnenden Haltung bezüglich Inklusion zusammen sowie damit, dass er Inklusion als abgeschlossen konstruiert, weshalb es keiner weiteren Beschäftigung damit bedarf. Es ist in der Konstruktion M-3s also gar nicht notwendig, Inklusion im Kontext des eigenen pädagogischen Handelns mitzudenken oder sein Handeln danach auszurichten.

### Zusammenfassung

An dieser Stelle wird die Fallstruktur zur Fallbestimmung **(1) Wie konstruiert sich die Interviewperson als pädagogisch Handelnder im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung?** noch einmal knapp zusammengefasst. Zentrales Moment der Selbstkonstruktion M-3s als pädagogisch Handelnder ist die Konstruktion der Adressat\*innen seines Handelns als ‚(geistig) behindert‘, der eine Selbstkonstruktion als handlungsmächtig und in gewisser Weise als ‚normal‘ inhärent ist. Pädagogisches Handeln konstituiert sich, in der Konstruktion M-3s, im Status der Adressat\*innen als ‚(geistig) behindert‘, wodurch dieser aufrechterhalten und reproduziert wird. Ausgehend davon manifestiert er ein asymmetrisches Verhältnis zwischen pädagogisch handelnder und adressierter Person, woraus im Falle der Adressat\*innen Abhängigkeit resultiert. M-3 konstruiert die ‚Normalisierung‘ der Adressat\*innen als eine Maxime pädagogischen Handelns. Eine Konsequenz aus dieser potenziellen Normalisierung ist die Dekonstruktion seiner selbst als pädagogisch Handelnder, die jedoch nie erfolgt, da er die Adressat\*innen seines Handelns als außerhalb des ‚Normalen des Diskurses‘ konstruiert, sodass diese Maxime nie vollumfänglich erreicht werden kann. M-3 konstruiert die Adressat\*innen seines Handelns als gegenwärtig und zukünftig betreuungsbedürftig, wodurch er seine Rolle als pädagogisch Handelnder festigt. Das Aufgespanntsein zwischen Normalisierung und Dekonstruktion kennzeichnet das pädagogische Handeln M-3s als ambivalent und trägt insofern in gewisser Weise eine ‚Saat des Scheiterns‘ in sich. M-3 konstruiert pädagogisches Handeln als Handeln, das einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang folgt und sich selbst insofern als unfehlbar. Situiertheit pädagogischen Handelns, Individualität der Adressat\*innen und die Rolle von Empathie blendet er dadurch ein Stück weit aus. Im Kontext von Inklusion konstruiert sich M-3 als Person, die nicht (pädagogisch) handelt; er konstruiert sich als passiv. M-3 steht Inklusion ablehnend gegenüber.

### ***Konstruktion von Inklusion***

Zur zweiten Fallbestimmung **(2) Wie konstruiert die Interviewperson Inklusion?** können die im Folgenden dargelegten Aspekte als Fallstruktur ausgemacht werden. Ebenso wie in Bezug auf die Interviewpersonen M-1 und M-2 bietet es sich bei M-3 an, die Ergebnisse der Rekonstruktion unter Überschriften zusammenzuführen, die immanent aus den Ergebnissen gebildet wurden.

### Konstruktion von Inklusion als Gedankenexperiment und ‚normal‘, Konstruktion der Adressat\*innen als behindert

M-3 konstruiert Inklusion als eine Art Gedankenexperiment, mit dem sich, wenn überhaupt, erst nachgeordnet handlungspraktisch befasst wird. Folglich konstruiert M-3 Inklusion in erster Linie als Begriff oder Methode, die in die bestehende Handlungspraxis implementiert wird, wodurch die Handlungspraxis selbst aber nicht, zumindest nicht grundsätzlich, verändert wird. M-3 konstruiert Inklusion also als eine Art Handlungsempfehlung, die befolgt werden kann (aber nicht muss). Die latente Zurückweisung der ‚Handlungsempfehlung Inklusion‘ wird auch daran ersichtlich, dass M-3 Inklusion als etwas konstruiert, das andere Handlungsoptionen zu überlagern droht, wodurch dieser eine gewisse Dominanz zukommt, die M-3 latent kritisiert. Auch resultierend daraus konstruiert M-3 Inklusion als gewaltvoll und fremdbestimmend sowie als Bedrohung und etwas, das die Adressat\*innen von Inklusion potenziell schädigt. M-3 konstruiert sich selbst dabei nicht als Teil derjenigen, die Inklusion – auch gegen Widerstände – umsetzen. Inklusion als Begriff oder Gedankenexperiment konstruiert M-3 als etwas, mit dem Teilhabe verbunden ist, und zwar Teilhabe am ‚Normalen‘ der Mehrheitsgesellschaft. Die Personen, die M-3 als Adressat\*innen von Inklusion konstruiert, können aufgrund ihres Status ‚behindert‘ jenes ‚Normale‘ nicht erreichen. Inklusion ist insofern eine Art unerfüllbare Idealvorstellung. Dadurch

manifestiert M-3 eine Dichotomie zwischen Adressat\*innen von Inklusion und der Mehrheitsgesellschaft, die auch als Dichotomie zwischen ‚teilhabebehindert‘ und ‚nicht-teilhabebehindert‘ gelesen werden kann. Inklusion ist in der Konstruktion M-3s abgeschlossen, was sich inkonsistent zu der Konstruktion von Inklusion als unerfüllbare Idealvorstellung verhält. M-3 reflektiert diese Inkonsistenzen nicht. Inklusion zielt in der Konstruktion M-3s weniger auf gesamtgesellschaftliche oder strukturelle Veränderungen, sondern auf eine Öffnung von Behindertenhilfeeinrichtungen in die ‚Welt außerhalb‘ – wodurch jedoch die Geschlossenheit und gegenwärtige Ausgestaltung der Einrichtung nicht (oder zumindest nicht grundsätzlich) verändert wird. M-3 manifestiert so eine Trennung zwischen ‚innen‘ (die Einrichtung) und ‚außen‘ (zum Beispiel die Stadtteilgemeinschaft). M-3 konstruiert Inklusion als aktuelles Phänomen und die Auseinandersetzung damit als abgeschlossen. Im Verlauf der Rekonstruktion verfestigt sich immer weiter (und kommt letztlich sowohl im subjektiven als auch im objektiven Sinn zum Ausdruck), dass M-3 Inklusion ablehnend gegenübersteht.

#### Konstruktion von Inklusion als Teilnahme, Konstruktion von Inklusion als ‚Andere unter Gleichen‘

Inklusion betrifft in der Konstruktion M-3s institutionalisiert lebende Menschen mit geistiger Behinderung, wodurch eine unmittelbare Verknüpfung seines Inklusionsverständnisses mit seiner Handlungspraxis deutlich wird. Inklusion vollzieht sich in der Konstruktion M-3s (und in der Darstellung; objektiver und subjektiver Sinn der Analyse liegen hier übereinander) als Teilnahme an gemeinsamen Praxen in jenem Stadtteil, in dem die Einrichtung gelegen ist, in der er arbeitet. Jene Teilnahme, die von einer umfassenderen, uneingeschränkten Teilhabe zu unterscheiden ist, ist aufseiten der Adressat\*innen von einem passiven Gesehen-werden gekennzeichnet, wobei sie stets als Angehörige der ‚Gruppe der Bewohner\*innen‘ wahrgenommen werden und auch primär in dieser Rolle an Praxen der Stadtteilgemeinschaft teilnehmen können. Die Adressat\*innen legen also, in der Konstruktion M-3s, den Status ‚betreuungsbedürftig‘ und damit ‚behindert‘ auch im Kontext von Inklusion nicht ab, was als zentrales Ergebnis der Rekonstruktion betrachtet werden kann. M-3s Konstruktion des Vollzugs von Inklusion ist also unmittelbar (1) mit dem Status der Adressat\*innen als ‚behindert‘ und (2) mit der Manifestation der Einrichtung verknüpft. Behinderungskategorien und Behindertenhilfestrukturen stellt M-3 – auch beziehungsweise insbesondere im Kontext von Inklusion – nicht infrage. Der Status ‚behindert‘ der Adressat\*innen des Handelns M-3s, den er als unabänderlich konstruiert, wird zur unüberwindbaren Teilhabebarriere. Deutlich wird also, dass M-3 sowohl pädagogisches Handeln als auch Inklusion ausgehend vom manifesten Status der Adressat\*innen als ‚behindert‘ konstruiert. Weiterhin konstruiert er den Vollzug von Inklusion als abhängig von der Eignung der Adressat\*innen. So nimmt er eine dichotome Einteilung dieser in ‚teilhabegeeignet‘ und ‚nicht-teilhabegeeignet‘ vor, die aus M-3s Verknüpfung von Inklusion respektive den damit verbundenen Herausforderungen mit bestimmten Fähigkeiten resultiert, über die nicht alle Personen verfügen. Infolgedessen ist es möglich, dass Teilhabemöglichkeiten durch Unvermögen und Überforderung, die in Bezug auf die Adressat\*innen von Inklusion pauschal attribuiert werden, eingeschränkt werden.

#### Zusammenfassung

In der Zusammenfassung zum Fall **(2) Wie konstruiert die Interviewperson Inklusion?** können die folgenden Ergebnisse ausdifferenziert werden. M-3s Konstruktion von Inklusion wird durch eine Konstruktion der Adressat\*innen als ‚defizitär‘ und ‚behindert‘ bestimmt. Der Konstruktion von Inklusion ist also eine Manifestation von Andersartigkeit inhärent. M-3 konstruiert Inklusion als eine Art Gedankenexperiment oder Handlungsempfehlung, die er latent ablehnt – auch, da er sie als gewaltvoll und potenziell schädigend konstruiert. Inklusion ist in der Konstruktion M-3s von einer Dichotomie zwischen Adressat\*innen von Inklusion und der Mehrheitsgesellschaft bestimmt, die auch als Dichotomie zwischen ‚teilhabebehindert‘ und ‚nicht-teilhabebehindert‘ gelesen werden kann. Der Vollzug von Inklusion wird, in der Konstruktion M-3s, durch den Status der Adressat\*innen als defizitär und unterstützungsbedürftig behindert. Im Vollzug von Inklusion werden, so konstruiert es M-3, Behindertenhilfestrukturen nicht infrage gestellt, sondern vielmehr in ihrer Wirkmächtigkeit bestätigt. Der Vollzug von Inklusion ist zudem an die je individuellen Fähigkeiten der Adressat\*innen geknüpft, weshalb es möglich ist, dass attribuiertes Unvermögen Teilhabemöglichkeiten weitergehend einschränkt.

### 10.3.4 Kontextualisierung

Ebenso wie in Bezug auf die Interviewpersonen M-1 und M-2 wird in der hiesigen Kontextualisierung untersucht, inwiefern die Fallstrukturen der beiden analyseleitenden Fallbestimmungen aufeinander bezogen werden können. Dies wird erneut von der folgenden Frage geleitet: **Inwiefern können Zusammenhänge zwischen den Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnder im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung und Konstruktionen von Inklusion ausgemacht werden?** Dadurch sollen sowohl Gemeinsamkeiten und Strukturähnlichkeiten als auch Ambivalenzen und Widersprüche herausgearbeitet werden, die den Fallstrukturen inhärent sind. Abschließend werden die Fallstrukturen in das Gesamtinterview eingebettet, das mit M-3 geführt wurde, sowie im Kontext der Strukturanalysen betrachtet.

#### ***Gegenüberstellung der Fallstrukturen***

In der Rekonstruktion des Interviews mit M-3 entlang der beiden Fallbestimmungen zu seiner Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder und zu seiner Konstruktion von Inklusion zeigen sich Bezüge zur jeweils anderen Fallbestimmung. Im Folgenden werden jene Bezüge herausgearbeitet und dargelegt.

#### Konstruktion der Adressat\*innen als defizitär

M-3 geht sowohl in seiner Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder als auch bezüglich seiner Konstruktion von Inklusion vom defizitären Status seiner Adressat\*innen aus, den er als manifest konstruiert. Er konstruiert pädagogisches Handeln als ausgleichende Tätigkeit, die dem Defizit der Adressat\*innen begegnet. Pädagogisches Handeln orientiert sich dabei in der Konstruktion M-3s an übergeordneten Normen, die die Adressat\*innen seines Handelns jedoch nie erreichen können. Durch jenen defizitären Status der Adressat\*innen werden ihre Teilhabemöglichkeiten behindert. Ambivalent ist, dass dieser defizitäre Status gleichzeitig den Status der Pädagog\*innen als handlungsmächtig sichert. Der Status ‚behindert‘ und (somit) ‚betreuungsbedürftig‘ muss aufrechterhalten werden, damit der Status ‚pädagogisch Handelnde\*r‘ aufrechterhalten werden kann. Pädagog\*innen verlieren andernfalls in gewisser Weise ihre Daseinsberechtigung.

#### Inklusion ist keine pädagogische Handlungspraxis

M-3 konstruiert sich im Kontext Inklusion als Person, die nicht (pädagogisch) handelt, was sowohl in seiner – latenten ebenso wie ausdrücklichen – Ablehnung von Inklusion begründet ist, als auch darin, dass er Inklusion als abgeschlossen konstruiert, wodurch jede weitere Beschäftigung damit überflüssig wird. Die Handlungspraxis M-3s, und mittelbar seine Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder, ist also, auch und insbesondere im Kontext Inklusion, von einer gewissen Passivität gekennzeichnet. Ein weiteres Strukturmerkmal der Selbstkonstruktion M-3s als pädagogisch Handelnder, ebenso wie seiner Konstruktion von Inklusion, ist die Dichotomie zwischen den Adressat\*innen pädagogischen Handelns und Personen der Mehrheitsgesellschaft – den ‚Normalen‘. Aufgrund ihres Status als ‚behindert‘ können die Adressat\*innen nicht am ‚Normalen des Diskurses‘ teilhaben. M-3 nimmt dabei zwar in gewisser Weise die Rolle eines Mittlers ein, allerdings ist dabei das Aufrechterhalten jenes ‚behinderten Status‘ von zentraler Bedeutung, wodurch M-3 wiederum seine Mittlerrolle pervertiert. M-3s Handlungspraxis ist insofern (nicht nur im Kontext von Inklusion) von Ambivalenz und Widerspruch gekennzeichnet.

#### Distinguierung als gewaltförmige Praxis

M-3 konstruiert sich als Person, die die Einteilung der Adressat\*innen seines Handelns in ‚teilhabegeeignet‘ und ‚nicht-teilhabegeeignet‘ vornehmen kann. Ihm als Pädagoge kommt so die überaus handlungsmächtige Tätigkeit der Distinguierung zu. M-3 konstruiert Inklusion somit als etwas, für das bestimmte Fähigkeiten notwendig sind. Attribuiertes Unvermögen behindert die Teilhabe an Praxen der Mehrheitsgesellschaft. Im (subjektiven) Ansinnen, ‚nicht-teilhabegeeignete‘ Personen vor Schaden bewahren zu wollen, vollzieht sich (im objektiven Sinn) eine gewisse Verschleierung restriktiver Handlungsweisen. Pädagogisches Handeln und Inklusion hängen in der Konstruktion von M-3 also auch insofern zusammen, dass der\*die Pädagog\*in latent darüber entscheidet, welche Personen als ‚nicht-



teilhabegeeignet' klassifiziert werden. Pädagogischem Handeln und Inklusion wohnt in dieser Hinsicht ein gewaltförmiges Moment inne.

### **Interview**

Anschließend an die Gegenüberstellung der rekonstruierten Fallstrukturen bezüglich der Selbstkonstruktion M-3s als pädagogisch Handelnder und seiner Konstruktion von Inklusion werden diese im Lichte des Gesamtinterviews mit M-3 reflektiert, wurde dieses doch aus forschungspraktischen Gründen nicht vollständig, sondern bis zu dem Punkt sequenzanalysiert, an dem die Analyse stark verdichtet und dadurch die Fallstruktur deutlich herausgearbeitet war. Eine Betrachtung der Fallstruktur im Rahmen des gesamten Interviews ist eine methodische Gratwanderung, denn es handelt sich dabei ganz offensichtlich um keine Sequenzanalyse mehr. Dennoch wird in Anspruch genommen, das Interview mit dem geschulten Auge der objektiv-hermeneutischen Forscherin zu lesen, was Lesarten entlang eines objektiven Verstehenszugangs erlaubt. Dieses Vorgehen, das bereits in Bezug auf die Interviews mit M-1 und M-2 angewendet wurde, ermöglicht, das Interview in seiner Gesamtheit zu würdigen und in die abschließende Betrachtung der Fallstruktur miteinzubeziehen und ist im Rahmen der Kontextualisierung ein wichtiger Schritt der objektiv-hermeneutischen Operation (siehe außerdem Kapitel 6.2).

Das weitere aufmerksame Lesen und Verstehen des Interviews zeigt, dass M-3 die Trennung zwischen ‚innen‘ (Wohneinrichtung) und ‚außen‘ (Stadtteilgemeinschaft, ‚normale‘ Welt), die als eine zentrale Figur der Fallstruktur im Kontext seiner Konstruktion von Inklusion herausgearbeitet wurde, weiter fortschreibt und manifestiert. Deutlich wird dies an mehreren Stellen des Interviews, wovon beispielhaft der folgende Abschnitt zitiert werden soll: *„Da haben mir zum Beispiel jetzt im Advent ähh nehmen wir an dem lebendigen Adventskalender in [Großstadt in Deutschland] teil [I: ah ja], wo eben auch die die Türen quasi geöffnet werden für Bewohner vom Stadtteil und die dann herkommen und sich alles auch mal anschauen können“* (Z. 93-96). Hieran zeigt sich, dass auch in Praxen der Öffnung der Wohneinrichtung, die (mehr oder minder strikte) Trennung zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘ aufrechterhalten wird. Besonders interessant ist die Formulierung, dass „die Türen quasi geöffnet werden“, an der deutlich wird, dass die Geschlossenheit der Einrichtung bestehen bleibt; eine Öffnung vollzieht sich in sehr eingeschränkter Weise. Im weiteren Verlauf legt M-3 dar, dass die Öffnung der Einrichtung für die ‚Welt außerhalb‘ auch dazu diene, (Berührungs-)Ängste abzubauen. Er führt den oben zitierten Ausschnitt wie folgt fort: *„[I: mmh+] und ähm auch Kontakt zu den Bewohnern kriegen, damit da Ängste abgebaut werden“* (Z. 96-97). In dieser Aussage reproduziert sich M-3s Konstruktion der Adressat\*innen seines Handelns (hier: der ‚Bewohner‘) als besonders, ‚behindert‘ und betreuungsbedürftig. Diese Konstruktion der Andersartigkeit kulminiert an dieser Stelle darin, dass sich, in der Darlegung M-3s, Personen aus der Mehrheitsgesellschaft vor ‚den Bewohnern‘ fürchten. Denkbar ist darüber hinaus die Lesart, dass ‚die Bewohner‘ diejenigen sind, die sich vor Personen aus der Mehrheitsgesellschaft fürchten. Beide Lesarten resultieren in einer weiteren Verfestigung der Dichotomie zwischen Adressat\*innen pädagogischen Handelns und Personen aus der Mehrheitsgesellschaft. Anders ausgedrückt kann gesagt werden, dass dieses Beispiel erneut illustriert, wie trennscharf diese beiden vermeintlichen Gruppen in der Konstruktion M-3s voneinander unterschieden werden. Eine weitere Bestätigung der Geschlossenheit der Wohneinrichtung zeigt sich darin, dass die Freizeitaktivitäten der Bewohner\*innen primär innerhalb der Einrichtung stattfinden. M-3 schildert: *„Es gibt einen Chor hier in der Einrichtung der auch gruppenübergreifend ist (.) ähm (.) wo Bewohner aus verschiedenen Wohngruppen einfach dran teilnehmen [I: (leise) mmh+] genau. Neben dem Chor gibts noch Sportgruppen [I: mmh+] Ja, Verschiedenes“* (Z. 111-113). Freizeitaktivitäten werden also in erster Linie abseits mehrheitsgesellschaftlicher Strukturen angeboten und (daraus folgend) ausgeübt. Dadurch wird die vielfach herausgearbeitete Trennung zwischen den Menschen, die in der Wohneinrichtung und jenen, die außerhalb davon leben, wiederholt verfestigt. Im weiteren Verlauf zeigt sich erneut, dass M-3 Inklusion außerhalb der Wohneinrichtung verortet – was allerdings nicht dazu führt, dass er diese in ihrem Bestehen infrage stellt. Beispielhaft kann dies anhand des folgenden Interviewausschnitts illustriert werden: *„Also (.) mittlerweile ist es wirklich so, dass Inklusion zu 'ner Selbstverständlichkeit wurde. Das wird wenig ähh (.) direkt angesprochen, aber man ist eigentlich immer bemüht, dass die Bewohner auch an Veranstaltungen teilnehmen können. Oder irgendwo rauskommen können“* (Z. 130-132). Besonders interessant ist an diesem Zitat außerdem die Formulierung „dass Inklusion zu 'ner Selbstverständlichkeit wurde“, worin die herausgearbeitete Fallstruktur bestätigt wird, dass M-3 Inklusion als abgeschlossen konstruiert sowie als

etwas, das keiner weiteren Reflexion bedarf. Deutlich zeigt sich zudem, inwiefern M-3 Inklusion als eine Art Methode konstruiert, die im (pädagogischen) Alltag in der Wohneinrichtung eingesetzt wird (beispielsweise im folgenden Sinne: „Heute machen wir Inklusion und gehen ins Kino im Stadtteil“). Im weiteren Verlauf kann herausgelesen werden, dass M-3, der sich selbst im Kontext Inklusion als nicht (pädagogisch) handelnd konstruiert, einen Handlungsbedarf bei Einrichtungen und Personen aus der Mehrheitsgesellschaft ausmacht, die sich mehr öffnen sollen. Exemplarisch kann dazu die folgende Passage angeführt werden: *„Für mich wäre es wünschenswert, wenn sich öffentliche Angebote wie 'n Sportverein, wie irgendwelche andere Gruppen sich noch weiter öffnen würden“ (Z. 145-146).* Die Verantwortung dafür, Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen, wird dadurch ein Stück weit an andere abgegeben. Die Schilderung der Tätigkeiten der Bewohner\*innen der Wohneinrichtung legt nahe beziehungsweise bestätigt die rekonstruierte Fallstruktur, wonach die Adressat\*innen pädagogischen Handelns ihren Status als ‚behindert‘, ‚betreuungsbedürftig‘ und ‚Bewohner\*in der Einrichtung‘ nicht ablegen können. Ein Kontrast zwischen subjektivem und objektivem Sinn der Darstellung M-3s zeigt sich besonders deutlich in folgendem Abschnitt: *„Jetzt auch in der Weihnachtszeit findet 'ne Weihnachtsfeier von [Name eines Trägers der Sozialhilfe] statt und eh da wird nicht groß drüber gesprochen mmh warum man dahin gehen sollte, eh unter dem Aspekt der Inklusion ist es eher so unter der Oberfläche, dass es eigentlich selbstverständlich ist, dass wir als Wohneinrichtung da teilnehmen und mit unseren Bewohnern hingehen, weil es einfach hier zum Stadtteil gehört“ (Z. 137-140).* M-3, der im subjektiven Sinn jene Weihnachtsfeier als inklusive Praxis darstellt, konstruiert im objektiven Sinn für die Adressat\*innen seines Handelns eine Art Sonderteilnahme, die mit dafür verantwortlich ist, dass jene Personen in all ihrem Tun und darin, wie sie wahrgenommen werden, auf einen von Defiziten gekennzeichneten Status beschränkt bleiben – der wiederum einem routinemäßigen Verständnis von Inklusion und Teilhabe entgegengesetzt ist. Schließlich plädiert M-3 für Öffentlichkeit und Sichtbarkeit der Adressat\*innen seines Handelns, was unter anderem aus folgendem Abschnitt herausgelesen werden kann: *„Mhmmm ja mhm würd ich wirklich unter dem Punkt Öffentlichkeitsarbeit zusammenfassen. [I: Mmh+] Zum einen, dass die die Einrichtung wie gesagt nach außen öffnet, dass Interessierte auch herkommen können und sich das anschauen können [...] Und zum anderen eh gab es jetzt in der Vergangenheit von Aktion Mensch ganz gute Aktionen, die auch äh Fernsehfilme, Werbespots gezeigt haben, wo das Thema einfach aufgegriffen wird. [I: Ja, ja] und dann damit einfach viele erreicht und eh das war immer auf 'ne lockere, witzige Art und Weise“ (Z. 160-167).* In einer Lesart, die einem objektiven Verstehenszugang folgt, bestätigt sich in diesem Abschnitt erneut, inwiefern M-3 die Adressat\*innen seines Handelns nahezu ausschließlich als ‚Menschen mit Behinderung‘ wahrnimmt und verknüpft damit auf einen Status als defizitär und unterstützungsbedürftig reduziert. Dadurch wird die herausgearbeitete Fallstruktur reproduziert und es wird wiederholt gefestigt, dass die Manifestation einer ‚behinderten Subjektivität‘ der Personen, die durch pädagogisches Handeln und Inklusion adressiert werden, das zentrale Moment der Fallstruktur ist, gründen doch sowohl M-3s Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder als auch seine Konstruktion von Inklusion in einer Konstruktion jener Personen als ‚behindert‘. Damit gehen Ambivalenzen einher, deren Reflexion Anknüpfungspunkte für eine vertiefende theoretische Betrachtung von pädagogischem Handeln und Inklusion bieten (siehe Kapitel 12.1.2).

### **Strukturrahmen**

Die in der Analyse des Strukturrahmens fallstrukturhypothetisch angenommene Dominanz eines medizinischen Blicks auf die Bewohner\*innen der Einrichtung wird in den Konstruktionen M-3s reproduziert, die sowohl im Hinblick auf seine Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnder als auch bezüglich seines Inklusionsverständnisses von einer starken Defizitorientierung und damit einhergehend einer Konstruktion der Adressat\*innen als ‚behindert‘ geprägt sind. Dabei wird der Grundstein für diese Defizitorientierung in gewisser Weise bereits in der strukturellen Einteilung der Bewohner\*innen entlang ihrer (vermeintlichen) Fähigkeiten gelegt. Ähnlichkeiten zwischen den Ergebnissen der Struktur- und der Interviewanalyse können darüber hinaus bezüglich der räumlichen Ausgestaltung der Wohneinrichtung ausgemacht werden. Die Wohneinrichtung ist auf einer Art Campus angesiedelt, auf dem sich weitere Einrichtungen des alltäglichen Lebens befinden, wie zum Beispiel eine Tagesförderstätte (Strukturbereich Arbeit) oder ein Begegnungsraum (Strukturbereich Freizeit). Dadurch wird eine Trennung zwischen den drei Bereichen Wohnen, Arbeit und Freizeit strukturell verunmöglicht, worin schließlich Strukturmerkmale

einer totalen Institution erkannt werden können. Dies trägt zur Geschlossenheit der Wohneinrichtung bei, die sich auch in M-3s Konstruktion von Inklusion zeigt, die er zwar als Öffnung der Wohneinrichtung versteht, mit der er allerdings keine Dekonstruktion jener Strukturen verknüpft. Insofern kann ein deutlicher Zusammenhang zwischen struktureller Ausgestaltung der Wohneinrichtung und M-3s Konstruktion pädagogischen Handelns und Inklusion angenommen werden. Ein weiterer Aspekt bei der Gegenüberstellung von Struktur- und Interviewanalyse betrifft die Lage der Wohneinrichtung in einem Außenstadtteil, die in der Strukturanalyse als Einschränkung der Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme zu Personen aus der Mehrheitsgesellschaft analysiert wurde. Dies korrespondiert in gewisser Weise mit M-3s Verständnis, Inklusion und Teilhabe bedürften mehr Mobilität (siehe Interviewtranskript Zeile 118ff), was sich möglicherweise in erster Linie aus der eher abgelegenen Lage der Wohneinrichtung ergibt. Auch daran zeigt sich, wie sinnvoll es ist, Struktur- und Interviewanalyse miteinander zu verknüpfen, da so die Fallstrukturen weitergehend verstanden werden können.



## 11 Strukturgeneralisierung

In der in diesem Kapitel erfolgenden Strukturgeneralisierung werden die Ergebnisse der Fallrekonstruktionen interviewübergreifend zusammengeführt, um so Gemeinsamkeiten ebenso wie Gegensätze und insbesondere Ambivalenzen der Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde sowie Konstruktionen von Inklusion darzulegen. Im Verständnis der Objektiven Hermeneutik ist in jeder Sequenz das Besondere ebenso wie das Allgemeine der Fallstruktur abgebildet (Oevermann 2000, S. 123ff), weshalb die hier erfolgende Strukturgeneralisierung tatsächlich in generalisierender Weise zu verstehen ist – ihre Ergebnisse sind übertragbar, denn „[j]ede konkrete Fallrekonstruktion führt [...] zu einer Strukturgeneralisierung beziehungsweise der Bestimmung eines allgemeinen Typus“ (Oevermann 2002a, S. 14). Dies ist darin begründet, dass in der strukturanalytischen, rekonstruktiven Sequenzanalyse „jede rekonstruierte Fallstruktur eine je konkrete Variante einer einbettenden, übergeordneten Fallstrukturgesetzlichkeit dar[stellt] und über sie eine allgemeine Erkenntnis [liefert]“ (Oevermann 2002a, S. 15). Folglich hätte die Rekonstruktion eines einzigen Interviews genügt, um eine Strukturgeneralisierung vorzunehmen, denn „auch auf der Basis der Rekonstruktion eines einzigen Falles [bestehen] schon erhebliche Generalisierungsmöglichkeiten im Hinblick auf Typen- und Modellbildung“ (Oevermann 2000, S. 99). Es wurden letztlich drei Interviews feinanalysiert, um durch die starke Kontrastivität der ausgewählten Interviewpersonen eine breite Strukturgeneralisierung zu ermöglichen, anhand derer die Frage nach dem (etwaigen) Zusammenhang von Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde und Konstruktionen von Inklusion vielschichtig beantwortet werden kann. Die Ergebnisse beanspruchen also insofern Allgemeingültigkeit, dass sie auf Pädagog\*innen, die im Kontext Inklusion handeln, im Allgemeinen übertragen werden können. Es werden demnach allgemeine Strukturmerkmale von Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde und Inklusionskonstruktionen dargelegt. Die Ergebnisse der Strukturgeneralisierung werden unter Überschriften zusammengefasst, die übergreifende Ergebnisse beschreiben und die als Strukturmerkmale der Rekonstruktionen entlang der Fallbestimmungen ausgemacht werden können. An jedes dieser Unterkapitel schließen sich weiterführende Fragen an, die die Ergebnisse aufwerfen und die sowohl in theoretischer als auch in handlungspraktischer Hinsicht Anknüpfungs- und Vertiefungsmöglichkeiten bieten<sup>179</sup>. In diesem Kapitel wird der Dreischritt beibehalten, der bereits bei den einzelnen Rekonstruktionen der Interviews mit M-1, M-2 und M-3 Anwendung fand. Einer Darstellung der Strukturgeneralisierung zur Fallbestimmung **(1) Wie konstruiert sich die Interviewperson als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung?** folgt die zur Fallbestimmung **(2) Wie konstruiert die Interviewperson Inklusion?** Besonderes Augenmerk liegt allerdings an dieser Stelle auf der Zusammenführung und wechselseitigen Kontextualisierung jener beiden Fallbestimmungen entlang der Frage: **Inwiefern können Zusammenhänge zwischen den Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung und Konstruktionen von Inklusion ausgemacht werden?** Diese Zusammenführung bildet den Kern des empirischen Fazits zur Studie und wird in Kapitel 11.3 vorgenommen.

### 11.1 Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde

Die Ergebnisse der Rekonstruktion zur Fallbestimmung **(1) Wie konstruiert sich die Interviewperson als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung?** sind im Folgenden dargelegt. Dabei können vier übergeordnete Überschriften respektive Themen unterschieden werden. Eine Zusammenfassung schließt dieses Kapitel ab.

#### 11.1.1 Selbstkonstruktion als handlungsmächtig und ‚fähig‘: Konstruktion der pädagogischen Beziehung als asymmetrisch

Ein zentrales Ergebnis der Selbstkonstruktion der Interviewpersonen als pädagogisch Handelnde ist, dass sie sich gegenüber den Adressat\*innen ihres Handelns als überlegen und handlungsmächtig konstruieren. Verknüpft damit konstruieren sie die Adressat\*innen ihres Handelns primär als defizitär und

---

<sup>179</sup> Diese Fragen werden in der theoretischen Einbettung der Ergebnisse (Kapitel 12) und in der Skizzierung handlungspraktischer Perspektiven (Kapitel 16) aufgegriffen.

unterstützungsbedürftig (siehe dazu Kapitel 11.1.2). Daran zeigt sich zudem, dass die Pädagog\*innen sich als in einem sozialen Verhältnis zu ihren Adressat\*innen stehend konstruieren. Das heißt, dass sich pädagogisches Handeln in dieser Konstruktion nicht losgelöst von den Adressat\*innen, sondern in der pädagogischen Beziehung vollzieht. Diese pädagogische Beziehung ist in der Folge primär asymmetrisch angelegt, wobei die Asymmetrie zu Ungunsten der Adressat\*innen pädagogischen Handelns ausgeprägt ist. Aus einer solchen Asymmetrie resultiert nahezu unausweichlich immer auch Abhängigkeit der Adressat\*innen von den jeweils handelnden Pädagog\*innen. Sie können kaum aus jener Abhängigkeit heraustreten – auch wenn das Handeln der Pädagog\*innen (zumindest vordergründig und im subjektiven Sinn) darauf ausgerichtet ist. Darin liegt eine zentrale Ambivalenz pädagogischen Handelns – auch und insbesondere im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung. Im Folgenden wird dargelegt, in welcher Hinsicht sich Asymmetrien pädagogischen Handelns vollziehen (können).

### **Pädagogisches Handeln in der Asymmetrie von unterstützen und unterstützt werden**

Die Pädagog\*innen differenzieren zwischen ihrer eigenen Person, die sie als handlungsmächtig und fähig konstruieren, und den Adressat\*innen ihres Handelns, die sie primär als unterstützungsbedürftig und in dieser Hinsicht ‚behindert‘ konstruieren. Sie manifestieren so eine Art Grenze zwischen sich und ihren Adressat\*innen, die entlang von Fähigkeitskonstruktionen gezogen wird und die unüberwindbar ist, solange die Zuschreibungen ‚Pädagog\*in‘ und ‚Adressat\*in‘ nicht infrage gestellt werden. Asymmetrien in der pädagogischen Beziehung können also bezüglich des Verhältnisses von Unterstützung und Assistenz ausgemacht werden: Pädagog\*innen sind diejenigen, die Unterstützung erbringen, und ihre Adressat\*innen diejenigen, die der Unterstützung bedürfen. Dies zeigt sich in der Rekonstruktion bei allen Interviewpersonen und ist folglich ein zentrales Strukturmerkmal der Selbstkonstruktion pädagogisch Handelnder. Beispielsweise konstruiert sich M-1 als eine Person, die zum Erbringen von Unterstützung (beziehungsweise Assistenz und Anleitung) in der Lage ist, während sie die Personen, an die sich diese Tätigkeit richtet, als prinzipiell und pauschal unterstützungsbedürftig konstruiert. M-2 konstruiert sich insbesondere in Bezug auf ihre Fördertätigkeit als handlungsmächtig; die Adressat\*innen ihres Handelns konstruiert sie im Zuge dessen als ‚förderbedürftig‘. Weiterhin zeigen sich Asymmetrien in Bezug auf fürsorgliche Tätigkeiten. Diese können als ‚sorgend‘ oder auch liebevoll gelesen werden, resultieren allerdings – im objektiven Sinn – ebenso in einseitiger Abhängigkeit wie eher offene Hierarchiegefälle. Der Selbstkonstruktion als fürsorglich, wie sie beispielsweise bei M-1 herausgearbeitet wurde, wohnt insofern ein disziplinierendes Moment inne, da Herrschaftsverhältnisse verschleiert werden (Pongratz 2010, S. 189ff; siehe dazu die Ausführungen im nachfolgenden Abschnitt). Indem diese Form der sanften Kontrolle von den Adressat\*innen pädagogischen Handelns internalisiert wird, vollziehen sich gouvernementale Praxen (Pongratz 2010, S. 194ff). Durch eine Internalisierung der Disziplin liegen Herrschaftsverhältnisse weniger offen zutage und sind somit weniger leicht zu greifen. Eine weitere Asymmetrie, die sich daraus ergibt, dass sich Pädagog\*innen als handlungsmächtig konstruieren, besteht im Kontext Wissen. Pädagogisch Handelnde konstruieren sich in mehrerlei Hinsicht als wissend und, in Abgrenzung dazu, die Adressat\*innen ihres Handelns als eher unwissend beziehungsweise als Personen, denen Kenntnisse fehlen – die es wiederum durch pädagogisches Handeln ein Stück weit auszugleichen gilt (zur Konstruktion pädagogischen Handelns als ausgleichende Tätigkeit siehe Kapitel 11.1.2). Ungleichverhältnisse gehen also über die Ebene der Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus und vollziehen sich auch in Bezug auf das, was eine Person weiß. Daran wird deutlich, wie weitreichend die Handlungsmacht der Pädagog\*innen gegenüber der attribuierten Unwissenheit und Unfähigkeit der Adressat\*innen pädagogischen Handelns ist. Im Folgenden werden, wie im Anschluss an jedes (Unter-)Kapitel, Fragen zusammengetragen, die sich anknüpfend an die dargelegten Ergebnisse stellen. Diese Fragen werden im theoriebildenden beziehungsweise theoretisch einbettenden Teil der Studie wieder aufgegriffen (Kapitel 12) und skizzieren darüber hinaus Forschungsperspektiven, die über die Studie hinausweisen (diese werden in Kapitel 13.2 und 14.2 zusammengefasst). Handlungspraktische Perspektiven werden in Kapitel 16 beleuchtet.

#### *Weiterführende Fragen:*

In theoretischer Hinsicht stellt sich die Frage, inwiefern die Konstitution pädagogischen Handelns als asymmetrische Beziehungspraxis, wobei Asymmetrie diesem konstitutiv inhärent ist, weitergehend diskutiert werden kann (siehe Kapitel 12.2.1). Dies interessiert gerade im Kontext Inklusion (siehe u.a. Kapitel 11.3.3). In handlungspraktischer Hinsicht gilt zu untersuchen, inwiefern pädagogisch Handelnde

jene Asymmetrie reflektieren und in ihrem pädagogischen Alltag berücksichtigen (können). Indem mangelnde Kenntnisse und Fähigkeiten der Adressat\*innen als Begründung dafür konstruiert werden, dass diese einer pädagogischen Begleitung bedürfen (in welcher Form auch immer), wird pädagogisches Handeln als etwas konstruiert, das sich in gewisser Weise immer eher als ausgleichende Tätigkeit vollzieht, da pädagogisch Handelnde konstitutiv vom Status der Adressat\*innen als defizitär (und in dieser Hinsicht weniger handlungsmächtig) ausgehen – und letztlich von diesem abhängig sind (siehe dazu Kapitel 11.1.2).

### **Pädagogisches Handeln in der Asymmetrie von Diffusität und Spezifität**

Eine weitere Ausprägung des Ergebnisses, dass sich pädagogisch Handelnde vornehmlich als handlungsmächtig konstruieren, liegt darin, dass pädagogische Beziehungen in der Asymmetrie von Diffusität und Spezifität aufgespannt sind<sup>180</sup>. Als Charakteristikum pädagogischer Beziehungen betrifft dies pädagogisch Handelnde und ihre Adressat\*innen im Allgemeinen – auch über den Bereich der sogenannten Behindertenhilfe hinaus. Pädagog\*innen konstruieren ihre Beteiligung an der pädagogischen Beziehung primär als spezifisch. Asymmetrie vollzieht sich dabei darin, dass pädagogisch Handelnde von den betreuten Personen Diffusität einfordern, die jedoch einseitig bleibt, da pädagogisch Handelnde, zumindest strukturell qua ihrer Rolle als Mitarbeiter\*in einer Einrichtung, primär spezifisch handeln. Das Einfordern beziehungsweise Voraussetzen von Diffusität aufseiten der Adressat\*innen pädagogischen Handelns zeigt sich beispielsweise im Zusammenhang mit sogenannter Adressat\*innenfokussierung, wie sie M-1 postuliert und in der sie von einem umfänglichen Einblick in die Biographie der Adressat\*innen ihres Handelns ausgeht, den sie jedoch nicht mit gleicher Offenheit erwidert. Pädagog\*innen fordern also Diffusität ein und erheben die Fokussierung der Adressat\*innen mitunter zur Maxime, womit einhergeht, in die Privatsphäre der Adressat\*innen einzudringen und Wissen über sie zu sammeln. So erwächst aus der Adressat\*innenfokussierung eine Festigung der (oftmals kaum eingeschränkten) Handlungsmacht der Pädagog\*innen und es zeigt sich, wie invasiv, weitreichend und kontrollierend pädagogisches Handeln sein kann (und wie wenig das von den pädagogisch Handelnden reflektiert wird). Es handelt sich hierbei in gewisser Weise um eine Verschleierung von Herrschaft, eine weiche Form der Kontrolle, die, mit Foucault (u.a. 1976a, 2013b), als Disziplinierungstechnik beschrieben werden kann und die in ihrer Internalisierung gouvernemental wirksam wird (Foucault 2005a). Diese Praxis, Menschen zu regieren, nehmen die Adressat\*innen nicht als unmittelbaren Zwang wahr, wodurch ihre Wirkmächtigkeit jedoch nicht geschmälert wird. Ebendies zeichnet letztlich diese sanfte Form der Kontrolle, die gouvernementale Regierung, aus. Daran wird einmal mehr die Asymmetrie zwischen pädagogisch Handelnden und ihren Adressat\*innen manifest.

#### *Weiterführende Fragen:*

Es stellt sich also die Frage, wie pädagogisch Handelnde (aber auch ihre Adressat\*innen) diffuse und spezifische Beziehungsanteile in der pädagogischen Beziehung aushandeln können. Es handelt sich hierbei um ein Ergebnis, das den Grundkonflikt pädagogischen Handelns aufgreift (beziehungsweise eine der Ambivalenzen, die diesem zugrunde liegen) und auch im Kontext der hiesigen Studie bestätigt. Hierzu sei in erster Linie auf die theoretischen Ausführungen zum sogenannten Arbeitsbündnis verwiesen, wie es Oevermann (u.a. 1996) entworfen hat (diskutiert wird dies in Kapitel 12.2.2). Im Zusammenhang damit stellt sich insbesondere die Frage, wie ein Arbeitsbündnis in Beziehungen konturiert werden kann, die (eher) nicht auf Auflösung angelegt sind, wie es bei der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung oftmals der Fall ist. Des Weiteren sind theoretische ebenso wie handlungspraktische Auseinandersetzungen mit Fragen der Asymmetrie und Herrschaft in pädagogischen Beziehungen bedeutsam (siehe Kapitel 12.2.1).

### **Pädagogisches Handeln in der Asymmetrie von Beauftragung und Finanzierung**

Eine eher grundsätzliche Asymmetrie pädagogischer Beziehungen, die insbesondere in der Rekonstruktion der strukturellen Gegebenheiten der beiden untersuchten Träger augenscheinlich wurde (siehe Kapitel 9), liegt in der Verortung der Handelnden – sowohl der Pädagog\*innen als auch ihrer Adressat\*innen – im Behindertenhilfesystem, wodurch ihr Handeln strukturell durchwirkt wird. Die Ergebnisse der Interviewanalysen wurden entlang der Ergebnisse der Strukturanalysen kontextualisiert, weshalb diese

---

<sup>180</sup> Diese Begrifflichkeit wird in Kapitel 2.1.1 einleitend erläutert.

Teil der Strukturgeneralisierung sind. Pädagogisch Handelnde werden nicht von den Personen beauftragt und finanziert, die sie mit ihrem Handeln letztlich adressieren, sondern durch übergeordnete Stellen der (vornehmlich) Sozial- oder Pflegehilfe. Dadurch können die Adressat\*innen in vielen Fällen nur mittelbar Einfluss nehmen auf Art, Umfang und Ausgestaltung der ‚Leistungen‘, die die Pädagog\*innen erbringen. In gewisser Weise werden die Adressat\*innen pädagogischen Handelns von der pädagogischen Handlung selbst entkoppelt, wodurch ihre Beteiligung an der pädagogischen Beziehung einmal mehr als asymmetrisch manifestiert wird.

*Weiterführende Fragen:*

Es bleibt also zu diskutieren, dass pädagogisch Handelnde ebenso wie ihre Adressat\*innen den Strukturen des Behindertenhilfesystems unterworfen sind und vor der Herausforderung stehen, innerhalb oftmals eher unbeweglicher Grenzen und (insbesondere bürokratischer) Vorgaben handlungsfähig zu bleiben. Gleichzeitig bedarf es theoretischer Fundamente, entlang derer jene asymmetrischen Beziehungen reflektiert werden können. Anknüpfend daran stellt sich die Frage nach der Dekonstruktion von Behindertenhilfestrukturen, wobei es insbesondere deren ausschließende Wirkmächtigkeit zu berücksichtigen gilt.

### 11.1.2 Selbstkonstruktion als handlungsmächtig und ‚normal‘: Konstruktion der Adressat\*innen als defizitär

Die Selbstkonstruktion der Pädagog\*innen als handlungsmächtig und ‚normal‘ ist grundsätzlich und konstitutiv vom Status ihrer Adressat\*innen als defizitär abhängig. Das heißt, dass die Interviewpersonen die Adressat\*innen ihres pädagogischen Handelns, im Zuge dessen, dass sie sich selbst als ‚normal‘ und in diesem Sinne als ‚nicht behindert‘ konstruieren, als defizitär hervorbringen. Dies ist ein zentrales Ergebnis, das sich durch alle Rekonstruktionen zieht und als Strukturmerkmal der Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde verstanden werden kann. Dieses Ergebnis ist außerdem Ausdruck davon, wie bereichernd das sequenzanalytisch-rekonstruktive Forschungsdesign ist, anhand dessen es möglich war, latente Sinnstrukturen, wie diese, offenzulegen (siehe Kapitel 6.1). Weiterhin wird durch die Selbstkonstruktion als handlungsmächtig und die Konstruktion der Adressat\*innen pädagogischen Handelns als defizitär eine Art Gefälle – eine Asymmetrie (siehe Kapitel 11.1.1) – zwischen diesen manifestiert. Eine weitere Konsequenz ist, dass sich pädagogisches Handeln primär als ausgleichende Praxis vollzieht.

#### **Pädagogisches Handeln ist abhängig vom Status der Adressat\*innen als ‚behindert‘**

Im Kontext der Selbstkonstruktion als handlungsmächtig und ‚normal‘ konstruieren Pädagog\*innen die Adressat\*innen ihres Handelns als defizitär und in dieser Hinsicht ‚behindert‘ – hierin liegt, wie bereits benannt, ein zentrales Ergebnis der Fallstrukturekonstruktionen, das zeigt, inwiefern durch objektiv-hermeneutische Analysen latente Sinnstrukturen offengelegt werden können. Diese Zuschreibung manifestiert sich und wird so zum unumstößlichen Wesensmerkmal jener Personen. Pädagogisches Handeln wird in jener als manifest konstruierten ‚Behinderung‘ der Adressat\*innen konstituiert und ist folglich maßgeblich abhängig davon, dass dieser Status aufrechterhalten wird. Pädagog\*innen tragen durch ihr Handeln also in gewisser Weise (latent) dazu bei, den Status der Adressat\*innen ihres Handelns als ‚behindert‘ zu reproduzieren<sup>181</sup>. Dabei gilt es zu diskutieren, inwiefern das einem Verständnis von pädagogischem Handeln zuwiderläuft, das auf die Emanzipation oder Selbstständigkeit – die Mündigkeit – der Adressat\*innen abzielt beziehungsweise ausgerichtet ist. Insbesondere am Beispiel von M-3 kann illustriert werden, inwiefern in diesem Falle Selbstständigkeit der Adressat\*innen als (idealtypische) Maxime pädagogischen Handelns konstruiert wird. Eine konsequente Orientierung des eigenen Handelns an dieser Maxime hätte eine – zumindest potenzielle – Dekonstruktion der Pädagog\*innen selbst zur Folge, da sie sich, indem sie zur Selbstständigkeit der Adressat\*innen beitragen, in gewisser Weise überflüssig machen. In der Konstruktion der Adressat\*innen als ‚behindert‘ festigen pädagogisch Handelnde jedoch ihre Position und ihre Rolle, denn die Adressat\*innen ihres Handelns werden in diesem

---

<sup>181</sup> Dieses Ergebnis ist ein weiteres gutes Beispiel dafür, wie sinnvoll das methodische Setting zur Studie gewählt wurde, da nur mit einem Verfahren, das auf eine Analyse des objektiven Sinns ausgerichtet ist, latente Sinnstrukturen, wie die hier diskutierten, offengelegt werden können (u.a. Oevermann 2000, S. 90f).



Verständnis immer, in der einen oder anderen Weise, auf sie angewiesen sein. Dies unterstreicht einmal mehr die Selbstkonstruktion pädagogisch Handelnder als handlungsmächtig. Hinzukommt, dass das Verhältnis zwischen Pädagog\*in und Adressat\*in dieser Konstruktion von Ambivalenz geprägt ist, was sich insbesondere darin ausdrückt, zwei unterschiedlichen Maximen gerecht werden zu wollen – Selbstständigkeit der Adressat\*innen (wie bei M-3 rekonstruiert) ebenso wie Sicherung der eigenen Rolle. Diese Ambivalenz beziehungsweise Orientierung an gegensätzlichen Handlungsmaximen wurde auch bei M-2 festgestellt, die dadurch, dass sie widerstreitende und kaum miteinander zu vereinbarende Ansprüche und Handlungsorientierungen nicht erkennt, in gewisser Weise handlungssohnmächtig wird. Ihr ist unklar, woran sie ihr Handeln orientiert und wie genau sie handelt. Eine weitere strukturelle Ausprägung gegensätzlicher beziehungsweise widersprüchlicher Handlungsmaximen zeigt sich in Bezug auf M-1, deren subjektiver Anspruch der Adressat\*innenfokussierung zur Selbstfokussierung wird, denn die Rekonstruktion ergab, dass ihr Handeln primär auf die Anerkennung und Bestätigung ihrer selbst als ‚guter Mensch‘, als eine Person, die im Bereich der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung arbeitet, zielt.

*Weiterführende Fragen:*

Es stellt sich die Frage, wie das Verhältnis von Statuszuschreibung als ‚behindert‘ und potenzieller Dekonstruktion als pädagogisch Handelnde\*r theoretisch gefasst werden kann. Außerdem gilt es theoretisch einzuordnen, inwiefern jenen Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde Asymmetrien inhärent sind, die pädagogisches Handeln im Allgemeinen betreffen und dieses überhaupt erst als solches konstituieren (siehe Kapitel 12.2.1). In handlungspraktischer Hinsicht stellt sich die Frage, wie Pädagog\*innen in diesen Ambivalenzen, Gegensätzlichkeiten und/oder Inkonsistenzen dennoch handlungsfähig bleiben können.

### **Pädagogisches Handeln ist am ‚Normalen‘ orientiert**

Pädagogisch Handelnde konstruieren sich selbst als ‚normal‘ und orientieren ihr Handeln an jener ‚Normalität‘ respektive dem, was sie darunter verstehen. An diesem Verständnis wird ‚Behinderung‘ zur Differenz: Die Adressat\*innen pädagogischen Handelns werden als ‚nicht normal‘ konstruiert und in diesem Sinne von den pädagogisch Handelnden unterschieden und abgegrenzt. Beispielsweise orientiert M-3 sein Handeln an übergeordneten Normen, die er als wirkmächtig konstruiert, allerdings nicht eingehender expliziert. Diesen Normen können die Adressat\*innen pädagogischen Handelns, so konstruiert es M-3, aufgrund ihres unveränderlichen ‚geistig behinderten‘ Status nicht entsprechen. Die Handlungsmacht, zu entscheiden, wo die Differenzlinie zwischen ‚normal‘ und ‚behindert‘ zu ziehen ist, liegt bei den Pädagog\*innen. Ihnen kommt außerdem in gewisser Weise die Rolle von Vermittler\*innen zwischen ‚behinderter Sphäre‘ und ‚normaler Welt‘ zu, wobei von vorneherein klar ist, dass die Adressat\*innen pädagogischen Handelns nie vollständig an den Praxen der ‚normalen Welt‘ teilhaben werden, da der ihnen attribuierte Status ‚behindert‘ als unveränderlich konstruiert wird. Adressat\*innen pädagogischen Handelns stehen also in der Konstruktion der Pädagog\*innen aufgrund ihres ‚behinderten Status‘ außerhalb des ‚Normalen des Diskurses‘, das heißt, außerhalb dessen, was mehrheitsgesellschaftlich als ‚normal‘ anerkannt ist. Dieser Konstruktion pädagogischen Handelns als ‚Normalisierung‘ wohnt (streng strukturanalytisch betrachtet) eine Ambivalenz inne, denn, sobald die Adressat\*innen pädagogischen Handelns ‚normalisiert‘ sind, bedürfen sie keines pädagogischen Handelns mehr, da sie selbstständig an der Mehrheitsgesellschaft teilhaben können. Daraus folgend würde pädagogisch Handelnden die Legitimation für ihr Handeln entzogen, weshalb die Frage gestellt werden kann, ob und inwiefern möglicherweise ein latentes Interesse daran besteht, den Status der ‚Nicht-Normalität‘ der Adressat\*innen ihres Handelns aufrechtzuerhalten. Auch aus diesem Grund ist eine Konstruktion der Adressat\*innen pädagogischen Handelns als ‚behindert‘ elementar, da durch sie der Status als Pädagoge\*Pädagogin, als ‚normale‘ Person, die an der ‚normalen Welt‘ teilhat, gesichert wird.

*Weiterführende Frage:*

Wie in Bezug auf M-3 bereits festgehalten wurde (siehe Kapitel 10.3.3), kann mit Blick darauf diskutiert werden, dass eine Dekonstruktion von ‚Behinderung‘ letztlich eine Dekonstruktion als pädagogisch Handelnde bedeutete. Dies gilt es, in theoretischer Hinsicht aufzugreifen und weiterzudenken.

### **Pädagogisches Handeln vollzieht sich als ausgleichende Handlung**

Die Verknüpfung pädagogischen Handelns mit einem defizitären Status der Adressat\*innen korrespondiert damit, dass Pädagog\*innen ihr pädagogisches Handeln als ausgleichend beziehungsweise korrigierend konstruieren. Pädagogisches Handeln setzt in diesem Zusammenhang am Defizit an, das den Adressat\*innen attribuiert wird, und ist folglich primär darauf ausgerichtet, defizitäre Fähigkeiten und Fertigkeiten, mangelndes Wissen und andere Leerstellen auszugleichen. Am Beispiel von M-2 kann dargelegt werden, dass durch jenes pädagogische Handeln dennoch nicht zu einer Hervorbringung der Adressat\*innen als je situativ handlungsmächtig beigetragen werden kann, da diese, dies kommt wiederholt zum Tragen, als grundsätzlich und unausweichlich defizitär und deshalb förderbedürftig konstruiert werden. Pädagogisches Handeln als ausgleichende Praxis ist nicht auf das Erreichen einer je bestimmten Zukunft ausgerichtet, sondern auf eine – unterstützte – Bewältigung gegenwärtiger Herausforderungen. Pädagogisches Handeln gleicht also ein Defizit zwar je situativ aus, ist allerdings langfristig auf den Erhalt eines je bestimmten, defizitären Status quo ausgerichtet. Damit geht einher, dass Pädagog\*innen ihr pädagogisches Handeln als etwas konstruieren, das immer in der einen oder anderen Weise notwendig sein wird, wodurch, wie oben bereits beschrieben, pädagogisch Handelnde ihre Tätigkeit beziehungsweise den Bedarf und die Berechtigung dieser manifestieren. Pädagogisches Handeln kann in dieser Hinsicht in gewisser Weise als ‚*behinderndes Ermächtigen*‘ verstanden werden, als eine Praxis, die zwar die Teilhabemöglichkeiten der Adressat\*innen je situativ erweitert, die jedoch darauf bedacht ist, den Status der Adressat\*innen als kategorial behindert beizubehalten.

#### *Weiterführende Fragen:*

Anknüpfend daran stellt sich die Frage, inwiefern jene Praxis, die als ‚*behinderndes Ermächtigen*‘ beschrieben wurde, theoretisch gefasst werden kann. Vertiefend sind Ambivalenzen pädagogischen Handelns, die diesem grundsätzlich innewohnen, am untersuchten Gegenstand zu diskutieren.

### **11.1.3 Selbstkonstruktion als (un-)fehlbar: Konstruktion pädagogischen Handelns als Praxis, die (nicht) scheitern kann**

Ein weiteres Strukturmerkmal der Selbstkonstruktionen pädagogisch Handelnder ist die Selbstkonstruktion als (un-)fehlbar. Die gleichzeitige Beschreibung dieser Selbstkonstruktion als fehlbar und unfehlbar resultiert daraus, dass die Interviewpersonen sich hingehend dessen teils deutlich unterscheiden. Während M-1 sich selbst als (überwiegend) fehlbar und damit pädagogisches Handeln als Praxis, die scheitern kann, konstruiert, (an-)erkennen M-2 und M-3 dies nicht und konstruieren sich im Zuge dessen folglich in gewisser Weise als unfehlbar. Daran wird ersichtlich, dass die Selbstkonstruktionen der interviewten Pädagog\*innen keineswegs so konsistent und voneinander unterscheidbar sind, wie die hiesige Darstellung möglicherweise impliziert. Tatsächlich ist es vielmehr so, dass Brüche, Gegensätzlichkeiten und Inkonsistenzen in der Selbstkonstruktion ein Strukturmerkmal sind. Beispielsweise konstruiert sich M-1 zwar primär als fehlbar, wie oben bereits benannt wurde und im Folgenden ausgeführt wird, allerdings konstruiert sie ihr Handeln teils auch als teleologisch und zweckorientiert, wodurch die Zukunftsoffenheit pädagogischen Handelns (noch mehr als ohnehin) eingeschränkt wird – und was in gewisser Hinsicht gegensätzlich zu einer Selbstkonstruktion als fehlbar steht. Die Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde sind also mitunter widersprüchlich, ambivalent oder zumindest mehrperspektivisch. Übergreifend kann diesbezüglich zudem diskutiert werden, dass pädagogisches Handeln als Praxis, die scheitern kann, sich bereits selbst in Gegensätzlichkeiten vollzieht, die sich zwischen Zukunftsoffenheit und Handlungsunsicherheit bewegen. Denn in dieser Konstruktion wird pädagogisches Handeln zwar als Praxis verstanden, die determinierenden und technisierenden Handlungen entgegenläuft, deren Ausgang nicht von vorneherein bestimmt und die folglich nicht als Ursache-Wirkungs-Zusammenhang konzipiert werden kann. Gleichzeitig geht mit der Konstruktion pädagogischen Handelns als Praxis, die scheitern kann, Handlungsunsicherheit einher, aufgrund derer pädagogisch Handelnde möglicherweise verunsichert darüber sind, woran sie ihr Handeln orientieren sollen. Im Folgenden wird entfaltet, inwiefern die Selbstkonstruktionen pädagogisch Handelnder als (un-)fehlbar ausgestaltet sein können.

### **Selbstkonstruktion als fehlbar**

In einer Selbstkonstruktion als fehlbar konstruieren sich pädagogisch Handelnde als Personen, deren Handeln scheitern kann. Im subjektiven Sinn wird dabei pädagogisches Handeln, beispielsweise von M-1, als Versuch dargestellt, dessen Ausgang offen ist. Das bedeutet, dass Pädagog\*innen ihr Handeln als situations- und personenabhängig konstruieren und somit als etwas, das in jedem Moment neu zwischen den beteiligten Personen konstituiert wird. Dadurch ist es Pädagog\*innen möglich, sich flexibel auf die adressierte Person und die jeweilige Situation einzulassen. Ihr Handeln vollzieht sich dabei zukunfts offen, individuell und non-deterministisch. Eine solche Konstruktion des eigenen Handelns beziehungsweise eine solche Selbstkonstruktion als Pädagoge\*Pädagogin lässt auf ein professionalisiertes Handeln schließen. Pädagogisches Handeln als Praxis, die scheitern kann, bezieht sich sowohl auf den Gegenstand des Handelns beziehungsweise die jeweilige Handlungsmaxime (also das, was durch das Handeln erreicht werden soll) als auch auf die Tätigkeitsform pädagogischen Handelns selbst (beispielsweise ‚unterstützen‘), wie am Beispiel von M-1 gezeigt werden kann (siehe Kapitel 10.1.3).

#### *Weiterführende Fragen:*

Eine Frage, die sich anknüpfend daran stellt, betrifft das Verhältnis professionalisierten Handelns zu Inklusion (siehe dazu Kapitel 12.2.2). In handlungspraktischer Hinsicht kann darüber hinaus gefragt werden, wie pädagogisch Handelnde mit ambivalenten Verständnissen und Konstruktionen ihrer Selbst respektive ihres Handelns umgehen können.

### **Selbstkonstruktion als unfehlbar**

Neben einer Selbstkonstruktion als fehlbar konnte eine Selbstkonstruktion der Pädagog\*innen als unfehlbar herausgearbeitet werden, bei der, im Gegensatz zur Konstruktion pädagogischen Handelns als Praxis, die scheitern kann, das Scheitern (kategorisch) ausgeschlossen wird. Verknüpft damit ist teils eine Konstruktion pädagogischen Handelns als etwas, das einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang folgt, wie es beispielsweise in Bezug auf M-3 dargelegt wurde. Hierbei werden pädagogischem Handeln Strukturähnlichkeiten zu einem eher mechanischen Handeln zugeschrieben, das je konkrete ‚Lösungen‘ für je konkrete ‚Probleme‘ kennt. Im Kontext pädagogischen Handelns hat dieses Verständnis zur Folge, dass Pädagog\*innen die jeweilige Situiertheit pädagogischen Handelns ebenso wie die Individualität des Adressaten\*der Adressatin ein Stück weit ausblenden. Adressat\*innen werden vielmehr als eine nahezu homogene Gruppe gefasst, die in ähnlicher und reproduzierbarer Weise adressiert werden kann. Auch Empathie ist im Zuge dessen weniger bedeutsam. Ein solches Handeln, das als eher mechanisch und reproduzierbar konstruiert wird, vollzieht sich demnach in gewisser Weise als Praxis des ‚Nicht-scheitern-könnens‘. Weitere Ausprägung beziehungsweise Merkmal der Selbstkonstruktion als unfehlbar ist die Selbstkonstruktion als Dienstleister\*in, wie sie bei M-1 und M-2 herausgearbeitet werden konnte. Pädagogisches Handeln als Dienstleistung ist auf ‚messbaren Erfolg‘ ausgerichtet und kann beziehungsweise darf deshalb – qua Status – nicht scheitern. Pädagogisches Handeln bekommt so einen marktförmigen Charakter. Ein weiteres Strukturmerkmal der Selbstkonstruktion pädagogisch Handelnder als unfehlbar kann am Beispiel von M-2 diskutiert werden. In Bezug auf diese wurde dargelegt, dass sich eine Selbstkonstruktion als unfehlbar auch darin vollziehen kann, dass die Möglichkeit des Scheiterns – je konkreter Handlungspraxen, -motivationen, oder -maximen – von vorneherein abgewehrt wird. In Bezug auf M-2 äußert sich dies beispielsweise darin, dass das, was sie als Maxime pädagogischen Handelns konstruiert, nämlich umfänglichen Einblick in die inneren Wünsche und Bedürfnisse der Adressat\*innen nehmen zu können, sinnlogisch nicht uneingeschränkt erfolgen kann und deshalb scheitern muss – zumindest bezüglich des Anspruchs auf Vollumfänglichkeit. Dies reflektiert M-2 nicht, sondern wehrt vielmehr die Möglichkeit dieses Scheiterns pädagogischen Handelns ab. Unter anderem erfolgt dies dadurch, dass die Adressat\*innen pädagogischen Handelns als verantwortlich für das Gelingen – oder Scheitern – pädagogischen Handelns konstruiert werden.

#### *Weiterführende Frage:*

Auch in Bezug auf die Selbstkonstruktion als unfehlbar stellt sich die Frage nach dem Verhältnis professionalisierten Handelns und Inklusion, wobei in theoretischer Hinsicht insbesondere die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns im Kontext Inklusion zu diskutieren ist (siehe Kapitel 12.2.2).

#### 11.1.4 Selbstkonstruktion als passiv

Die Selbstkonstruktion als passiv ist Strukturmerkmal der Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde und zieht sich als wiederkehrendes Element durch alle Rekonstruktionen. Während die Selbstkonstruktion als passiv bei M-1 primär aus gegensätzlichen Handlungsmaximen resultiert, die die Pädagogin in gewisser Weise lähmen und handlungsunfähig machen, konstruieren sich M-2 und M-3 insbesondere im Kontext Inklusion als passiv, was unter anderem darin begründet ist, dass sie die Verantwortung für inklusives Handeln außerhalb ihrer eigenen Person konstruieren (siehe dazu ausführlich Kapitel 11.3.1). In diesem Sinne konstruiert sich M-1 als pädagogisch Handelnde als abwartend und eher untätig, als eine Person, die auf Impulse wartet und nicht selbst Impulse setzt. Dies findet sich in ähnlicher Weise bei M-2, die pädagogisches Handeln primär als responsiv konstruiert und sich selbst im Zuge dessen als Person, die wenig selbst gestaltet. In Bezug auf M-1 kann jene Selbstkonstruktion als passiv mit als ein Resultat der von ihr postulierten Adressat\*innenfokussierung gelesen werden, die allerdings nicht zu einem Handeln führt, das an den Adressat\*innen orientiert ist oder mit ihnen gemeinsam erfolgt, sondern die M-1 ein Stück weit lähmt und ihre Handlungsfähigkeit einschränkt. M-1 formuliert also Ziele pädagogischen Handelns, konstruiert sich jedoch nicht als aktiv handelnde Person, die diese Ziele verfolgt und dazu beiträgt, dass sie erreicht werden. Es stellt sich die Frage, wie M-1 ausgehend von diesen widersprüchlichen Konstruktionen überhaupt handeln kann. M-2 und M-3 konstruieren sich, wie einleitend benannt, insbesondere im Kontext Inklusion und dem Eröffnen von Teilhabemöglichkeiten als passiv. Bei M-2 steht dies in Zusammenhang damit, dass sie quasi-natürliche Grenzen der Teilhabe konstruiert, durch die pädagogisches Handeln im Kontext Inklusion begrenzt wird. Sich selbst konstruiert sie dabei als nur eingeschränkt (pädagogisch) handlungsfähig und in gewisser Weise als ‚behindert‘. Es zeigt sich, dass sie dies als eine Art Entschuldigungsfunktion für scheiternde Teilhabepraxen der Adressat\*innen ihres Handelns heranzieht (siehe dazu ausführlich Kapitel 10.2.3). M-3 dagegen konstruiert sich im Kontext Inklusion als Person, die schlicht nicht (pädagogisch) handelt, sondern vielmehr außensteht und passiv ist<sup>182</sup>. Inklusion tangiert sein pädagogisches Handeln so gut wie nicht, was auch in seiner ablehnenden Haltung zu Inklusion begründet ist.

##### *Weiterführende Fragen:*

Es stellt sich die Frage, wie in theoretischer Hinsicht diskutiert werden kann, dass sich pädagogisch Handelnde, die in der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten, als passiv konstruieren – insbesondere wenn es um das Handeln im Kontext Inklusion geht. Zu berücksichtigen ist, inwiefern dabei die (mehr oder weniger latente) Ablehnung von Inklusion eine Rolle spielt. Beides gilt es ebenfalls in handlungspraktischer Hinsicht zu reflektieren.

#### 11.1.5 Zusammenfassung

Die Strukturgeneralisierung zur Rekonstruktion der Fallbestimmung **Wie konstruiert sich die Interviewperson als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung?** wird an dieser Stelle noch einmal übersichtlich zusammengefasst. In der Rekonstruktion der Selbstkonstruktionen konnten vier übergeordnete Strukturmerkmale ausgemacht werden. (1) Pädagogisch Handelnde konstruieren sich als handlungsmächtig und ‚fähig‘, womit eine Konstruktion der pädagogischen Beziehung als asymmetrisch einhergeht. Diese Asymmetrie zeigt sich unter anderem darin, wer in der pädagogischen Beziehung als Person anerkannt wird, die zu Unterstützung in der Lage ist – die Pädagog\*innen –, und wer als Person, die der Unterstützung bedarf – die Adressat\*innen. Asymmetrien werden auch in der unterschiedlichen Beteiligung an der pädagogischen Beziehung deutlich: Während pädagogisch Handelnde ihre Beteiligung an der pädagogischen Beziehung primär als spezifisch konstruieren, fordern sie von den Adressat\*innen ihres Handelns vollumfängliche Diffusität ein. Asymmetrie zeigt sich darüber hinaus darin, dass die Adressat\*innen pädagogischen Handelns die

---

<sup>182</sup> Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass über das tatsächliche Handeln der Pädagog\*innen keine Aussage getroffen werden kann, da der Zugang zu ihren Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde über gesprächsförmige, topic-strukturierte Interviews gesucht wurde. Der Blick auf die Handlungspraxis erfolgt also eher mittelbar und steht auch aufgrund der Ausrichtung der Studie nicht im primären Fokus. Nichtsdestotrotz handelt es sich dabei um eine interessante Fragestellung, die möglicherweise als Desiderat aufgegriffen werden kann, das diese Studie hervorbrachte (siehe Kapitel 14.2 und Kapitel 15.3).

Pädagog\*innen nicht selbst beauftragen und finanzieren, sondern von der Ausgestaltung des Behindertenhilfesystems und den darin Agierenden abhängig sind. (2) Eine weitere Ausprägung der Selbstkonstruktion pädagogisch Handelnder als handlungsmächtig ist die Selbstkonstruktion als ‚normal‘. Dem ist eine Konstruktion der Adressat\*innen pädagogischen Handelns als defizitär inhärent. Pädagogisches Handeln wird als etwas konstruiert, das von jenem Status der Adressat\*innen als defizitär abhängig ist. Indem pädagogisches Handeln an dem orientiert ist, was pädagogisch Handelnde als ‚normal‘ anerkennen, wird Behinderung als Differenzkategorie, die mit negativer Andersartigkeit und kategorialen Unterstützungsbedarf verknüpft ist, manifestiert. Folglich vollzieht sich pädagogisches Handeln primär als ausgleichende Praxis. (3) Pädagogisch Handelnde konstruieren sich sowohl als unfehlbar, und anerkennen pädagogisches Handeln als Praxis, die scheitern kann, als auch als fehlbar, womit eine Konstruktion pädagogischen Handelns als Dienstleistung einhergeht, die in gewisser Weise eine messbare Größe darstellt und insofern einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang folgt. In letzterem Verständnis wird pädagogisches Handeln als etwas konstruiert, das *nicht* scheitern kann. (4) Schließlich konstruieren sich pädagogisch Handelnde oftmals als passiv, was beispielsweise aus einer Art Lähmung aufgrund gegensätzlicher Handlungsansprüche resultiert und/oder sich in einer abwartenden Haltung ausdrückt. Die Selbstkonstruktion als passiv zeigt sich insbesondere im Kontext Inklusion. Pädagogisch Handelnde konstruieren sich dabei als nicht in der Lage oder nicht in der Verantwortung, den Adressat\*innen ihres Handelns Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen.

## 11.2 Konstruktionen von Inklusion

Die Rekonstruktion der Interviews mit M-1, M-2 und M-3 entlang der Fallbestimmung **Wie konstruiert die Interviewperson Inklusion?** ergab Strukturmerkmale, die grob unter vier Überschriften zusammengefasst werden können und im Folgenden dargelegt werden.

### 11.2.1 Konstruktion von Inklusion als Idee und Gedankenexperiment, Selbstkonstruktion als passiv

Ein Strukturmerkmal der Konstruktion von Inklusion ist, dass Pädagog\*innen diese primär als Idee (M-1) oder Gedankenexperiment (M-3) konstruieren und, wenn überhaupt, erst nachgeordnet als Handlungspraxis beziehungsweise als etwas, mit dem sie sich als pädagogisch Handelnde auseinandersetzen (müssen). In diesem Zusammenhang ist das Ergebnis zu sehen, dass sich die Pädagog\*innen im Kontext Inklusion als eingeschränkt handlungsfähig und in dieser Hinsicht als eher passiv konstruieren. Dies ist unterschiedlich ausgeprägt. M-1 beispielsweise konstruiert Inklusion als Gegenteil von Alltag und sich selbst als nicht-handelnd (und damit in gewisser Weise passiv), da sich Inklusion, in ihrer Konstruktion, ohnehin außerhalb alltäglicher Praxis vollzieht, weshalb sie nur mittelbar davon betroffen ist. M-2 dagegen konstruiert sich selbst als kaum handlungsfähig – und in dieser Hinsicht passiv – im Kontext Inklusion. Sie konstruiert sich als nicht verantwortlich, Inklusion zu ihrer Handlungsmaxime zu erheben. Diese Verantwortung konstruiert sie vielmehr aufseiten (a) der Mehrheitsgesellschaft und (b) von Menschen mit geistiger Behinderung, die an Praxen der Mehrheitsgesellschaft teilhaben wollen. Dadurch, dass M-3 Inklusion weniger als Handlungspraxis, sondern vielmehr als eine Art Gedankenexperiment konstruiert, mit dem sich, wenn überhaupt, erst nachgeordnet handlungspraktisch befasst werden soll, konstruiert auch er sich in gewisser Weise als passiv. Dies wird dadurch verfestigt, dass er Inklusion als etwas konstruiert, das zwar in die bestehende Handlungspraxis einfließt, diese aber nicht verändert (zumindest nicht grundsätzlich). M-3 konstruiert Inklusion also als eine Art Handlungsempfehlung, die befolgt werden kann, aber nicht muss. Teilweise wird in der Konstruktion von Inklusion ein Bezug zum sonderpädagogischen Diskurs gesucht, wobei sich in der inkonsistenten Verwendung von Begriffen eine gewisse Inhaltsleere zeigt – so, als sei der Begriff abgekoppelt von der Handlungspraxis, in der er eine sinnhafte Bedeutung haben könnte. Inkonsistenzen zeigen sich darüber hinaus darin, dass Inklusion gegensätzliche Bedeutungen attribuiert werden. Beispielsweise konstruiert M-3 Inklusion als eine Art unerfüllbare Idealvorstellung (da die Adressat\*innen von Inklusion aufgrund ihres Status als ‚behindert‘ niemals am ‚Normalen‘ der Mehrheitsgesellschaft teilhaben können), er konstruiert Inklusion demgegenüber jedoch auch als ein aktuelles Phänomen und

die Auseinandersetzung damit als abgeschlossen. Inkonsistenzen wie diese weisen auf eine geringe theoretische Durchdringung des jeweiligen Inklusionsverständnisses hin.

*Weiterführende Fragen:*

Anknüpfend daran ist in theoretischer Hinsicht das Ergebnis zu diskutieren, dass Pädagog\*innen Inklusion nicht (oder nachgeordnet) als mit ihrem Handeln in Zusammenhang stehend konstruieren. Es stellt sich die Frage, was dies für das Verhältnis von pädagogischem Handeln und Inklusion bedeutet. Problematisiert werden kann in diesem Zusammenhang außerdem, dass die Diffusität des Inklusionsbegriffs, die für die wissenschaftliche Praxis festgestellt wurde (siehe Kapitel 3), sich in der Handlungspraxis fortzusetzen scheint.

### 11.2.2 Konstruktion des Vollzugs von Inklusion zwischen ‚behinderter Sphäre‘ und ‚normaler Welt‘

Übergreifend konstruieren Pädagog\*innen Inklusion als Öffnung behindertenspezifischer Einrichtungen und Lebensrealitäten sowie als Teilhabe von Menschen mit (geistiger) Behinderung an den Praxen der Mehrheitsgesellschaft. M-1 beispielsweise konstruiert in diesem Zusammenhang Inklusion als Methode des Übergangs von behindertenspezifischen in mehrheitsgesellschaftliche Bereiche. M-2 konstruiert Inklusion als Zugehörigkeit zu Gesellschaft und als etwas, das sich außerhalb der Wohneinrichtung vollzieht, in der sie arbeitet und die sie leitet. Dabei konstruiert sie Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft als begründungsbedürftig und als etwas, das sich nicht von selbst versteht, sondern immer wieder neu in den Diskurs eingebracht werden muss. M-3 verknüpft Inklusion mit Teilhabe und konstruiert diese als Teilhabe am ‚Normalen‘ der Mehrheitsgesellschaft. Die Geschlossenheit behindertenspezifischer Einrichtungen stellt er dabei nicht infrage. Übereinstimmend konstruieren Pädagog\*innen Inklusion als etwas, das sich zwar außerhalb ‚behinderter Sphären‘ vollzieht, das diese jedoch nicht (zumindest nicht grundsätzlich) infrage stellt und/oder verändert. Daraus resultieren Dichotomien, wie sie beispielsweise in Bezug auf M-3 dargelegt wurden, der in seiner Konstruktion von Inklusion eine Dichotomie zwischen Adressat\*innen von Inklusion und der Mehrheitsgesellschaft manifestiert, die als Dichotomie zwischen ‚teilhabebehindert‘ und ‚nicht-teilhabebehindert‘ gelesen werden kann. Eine weitere Dichotomie liegt zwischen ‚innen‘ (beispielsweise eine behindertenspezifische Einrichtung) und ‚außen‘ (Lebenswelten der Mehrheitsgesellschaft). Das Verständnis von Inklusion als Öffnung behindertenspezifischer Einrichtungen geht übergreifend also unweigerlich mit einem Verständnis von notwendiger Beschränkung und Geschlossenheit einher, die auch durch ‚Inklusion‘ nicht verändert wird. Folglich konstruieren Pädagog\*innen den Vollzug von Inklusion in der Ambivalenz von Zugehörigkeit der Adressat\*innen zu einer Art ‚behinderten Sphäre‘ und ihrer Teilhabe an dem, was als ‚normale Welt‘ bezeichnet werden kann. Wichtiges Strukturmerkmal des Vollzugs von Inklusion ist dabei, dass zwar ein Zugang zu mehrheitsgesellschaftlichen Diskursen (zum Beispiel im Kontext Freizeit) eröffnet werden soll, dass dies jedoch nicht beziehungsweise nicht unbedingt eine Gestaltung von Diskursen umfasst. Die Adressat\*innen von Inklusion werden in dieser Hinsicht als nicht ‚sprechfähig‘ im Diskurs konstruiert (siehe Foucault 2003a, S. 27ff; siehe Kapitel 3.2). Vielmehr trägt Inklusion zur Manifestation kategorialer Zuschreibungen bei. In dieser Hinsicht konstruiert M-1 beispielsweise Inklusion als zweckrationale Praxis der Nutzung des Sozialraums durch Menschen mit (geistiger) Behinderung, indem jene Personen mit ihrem ‚nicht-behinderten‘ Umfeld in Kontakt treten. In bestimmten Situationen kann dies zur Sondernorm werden, die in mehrheitsgesellschaftlichen Diskursen nicht unbedingt als routinemäßig anerkannt wird und deshalb auf Ablehnung stößt (beispielsweise engere Kontaktaufnahme mit den unmittelbaren Nachbar\*innen). Am Beispiel von M-2 kann dargelegt werden, inwiefern der Vollzug von Inklusion in Dichotomien konstruiert wird, denn sie konstruiert diesen als Praxis des Unterstützens, der die Dichotomie ‚Unterstützer\*innen‘ und ‚zu Unterstützende‘ inhärent ist, die durch asymmetrische Fähigkeitszuschreibungen definiert wird. Ähnliches ergibt die Analyse des Interviews mit M-3, der Inklusion als Teilnahme an gemeinsamen Praxen im Stadtteil konstruiert, wobei die Adressat\*innen ihre Rolle als ‚Bewohner\*in einer Behindertenhilfeeinrichtung‘ unbedingt beibehalten. Übergreifend wird außerdem augenscheinlich, dass eine Differenz zwischen Konstruktion von Inklusion und Konstruktion des Vollzugs von Inklusion besteht, und zwar darin, dass Inklusion zwar als Öffnung behindertenspezifischer Bereiche und Teilhabe an mehrheitsgesellschaftlichen Diskursen konstruiert wird, ihr Vollzug jedoch vielmehr als Handeln innerhalb behindertenspezifischer Strukturen, wie beispielsweise einer Wohneinrichtung für Menschen mit geistiger

Behinderung. In Bezug auf M-2 kann dahingehend illustriert werden, dass sie sich außerhalb der Grenzen der Wohneinrichtung, in der sie arbeitet beziehungsweise die sie leitet, weder als handlungs verpflichtet noch als zum Handeln in der Lage konstruiert. Dies geht damit einher, dass sie den Vollzug von Inklusion als Aufopferung und besondere Hingabe derjenigen konstruiert, die Teilhabemöglichkeiten eröffnen (können), womit sie Personen aus der Mehrheitsgesellschaft umfasst.

*Weiterführende Fragen:*

Diese Ergebnisse werfen unter anderem die Frage danach auf, ob und inwiefern es möglich ist, die herausgearbeiteten Dichotomien theoretisch aufzulösen und darüber hinaus handlungspraktisch zu bearbeiten. Insbesondere betrifft dies die Dichotomie zwischen ‚behinderter Sphäre‘ und ‚normaler Welt‘, wobei zu diskutieren ist, was ‚normal‘ in diesem Zusammenhang überhaupt bedeutet und inwiefern vorgängig gebildete und inkorporierte Normen beziehungsweise Normalitätsvorstellungen pädagogisches Handeln und Inklusion beeinflussen (siehe Kapitel 12.1.3). Ein weiteres Ergebnis, das es vertiefend zu betrachten gilt, ist, dass Pädagog\*innen (latent) die Konstruktion von Inklusion von der Konstruktion des Vollzugs von Inklusion unterscheiden.

### 11.2.3 Konstruktion der Adressat\*innen von Inklusion als ‚behindert‘

Übergreifend konstruieren Pädagog\*innen Personen, die als ‚behindert‘ sowie als unterstützungsbeziehungsweise betreuungsbedürftig hervorgebracht werden, als Adressat\*innen (des Vollzugs) von Inklusion<sup>183</sup>. Jene Personen werden als außerhalb der Mehrheitsgesellschaft stehend konstruiert und nicht in einer gesellschaftsrelevanten, handlungsmächtigen Rolle subjektiviert. Insgesamt zeigt sich, dass die Adressat\*innen von Inklusion als (mehr oder minder unveränderlich) defizitär konstruiert werden. Jener Status als ‚behindert‘, ‚defizitär‘ und ‚betreuungsbedürftig‘ wird als manifest konstruiert und wird zur unüberwindbaren Teilhabebarrriere. Die Folge ist, dass die Adressat\*innen von Inklusion in einer Art ‚behinderten Sphäre‘ verharren. M-3 konkretisiert darüber hinaus die Personen, die in seinem Verständnis von Inklusion adressiert werden, als institutionalisiert lebende Menschen mit geistiger Behinderung. Diese wiederum unterteilt er in ‚teilhabegeeignete‘ und ‚nicht-teilhabegeeignete‘ Personen, woraus folgt, dass der Vollzug von Inklusion als abhängig von der jeweiligen Eignung ihrer Adressat\*innen erfolgt. Am Beispiel von M-2 kann außerdem hinzugefügt werden, inwiefern die Adressat\*innen von Inklusion teils als passiv konstruiert werden; sie sind im Kontext Inklusion nicht handlungsmächtig. Hierbei stellt sich die Frage, wie überhaupt Veränderungen im Lichte von Inklusion angestoßen werden und erfolgen können, wenn weder pädagogisch Handelnde noch die durch Inklusion Adressierten aktiv tätig werden. Ein Hinweis zur Beantwortung dieser Frage findet sich in der Rekonstruktion des Inklusionsverständnisses von M-2, die in erster Linie die Mehrheitsgesellschaft in der Pflicht sieht, Teilhabebarrrieren abzubauen und so das, was sie als ‚Inklusion‘ bezeichnet, auf den Weg zu bringen.

*Weiterführende Fragen:*

Anknüpfend daran sind in theoretischer Hinsicht die Fragen zu diskutieren, inwiefern ‚behinderte Subjektpositionen‘ als Teilhabebarrrieren wirksam werden und inwiefern pädagogisch Handelnde zur Manifestation dieser beitragen (siehe Kapitel 12.1.2). Diese Fragen gilt es außerdem in handlungspraktischer Hinsicht zu diskutieren.

### 11.2.4 Konstruktion von Inklusion als Zwang, Bedrohung und Schädigung

Pädagog\*innen konstruieren Inklusion teils als Zwang, der ihnen auferlegt wurde und der sie und ihre Adressat\*innen nachhaltig beeinflusst: Menschen mit geistiger Behinderung werden gezwungen, an Praxen der Mehrheitsgesellschaft teilzuhaben, pädagogisch Handelnde werden gezwungen, Inklusion positiv zu bewerten und zur Handlungsmaxime zu erheben. Letzteres wurde insbesondere bei M-2

---

<sup>183</sup> Es sei an dieser Stelle die Formulierung ‚Adressat\*innen von Inklusion‘ aufgegriffen und, stellvertretend für die Nutzung dieser an wenigen anderen Stellen in dieser Studie, problematisiert. Indem Adressat\*innen von Inklusion benannt und gegebenenfalls bestimmte Personen unter dieser (vermeintlichen) Gruppe subsumiert werden, wird begrifflich vollzogen, was sowohl in Theorie als auch Handlungspraxis zum Problem wird: Benennung bestimmter Personen in kennzeichnender Art und Weise. Mit dieser Bezeichnung wird allerdings der Konstruktion der interviewten Pädagog\*innen gefolgt, weshalb sie an den jeweils verwendeten Stellen sinnvoll erscheint – und, trotz der damit einhergehenden potenziellen begrifflichen Problematiken, gebraucht wird.

rekonstruiert. M-3 konstruiert Inklusion als etwas, das das Handeln im Bereich der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung dominiert und andere Handlungsorientierungen zu überlagern droht. Sich selbst konstruiert er dabei als Person, die sich nicht dem äußeren Zwang beugt, Inklusion – auch gegen Widerstände – umzusetzen. Dies ist zudem ein Beispiel dafür, inwiefern Inklusion teilweise als gewaltvoll und bedrohlich konstruiert wird. Inklusion kann in der Konstruktion der Pädagog\*innen Menschen mit geistiger Behinderung potenziell schädigen, womit eine Konstruktion jener Personen als schutzbedürftig und bedroht einhergeht. M-2 beispielsweise konstruiert Inklusion als etwas, das invasiv und rücksichtslos in den – in ihrer Konstruktion notwendigen – Schutz- und Schonraum von Menschen mit geistiger Behinderung eindringt. Aus jener Konstruktion von Inklusion, die eher negativ konnotiert ist, folgt eine überwiegend ablehnende Haltung zu Inklusion. Diese konnte insbesondere in Bezug auf M-2 und M-3 herausgearbeitet werden. Beide stehen Inklusion primär skeptisch und ablehnend gegenüber.

#### *Weiterführende Fragen:*

Ein Aspekt, der anknüpfend an diese Ergebnisdarlegung hervorgehoben werden kann, betrifft die Konstruktion von Inklusion als gewaltvoll, worin Strukturähnlichkeiten zu pädagogischem Handeln ausgemacht werden können, die die Frage aufwerfen, inwiefern hierbei Zusammenhänge bestehen, deren Reflexion gegebenenfalls zu einer pädagogischen Wendung dieser Gewaltförmigkeit führen könnte. In handlungspraktischer Hinsicht stellt sich die Frage, wie Pädagog\*innen adressiert und begleitet werden können, die Inklusion ablehnend gegenüberstehen. Hierbei ist insbesondere ein Nachdenken über die Ambivalenz, durch eine Konstruktion der Adressat\*innen pädagogischen Handelns als schutzbedürftig, diese als ‚behindert‘ hervorzubringen, zu fokussieren.

### 11.2.5 Zusammenfassung

An dieser Stelle wird die Strukturgeneralisierung zur Fallbestimmung **Wie konstruiert die Interviewperson Inklusion?** noch einmal zusammengefasst. (1) Pädagog\*innen konstruieren Inklusion oftmals primär als Idee und Gedankenexperiment, wobei Inkonsistenzen der Konstruktion(en) von Inklusion ausgemacht wurden. Pädagog\*innen konstruieren sich im Kontext Inklusion als passiv und nicht dazu in der Lage beziehungsweise nicht dazu ermächtigt, Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen. (2) Übergreifend konstruieren pädagogisch Handelnde Inklusion als Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft, die allerdings unweigerlich mit einem Verständnis von notwendiger Beschränkung und Geschlossenheit behindertenspezifischer Strukturen (wie beispielsweise Wohneinrichtungen) einhergehen, die auch durch ‚Inklusion‘ nicht verändert werden. Pädagog\*innen konstruieren den Vollzug von Inklusion insofern in der Ambivalenz der Manifestation einer Art ‚behinderten Sphäre‘ und der Teilhabe an Praxen der ‚normalen Welt‘. (3) Den Adressat\*innen von Inklusion, die übergreifend als ‚behindert‘, ‚unterstützungsbedürftig‘ und außerhalb der Mehrheitsgesellschaft stehend konstruiert werden, soll dabei zwar ein Zugang zu mehrheitsgesellschaftlichen Diskursen eröffnet werden, allerdings keine gestaltende Rolle zukommen. Adressat\*innen von Inklusion werden nicht als ‚Sprecher\*innen im Diskurs‘ konstruiert. (4) Schließlich konstruieren pädagogisch Handelnde Inklusion als Zwang, Bedrohung und potenziell schädlich für die damit adressierten Personen, womit außerdem eine überwiegend ablehnende Haltung zu Inklusion einhergeht.

### 11.3 Gegenüberstellung der Fallstrukturen: Zum Zusammenhang der Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde und der Konstruktionen von Inklusion

In der hier erfolgenden Gegenüberstellung werden die Ergebnisse der beiden Rekonstruktionen zusammengeführt und aufeinander bezogen, wobei der Frage gefolgt wird: **Inwiefern können Zusammenhänge zwischen den Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung und Konstruktionen von Inklusion ausgemacht werden?** Ausgehend von dieser Erkundung eines – wechselseitigen – Zusammenhangs zwischen Selbstkonstruktionen von Pädagog\*innen und ihren Konstruktionen von Inklusion können (a) Desiderate ebenso wie Anknüpfungspunkte pädagogischer Theoriebildung ausgemacht werden, insbesondere solcher, die Fragen von Inklusion berücksichtigt, sowie (b) Herausforderungen pädagogischen Handelns im Kontext Inklusion ebenso wie Herausforderungen von Inklusion im Lichte pädagogischer Handlungspraxis



formuliert werden. Die hiesige Gegenüberstellung bildet insofern den Kern der Studie, da an dieser Stelle die Ergebnisse der empirischen Analyse zusammengeführt und ausgehend davon sowohl ein Beitrag zu theoretischer Begriffsbildung im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion geleistet (siehe Kapitel 12) als auch Perspektiven pädagogischer, inklusiver Handlungspraxis skizziert werden sollen (siehe Kapitel 16).<sup>184</sup>

### 11.3.1 (Selbst-)Konstruktionen von Handlungsmacht, Handlungsverantwortung und Gewaltförmigkeit

Ein Aspekt, der beiden rekonstruierten Fallstrukturen gemein ist, betrifft – ambivalente und sich teils widersprechende – (Selbst-)Konstruktionen von Handlungsmacht und Handlungsverantwortung sowie Konstruktionen von Gewaltförmigkeit pädagogischen Handelns ebenso wie von Inklusion. Dies wird im Folgenden entfaltet.

#### **Handlungs(-ohn-)macht der Pädagog\*innen**

Pädagog\*innen konstruieren sich selbst primär als handlungsmächtig, ‚fähig‘ und ‚normal‘ und grenzen sich dabei von den Adressat\*innen ihres Handelns ab, die sie als defizitär, unterstützungsbedürftig und ‚behindert‘ konstruieren. Im Kontext von Inklusion wird jene Konstruktion von Handlungsmacht allerdings ins Gegenteil verkehrt und Pädagog\*innen konstruieren sich hierbei als eingeschränkt handlungsmächtig und in gewisser Weise als passiv – beziehungsweise teils selbst als ‚behindert‘, Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen. Diese Selbstkonstruktion als passiv beziehungsweise ‚nicht handelnd‘ findet sich teils zwar auch im Kontext pädagogischen Handelns, wird dort allerdings in anderer Weise ausdifferenziert. Denn die Selbstkonstruktion als ‚nicht handelnd‘ resultiert hierbei in erster Linie aus Handlungssohnmacht und Handlungsunsicherheit, die im subjektiven Sinn als wartend auf Impulse der Adressat\*innen oder Orientierung an deren Wünschen inszeniert werden. Im Kontext Inklusion dagegen resultiert die Selbstkonstruktion als passiv beziehungsweise ‚nicht handelnd‘ primär aus der (latenten) Ablehnung von Inklusion, die verbunden ist mit der Konstruktion dieser als schädlich, Zwang und Bedrohung.

#### *Weiterführende Fragen:*

Es stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise ambivalente Konstruktionen von Handlungsmacht pädagogisch gewendet werden können. Interessant wäre außerdem eine theoretische Vertiefung der Normalitätskonstruktionen, die den Ergebnissen zugrunde liegen (siehe Kapitel 12.1.3). In handlungspraktischer Sicht ist zu diskutieren, wie pädagogisch Handelnde angesichts dieser ambivalenten Ausgangslage überhaupt zum Handeln in der Lage sind.

#### **Handlungsverpflichtung der Mehrheitsgesellschaft**

Pädagog\*innen konstruieren sich im Kontext Inklusion als eingeschränkt zum Handeln verpflichtet und auch kaum dafür verantwortlich, den Adressat\*innen Möglichkeiten der Teilhabe zu eröffnen. Handlungsmacht, -verpflichtung und -verantwortung konstruieren sie in dieser Hinsicht vielmehr aufseiten der Mehrheitsgesellschaft, die in der Konstruktion der Pädagog\*innen dafür verantwortlich ist, Teilhabebarrrieren abzubauen. Daraus folgt eine zweiseitige Konstruktion von Handlungsmacht: Gegenüber ihren Adressat\*innen konstruieren sich Pädagog\*innen primär als handlungsmächtig, gegenüber der Mehrheitsgesellschaft dagegen als nur eingeschränkt zum Handeln in der Lage. Verdichtet werden kann dies in gewisser Weise in der Ambivalenz zwischen ‚andere unterwerfen‘ und ‚selbst unterworfen werden‘. Im Kontext Inklusion zeigen sich jene (Selbst-)Konstruktionen von ‚Unterwerfung‘ in einer weiteren Hinsicht: Während pädagogisch Handelnde sich als diejenigen konstruieren, die die Adressat\*innen ihres Handelns in pädagogischer Absicht ‚unterwerfen‘ – mit je unterschiedlichen (pädagogischen) Zielen und in unterschiedlicher Ausprägung, konstruieren sie sich im Kontext Inklusion als

---

<sup>184</sup> Vorab sei ein Lesehinweis gegeben: Die Methode der sequenzanalytischen Rekonstruktion ermöglicht differenzierte und kleinteilige Ergebnisdarstellungen, die sich allerdings teils des Eindrucks einer gewissen Redundanz nicht ganz erwehren können. In den folgenden Unterkapiteln wird versucht, jene Redundanz durch eine stringente Ergebnisdarstellung zu vermeiden. Es ist allerdings dennoch möglich, dass Einzelaspekte – insbesondere aufgrund der wichtigen Gegenüberstellung der Selbst- und Inklusionskonstruktionen pädagogisch Handelnder – mehrfach thematisiert werden (müssen).

‚Unterworfenen‘, die sich mit Inklusion befassen und diese, auch gegen Widerstände, durchsetzen müssen<sup>185</sup>. *Pädagog\*innen sind somit aufgespannt in unterschiedlichen (Selbst-)Konstruktionen, in denen sie zwischen der Rolle der ‚Unterwerfenden‘ und der Rolle der ‚Unterworfenen‘ changieren.* Hierin sind außerdem Strukturmerkmale gouvernementaler Beziehungskonstellationen zu erkennen, die auf die Frage enggeführt werden können: Wer wird in welcher Weise regiert? Ihre eingeschränkte Handlungsmacht im Kontext Inklusion begründen Pädagog\*innen unter anderem in äußeren Umständen, durch die sie in ihrem Handeln behindert werden. Sie ziehen dies mitunter als Entschuldigungsfunktion heran, weshalb sie nicht erfolgreich Teilhabemöglichkeiten für die Adressat\*innen ihres Handelns eröffnen können, was latent als (emotionalisiertes) Versagen gelesen werden kann. In gewisser Weise schreiben sie sich dadurch eine Opferrolle zu, die zudem Ausdruck davon ist, inwiefern sich pädagogisch Handelnde teils (von welcher Seite auch immer) unter Druck gesetzt sehen, ‚inklusiv‘ zu handeln. Potenziert werden ambivalente (Selbst-)Konstruktionen im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion dadurch, dass pädagogisch Handelnde, die in einem Bereich arbeiten, in dem die Adressat\*innen ihres Handelns massiv von Ausschluss betroffen sind, an strukturelle Barrieren stoßen können, die ebenfalls handlungseinschränkend wirksam werden<sup>186</sup>. *Wirkmächtig im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion ist also, dass Pädagog\*innen Verantwortung von sich weisen, in gewisser Hinsicht eine Opferrolle für sich beanspruchen und an strukturelle Barrieren stoßen.*

*Weiterführende Fragen:*

In theoretischer Hinsicht stellt sich unter anderem die Frage nach der Konstruktion von Grenzen (beispielsweise zwischen Pädagog\*innen und der Mehrheitsgesellschaft), die pädagogisch Handelnde als wirkmächtig im Kontext Inklusion konstruieren. Außerdem werfen die Ergebnisse die Frage auf, wie damit umgegangen werden kann, dass Pädagog\*innen Inklusion (eher) ablehnend gegenüberstehen. Diese Frage gilt es sowohl aus theoretischer als auch aus handlungspraktischer Sicht zu beleuchten.

### **Gewaltförmigkeit pädagogischen Handelns und Inklusion**

Ein weiterer Zusammenhang zwischen Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde und Konstruktionen von Inklusion liegt darin, dass beide als Praxen konstruiert werden, denen ein gewaltförmiges Moment innewohnt. Während sich Pädagog\*innen im Kontext pädagogischen Handelns übergreifend als handlungsmächtig, ‚unterwerfend‘ und die pädagogische Beziehung regierend konstruieren, konstruieren sie sich im Kontext Inklusion als ‚unterworfen‘ unter die Vormachtstellung, die Inklusion attribuiert wird. *Während also Herrschaft und Handlungsmacht im Kontext pädagogischen Handelns gewissermaßen als ‚Praxis guten Handelns‘ verstanden werden, wird ebenjene Gewaltförmigkeit im Kontext Inklusion als Zwang konstruiert, vor dem die Adressat\*innen des Handelns geschützt werden müssen und dem sich Pädagog\*innen ebenfalls unterwerfen müssen.* Die Selbstkonstruktion als ‚Unterworfenen‘ im Kontext Inklusion ist der Selbstkonstruktion als handlungsmächtig und ‚unterwerfend‘ gegenläufig, wie sie im Kontext pädagogischen Handelns erfolgt. In gewisser Weise kommt es also zur Konkurrenz zwischen der Selbstkonstruktion pädagogisch Handelnder als handlungsmächtig und ihrer Konstruktion von Inklusion als gewaltförmig und wirkmächtig, entlang derer es ihnen kaum möglich ist, die Selbstkonstruktion als handlungsmächtig widerspruchsfrei und uneingeschränkt aufrechtzuerhalten. *Inklusion unterminiert – in dieser Konstruktion – also sozusagen die Vormachtstellung pädagogisch Handelnder in der pädagogischen Beziehung und stellt somit die Asymmetrie infrage, die Pädagog\*innen als manifest und handlungsleitend konstruieren.* Auch dies kann mittelbar zu (mehr oder minder latenter) Ablehnung von Inklusion beitragen, da diese, in der Konstruktion der Pädagog\*innen, mit Veränderungen einhergeht, die sie in ihrer Handlungsmacht beschneiden.

*Weiterführende Fragen:*

Es stellt sich die übergeordnete Frage, beziehungsweise gilt es in Rückbezug auf die theoretische Grundlegung zu pädagogischem Handeln (siehe Kapitel 2) vertiefend zu untersuchen, ob und inwiefern pädagogisches Handeln überhaupt jenseits von Gewaltförmigkeit gedacht werden kann oder ob dies etwas ist, das pädagogischem Handeln konstitutiv innewohnt. Unter dem Aspekt der Asymmetrie gilt es daran

---

<sup>185</sup> Insofern sie sich dieser Anforderung nicht entziehen, wie es bei M-3 der Fall ist (siehe Kapitel 10.3.3).

<sup>186</sup> Wie unter anderem campusartig angelegte, eher abgeschlossene Wohnanlagen, in welcher Art beispielsweise M-2 und M-3 arbeiten (siehe Kapitel 9.2).

anknüpfend das Verhältnis von pädagogischem Handeln und Inklusion zu untersuchen (siehe Kapitel 12.2.1).

### 11.3.2 Konstruktionen defizitärer Andersartigkeit

Adressat\*innen – pädagogischen Handelns ebenso wie von Inklusion – werden von Pädagog\*innen primär als defizitär konstruiert. Sowohl in der Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde als auch in der Konstruktion von Inklusion ist jener Status der Adressat\*innen als defizitär maßgeblich. Pädagog\*innen sind auf diesen Status ihrer Adressat\*innen angewiesen, da dieser unabänderlich verknüpft ist mit ihrer Selbstkonstruktion als handlungsmächtig, unterstützend und fähig. Diese Selbstkonstruktion ist gewissermaßen in der attribuierten defizitären Andersartigkeit der Adressat\*innen begründet. Auch im Kontext Inklusion gehen Pädagog\*innen vom Status der Adressat\*innen als defizitär aus. Dieser steht Teilhabemöglichkeiten entgegen und kann, so konstruieren es pädagogisch Handelnde, nicht überwunden werden. Die Konstruktion der Adressat\*innen als defizitär vollzieht sich in unterschiedlicher Ausprägung, wurde allerdings in allen Rekonstruktionen festgestellt (siehe Kapitel 11.1.2 und 11.2.3). *Pädagogisch Handelnde haben insofern ein gewisses – latentes – Interesse daran, jenen Status ihrer Adressat\*innen aufrechtzuerhalten, denn eine Dekonstruktion von defizitärer Andersartigkeit durch Inklusion bedeutete in gewisser Weise eine Dekonstruktion dessen, worin Pädagog\*innen sich selbst legitimieren.* Es kann demnach in mancherlei Hinsicht von einem impliziten Eigeninteresse ausgegangen werden, den Status der Adressat\*innen als defizitär zu (re-)produzieren (dass sich dies latent vollzieht, versteht sich von selbst). Wird also, beispielsweise durch das, was mit Inklusion verknüpft wird, defizitäre Andersartigkeit als ‚behindernder Subjektstatus‘ abgebaut und werden (dadurch) die Teilhabemöglichkeiten der Adressat\*innen erweitert, so dekonstruieren sich pädagogisch Handelnde in gewisser Weise selbst, gehen sie doch in ihrer Selbstkonstruktion von der eigenen Handlungsmacht gegenüber der Unterstützungsbedürftigkeit ihrer Adressat\*innen aus. Ein solches Verständnis ist insbesondere vor dem Hintergrund hochproblematisch, dass dadurch die Personen, die eigentlich Teilhabebarrrieren abbauen und den Adressat\*innen ihres Handelns Teilhabemöglichkeiten eröffnen sollen, (in streng strukturanalytischer Sicht) ein Stück weit gegen ihre eigene Daseinsberechtigung arbeiten. *Es ist möglich, dass Pädagog\*innen dadurch gewissermaßen selbst zur Teilhabebarrriere werden, indem sie unverändert vom Status ihrer Adressat\*innen als defizitär ausgehen.* Pädagogisches Handeln vollzieht sich insofern (auch) als Behinderungspraxis und erst nachgeordnet, wenn überhaupt, als Inklusion, das heißt Dekonstruktion von Teilhabebarrrieren. Dass es angesichts solch ambivalenter Herausforderungen zu einer gewissen Handlungsunsicherheit und teils sogar Lähmung kommt, die in einer Selbstkonstruktion als passiv resultieren (siehe dazu Kapitel 11.1.4 und 11.3.1), erscheint nachvollziehbar. Wichtig ist diesbezüglich außerdem die Erkenntnis, dass Handlungsunsicherheit, wie sie beispielsweise durch ambivalente Praxen der (De-)Konstruktion defizitärer Andersartigkeit hervorgebracht wird, in Ablehnung von Inklusion resultiert. Demnach ist Ablehnung von Inklusion in gewisser Weise latent darin begründet, dass mit dem Anspruch, statusgleiche Teilhabe der Adressat\*innen zu erreichen, eine Dekonstruktion ihres als manifest konstruierten defizitären Status einhergeht. Dadurch wird wiederum die Selbstkonstruktion der Pädagog\*innen als (alleinig) handlungsmächtig infrage gestellt<sup>187</sup>.

#### *Weiterführende Fragen:*

Anknüpfend an diese Ergebnisse ist eine vertiefende theoretische Untersuchung dessen interessant, dass Pädagog\*innen in ihrer Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde in gewisser Weise vom Status ihrer Adressat\*innen als ‚behindert‘ abhängig sind – und Inklusion diesen Status zu dekonstruieren droht. Außerdem ist insbesondere im Lichte professionalisierungstheoretischer Betrachtungen das Ergebnis zu diskutieren, dass sich pädagogisches Handeln teils als Behinderungspraxis vollzieht (siehe Kapitel 12.2.2). In handlungspraktischer Sicht stellt sich die Frage, wie Pädagog\*innen Handlungsunsicherheit überwinden können.

---

<sup>187</sup> Um diese Erkenntnis zu gewinnen, war es methodisch notwendig, den beiden Fallbestimmungen (Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde und Konstruktion von Inklusion) getrennt voneinander nachzugehen, um dann in einem weiteren Schritt ihren (wechselseitigen) Bezug beziehungsweise ihr Verhältnis zueinander herauszuarbeiten, wie es in diesem Kapitel dargelegt wird. Dies wird im methodischen Fazit zur Studie noch einmal thematisiert (siehe Kapitel 15.1).

### 11.3.3 Asymmetrien

Ein übergeordnetes Ergebnis, das sowohl die Rekonstruktion der Selbstkonstruktionen pädagogisch Handelnder als auch ihrer Konstruktionen von Inklusion ergab, ist, dass Pädagog\*innen Sozialbeziehungen primär als asymmetrisch konstruieren, wobei Asymmetrien in mehrerlei Hinsicht bestehen. Es sei darauf hingewiesen, dass übergreifende weiterführende Fragen am Ende dieses Unterkapitels formuliert werden.

#### **Asymmetrie zwischen Pädagog\*innen und ihren Adressat\*innen**

Pädagog\*innen konstruieren sich übergreifend als fähig, normal und handlungsmächtig, wogegen sie die Adressat\*innen ihres Handelns als defizitär, unterstützungsbedürftig und in dieser Hinsicht ‚behindert‘ konstruieren (siehe Kapitel 11.1.2)<sup>188</sup>. Dies manifestiert ein asymmetrisches Verhältnis zu den Adressat\*innen pädagogischen Handelns, die im Zuge dessen primär als defizitär konstruiert werden. Pädagog\*innen gehen von jenem als unveränderlich konstruierten Status der Adressat\*innen ihres Handelns als defizitär und somit ‚behindert‘ aus und konstruieren hierbei pädagogisches Handeln primär als ausgleichende Tätigkeit. Wie oben bereits beschrieben wurde, kann pädagogisches Handeln in dieser Hinsicht als ‚behinderndes Ermächtigen‘ verstanden werden, das zwar je situativ Teilhabemöglichkeiten eröffnet, dabei jedoch den Status der Adressat\*innen als kategorial ‚behindert‘ aufrechterhält. Die Konstruktion der Adressat\*innen als defizitär ist sowohl Strukturmerkmal der Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde als auch der Konstruktionen von Inklusion.

#### **Asymmetrie zwischen den Adressat\*innen pädagogischen (inklusive) Handelns und Personen aus der Mehrheitsgesellschaft**

Im Kontext Inklusion wird der ‚defizitäre Subjektstatus‘ der Adressat\*innen als Teilhabebarrriere konstruiert, aufgrund derer kein statusgleicher Kontakt zwischen diesen und Personen aus der Mehrheitsgesellschaft möglich ist. Insofern werden weiterhin Asymmetrien zwischen den Adressat\*innen pädagogischen (inklusive) Handelns und Personen aus der Mehrheitsgesellschaft konstruiert, die vor allem dahingehend ausgeprägt sind, dass Adressat\*innen als einer Art ‚behinderten Sphäre‘ zugehörig konstruiert werden und Personen aus der Mehrheitsgesellschaft als Angehörige der ‚normalen Welt‘ (siehe Kapitel 11.3.4). Zwischen beiden als Gruppen konstruierten Personenkreisen wird eine Grenze konstruiert, die als mehr oder weniger manifest zu lesen ist, was Teilhabemöglichkeiten für Personen, die jener ‚behinderten Sphäre‘ zugehörig sind, deutlich einschränkt.

#### **Asymmetrie zwischen Pädagog\*innen und Personen aus der Mehrheitsgesellschaft**

Außerdem werden Asymmetrien in gewisser Weise auch zwischen Pädagog\*innen und Personen aus der Mehrheitsgesellschaft konstruiert, der sie eigentlich selbst angehören. Diese Asymmetrie äußert sich beispielsweise in der Frage danach, wer handlungsmächtig und verantwortlich ist Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen, denn Pädagog\*innen sehen Handlungsmacht, -verantwortung und -verpflichtung dafür teils einseitig bei Personen aus der Mehrheitsgesellschaft. Sich selbst konstruieren pädagogisch Handelnde in dieser Hinsicht als nicht handlungsmächtig, nicht zum Handeln verantwortlich und nicht dazu verpflichtet, wodurch einmal mehr Teilhabemöglichkeiten (potenziell) beschränkt werden. Aus jener Verantwortungsabgabe, folgt eine gewisse Abwehr von Selbstreflexion, insbesondere der eigenen Beteiligung daran, dass Teilhabebarrrieren errichtet bleiben<sup>189</sup>. Es kann so eine Differenz zwischen der Mehrheitsgesellschaft und Pädagog\*innen respektive Personen, die in der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten, ausgemacht werden, die ihre Entsprechung in der Selbstkonstruktion pädagogisch Handelnder als ‚behindert‘ findet (und zwar ‚behindert‘ darin, den Adressat\*innen ihres Handelns Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen).

Aufgrund dessen, dass Pädagog\*innen sowohl in der Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde als auch in ihrer Konstruktion von Inklusion jene Asymmetrien manifestieren, kann ein wichtiger

---

<sup>188</sup> Dies kann am Beispiel ‚Unterstützung‘ eingehender betrachtet werden. Demnach konstruieren sich Pädagog\*innen als Personen, die zum Erbringen von Unterstützung in der Lage sind, wogegen sie die Adressat\*innen ihres Handelns als grundsätzlich und (mehr oder weniger) umfassend unterstützungsbedürftig konstruieren.

<sup>189</sup> Jene Verantwortungsabgabe kann im Zusammenhang mit der Selbstinszenierung als engagierte Person, die im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung arbeitet, gesehen werden kann, wie sie bei M-1 herausgearbeitet wurde (siehe Kapitel 10.1.3)

Zusammenhang zwischen Selbstkonstruktionen und Konstruktionen von Inklusion ausgemacht werden. In der Konstruktion von Asymmetrie wird ein Gegensatz festgeschrieben, aus dem heraus es Pädagog\*innen nahezu unmöglich ist, im Kontext Teilhabe handlungsfähig zu sein. Jener Gegensatz ist derart ausgestaltet, dass Pädagog\*innen Inklusion zwar mit Teilhabe – und in dieser Hinsicht mit Symmetrie – verknüpfen, gleichzeitig jedoch die Adressat\*innen ihres Handelns als derart manifest ‚behindert‘ konstruieren, dass es ihnen kaum möglich ist, ‚symmetrisch‘, also sozusagen statusgleich, an Praxen der Mehrheitsgesellschaft teilzuhaben. Zumindest wären jene Adressat\*innen dabei immer als Angehörige einer Art ‚behinderten Sphäre‘ erkennbar und könnten diesen Status auch im Kontext von Inklusion, beziehungsweise dem, was damit bezeichnet wird, nicht ablegen.

*Weiterführende Fragen:*

Auch wenn Asymmetrie konstitutiv für die pädagogische Beziehung ist, stellt sich doch die Frage, wie dies im Kontext von Inklusion verstanden und gegebenenfalls gewendet werden kann. In Anbetracht dessen ist sowohl theoretisch zu untersuchen als auch handlungspraktisch zu diskutieren, wie sich in asymmetrischen Beziehungen Inklusion, im Sinne symmetrischer, statusgleicher Teilhabemöglichkeiten, vollziehen kann (siehe Kapitel 12.2.1).

#### 11.3.4 Gegensätzliche Lebenswelten: ‚Behinderte Sphäre‘ vs. ‚normale Welt‘

Ein weiteres übergreifendes Ergebnis ist, dass Pädagog\*innen sowohl in ihren Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde als auch in ihren Konstruktionen von Inklusion einen Gegensatz zwischen einer Art ‚behinderten Sphäre‘ und der ‚normalen Welt‘ manifestieren, die sie in gewisser Weise als zwei Lebenswelten konstruieren, die kaum Berührungspunkte haben. Die Folge ist, dass auch die Menschen, die sie als der jeweiligen ‚Welt‘ zugehörig konstruieren, kaum miteinander in Kontakt kommen. Menschen mit Behinderung, die als der ‚behinderten Sphäre‘ zugehörig konstruiert werden, sind primär auf diese verwiesen, während Personen aus der Mehrheitsgesellschaft in der ‚normalen Welt‘ verbleiben. Pädagog\*innen konstruieren sich primär als ‚normal‘ und bringen sich so als Angehörige der ‚normalen Welt‘ hervor, was sie ein Stück weit von den Adressat\*innen ihres Handelns trennt. Hierin kann ein weiteres Charakteristikum der Asymmetrie ausgemacht werden, die das Verhältnis von Pädagoge\*Pädagogin und Adressat\*in bestimmt: Sie sind in gewisser Weise Angehörige unterschiedlicher ‚Welten‘. *Pädagog\*innen konstruieren die Trennung zwischen den Lebenswelten als derart absolut, dass Übergänge kaum denkbar sind und sich folglich in der Handlungspraxis auch nur sehr eingeschränkt vollziehen.* Dies zeigt sich unter anderem daran, dass Personen, die als Angehörige der ‚behinderten Sphäre‘ konstruiert werden, auch dann, wenn sie an Praxen der Mehrheitsgesellschaft in der ‚normalen Welt‘ teilnehmen, den Status als defizitär und ‚behindert‘ nicht ablegen können<sup>190</sup>. Pädagog\*innen stehen vor der großen Herausforderung, die Trennung der zwei Welten, die sie in gewisser Hinsicht tatsächlich als solche konstruieren – als voneinander getrennte, je eigene ‚Welten‘, die sich grundsätzlich unterscheiden, keine Berührungspunkte haben und ganz unterschiedliche Personen beherbergen (‚normale Menschen‘ und ‚behinderte Menschen‘) – zu überwinden. Sie selbst konstruieren Pädagog\*innen allerdings eher als Personen, die durch ihr Handeln die Dichotomie verfestigen und weniger als solche, die dabei unterstützen, Barrieren – die immer auch als Teilhabebarrrieren wirksam werden – abzubauen. *Sie tragen dadurch zu einer Manifestation jener Dichotomie bei, was auch und insbesondere als Ergebnis im Kontext Inklusion herausgearbeitet werden konnte.* Im Zusammenhang damit steht möglicherweise, dass Inklusion als invasiv, bedrohlich und schädigend konstruiert wird, denn ausgehend davon konstruieren es Pädagog\*innen gewissermaßen als nachvollziehbar, sich nicht für mehr Teilhabemöglichkeiten der Adressat\*innen ihres Handelns einzusetzen: Personen aus der ‚behinderten Sphäre‘, die durch das Handeln der Pädagog\*innen adressiert werden, müssen vor der ‚normalen Welt‘ geschützt werden, weshalb die Dichotomie zwischen den Lebenswelten unbedingt aufrechtzuerhalten ist. Gleichzeitig kann in der (Re-)Produktion jener Dichotomie eine gewisse Ohnmacht erkannt werden, die verdeutlicht, inwiefern sich Pädagog\*innen im Kontext Inklusion als nicht handlungsmächtig (und auch nicht handlungsverantwortlich; siehe Kapitel 11.3.1) konstruieren, Teilhabebarrrieren zu überwinden. Außerdem

---

<sup>190</sup> Dies konnte beispielsweise in der Schilderung M-2s rekonstruiert werden, in der sie beschreibt, dass die Teilhabe der Bewohner\*innen der Einrichtung, die sie leitet, an Praxen der Freiwilligen Feuerwehr des Ortes erschwert beziehungsweise eingeschränkt ist (siehe Kapitel 10.2.2).

muss problematisiert werden, inwiefern durch ‚Inklusion‘ respektive dem, was damit verbunden wird, der Status quo infrage gestellt wird, was unweigerlich mit Veränderung einherginge – und diese wird (mehr oder weniger latent) abgelehnt.

*Weiterführende Fragen:*

Es stellt sich die Frage, wie pädagogisches Handeln in Zusammenhang mit Inklusion gesetzt werden kann, wenn Teilhabebarrrieren und Dichotomien als derart manifest konstruiert werden. Auch hier interessiert folglich die Frage nach ‚Grenzkonstruktionen‘. Dass Pädagog\*innen Inklusion gleichzeitig als Öffnung behindertenspezifischer Einrichtungen, Kontakt und Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft sowie als Gefahr, Trennung und verbunden mit notwendigerweise aufrechtzuerhaltender Dichotomie konstruieren, ist ein Widerspruch, den sie nicht als solchen reflektieren. Es stellt sich in handlungspraktischer Sicht die Frage, wie Pädagog\*innen dabei unterstützt werden können, Ambivalenzen in ihren (Selbst-)Konstruktionen und in ihrem Handeln zu erkennen und zu bedenken.

### 11.3.5 (K-)Ein Zusammenhang zwischen pädagogischem Handeln und Inklusion

Schließlich wird die gegenseitige (Nicht-)Thematisierung beziehungsweise (Nicht-)Berücksichtigung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Ergebnis der Gegenüberstellung dargelegt. Außerdem können Zusammenhänge zwischen pädagogischem Handeln und Inklusion im Kontext von ‚Scheitern‘ ausgemacht werden. Auch in diesem Unterkapitel werden weiterführende Fragen am Ende formuliert.

#### **Inklusion ist keine pädagogische Handlung, pädagogisches Handeln ist nicht inklusiv**

Die Selbst- und Inklusionskonstruktionen pädagogisch Handelnder verweisen insofern aufeinander, dass sie gerade nicht als miteinander im Zusammenhang stehend konstruiert werden. Das heißt, Inklusion wird nicht als pädagogische Handlung konstruiert, genauso wie pädagogisches Handeln nicht als inklusiv oder orientiert an Inklusion konstruiert wird. Beide spielen in der Konstruktion der Pädagog\*innen füreinander keine (zentrale) Rolle und sind insofern von gegenseitiger Nicht-Berücksichtigung geprägt. In diesem Zusammenhang ist zu betrachten, dass eine Differenz ausgemacht werden kann zwischen der Konstruktion von Inklusion und der Konstruktion des Vollzugs von Inklusion, die nicht miteinander verknüpft werden. Während Inklusion zwar als Öffnung behindertenspezifischer Sphären und Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft konstruiert wird, wird ihr Vollzug primär als (pädagogisches) Handeln in behindertenspezifischen Strukturen konstruiert. Konstruktion und Vollzug sind insofern einander gegenläufig und können auf die Differenz von Deinstitutionalisierung und (Re-)Institutionalisierung behindertenspezifischer Strukturen und Diskurse enggeführt werden.

#### **(Nicht) scheitern können**

Pädagogisch Handelnde konstruieren sich teils als fehlbar und pädagogisches Handeln somit als etwas, das scheitern kann. Teils konstruieren sich pädagogisch Handelnde dem entgegengesetzt jedoch auch als unfehlbar, womit eine Konstruktion pädagogischen Handelns als teleologisch und deterministisch einhergeht und somit als etwas, das *nicht* scheitern kann (siehe Kapitel 11.1.3). Pädagogisches Handeln wird hierbei als etwas konstruiert, das einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang folgt. Ein solches Verständnis findet sich mitunter auch in den Konstruktionen von Inklusion (worin ein Zusammenhang zwischen pädagogischem Handeln und Inklusion ausgemacht werden kann). Dieses Verständnis ist unter anderem davon gekennzeichnet, den Anspruch zu erheben, genau zu wissen, welche Auswirkungen je konkrete Handlungen auf die Teilhabemöglichkeiten der Adressat\*innen von Inklusion haben. Inklusion wird hierbei als eine Art idealer Zielzustand konstruiert, der ‚umgesetzt‘ beziehungsweise durch ‚geeignete Maßnahmen‘ erreicht werden kann (so konstruiert es unter anderem M-3; siehe Kapitel 10.3.3)<sup>191</sup>. Dadurch wird ein Verständnis von Inklusion als etwas, das sich vollzieht, als ein Prozess, in dem Teilhabebarrrieren abgebaut werden, ausgeschlossen. Denkbar ist außerdem, dass eine Selbstkonstruktion pädagogisch Handelnder als unfehlbar erschwert, sich neuen Herausforderungen und damit gegebenenfalls einhergehenden Veränderungen zu öffnen, was allerdings notwendig sein kann, um – im Sinne von Inklusion – hergebrachte Strukturen und Praxen infrage zu stellen. Beidem, sowohl

---

<sup>191</sup> Dieses Verständnis von Inklusion ist im Übrigen in pädagogischen, (sozial-)politischen und alltagsweltlichen Kreisen weit verbreitet (siehe zusammenfassend und problematisierend Trescher und Hauck 2020b, S. 303ff).

pädagogischem Handeln als auch Inklusion, fehlt insofern die Möglichkeit zur Kritik. Es zeichnet sich die Erkenntnis ab, dass es gewissermaßen kompatibler Verständnisse von Inklusion und pädagogischem Handeln bedarf, um handlungsfähig zu bleiben. Eine theoretische Basis, die miteinander vereinbar ist, haben zum Beispiel die Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde als fehlbar, womit eine Konstruktion von pädagogischem Handeln als Praxis, die scheitern kann, einhergeht, sowie eine Konstruktion von Inklusion als Aushandlungspraxis, die sich vollzieht und die – hierin liegt die zentrale Gemeinsamkeit – ebenfalls scheitern kann, da es sich auch hierbei um eine Beziehungspraxis handelt. Häufig konstruieren Pädagog\*innen pädagogisches Handeln und Inklusion jedoch als einander gegenläufig beziehungsweise kann in diesen Konstruktionen keine gemeinsame (theoretische) Grundlage ausgemacht werden, wodurch letzten Endes Handlungsschwierigkeiten entstehen (die sich teils in Ablehnung von Inklusion zeigen, wie die Rekonstruktionen ergaben; siehe Kapitel 11.2.4). Problematisch ist außerdem, dass jene widerstreitenden Verständnisse nicht reflektiert werden oder damit einhergehende Herausforderungen negiert und abgewehrt werden.<sup>192</sup>

*Weiterführende Fragen:*

Auch und gerade im Kontext von Inklusion gilt es, die Frage nach der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns vertiefend zu verfolgen und in Bezug auf Inklusion auszudifferenzieren. Dazu ist es notwendig, pädagogisches Handeln und Inklusion als Aushandlungspraxis zwischen den an der Beziehung beteiligten Personen zu verstehen. *Pädagogisches Handeln und Inklusion müssen scheitern können*. Inwiefern darin ein verbindendes Moment der Kritik entdeckt werden kann, steht ebenfalls zur Diskussion (siehe dazu die detaillierten Ausführungen in der theoretischen Vertiefung in Kapitel 12.2.3).

### 11.3.6 Zusammenfassung

Abschließend wird die Gegenüberstellung der Fallstrukturen zusammengefasst, um die Zusammenhänge der Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde und der Konstruktionen von Inklusion übersichtlich darzulegen. Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle die Fragestellung erneut wiedergegeben, entlang derer die Gegenüberstellung erfolgte: **Inwiefern können Zusammenhänge zwischen den Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung und Konstruktionen von Inklusion ausgemacht werden?** Zusammenhänge zwischen den beiden Fallstrukturen konnten in vielfältiger Hinsicht ausgemacht werden, wobei diese in fünf Unterkapiteln thematisch zusammengeführt wurden. Dies ist im Folgenden in einer Übersicht dargestellt und wird daraufhin zusammengefasst.

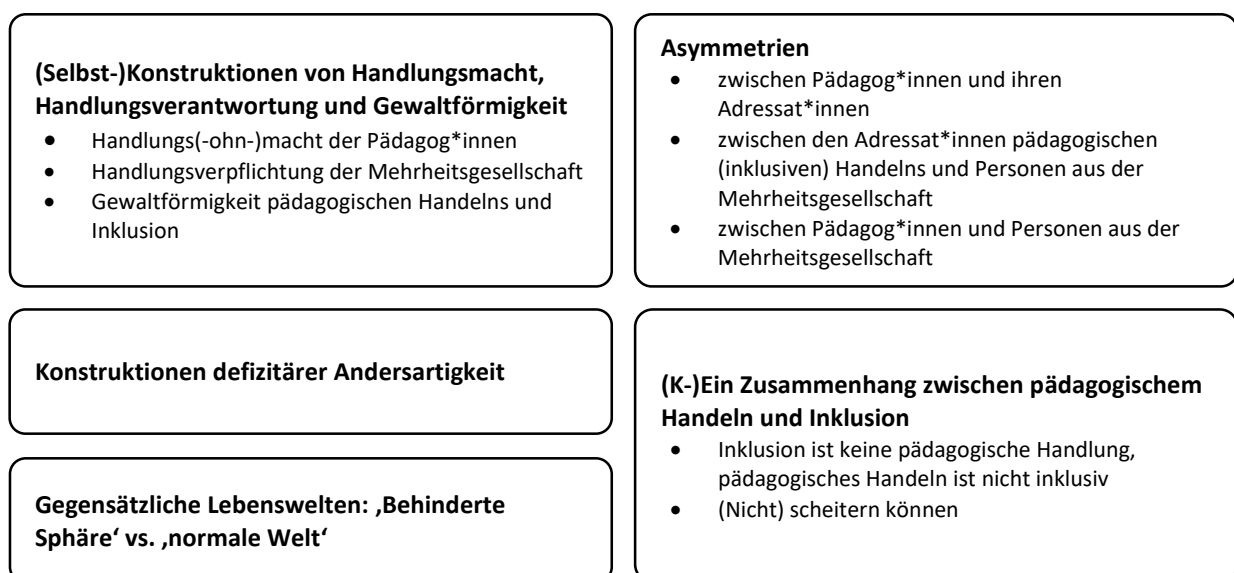


Abbildung 1: Strukturmerkmale von Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde und Inklusionskonstruktionen

<sup>192</sup> Beispielsweise konstruiert M-3 Inklusion (auch) als abgeschlossen und die Beschäftigung damit als nicht länger notwendig, was er gewissermaßen als latente Begründung dafür heranzieht, sich in seinem Alltag nicht mit Inklusion auseinandersetzen zu müssen (siehe Kapitel 10.3.3).

### **(Selbst-)Konstruktionen von Handlungsmacht, Handlungsverantwortung und Gewaltförmigkeit**

Es können Zusammenhänge zwischen der Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde\*r und Konstruktionen von Inklusion unter anderem im Hinblick auf Konstruktionen von Handlungsmacht und Handlungsverantwortung ausgemacht werden, die sich teils widersprüchlich zueinander verhalten. Pädagog\*innen konstruieren sich primär als handlungsmächtig und grenzen sich diesbezüglich von den Adressat\*innen ihres Handelns ab, die sie als unterstützungsbedürftig, defizitär und in dieser Hinsicht als ‚behindert‘ konstruieren. Teils konstruieren sich Pädagog\*innen allerdings auch als passiv, was insbesondere im Kontext Inklusion zum Tragen kommt. Hier konstruieren sich Pädagog\*innen übergreifend als handlungssohnmächtig und nicht dafür verantwortlich, Teilhabebarrrieren abzubauen. Verantwortung, ebenso wie Handlungsmacht und -verpflichtung, konstruieren sie aufseiten der Mehrheitsgesellschaft. Diese zweiseitige Konstruktion von Handlungsmacht kann verdichtet werden in der ambivalenten Selbstkonstruktion als einerseits ‚unterwerfend‘ und andererseits ‚unterworfen‘. Diese Zuschreibungen drohen, so konstruieren es die Pädagog\*innen, im Kontext von Inklusion unterminiert und infrage gestellt zu werden (was mehr oder minder latent abgewehrt wird). Weiterhin werden pädagogisches Handeln und Inklusion als gewaltförmige Praxen konstruiert, wobei diesbezüglich eine je unterschiedliche Perspektive eingenommen wird: Während Handlungsmacht im Kontext pädagogischen Handelns gewissermaßen als ‚Praxis guten Handelns‘ verstanden wird, wird ebenjene Gewaltförmigkeit im Kontext Inklusion als Zwang und Unterwerfung konstruiert und abgelehnt.

### **Konstruktionen defizitärer Andersartigkeit**

Eine Gemeinsamkeit, die bezüglich der beiden rekonstruierten Fallstrukturen ausgemacht werden kann, liegt darin, dass Pädagog\*innen die Adressat\*innen ihres Handelns ebenso wie die Adressat\*innen von Inklusion als defizitär konstruieren. Sowohl in ihren Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde als auch bezüglich ihrer Konstruktionen von Inklusion sind Pädagog\*innen maßgeblich von der Aufrechterhaltung jenes Status defizitärer Andersartigkeit abhängig. Insofern kann von einem – latenten – Interesse daran ausgegangen werden, den Status der Adressat\*innen als defizitär aufrechtzuerhalten, da die Selbstkonstruktion als handlungsmächtig, ebenso wie die Selbstkonstruktion als ‚normal‘ und somit in gewisser Weise überlegen, unmittelbar daran geknüpft ist. Eine Dekonstruktion defizitärer Andersartigkeit bedeutete in dieser Hinsicht eine Dekonstruktion pädagogischer Handlungsmacht, Deutungshoheit und Legitimation, was von den Pädagog\*innen abgewehrt wird. Pädagog\*innen werden durch ein Aufrechterhalten jenes defizitären Status in gewisser Weise selbst zur Teilhabebarrriere.

### **Asymmetrien**

Übergreifend konstruieren Pädagog\*innen Sozialbeziehungen primär als asymmetrisch, was sowohl Strukturmerkmal ihrer Selbstkonstruktionen als auch ihrer Konstruktionen von Inklusion ist. Diese Asymmetrie ist in mehrerlei Hinsicht ausgeprägt und besteht sowohl zwischen Pädagog\*innen und den Adressat\*innen ihres Handelns als auch zwischen jenen Adressat\*innen und Personen aus der Mehrheitsgesellschaft. Asymmetrien sind dabei zu Ungunsten der Adressat\*innen pädagogischen (inklusive) Handelns ausgeprägt. Außerdem können Konstruktionen eines asymmetrischen Verhältnisses zwischen Pädagog\*innen und Personen aus der Mehrheitsgesellschaft ausgemacht werden, wobei sich Pädagog\*innen, entgegen ihres Verhältnisses zu den Adressat\*innen ihres Handelns, in einer inferioren, weniger handlungsmächtigen Rolle konstruieren.

### **Gegensätzliche Lebenswelten: ‚Behinderte Sphäre‘ vs. ‚normale Welt‘**

Pädagog\*innen konstruieren sowohl in ihren Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde als auch in ihren Konstruktionen von Inklusion einen Gegensatz zwischen einer Art ‚behinderten Sphäre‘ und der ‚normalen Welt‘. Dieser Gegensatz wird als derart manifest konstruiert, dass ‚behinderte Sphäre‘ und ‚normale Welt‘ als zwei voneinander getrennte Lebenswelten hervorgebracht werden, die sich grundsätzlich voneinander unterscheiden, keine Berührungspunkte haben und unterschiedliche Einwohner\*innen beherbergen (‚behinderte Menschen‘ und ‚normale Menschen‘). Pädagog\*innen tragen zu einer Festigung jener Dichotomie bei.



### **(K-)Ein Zusammenhang zwischen pädagogischem Handeln und Inklusion**

Der letzte Aspekt, der hinsichtlich der Gemeinsamkeiten beziehungsweise Gegensätze zwischen den beiden Fallstrukturrekonstruktionen ausgemacht werden konnte, liegt darin, dass pädagogisches Handeln und Inklusion von gegenseitiger Nicht-Berücksichtigung geprägt sind: Inklusion wird nicht als pädagogische Handlung konstruiert und pädagogisches Handeln nicht als inklusiv. In der Differenz der Konstruktion von Inklusion und der Konstruktion des Vollzugs von Inklusion manifestiert sich darüber hinaus die Differenz von De- und (Re-)Institutionalisierung, denn während *Inklusion* zwar als Öffnung behindertenspezifischer Sphären und Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft konstruiert wird, wird ihr *Vollzug* primär als (pädagogisches) Handeln in behindertenspezifischen Strukturen konstruiert. Zusammenhänge zeigen sich dagegen in Bezug auf Konstruktionen des ‚Scheiterns‘. Pädagog\*innen konstruieren sowohl sich selbst als pädagogisch Handelnde als auch Inklusion teils als etwas, das einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang folgt und insofern gewissermaßen unfehlbar ist. Inklusion wird hierbei als eine Art idealer Zielzustand konstruiert, der ‚umgesetzt‘ beziehungsweise durch ‚geeignete Maßnahmen‘ erreicht werden kann. Demgegenüber konstruieren sich pädagogisch Handelnde jedoch teils auch als fehlbar und pädagogisches Handeln somit als etwas, das scheitern kann – bringen dies allerdings nicht in Zusammenhang mit Inklusion.



## 12 Pädagogisches Handeln und Inklusion. Theoretische Perspektiven auf Begriff und Handlungspraxis

Die sequenzanalytische Rekonstruktion hat breite Ergebnisse hervorgebracht, entlang derer der Zusammenhang der Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde und der Konstruktionen von Inklusion aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird, wie im vorigen Kapitel detailliert ausgearbeitet wurde. Vielfältig sind ebenso die aus den Ergebnissen hervorgehenden Fragen, die in dieser theoretischen Einbettung, die strenggenommen den letzten Schritt der sequenzanalytischen Rekonstruktionspraxis bildet (siehe Kapitel 6.2.3), vertiefend betrachtet werden sollen und die außerdem zum Ende jedes Ergebniskapitels formuliert wurden (siehe Kapitel 11). Die Verknüpfung zwischen empirischem Ergebnis und theoretischer Einbettung liegt also zum einen in der Methode selbst, die diese Theoriebildung als der objektiv-hermeneutischen Operation inhärent versteht. Zum anderen folgt jene Verknüpfung aus der kritischen Ausrichtung der Studie, die sich wie ein roter Faden durch den Forschungsprozess zieht und demnach die Ergebnisse der Strukturgeneralisierung nicht als gesetzt annimmt, sondern wiederum selbst infrage stellt, wendet und theoretisch vertieft. In dieser theoretischen Einbettung der Ergebnisse werden zwei Schwerpunkte der Diskussion gesetzt: Es wird sich mit pädagogischem Handeln und Inklusion sowohl aus begrifflicher Perspektive als auch aus Perspektive der Handlungspraxis auseinandergesetzt, wobei, ausdrücklich auch in Bezug auf Letzteres, theoretische Positionen diskutiert werden sollen<sup>193</sup>. Diese Schwerpunktsetzungen bilden eine sinnvolle Verknüpfung der theoretischen Hinführung, in der das Feld theoretisch bereitet wurde (Kapitel 2, 3 und 4), sowie der vielfältigen Ergebnisse, durch die das Feld empirisch eröffnet wurde (siehe Kapitel 11). Dadurch ist es möglich, die Ergebnisse in theoretischer Hinsicht zu würdigen und eine *Pädagogisierung der Debatte* zu betreiben, die im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion geführt wird. Es wird sich dadurch weitergehend mit der übergeordneten Frage, die die Studie leitet, beschäftigt, welchen gemeinsamen Kern pädagogisches Handeln und Inklusion haben beziehungsweise haben können. Der kritischen Ausrichtung der Studie folgend steht dabei eine Annäherung an die Frage im Vordergrund: *Wie können pädagogisches Handeln und Inklusion als Kritik ausformuliert werden?* Ausgehend davon werden in den folgenden Kapiteln Konturen eines solchen Begriffsverständnisses skizziert. Denn, wie die Ergebnisse der Rekonstruktionen zeigen (insbesondere Kapitel 11.3.5), konstruieren Pädagog\*innen keine gemeinsamen Bezüge von pädagogischem Handeln und Inklusion, was sowohl zum theoretischen als auch zum Handlungsproblem wird. Diese Problematik zu diskutieren, ist zentraler Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen. Dabei wird immer wieder an die Strukturgeneralisierung und die darin dargelegten Ergebnisse der sequenzanalytischen Rekonstruktionen angeschlossen. Ein Hinweis sei dazu gegeben: Die Fragen, die in der Strukturgeneralisierung als weiterführende Vertiefungen und Anknüpfungspunkte formuliert wurden, zeigen, wie breit das untersuchte Feld ist – und wie breit es über diese Studie hinaus weiterhin zu bearbeiten sein wird. Sich mit all diesen Fragen in der nachfolgenden theoretischen Einbettung der Ergebnisse auseinanderzusetzen, wäre sicherlich interessant und bedeutsam für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema. Dennoch müssen, wie letztlich in jeder Studie, Schwerpunkte gesetzt werden. Fragen, die offenbleiben, laufen dabei nicht ins Leere und werden nicht als ‚unbeantwortet‘ abgelegt, sondern zeigen vielmehr die zahlreichen Anknüpfungsmöglichkeiten, an denen die Ergebnisse der Studie fortgeführt und vertiefend untersucht werden können. Diese werden in Kapitel 13.2 zusammengefasst. Darin ist erneut das kritische Moment zu erkennen, das die Studie leitet, denn es wird davon ausgegangen, dass kritische Forschung insbesondere darauf abzielt, Fragen aufzuwerfen, die das Potenzial haben, gängige Theorie und Handlungspraxis infrage zu stellen. Kritik als widerständiges Moment ist insofern als Innehalten oder Störung zu verstehen, aus der Neues entstehen kann. Diesem Gedanken entsprechend wird bei der nun folgenden Konturierung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik also die *Frage nach dem Begriff* untersucht, die entlang einer Annäherung an Kritik, Subjekt und Macht erfolgt (Kapitel 12.1), sowie die *Frage nach dem Handeln* beleuchtet, wobei Asymmetrie, Professionalisierung und Scheitern fokussiert werden (Kapitel 12.2).

---

<sup>193</sup> Eine handlungspraktische Perspektivierung der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 16.

## 12.1 Die Frage nach dem Begriff: Kritik, Subjekt und Macht

In diesem Kapitel erfolgt eine theoretisch-begriffliche Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der sequenzanalytischen Rekonstruktion, die eingeführt werden kann auf die Frage: *Wie kann eine pädagogische Begriffsbildung von Inklusion erfolgen?* Diese Frage folgt sowohl aus der theoretischen Grundlegung, in der eine Unschärfe des Inklusionsbegriffs ebenso wie eine unscharfe theoretische Beziehung von pädagogischem Handeln und Inklusion konstatiert wurde (siehe Kapitel 3 und 4), als auch aus den Ergebnissen der sequenzanalytischen Rekonstruktion, die unter anderem zeigen, dass sich Pädagog\*innen (teils) ‚keinen Begriff bilden‘, das heißt, dass auch hier Begriffsunschärfe festgestellt werden kann. Weiterhin verstehen Pädagog\*innen Inklusion nicht als pädagogische Handlung und pädagogisches Handeln nicht als inklusiv – diese (pädagogisches Handeln und Inklusion) werden nicht aufeinander bezogen (siehe Kapitel 11.3). Sowohl in theoretischer als auch in handlungspraktischer Sicht wird also kaum je eine Verknüpfung zwischen pädagogischem Handeln und Inklusion vorgenommen. Außerdem wird Inklusion nicht als pädagogischer Grundbegriff verstanden, was jedoch, davon wird ausgegangen, notwendig ist, um eine theoretische ebenso wie handlungspraktische Annäherung an diesen vornehmen zu können. Es braucht folglich eine pädagogische Begriffsbildung von Inklusion. Diese Leerstelle soll im vorliegenden Kapitel bearbeitet werden. Pädagogische Begriffsbildung ist für Theorie und Handlungspraxis unerlässlich und vollzieht sich darin, dass Begriffe verortet und expliziert werden. Erfolgt dies nicht, „bleiben Einzelaussagen und Beobachtungen, auf die sie sich beziehen, bedeutungslos“ (Dederich und Felder 2016, S. 198). Begriffsbildung ist in diesem Verständnis also unabdingbar dafür, Begriffe mit Bedeutung zu füllen (Dederich und Felder 2016, S. 197; siehe auch Harant 2017, S. 128; Winkler 2006, S. 34)<sup>194</sup>. Um Begriffe und ihre Bedeutung wird gerungen, sie werden gefestigt, infrage gestellt, aufgelöst. Dies soll dabei nicht als Verlust, sondern als Ausdruck und Praxis lebendiger Begriffsbildung verstanden werden, in der der Begriff (und alles, was damit verknüpft ist) erst hervorgebracht wird (Pongratz 2010, S. 13ff). Eine solche Arbeit am Begriff ist insofern „als Bewegung in herausfordernden Pluralitäten und Unvereinbarkeiten [zu] bestimmen“ (Thompson 2017, S. 120). Hierin wird das kritische Moment erkennbar, das pädagogische Begriffsbildung, wie sie in dieser Studie verstanden wird, konstituiert – „Begriffsbildung setzt kritisches Denken [...] voraus“ (Foucault 2005c, S. 241). Im Folgenden wird sich demnach einleitend mit dem kritischen Potenzial pädagogischer Begriffsbildung beschäftigt und ein Verständnis pädagogischer Begriffsbildung *als* Kritik entworfen (Kapitel 12.1.1), woraufhin sich der Frage nach dem Subjekt zugewendet wird (Kapitel 12.1.2). Das Verhältnis von pädagogischem Handeln und Inklusion als normalisierende Disziplinierungstechnik und gouvernementale (Selbst-)Regierung wird in Kapitel 12.1.3 untersucht.

### 12.1.1 Kritische pädagogische Begriffsbildung, pädagogische Begriffsbildung als Kritik

In diesem Kapitel soll das theoretische Feld bezüglich kritischer pädagogischer Begriffsbildung weitergehend eröffnet und vertieft werden, im Lichte dessen sich mit pädagogischem Handeln und Inklusion auseinandergesetzt wird, denn, wie die gesamte Studie, erfolgt auch die theoretische Einbettung der Ergebnisse unter dem Zeichen von Kritik. Für eine pädagogische Begriffsbildung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik, wie sie aus der übergeordneten Frage hervorgeht, der diese Theoretisierung der sequenzanalytisch-rekonstruktiven Ergebnisse folgt, ist eine solche Annäherung außerdem unausweichlich. Anknüpfend an den Kritikbegriff, der in der theoretischen Hinführung skizziert und grundlegend eingeführt wurde (siehe Kapitel 2), erfolgt in diesem Kapitel eine vertiefende Auseinandersetzung mit diesem. Die übergeordnete Frage, die dieses Kapitel leitet, ist demnach: *Was sind gemeinsame theoretische Bezüge von pädagogischem Handeln und Inklusion?* Es wird dabei insbesondere Bezug genommen auf das Ergebnis der sequenzanalytischen Rekonstruktion, dass Pädagog\*innen Inklusion (und teils auch pädagogisches Handeln) als etwas Gegebenes konstruieren, das keiner Aushandlung bedarf (siehe Kapitel 11.3). Damit geht eine eher geringe Reflexion der eigenen Handlungspraxis einher, ist Reflexion doch untrennbar mit der Bereitschaft verbunden, (scheinbar) Gegebenes infrage zu stellen, aufzuweichen und neu zu denken.

In seiner Annäherung an den Kritikbegriff beschäftigt sich Foucault, auf dessen Kritikverständnis Bezug genommen wird (insbesondere Foucault 1992, 1990; siehe Kapitel 2), mit der „Geschichte dieser kritischen

---

<sup>194</sup> Zum Zusammenhang von Dekonstruktion und Begriffsbildung siehe Quadflieg (2008, S. 106).

Haltung“ (Foucault 1992, S. 9), die er in der christlichen Pastoral beginnt und über die Betrachtung juridischer und autoritärer Wahrheitsregime fortführt (Foucault 1992, S. 9ff). Indem er diese rasch als „Kunst, die Menschen zu regieren“ (Foucault 1992, S. 10), entschlüsselt, überführt Foucault sukzessive die Begriffsbestimmung von Kritik in eine Betrachtung von Fragen der Macht und (Selbst-)Regierung<sup>195</sup>. Foucault nimmt den Kritikbegriff demnach „als strategischen Ausgangspunkt [...], um sozusagen unter der Hand ganz andere Aspekte des Begriffs herauszuarbeiten“ (Lüders 2007, S. 112). Diese strategische Begriffsbildung führt zu einer Verschiebung eines alltagsweltlichen Verständnisses von Kritik (Lüders 2007, S. 112; siehe auch Benner 2003, S. 106f). Seiner macht- und regierungsaufmerksamen Lesart folgend, entwirft Foucault Kritik als Praxis der „Entunterwerfung“ (Foucault 1992, S. 15), wie sie eingangs bereits dargelegt wurde (siehe Kapitel 2.2.1), und stellt die Frage: „Wie ist es möglich, daß man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?“ (Foucault 1992, S. 11f). Diese Art, sich dem Kritikbegriff fragend anzunähern, legt bereits offen, wie sich Kritik in foucaultscher Lesart vollzieht. Denn die Frage: Was ist Kritik? (die gleichzeitig der Titel Foucaults zentraler Schrift ist, in der er diesen Begriff entwickelt) „stellt [...] nicht nur das Problem – was ist diese Kritik, die wir durchführen oder anstreben? –, sondern sie inszeniert auch eine gewisse Art des Fragens, die sich als zentral für den Vollzug der Kritik selbst erweis[t]“ (Butler 2002, S. 250). Foucaults Kritikbegriff ist insofern scharf von dem des Urteils zu unterscheiden, da Kritik gewissermaßen selbst die Kategorisierung, entlang der (Wert-)Urteile getroffen werden, infrage stellt (Butler 2002, S. 250)<sup>196</sup>. Kritik heißt also, sich Regierung (gleich in welcher Form sie erscheint) entgegenzustellen, sie zu hinterfragen und sich ihr zu widersetzen. Hierin liegt das, was Foucault als „kritische Haltung“ (Foucault 1992, S. 12) bezeichnet. Er versteht sie „[a]ls Gegenstück zu den Regierungskünsten, gleichzeitig ihre Partnerin und ihre Widersacherin, als Weise ihnen zu mißtrauen, sie abzulehnen, sie zu begrenzen und sie auf ihr Maß zurückzuführen, sie zu transformieren, ihnen zu entwischen oder sie immerhin zu verschieben zu suchen“ (Foucault 1992, S. 12; siehe auch Butler 2002, S. 256). Mit Kritik geht demnach Veränderung einher – Transformation, Entgehen, Verschieben von Hergebrachtem. Folglich konkretisiert Foucault ein erstes Verständnis von Kritik darin, sie sei „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12). Mit Butler kann diese Kunst als etwas charakterisiert werden, dem „es nicht um die Frage geht, wie man radikal unregierbar wird“ (Butler 2002, S. 256). Vielmehr beschreibe Foucault damit eine sogenannte Tugend, die „zu tun [hat] mit der Ablehnung dieser Auferlegung der Macht, ihres Preises, der Art und Weise ihrer Handhabung und mit der Ablehnung derer, die sie ausüben“ (Butler 2002, S. 256f). Im „Bündel der Beziehungen zwischen der Macht, der Wahrheit und dem Subjekt“ (Foucault 1992, S. 15) lokalisiert Foucault Regierungstechniken und das, was diesen entgegenläuft: Kritik. Kritik ist demnach, wie einleitend bereits beschrieben (siehe Kapitel 2.2.1), „die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit“ (Foucault 1992, S. 15). Kritik heißt also, Grenzen infrage zu stellen und zwar auch Grenzen, die festlegen, was als gängiges Wissen gilt. Kritik ist dabei nicht als feste Größe zu verstehen, sondern als etwas, das sich „unablässig formier[t] und von neuem entsteh[t]“ (Thompson 2004b, S. 30). Kritik ist eine Praxis, die auf „Präsenz und Aktualität von Widerstand [beruht] – sie stellt keine losgelöste und prinzipielle ‚Dauerverweigerung‘ dar“ (Thompson 2004b, S. 43; siehe auch Butler 2002, S. 256f). Diese Praxis der Kritik vollzieht sich im Erkennen, wie Macht/Wissen-Komplexe<sup>197</sup> ausgestaltet sind und in welcher Weise sie wirksam werden: „Es muss also nicht nur der merkwürdige Knotenpunkt von Macht und Wissen isoliert und identifiziert werden, der das Feld intelligibler Dinge eröffnet, sondern es muss auch die Art und Weise rekonstruiert werden, in der dieses Feld den Punkt seines Aufbrechens erreicht, die Momente seiner Diskontinuität, die Stellen, an denen es an der

---

<sup>195</sup> Hierbei setzt sich Foucault eingehend mit Kants Antwort auf die Frage: Was ist Aufklärung? auseinander (Foucault 1992, S. 19ff; siehe auch Foucault 1990; Kant 2004). Einen Überblick geben: Lüders (2007, S. 112ff), Thompson (2004b, S. 31ff). Butler erkennt im „Widerstand gegen die Autorität [...] das Kennzeichen der Aufklärung“ (Butler 2002, S. 256), das Foucaults Lesart dieser ausmacht.

<sup>196</sup> Zur Produktivität von Macht siehe die Ausführungen in Kapitel 2.2.1. Dass Foucault in seiner Entfaltung des Kritikbegriffs dennoch als Theoretiker der Norm gelesen werden kann, legt Butler (2002, S. 251ff) dar (siehe auch Simons und Masschelein 2010, S. 602f). Dies wird in Kapitel 12.1.3 aufgegriffen.

<sup>197</sup> Siehe dazu u.a. Saar (2007, S. 25ff).

Konstitution jener Intelligibilität scheitert, für die es steht“ (Butler 2002, S. 260). Jene Brüche, Diskontinuitäten und Widersprüche gilt es fragend offenzulegen – wodurch sich Kritik vollzieht. Worin liegen diesbezüglich Parallelen zu kritischer, pädagogischer Begriffsbildung?

Diese Frage soll am Beispiel von Deleuze und Guattari (1996) diskutiert werden, die Begriffsbildung selbst als pädagogische Praxis (Deleuze und Guattari 1996, S. 17) und in dieser Hinsicht, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen werden, als kritisch verstehen. Eine solche „Pädagogik des Begriffs“ (Deleuze und Guattari 1996, S. 17) habe zur Aufgabe, „die Bedingungen des Erschaffens als Faktoren von singular bleibenden Momenten [zu] analysieren“ (Deleuze und Guattari 1996, S. 17f; siehe Sanders 2008, S. 205ff; Bünger 2020, S. 165; Rieger-Ladich 2012, S. 57). Begriffsbildung als pädagogische Praxis kann dabei als „Verteidigung von Problemen gegen ihre vorgeblichen Lösungen“ (Sanders 2008, S. 206) verstanden werden. Begriffsbildung heißt demnach, sich nicht mit vermeintlich ‚glatten‘ Lösungen zufriedenzugeben, sondern immer wieder Fragen zu stellen, sich mit Gegebenem auseinanderzusetzen und dieses (somit) neu zu konstituieren. Demnach fokussiert eine Pädagogik des Begriffs beziehungsweise der Begriff der Pädagogik „Probleme gegen Theoreme, Fragen gegen Antworten“ (Sanders 2008, S. 211). Pädagogik selbst könnte in diesem Zusammenhang als „Irritationswissenschaft“ (Thompson 2017, S. 120) umschrieben werden. Für pädagogische Theorie und insbesondere Handlungspraxis hat diese Lesart zur Folge, Probleme nicht als Aufgaben zu betrachten, die der Lösung bedürfen, sondern als Ansatzpunkte von Kritik, die gegenüber ihrer Glättung verteidigt werden müssen. Diese Praxis vollzieht sich nicht „ohne Rekomplexifizierung“ (Sanders 2008, S. 210), was einmal mehr verdeutlicht, inwiefern es pädagogischer Begriffsbildung nicht um handhabbare Definitionen von Begriffen geht, sondern um ihre vielperspektivische, kritische Diskussion. „Kein Begriff ist einfach“ (Sanders 2008, S. 210), vielmehr ist er (auch historisch) aufgeladen, er ist ‚ein Gewordener‘ (Sanders 2008, S. 211). Ein weiterer Zusammenhang der Annäherungen an Kritik und pädagogische Begriffsbildung kann darin gesehen werden, *dass pädagogisches Handeln in dieser kritischen Lesart als beides verstanden werden kann: als ‚Regierungskunst‘ ebenso wie als Kritik*. Pädagogisches Handeln, beziehungsweise „pädagogische Kunst“ (Foucault 1992, S. 11), wie Foucault es ausdrückt, ist also Praxis des *Unterwerfens* und bietet ebenso Möglichkeiten, sich dieser zu entziehen – zu *entunterwerfen* –, indem Grenzen infrage gestellt und verschoben werden. Pädagogisches Handeln sucht demnach „sowohl nach den Konstitutionsbedingungen des Objektfeldes als auch nach den Grenzen dieser Bedingungen“ (Butler 2002, S. 261) und bewegt sich folglich „zwischen Prozeßerhaltung und Prozeßumformung“ (Foucault 1992, S. 39). Diese Beidseitigkeit ist es, die pädagogisches Handeln kennzeichnet und als überaus wirkmächtig hervorbringt. Gerade deshalb bedarf pädagogisches Handeln der Reflexion, dem Infragestellen von vermeintlich Gegebenem. Es braucht folglich Begriffsbildung, um einen theoretischen Zugang zu finden, der die Bewegung zwischen Erhaltung und Transformation, zwischen Regierungskunst und Kritik, zwischen Unterwerfung und Entunterwerfung fassen kann. *Demnach vollzieht sich pädagogische Begriffsbildung ihrerseits immer schon als Kritik, kann sie doch zur Verortung ebenso wie Verschiebung von Begriffen beitragen* (siehe auch Bünger 2020, S. 168; Winkler 2011, S. 20) – und das gilt auch und insbesondere im Kontext *Inklusion*.

Diese Annäherung an kritische pädagogische Begriffsbildung beziehungsweise pädagogische Begriffsbildung als Kritik eröffnet also die Perspektive, pädagogisches Handeln und Inklusion (neu) zu denken. Dabei gilt es darüber nachzudenken, und dadurch wird Bezug zum Ausgangspunkt dieses Kapitels genommen, inwiefern Kritik als verbindende Lesart beziehungsweise gemeinsame theoretische Fundierung für pädagogisches Handeln und Inklusion herangezogen werden kann. In der theoretischen Hinführung, in der sowohl pädagogisches Handeln als auch Inklusion als (Praxen der) Kritik eingeführt wurden, wurde dies bereits angerissen (siehe Kapitel 2 und 3.2). Die sequenzanalytisch-rekonstruktiven Ergebnisse der Studie können anknüpfend daran in kritisch-pädagogisch-begriffsbildender Absicht gelesen werden. Beispielsweise sind die Lesart von Kritik als Bewegung zwischen Erhaltung und Transformation sowie das Verständnis von Begriffsbildung als Praxis des Fragen- und Infragestellens naheliegende theoretische Verortungen, um die Konstruktionen der Pädagog\*innen zu beschreiben, die sich ebenfalls, und gerade im Kontext Inklusion, zwischen diesen Polen bewegen. Pädagog\*innen konstruieren sich selbst als pädagogisch Handelnde dabei eher als ‚erhaltend‘ und weniger als ‚transformierend‘, was sich beispielsweise im Beharren auf behindertenspezifischen Strukturen und dem Status der Adressat\*innen als defizitär zeigt, wie er sowohl in Bezug auf Selbst- als auch auf Inklusionskonstruktionen herausgearbeitet werden konnte (siehe Kapitel 11.3.2 und 11.3.4). Inklusion fordert pädagogisches

Handeln und die pädagogisch handelnden Personen heraus, Gegebenes infrage zu stellen, „das Selbstverständliche zu bezweifeln“ (Pongratz et al. 2004, S. 8), worin mit ein Grund dafür gesehen werden kann, dass Pädagog\*innen Inklusion oftmals ablehnend gegenüberstehen (siehe Kapitel 11.2.4). Ein weiterer Aspekt diesbezüglich ist, dass Pädagog\*innen Inklusion teils als abgeschlossen konstruieren und/oder diese nicht in Zusammenhang mit ihrer pädagogischen Handlungspraxis bringen (siehe Kapitel 11.2.1 und 11.2.4). Pädagogisches Handeln und Inklusion (wechselseitig) als Kritik zu lesen und auszuformulieren, geht also sowohl aus Theorie als auch aus Empirie hervor und erfolgt in dieser theoretischen Einbettung der Ergebnisse sukzessive<sup>198</sup>. Im Anschluss an diese Betrachtungen stellt sich die Frage, wie sich die Praxis des Infragestellens, der Widerständigkeit – der Kritik – vollziehen kann. „Woher kommt der Widerstand?“ (Butler 2002, S. 261) Und inwiefern können Grenzen verschoben werden? Daraus folgt unmittelbar die Frage nach dem Subjekt sowie danach, wie dieses (sich) zwischen Unterwerfung und Widerständigkeit konstituiert. Diese Fragen werden im nachfolgenden Kapitel eingehender betrachtet. Zuvor werden allerdings Konturen pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik gezeichnet, die aus dieser Annäherung an kritische pädagogische Begriffsbildung folgen. Eine solche Konturierung wird am Ende jedes der folgenden Kapitel vorgenommen und in Kapitel 13.1 zusammengeführt.

#### *Konturen pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik*

Das Verständnis von Kritik, das die pädagogische Begriffsbildung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik rahmt, führt diesen Begriff als Praxis des (Hinter-)Fragens ein. Eine Kontur pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik ist darin zu sehen, dass diese einer ‚kritischen Haltung‘ folgen und insofern als widerständige, entunterwerfende Praxen wirksam werden. Kritik kann deshalb zu Veränderung führen, zu Transformation, Entgehen und Verschieben von Hergebrachtem. Wichtig ist, dass pädagogisches Handeln und Inklusion das Potenzial haben, sich sowohl als Regierungsform als auch als Kritik zu vollziehen. Pädagogisches Handeln und Inklusion bewegen sich also zwischen Regierung und Kritik, Unterwerfung und Entunterwerfung, Erhaltung und Transformation. Ihre Lesart als Kritik ermöglicht, diese Beidseitigkeit zu erkennen und Verortungen ebenso wie Verschiebungen zwischen diesen Positionen vorzunehmen.

#### 12.1.2 Das Subjekt von pädagogischem Handeln und Inklusion

Die Frage nach Subjekt – und damit immer nach Praxen der Subjektivierung – knüpft an das Ergebnis der Rekonstruktionen an, wonach Pädagog\*innen unterschiedliche Adressat\*innen beziehungsweise Akteur\*innen im Kontext von Inklusion konstruieren. Sie selbst, Menschen mit (geistiger) Behinderung und die (mehr oder weniger personalisierte) Mehrheitsgesellschaft werden dabei in unterschiedlichen Rollen hervorgebracht beziehungsweise besetzen unterschiedliche Subjektpositionen. Beispielsweise adressieren Pädagog\*innen im Kontext Inklusion Handlungspflicht und -verantwortung aufseiten der Mehrheitsgesellschaft, während sie sich selbst in diesem Zusammenhang als nicht handlungsmächtig (und -verpflichtet) konstruieren. Damit geht die Frage einher: *Wer wird im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion in welcher Weise hervorgebracht? Welche Subjektpositionen nimmt wer wann ein?* Anknüpfend daran wird außerdem die weiterführende Frage untersucht: *Wie können Subjektpositionen verschoben werden?* Zur Beantwortung beziehungsweise näheren Untersuchung dieser Fragen wird in diesem Kapitel dargelegt, inwiefern Subjekt(-ivität) in foucaultscher, kritischer Perspektive konstituiert wird. Hierbei wird augenscheinlich, dass eine Betrachtung des foucaultschen Subjektbegriffs untrennbar mit einer Analyse von Macht verbunden ist<sup>199</sup> – wie es bereits bei der im vorangegangenen Kapitel erfolgten Annäherung an den Kritikbegriff der Fall war. Begriffsbildung pädagogischen Handelns und von Inklusion, die sich in kritischer Weise und in Anlehnung an Foucault vollzieht, ist also immer auch eine

---

<sup>198</sup> Eine solche kritische Verortung darf die eigene Rolle als Forschende nicht unberücksichtigt lassen. Es ist unerlässlich, „die eigene Involviertheit und Privilegiertheit zu reflektieren“ (Froebus 2015, S. 246f). In diesem Sinne muss, „[w]er die machtvollen Strukturen, in die pädagogisches Handeln und pädagogische Institutionen eingelassen sind, in den Blick nimmt und deren Herrschaftseffekte kritisiert, [...] in diese Kritik auch miteinbeziehen, welche Position des Sprechens und Gehört-Werdens diese Strukturen wem ermöglichen“ (Froebus 2015, S. 247). Dies gilt es ausdrücklich zu berücksichtigen.

<sup>199</sup> Siehe dazu u.a. Foucault 2005c, S. 247ff.

Analyse von Machtbeziehungen (siehe dazu Kapitel 12.1.1 und 2.2.1). In Bezug darauf sowie in Rückbezug auf die Ergebnisse der Rekonstruktionen werden pädagogisches Handeln und Inklusion weitergehend in begrifflicher Hinsicht – als Kritik – diskutiert.

Subjekt kann in zweierlei Hinsicht verstanden werden: „Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist“ (Foucault 2005c, S. 245). Subjekt wird also durch machtvolle Praxen hervorgebracht, die sich im „Doppelaspekt der Macht als Unterwerfung und Erzeugung“ (Butler 2001, S. 8), im „Zugleich von Unterwerfung und Aufbegehren“ (Rieger-Ladich 2004, S. 204) vollziehen. Macht wird hierbei im Rückbezug auf Foucault (u.a. Foucault 1976b, 1978, 2005c) „in der Hinsicht als produktiv gefasst, dass die Einzelnen zur Auseinandersetzung mit einer transzendental erscheinenden Wahrheit über sich angerufen werden, die sie dadurch zu verantworten haben“ (Bünger 2020, S. 169). Foucault drückt dies wie folgt aus: „Diese Machtform gilt dem unmittelbaren Alltagsleben, das die Individuen in Kategorien einteilt, ihnen ihre Individualität zuweist, sie an ihre Identität bindet und ihnen das Gesetz einer Wahrheit auferlegt, die sie in sich selbst und die anderen in ihnen zu erkennen haben“ (Foucault 2005c, S. 245). Macht ist demnach nicht etwas, das einseitig auf die Subjekte einwirkt, sondern ist vielmehr „ein produktives Netz [...], das den ganzen sozialen Körper überzieht“ (Foucault 1978, S. 35) und Subjekte erst in je bestimmter Weise hervorbringt (Froebus 2015, S. 239; siehe auch Rieger-Ladich 2004, S. 206). Macht als ‚Netz‘, das auf die Menschen wirkt und sie durchdringt, ist dabei folglich nicht als autoritative Kraft oder Druckmittel zu verstehen. „Wenn sie [die Macht] nur repressiv wäre, wenn sie niemals etwas anderes tun würde als nein sagen, ja glauben Sie dann wirklich, daß man ihr gehorchen würde? Der Grund dafür, daß die Macht herrscht, daß man sie akzeptiert, liegt ganz einfach darin, daß sie nicht nur als neinsagende Gewalt auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert“ (Foucault 1978, S. 35). Das bedeutet, dass das Subjekt „aus Machtwirkungen [erwächst], so dass dieses durch seine Subjektwerdung gerade einer Kontrolle unterworfen ist“ (Thompson 2004b, S. 40; siehe auch Bublit 2020b, S. 340), der gleichzeitig die Möglichkeit der Überwindung innewohnt (Bublit 2020b, S. 341f). Damit geht einher, dass Subjekt nicht als ‚fest‘ und deshalb unveränderbar angenommen wird, sondern als wandelbar (Rieger-Ladich 2004, S. 203). Subjekt wird konstituiert – und konstituiert sich selbst – „in einer unendlichen und vielfältigen Serie unterschiedlicher Subjektivitäten“ (Foucault 2005b, S. 94; siehe auch Bublit 2020b, S. 340). Subjekt ist demnach „sowohl gefertigt als auch fertigend“ (Butler 2002, S. 264). Dieses Verständnis von Subjekt und Subjektivität bereichert die hiesige theoretische Verortung der Ergebnisse ungemein, *denn das bedeutet, dass Subjektpositionen veränderbar sind und infrage gestellt, verschoben und immer wieder neu hervorgebracht werden können. Darin ist im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion die Möglichkeit enthalten, andere als ‚behinderte (und behindernde) Subjektpositionen‘ einzunehmen.* Dadurch können beispielsweise Personen, die durch pädagogisches Handeln adressiert werden, je situativ Subjektpositionen als ‚teilhabend‘ einnehmen. Diese Betrachtung und Hervorbringung von Subjekt hat folglich das Potenzial, Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen. Es stellt sich die Frage, wie Verschiebungen erfolgen können, die ‚behinderte und behindernde Subjektpositionen‘ verändern. Eine zentrale Rolle spielt dabei Widerständigkeit, denn diese „[zeigt] dem Subjekt die Perspektive für eine kritische Distanz zur etablierten Autorität“ (Butler 2002, S. 263). Widerstand darf hierbei „nicht als Ausdruck einer unveränderlichen Natur des Menschen betrachtet werden“ (Rieger-Ladich 2004, S. 213), sondern als je situatives „Aufbegehren“ (Rieger-Ladich 2004, S. 213), das durch die zuvor beschriebene ‚kritische Haltung‘ ermöglicht wird. Es gibt „keine Machtbeziehung ohne Widerstand, ohne Ausweg oder Flucht, ohne möglichen Umschwung“ (Foucault 2005c, S. 261). „Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand“ (Foucault 2014, S. 96), wie eingangs bereits hervorgehoben wurde (siehe Kapitel 2.2.1). Widerständige Momente entstehen demnach, trotz beziehungsweise gerade wegen machtvoller Beziehungen, durch eine „unkontrollierte[...] Streuung der Macht“ (Rieger-Ladich 2004, S. 209), die sich wie ein Netz verbreitet und deren Wirkung auch gegen sie selbst gerichtet werden kann (Rieger-Ladich 2004, S. 209). Butler (2001) betont dabei die Bedeutung von Wiederholung: „Das Foucaultsche Subjekt wird nie vollständig in der Unterwerfung konstituiert; es wird *wiederholt* [Hervorhebung: TH] in der Unterwerfung konstituiert, und es ist diese Möglichkeit einer gegen ihren Ursprung gewendeten Wiederholung, aus der die Unterwerfung so verstanden ihre unbeabsichtigte Macht bezieht“ (Butler 2001, S. 90; siehe auch Rieger-Ladich 2004, S. 209, 2012, S. 62; Foucault 1989). Es ist damit „die *Fähigkeit eines Subjekts* gemeint, *in der Wiederholung*



eine Norm oder eine Anrufung nicht nur von Neuem aufzurufen, sondern sie zugleich zu verschieben bzw. zu variieren“ (Balzer und Ludewig 2012, S. 102). Auf diese Weise wird Widerständigkeit, die sich immer gegen „eine konkrete Form der Unterwerfung“ (Rieger-Ladich 2004, S. 213) richtet und demnach je situativ erfolgt, möglich. Anknüpfend an diese Ausführungen stellt sich die Frage, inwiefern die explizierte Lesart von Widerständigkeit für pädagogisches Handeln und Inklusion von Bedeutung ist. Diesbezüglich gilt es in einem ersten Schritt festzuhalten, dass Widerständigkeit nicht profan als beispielsweise eine Art ‚Auflösung‘ asymmetrischer Beziehungen verstanden werden kann und auch nicht als etwas, das quasi-automatisch aus Unterwerfung herausführt. *Bedeutsam ist vielmehr, dass Widerständigkeit das Verständnis pädagogischen Handelns und Inklusion perspektiviert und ermöglicht, dass die Frage gestellt werden kann: Wer ist wann in welcher Weise widerständig?* Daraus folgt die Einsicht, dass sich pädagogisches Handeln und Inklusion unbedingt und konstitutiv als *Aushandlungspraxen* vollziehen, in denen Macht und Widerstand immer wieder neu ausgehandelt werden<sup>200</sup>. Ein solches Verständnis hat zwei Folgen: Inklusion ist kein Konzept, das durch Pädagog\*innen aufgenommen und ‚umgesetzt‘ werden kann. Pädagogisches Handeln folgt keinem Ursache-Wirkungs-Mechanismus, sondern ist, wie mehrfach ausgeführt (u.a. Kapitel 2.1), eine Beziehungspraxis. Pädagogisches Handeln und Inklusion als widerständige Praxen sind insofern „Durchkreuzungen von Ordnung(en)“ (Thompson und Weiss 2008, S. 8) inhärent, beispielsweise solche, die für bestimmte Personen primär oder ausschließlich ‚behinderte Subjektpositionen‘ bereiten. Pädagogisches Handeln und Inklusion müssen demnach, wie in der Strukturgeneralisierung bereits angerissen, *scheitern können* (siehe auch Thompson und Weiss 2008, S. 15). Dies wird in Kapitel 12.2.3 ausgeführt.

Pädagogisches Handeln und Inklusion können entlang dieser Ausführungen als Praxen gelesen werden, die Subjekt in je bestimmter Weise hervorbringen und in denen es sich selbst als je bestimmtes hervorbringt. Sie vollziehen sich als „spezifische Subjektivierungsform[en]“ (Masschelein 2003, S. 125), die ebendiese machtvolle, wechselseitige Hervorbringung kennzeichnen und in denen „Macht gerade durch die Intensivierung von Selbstreflexivität und Kritik operiert und nicht durch ihre Unterdrückung, Verfehlung oder Negation“ (Masschelein 2003, S. 125). Dies wird vor dem Hintergrund des Ergebnisses der Strukturgeneralisierung diskutiert, dass Pädagog\*innen die Adressat\*innen ihres Handelns ebenso wie diejenigen von Inklusion als defizitär konstruieren und ausgehend von diesem (vermeintlich) manifesten Zustand pädagogisch denken und handeln (siehe Kapitel 11.3.2). Zwei Kernaspekte dessen sollen hervorgehoben werden: Die Konstruktion der Adressat\*innen als defizitär ist machtvoll, also produktiv, und produziert Subjektpositionen, die die Pädagog\*innen als manifest erachten und ausgehend von denen sie ihr Handeln begründen. Inklusion stört die Selbstkonstruktion der Pädagog\*innen als handlungsmächtig, da sie sich dazu gezwungen sehen, im Zusammenhang damit (auch) andere als defizitäre Subjektpositionen ihrer Adressat\*innen zu produzieren. Inwiefern sie diesbezüglich Ablehnung konstruieren, beispielsweise in einer Selbstkonstruktion als nicht handlungsmächtig im Kontext Inklusion oder einer Konstruktion von Inklusion als schädlich, wurde vielfältig dargelegt (siehe u.a. Kapitel 11.2.4). Jene Ablehnung dient als latente Begründung dafür, selbst im Kontext Inklusion nicht handeln zu müssen. Denn klar ist, dass Defizitorientierung und Inklusion – auch in der Konstruktion der Pädagog\*innen – unversöhnlich nebeneinanderstehen. Inklusion ist demnach immer ein Verständnis der Adressat\*innen als ausgeschlossen a priori. Pädagog\*innen lösen diesen Gegensatz dadurch vermeintlich auf, dass sie sich selbst als nicht handlungsmächtig im Kontext Inklusion konstruieren. Sie entziehen sich dadurch, wie dargelegt wurde (siehe Kapitel 11.3.1), Subjektpositionen, die von Handlungsverantwortung und -verpflichtung gekennzeichnet sind. Wird dies vor dem Hintergrund der diskutierten empirischen Ergebnisse betrachtet, so stellt sich die Frage: Wie kann aus diesen gegensätzlichen Konstruktionen, die Subjektpositionen eröffnen, die miteinander unvereinbar erscheinen, Handeln folgen? Ein Ansatzpunkt dessen wäre, Pädagog\*innen zu vermitteln, dass pädagogisches Handeln „das Verwobensein von gesellschaftlichen Macht- und Bildungsprozessen [klärt]“ (Masschelein 2003, S. 137). Auch die ‚doppelte Bedeutung‘ von Subjekt – als Unterworfenen ebenso wie als Unterwerfenden – zu verstehen, kann Subjektpositionen pädagogisch Handelnder erweitern. Pädagogisches Handeln und Inklusion bedeutete in diesem Zusammenhang die „praktische Verweigerung einer bestimmten Regierungs- und Subjektivitätsform“ (Masschelein 2003, S. 139). Diese Betrachtungen von Macht und Widerstand im Blick

---

<sup>200</sup> Zur Notwendigkeit einer pädagogischen Theorie von Inklusion, die widerständige Einwände kennt, siehe Winkler (2014, S. 34f).

können die Ergebnisse der Rekonstruktionen dahingehend pädagogisch gewendet werden, *dass gerade in jenen gegensätzlichen Konstruktionen, beispielsweise Handlungsmacht versus Handlungsohnmacht, ‚behinderte Sphäre‘ versus ‚normale Welt‘, die als lähmend konstruiert werden, Produktivität zu erkennen ist.* Pädagogisches Handeln und Inklusion heißt demnach nicht, wie mehrfach ausgeführt, Gegensätze zu glätten, sondern sich dieser bewusst zu machen und sie sozusagen als Inbegriff oder Konstitutionsaspekt zu verstehen<sup>201</sup>. Für das in dieser theoretischen Einbettung sukzessive zu entwickelnde Verständnis von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik heißt das: *Pädagogisches Handeln und Inklusion als Kritik werden zwischen Macht und Widerständigkeit konstituiert.* Sie können dabei „nicht auf ‚kritische‘ Beobachtung von außen oder auf historische Rekonstruktionen reduziert werden. Sie soll[en] auf eine ganz bestimmte Weise ‚praktisch‘ sein“ (Masschelein 2003, S. 139), so wie auch „Foucault’s work has actually had a practical impact“ (Simons und Masschelein 2010, S. 602). Es kann also gesagt werden, dass sich pädagogisches Handeln und Inklusion gewissermaßen als „Medium der Macht“ (Froebus 2015, S. 240) vollziehen, die Subjektpositionen eröffnen und besetzen. Bedeutsam ist dabei die Aushandlung von „Normen und Normalitätsgraden“ (Bublitz 2020b, S. 341), die das Subjekt als solches erzeugen, „das sich selbst an die Stelle dessen versetzt, der es beobachtet und zum Überwachungsorgan der eigenen Handlungen wird“ (Bublitz 2020b, S. 341). Dies wird im Folgenden in Bezug auf Disziplinierung und Gouvernementalität ausgeführt.

#### *Konturen pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik*

Das der Konturierung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik zugrundeliegende Verständnis von Subjekt betrachtet dieses als durch machtvollen Praxen hervorgebracht, die es zugleich als unterworfen und widerständig konstituieren. Macht ist hierbei nicht als (negative) Einwirkung auf das Subjekt zu verstehen, sondern als produktiv und als eine Art Netz, das an allen Punkten (potenziell) angreift und wirksam wird. Macht provoziert Widerständigkeit, wodurch pädagogisches Handeln und Inklusion als Kritik als Praxen konturiert werden können, in denen Positionen von Macht und Widerstand immer wieder justiert werden (können). Die Begriffsbildung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik ist also immer auch eine Analyse von Machtbeziehungen. Subjekt, in der Konstitution zwischen Unterwerfung und Widerständigkeit, ist dabei nicht als unveränderbar, sondern vielmehr als wandelbar zu begreifen. Folglich können Subjektpositionen infrage gestellt und immer wieder neu besetzt werden. Das bedeutet, dass ‚behindert‘ oder ‚behindernd‘ keine unverrückbaren Subjektpositionen sind, sondern verschoben werden können – beispielsweise auf eine Subjektposition als ‚teilhabend‘.

### 12.1.3 Die Frage nach dem ‚Normalen‘: Disziplinierende und gouvernementale (Selbst-)Regierung

In diesem Kapitel wird die Frage nach dem ‚Normalen‘ – Wer oder was ist ‚normal‘? – gestellt und Bezug auf das Ergebnis der Rekonstruktionen genommen, dass Pädagog\*innen Inklusion vor dem Hintergrund von Normalitätsvorstellungen konstruieren, die sie als manifest annehmen. Diese Konstruktionen von Inklusion sind, ebenso wie die Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde, abhängig vom Status der Adressat\*innen als ‚behindert‘ beziehungsweise wird von diesem ausgegangen. Pädagogisches Handeln und Inklusion gehen von der ‚Normalisierung‘ jenes Status aus, wiewohl dieser als unaufhebbar und konstitutiv konstruiert wird. Normalisierung und Konstitution von Behinderung stehen einander insofern unvereinbar gegenüber. Pädagogisches Handeln und Inklusion können in diesen gegensätzlichen Konstruktionen als normalisierende Praxen verstanden werden, die sich als gewaltvolles Moment sowohl disziplinierend, durch äußeren Zwang, als auch gouvernemental, durch internalisierte Selbstregierungsformen, vollziehen. Beispielsweise konstruieren Pädagog\*innen Inklusion teils als äußeren Zwang (wiewohl offenbleibt, wer diesen ausübt), der sowohl sie selbst als auch die Adressat\*innen ihres Handelns unterwirft und dem sie, in ihrer Konstruktion, folgen müssen. Ein weiteres

---

<sup>201</sup> Eine Herausforderung dabei beziehungsweise eine Barriere, die es zu überwinden gilt, ist sicherlich der starre Strukturrahmen der Institution ‚Behindertenhilfe‘, der vielfach als Teilhabebarriere wirksam wird, was die Ergebnisse der Strukturanalysen widerspiegeln, die in dieser Studie durchgeführt wurden (siehe Kapitel 9). Pädagogisches Handeln und Inklusion, im Sinne des kritischen Infragestellens von vermeintlich gängigen Praxen sowie des Ermöglichens von Subjektpositionen als ‚teilhabend‘, muss sich also auch auf den Strukturrahmen erstrecken.

Beispiel sind die Selbstkonstruktionen, in denen sich Pädagog\*innen teils als adressat\*innenorientiert oder individuumzentriert Handelnde inszenieren. In diesen zeigen sich latent gouvernementale Regierungspraxen, in denen Zwang und Fremdbestimmung internalisiert und damit ein Stück weit weniger greifbar werden (u.a. Rieger-Ladich 2004, S. 211). Dies erfolgt unter anderem dadurch, dass Wissen über die Adressat\*innen gesammelt und vorausgesetzt wird oder dass Asymmetrien verschleiert werden (siehe Kapitel 11.1.1). In der Folge sind die (Selbst-)Konstruktionen des Unterwerfens und Unterworfenwerdens durchaus unterschiedlich und Pädagog\*innen konstruieren sich als unterwerfend und handlungsmächtig, aber auch, und zwar insbesondere im Kontext Inklusion, als unterworfen und handlungseingeschränkt. In theoretischer Hinsicht stellt sich nun die Frage, wie dieses doppelte beziehungsweise widerläufige Verständnis von ‚unterwerfen‘ und ‚unterworfen werden‘ beziehungsweise ‚regieren‘ und ‚regiert werden‘ gefasst werden kann. Es soll deshalb die Frage näher beleuchtet und theoretisch untersucht werden: *Wer regiert wen in welcher Weise im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion? Wer wird (durch sich selbst) in welcher Weise regiert?* Folglich sollen Fragen der (Selbst-)Regierung untersucht werden, die, anknüpfend an die vorangegangenen Kapitel zu ‚Kritik‘ und ‚Subjekt‘, eine foucaultsche Perspektive auf Regierungspraxen eröffnen, die die machttheoretische Verortung der Ergebnisse stringent fortführt. Disziplinierende und gouvernementale Formen der Regierung sind dabei nicht (nur) als aufeinanderfolgende Regierungs- oder Machttypen zu verstehen, sondern als Praxen, die sich in vielfältiger Weise vollziehen und nebeneinander bestehen. „Daher darf man die Dinge mitnichten als Ersetzung einer Gesellschaft der Souveränität durch eine Gesellschaft der Disziplin und anschließend eine Gesellschaft der Disziplin durch eine, sagen wir, Regierungsgesellschaft verstehen“ (Foucault 2005a, S. 171), denn „Modelle der gradlinigen Ablösung einer Gesellschaftsform durch eine andere werden der Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit von Herrschaftstechniken kaum gerecht“ (Stehr 2007, S. 29; siehe auch Meißner 2010, S. 118ff). Deshalb wird eine Perspektive auf die Wirkmächtigkeit und Ausgestaltung von ‚Macht‘ und ‚Regierung‘ eingenommen, die ihre Vielfältigkeit fokussiert. Im Folgenden werden Merkmale und Mechanismen disziplinierender sowie anknüpfend daran gouvernementaler Regierungspraxen im Anschluss an Foucault ausgeführt, woraufhin das Begriffsverständnis von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik einmal mehr ausdifferenziert wird<sup>202</sup>.

Die Frage nach dem ‚Normalen‘ ist eng verknüpft mit Foucaults Untersuchung disziplinierender Machttechniken, die er insbesondere in seinem Werk „Überwachen und Strafen“ entfaltet (Foucault 2013b; siehe auch Stehr 2007, S. 30; Pongratz 2010, S. 187ff)<sup>203</sup>. Am Beispiel der Untersuchung von Institutionen, allen voran das Gefängnis, wobei Bentham's Panopticum als Disziplinierungs- und Normalisierungsinstitution par excellence eingeführt wird (Foucault 2013b, S. 256ff; siehe auch Bentham 1995; Trescher und Hauck 2015), legt Foucault dar, inwiefern „[i]n den Disziplinen [...] die Macht der Norm zum Ausdruck [kommt]“ (Foucault 2013b, S. 237)<sup>204</sup>. Hierbei vollzieht sich eine Vervielfältigung der Macht, von Foucault als „Mikrophysik der Macht“ (Foucault 1976b) bezeichnet, die „[i]n jedem Augenblick [...] in kleinen singularen Teilen“ (Foucault 1976a, S. 115) und in vielgestaltiger Form wirksam wird. Jene ‚Macht der Norm‘ analysiert Foucault in Abgrenzung zur ‚Macht des Souveräns‘, die sich als „sichtbare Form der Hierarchie“ (Foucault 1976a, S. 122) zeigt und so auf die dadurch Unterworfenen wirkt. Diese souveräne Form der Macht wandelt sich in einen disziplinierenden Machtapparat, der durch Gewohnheiten und Rituale etabliert wird (Foucault 1976a, S. 122f). „Die Macht kann ihren Aufwand von früher abgeben. Sie nimmt die hinterlistige, alltägliche Form der Norm an, so verbirgt sie sich als Macht und wird sich als Gesellschaft geben“ (Foucault 1976a, S. 123; siehe auch Deleuze 1990). Jene gesellschaftliche Perspektive

---

<sup>202</sup> Erneut sei darauf hingewiesen, dass bei den hiesigen theoretischen Ausführungen der Gegenstandsbezug aufrechterhalten wird, weshalb keine grundlegenden Einführungen in die jeweiligen Theoreme gegeben werden. Auf entsprechende Einführungs- und Überblickswerke wird allerdings an geeigneter Stelle verwiesen.

<sup>203</sup> Die Frage nach dem ‚Normalen‘ spielt in foucaultscher Lesart insbesondere in den Disability Studies und darin der Diskussion um den Behinderungsbegriff eine zentrale Rolle (u.a. Waldschmidt 2007; Tremain 2018; Dederich 2007, S. 139ff). Disziplinierungspraxen werden hierbei vor allem als Hervorbringung von Körpern gelesen (beispielsweise Waldschmidt 2007, S. 122ff).

Verwiesen sei außerdem auf die von Jürgen Link ausformulierte „Theorie des Normalismus“, in der er diesen Begriff ausdifferenziert (Link 2013; siehe außerdem Dederich 2007, S. 132ff; Schramme 2021).

<sup>204</sup> Jene disziplinierenden Institutionen können außerdem als Wegbereiter für Behindertenhilfeeinrichtungen gelesen werden (Waldschmidt 2007, S. 129).

auf Macht beziehungsweise das Verständnis von Gesellschaft *als* Macht zeigt einmal mehr die enge Verwobenheit von Machtpraxen, die sich wie ein Netz um die Menschen legen und von allen Punkten aus auf sie einwirken (können) (Foucault 1978, S. 35; siehe auch Kapitel 12.1.2). Der Wandel vom Souverän zur Norm hat zur Folge, dass „[d]er Diskurs des Königs [...] verschwinden und ersetzt werden [kann] durch den Diskurs dessen, der die Norm angibt, dessen, der überwacht, der die Scheidung in das Normale und das Anormale vornimmt, das heißt durch den Diskurs des Lehrers, des Richters, des Arztes, des Psychiaters“ (Foucault 1976a, S. 123) und schließlich den Diskurs der pädagogisch Handelnden, die im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten. Pädagogisches Handeln wirkt insofern „*normend, normierend, normalisierend*“ (Foucault 2013b, S. 236; siehe auch Butler 2002, S. 251ff) und vollzieht sich in Praxen des Vergleichs, der Differenzierung, Hierarchisierung, Homogenisierung und des Ausschlusses (Foucault 2013b, S. 236). Darin „entfaltet [die Norm] einen spezifischen Zwangscharakter“ (Dederich 2007, S. 132). Pädagogisches Handeln bettet die damit adressierte Person in bestehende (gesellschaftliche) Strukturen ein und reproduziert diese – Person wie Struktur – dadurch (siehe Froebus 2015, S. 242). Dies illustrieren die Ergebnisse der Rekonstruktion, in denen sich Pädagog\*innen als Personen konstruieren, die Unterschiede erkennen, systematisieren und – dies ist hervorzuheben – bewahren (siehe dazu u.a. Dederich 2007, S. 133). Pädagogisches Handeln vollzieht sich insofern als gewaltvolle Distinguierungspraxis und ist auf einen Erhalt des Status quo ausgerichtet (siehe Kapitel 10.3.4). Gerade Letzteres wird im Kontext Inklusion zur Herausforderung beziehungsweise steht dieser diametral entgegen, ist Inklusion doch, auch in der Konstruktion der Pädagog\*innen, mit Veränderung verbunden<sup>205</sup>. Jener Gegensatz zeigt sich zudem in der Betrachtung von Disziplinierung und Normalisierung: Gleichermaßen wie Normalisierungspraxen in Gesellschaft eingliedern, produzieren sie Ausschluss aus dieser, indem sie bestimmte Personen als ‚nicht normal‘ und somit außenstehend hervorbringen (Stehr 2007, S. 33; siehe auch Foucault 2013a). Jene „Anormalen“ (Foucault 2013a) werden erheblich in ihren Teilhabemöglichkeiten behindert. Das ist der Grund dafür, weshalb Stehr (2007) Disziplinierungs- und Normalisierungspraxen eine Dialektik und einen sogenannten Doppelcharakter attestiert und „von einem Kontinuum zwischen Disziplinierung und Ausschließung“ (Stehr 2007, S. 34) ausgeht.

Der Mechanismus, der jene Distinguierung zwischen ‚normal‘ und ‚behindert‘ (oder anderweitig ‚abweichend‘) ermöglicht, ist der der Individualisierung (Dederich 2007, S. 133), denn vor dem Hintergrund einer als gleichförmig – ‚normal‘ – angenommenen Gesellschaft, „wird es möglich, individuelle Unterschiede zu erfassen“ (Dederich 2007, S. 133)<sup>206</sup>. Ausgehend von dieser Individualisierung wird der Boden für gouvernementale Regierungspraxen bereitet, die an der Einzelperson anfassen und gewissermaßen die Disziplin ins Innere verlegen als eine Art „von außen aufgezwungene Selbstdisziplinierung“ (Stehr 2007, S. 35) beziehungsweise „den Individuen auferlegte Selbstnormalisation“ (Dederich 2007, S. 137), die diese „zu permanenter Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdechiffrierung und Selbstoptimierung anstacheln sollen“ (Pongratz 2010, S. 197). Foucault leitet diesen Neologismus ‚Gouvernementalität‘ „vom französischen Adjektiv *gouvernemental* („die Regierung betreffend“) her“ (Lemke 2020, S. 303). Der Begriff kann insofern als Beschreibung für Regierungspraxen gelesen werden, anhand derer die Bevölkerung geführt werden soll (Foucault 2005a, S. 170)<sup>207</sup>. Jener Regierungsbegriff nimmt eine Art „Scharnierfunktion“ (Lemke 2020, S. 303) zwischen Subjekt, Macht und Wissen ein und ermöglicht so, diese im wechselseitigen Bezug zu denken (Lemke 2020, S. 303).

<sup>205</sup> Dies zeigt einmal mehr, inwiefern in Bezug auf Inklusion die Formel der ‚Anerkennung von Differenz‘ (insbesondere Prengel 2006) zu problematisieren ist, entlang derer sich, wie in der theoretischen Hinführung zu dieser Studie bereits diskutiert (siehe Kapitel 3.1.2), eine Reproduktion ebenjener Differenz zu vollziehen droht beziehungsweise vollzieht (Froebus 2015, S. 242). Diesen Reproduktionscharakter zu hinterfragen, „leistet eine Perspektive, die pädagogisches Handeln [und in diesem Sinne auch Inklusion; TH] selbst als Reproduktion von Differenzordnungen“ (Froebus 2015, S. 242) annimmt.

<sup>206</sup> Diese Distinguierung kann außerdem als Ausgangspunkt sonderpädagogischer Profession (und auch Disziplin) gelesen werden: „Gerade im Bereich der Sonderpädagogik wurde stets eine Differenz der eigenen Klientel zu einer wie auch immer gearteten ‚Normalität‘ behauptet, um die Legitimität der sich neu etablierenden heilpädagogischen Profession zu begründen“ (Tervooren 2017, S. 18).

<sup>207</sup> Unterschiedliche Autor\*innen weisen darauf hin, dass der Begriff selbst nicht von Foucault geschaffen wurde (wohl aber seine Verwendungsweise), sondern bereits bei Roland Barthes (Barthes 2010, S. 279) zu finden sei (u.a. Lemke 2020, S. 303; Langemeyer 2007, S. 227).

*Gouvernementalität erlaubt demnach im Rahmen dieser theoretischen Diskussion der Ergebnisse, die bisherigen Ausführungen zu Kritik, Macht/Wissen und Subjekt zu bündeln und gemeinsam zu diskutieren.* Foucault entfaltet Gouvernementalität anhand von drei Aspekten, die nachstehend wiedergegeben und daraufhin im Einzelnen beleuchtet werden. „Unter Gouvernementalität verstehe ich die Gesamtheit, gebildet aus den Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und doch komplexe Form der Macht auszuüben, die als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als Hauptwissenschaft die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive hat. Zweitens verstehe ich unter ‚Gouvernementalität‘ die Tendenz oder Kraftlinie, die im gesamten Abendland unablässig und seit sehr langer Zeit zur Vorrangstellung dieses Machttypus, 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. Schließlich glaube ich, dass man unter Gouvernementalität den Vorgang oder eher das Ergebnis des Vorgangs verstehen sollte, durch den der Gerechtigkeitsstaat des Mittelalters, der im 15. und 16. Jahrhundert zum Verwaltungsstaat geworden ist, sich Schritt für Schritt ‚gouvernementalisiert‘ hat“ (Foucault 2005a, S. 171f). Im erstgenannten Punkt zeigt sich, inwiefern Foucault sein Verständnis von Macht ausdifferenziert und vom „individuellen Körper und seiner disziplinären Zurichtung“ (Lemke 2020, S. 303) zu „Prozesse[n] der Subjektivierung und Staatsformierung“ (Lemke 2020, S. 303) (weiter-)entwickelt. Es kann diese Entwicklung sozusagen als Bewegung von einer ‚Mikrophysik der Macht‘ zu einer ‚Makrophysik der Macht‘ nachgezeichnet werden (Lemke 2020, S. 303), in der klar wird, dass „die Machtbeziehungen [...] zunehmend ‚gouvernementalisiert‘ [sind]“ (Foucault 2005c, S. 260). Deutlich wird außerdem, inwiefern Foucault seine Analyse von Macht und Regierung fortsetzt, von Souverän über Disziplinierung hin zu Gouvernementalität (die einander nicht ab- und auflösen, sondern weiterhin bestehen, wie oben ausgeführt wurde). In dieser Untersuchung von Regierungsformen legt Foucault offen, dass „[a]n die Stelle gewaltsamer Zwangshandlungen [...] immer häufiger neue Formen der Regierung [treten], die als solche häufig kaum noch kenntlich sind“ (Rieger-Ladich 2004, S. 211). Dabei wird gouvernementale Führung gewissermaßen verschleiert, da „das Verhalten des Einzelnen auf verdeckte Weise manipuliert und nur indirekt angeleitet wird“ (Rieger-Ladich 2004, S. 211). Diese Mechanismen sind gerade pädagogischem Handeln inhärent, das (vermeintlich) vom Individuum ausgeht, wie es beispielsweise bei sogenannten subjektzentrierten oder adressat\*innenorientierten Handlungsweisen zu finden ist, entlang derer sich Pädagog\*innen teils als besonders reflektiert inszenieren (siehe Kapitel 10.1.3). Diese Handlungsorientierungen verkehren sich in ihr Gegenteil und werden zur disziplinierenden ebenso wie gouvernementalen Regierungspraxis. „Der Blick, der wissen und erkennen will, verbündet sich mit dem Blick, der kontrollieren und disziplinieren will“ (Waldschmidt 2007, S.129) – „Die Sichtbarkeit ist eine Falle“ (Foucault 2013b, S. 257), wie es bei Foucault heißt (siehe auch Pongratz 2010, S. 193f). Trotz der Fokussierung des Individuums verliert gouvernementale Regierung ‚das große Ganze‘ nicht aus dem Blick, denn sie zielt darauf ab, über das Individuum, die Bevölkerung zu regieren (Dederich 2020b, S. 3; siehe auch Dederich 2007, S. 137). Gouvernementalität vollzieht sich als Verhältnis „zwischen Fremd- und Selbstführung“ (Langemeyer 2007, S. 227) und ist insofern „als Herrschaftstechnik [zu] verstehen, die auf dem Weg der Einwirkung auf die Individuen auf eine Steuerung und Kontrolle der Entwicklung von Populationen abzielt“ (Dederich 2020b, S. 3; siehe auch Dederich 2008). Es ist diese Herrschaftstechnik, „die sich die Subjekte verfügbar zu machen versucht, indem sie ihnen ein pädagogisches, therapeutisches und ökonomisches Wissen vermittelt“ (Langemeyer 2007, S. 228), das sie – in eher neoliberal ausgeprägten Strukturen – handlungsfähig machen soll (siehe dazu u.a. Stehr 2007, S. 37; Peters 2006; Besley 2006; Dzierzbicka und Sattler 2004; Schäper 2014). Auch wenn jene gouvernementalitätstheoretische Betrachtungsweise pädagogischer Handlungsprobleme teils Kritiker\*innen findet (u.a. Langemeyer 2007, S. 229ff), ist sie doch als immense Bereicherung des theoretischen Feldes zu betrachten, da sie ermöglicht, Machtverhältnisse, die pädagogisches Handeln und Inklusion unweigerlich beeinflussen beziehungsweise diesem konstitutiv sind, zu benennen und infrage zu stellen (ebenfalls Langemeyer 2007, S. 229). Ausgehend davon ist Reflexion möglich – in theoretischer ebenso wie in handlungspraktischer Hinsicht. In Bezug auf die hiesige Untersuchung bedeutet das, der pädagogischen Begriffsbildung von pädagogischem Handeln und Inklusion eine weitere theoretische Perspektive hinzufügen zu können: *Pädagogisches Handeln und Inklusion als Kritik bedürfen in der*

*Ausformulierung als theoretisch und rekonstruktiv-sequenzanalytisch hergeleiteter Begriff eines Verständnisses von Macht sowie das Vermögen, Machtverhältnisse abwägend beschreiben zu können. Macht, in der hier und im vorangegangenen breiten Verständnisweise, ist sowohl pädagogischem Handeln als auch Inklusion unausweichlich inhärent. Macht zeigt sich dabei in unterschiedlicher Weise, als disziplinierender Zwang und/oder gouvernementale Selbstregierung, ist jedoch immer produktiv. Die Beantwortung der eingangs gestellten Frage danach, wer im Kontext pädagogischen Handelns wen beziehungsweise sich in welcher Weise regiert, liegt also in der Einsicht, dass Macht- beziehungsweise Regierungspraxen sich immer vollziehen und dass diesen nicht ausgewichen werden kann, auch wenn gerade im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion ebendies teilweise proklamiert wird (beispielsweise im Verständnis von Inklusion als Nivellierung von Unterschieden oder Freimachen von Fremdbestimmung; siehe dazu Kapitel 2; siehe außerdem Pongratz 2010, S. 194). Es kann sogar viel eher gesagt werden, dass *pädagogisches Handeln und Inklusion selbst als machtvolle Praxen wirksam sind*. Damit einhergehende Formen der (Selbst-)Regierung können entlang des widerständigen Moments, das Foucault kritische Haltung nennt, infrage gestellt und somit verschoben werden (siehe Kapitel 12.1.1 und 12.1.2). Die Ausformulierung dieser machtvollen Praxen als Normalisierungs-/Disziplinierungstechnik und gouvernementale (Selbst-)Regierung fügt der Begriffsbildung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik eine weitere Facette hinzu.*

#### *Konturen pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik*

Pädagogisches Handeln und Inklusion sind (auch) Regierungsformen, die als normalisierende Praxen wirksam werden und sich sowohl disziplinierend als auch gouvernemental vollziehen. Erneut wird dadurch die Gleichzeitigkeit von Unterwerfen und Unterworfen-werden, Regieren und Regiert-werden deutlich, in der pädagogisches Handeln und Inklusion zwar normalisierende Wirkmächtigkeit haben, ihnen jedoch zugleich das Potenzial zu Kritik und somit Widerständigkeit innewohnt. Für die Konturierung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik bedeutet das, dass sie der Analyse von Machtstrukturen bedürfen, die dabei die eigene Beteiligung an der Ausgestaltung jener Strukturen kritisch berücksichtigt. Eine disziplinierungs- und gouvernementalitätssensible Lesart von Macht und Regierung erlaubt eine solche Analyse.

## 12.2 Die Frage nach dem Handeln: Asymmetrie, Professionalisierung und Scheitern

In diesem Kapitel wird sich der Frage nach dem Handeln zugewendet und aus theoretischer Perspektive beleuchtet – was heißt pädagogisches Handeln im Kontext Inklusion? Auch hier geht es darum, weitere Konturen der Begriffsbildung pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik zu skizzieren. Konkret werden handlungsbezogene Fragen untersucht, die unmittelbar aus den empirischen Ergebnissen resultieren. Ein Schwerpunkt ist dabei die Untersuchung des Verhältnisses von pädagogischem Handeln, das konstitutiv von Asymmetrie geprägt ist, und Inklusion, der Asymmetrie abgesprochen wird (Inklusion ist demnach, in der Konstruktion der Pädagog\*innen, symmetrisch). Diese Untersuchung ist vor dem Hintergrund von großer Bedeutung, dass sich pädagogisch Handelnde im Kontext Inklusion als kaum handlungsfähig konstruieren, was im Zusammenhang damit zu sehen ist, dass sie pädagogisches Handeln und Inklusion nicht miteinander vereinbaren (siehe Kapitel 12.2.1). Dies ist ein Grund dafür, dass Pädagog\*innen Inklusion ablehnend gegenüberstehen. Ein weiterer Fokus liegt auf professionalisierungstheoretischen Untersuchungen beziehungsweise konkret auf einer Kritik der Professionalisierungstheorie Oevermanns (u.a. 1996; siehe auch Kapitel 2.1), die, so wird es dargelegt, im Kontext Inklusion brüchig wird und neuer Ausrichtung – gegebenenfalls sogar Revision – bedarf (siehe Kapitel 12.2.1). Problematisiert wird dabei beispielsweise, inwiefern das Etablieren und Aufrechterhalten eines Arbeitsbündnisses durch gegensätzliche Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde und Konstruktionen von Inklusion herausgefordert wird. Diese Diskussion kann außerdem vor dem Hintergrund der Bewegung zwischen Strukturalismus und Poststrukturalismus gelesen werden, wie sie diese Studie kennzeichnet (siehe Kapitel 2). Schließlich wird untersucht, inwiefern pädagogisches Handeln und Inklusion unter der Prämisse des Scheiterns gelesen werden können, wonach es möglich ist, sie als Aushandlungspraxen zu konstituieren. Dass darin Kritik als verbindendes Moment zu erkennen ist, wird in Kapitel 12.2.3 ausgeführt. Die Frage, die dieses Kapitel leitet, ist folglich: *Wie kann das (Nicht-)Verhältnis, das sich zwischen Handlungsgeltung und Handlungsunfähigkeit, Asymmetrie und Symmetrie,*

*Hervorhebung und Ablehnung bewegt, theoretisch bearbeitet – oder sogar aufgelöst – werden?* Die Frage nach (A-)Symmetrie, Professionalisierung und Scheitern ist eng damit verknüpft, gemeinsame theoretische Bezüge von pädagogischem Handeln und Inklusion auszumachen, was das Vorhaben einer kritischen pädagogischen Begriffsbildung von Inklusion stützt. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage ist für die theoretische Diskussion um pädagogisches Handeln und Inklusion essentiell und für Personen, die in der konkreten Handlungspraxis arbeiten, sehr herausfordernd. Pädagog\*innen werden ein Stück weit zwischen einer Selbstkonstruktion als handlungsmächtig, unterstützend oder teilweise fürsorglich und der Konstruktion von Inklusion als Öffnung behindertenspezifischer Strukturen und statusgleicher Teilhabe aufgerieben, die dazu führt, dass ihre Handlungsmacht beschränkt oder zumindest verschoben wird. Sie erkennen diese widerstreitende Gemengelage teilweise, gehen mitunter jedoch unreflektiert über sie hinweg, woraus Handlungsunsicherheiten entstehen, die in Ablehnung von Inklusion resultieren (können). Vonseiten pädagogischer Begriffsbildung braucht es daher unbedingt eine theoretische Durchdringung dieser Konstruktionen. Dies wird in diesem Kapitel aufgegriffen.

### 12.2.1 Asymmetrie, pädagogisches Handeln und Inklusion

Mit der Betrachtung von Asymmetrie soll der gemeinsamen theoretischen Ausformulierung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik eine weitere Facette hinzugefügt werden. Die Frage, die diese Untersuchung leitet, resultiert unmittelbar aus den Ergebnissen der sequenzanalytischen Rekonstruktionen, in denen pädagogisch Handelnde eine Asymmetrie zwischen sich und den Adressat\*innen ihres Handelns konstruieren. Im Kontext Inklusion wird jene Asymmetrie um zusätzliche Beteiligte erweitert, wird diese doch auch zwischen den Adressat\*innen pädagogischen Handelns und Personen aus der Mehrheitsgesellschaft sowie zwischen pädagogisch Handelnden und diesen Personen konstruiert (siehe Kapitel 11.3.3). In diesem Zusammenhang ist außerdem das Ergebnis zu nennen, dass Pädagog\*innen sowohl in ihren Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde als auch in ihren Inklusionskonstruktionen von einer Dichotomie zwischen einer Art ‚behinderten Sphäre‘ und dem, was dem gegenübersteht und was gewissermaßen als ‚normale Welt‘ bezeichnet werden kann, ausgehen. Diese Dichotomie wird als manifest angenommen und ihre Infragestellung, mehr oder minder latent, abgewehrt. Ausgehend von diesen Ergebnissen wird also die Frage untersucht: *Wie kann sich in asymmetrischen Beziehungskonstellationen (Pädagogisch Handelnde, Adressat\*innen, Mehrheitsgesellschaft) Inklusion, verstanden als symmetrische Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten, vollziehen?* Im Vordergrund steht dabei eine pädagogische Annäherung an Asymmetrie im Kontext Inklusion, denn, da Asymmetrie pädagogischem Handeln inhärent ist (siehe Kapitel 2.2), werden sich von entsprechenden theoretischen Zugängen Einsätze erhofft, entlang derer Inklusion zwischen Symmetrie und Asymmetrie diskutiert werden kann. Folglich wird sich hinführend mit Asymmetrie im Kontext pädagogischen Handelns beschäftigt, woraufhin eine Übertragung entsprechender Ansätze und Fragen auf Inklusion erfolgt. Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln wird dabei der Gegenstandsbezug unbedingt aufrechterhalten, was die Diskussion fokussiert und eng an die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen knüpft.

Pädagogischem Handeln sind asymmetrische Beziehungskonstellationen inhärent, sie können sogar als konstitutiv für dieses bezeichnet werden. Pädagogisches Handeln könnte demnach auf die Praxis des „Umgang[s] mit Asymmetrie“ (Tenorth 2006, S. 41) enggeführt werden. Asymmetrien sind dabei in erster Linie dahingehend ausgeprägt, dass pädagogisch Handelnde gegenüber den Adressat\*innen ihres Handelns (mehr oder weniger deutlich) handlungsmächtiger sind. Dies ist außerdem ein zentraler Aspekt der Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde. In jener Handlungsmacht konzentriert sich, so konstruieren sie es, ihr Selbstverständnis als Pädagog\*innen (siehe Kapitel 11.1.1). Asymmetrische Beziehungskonstellationen treffen insofern den Grundkonflikt pädagogischen Handelns, der einführend bereits diskutiert wurde und in Kants Frage zusammengeführt werden kann: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1967, S. 40; siehe Kapitel 2). Der Versuch, jene Asymmetrien zu überwinden oder zu negieren, „etwa im Sinne fiktionaler Gleichheitsstilisierungen und doktrinärer Selbstständigkeitsmetaphern“ (Helsper und Reh 2012, S. 275), resultiert in einer „fundamentale[n] Verkennung des pädagogischen Geschehens als dessen Leugnung“ (Helsper und Reh 2012, S. 275). Dies hat zur Folge, dass pädagogisches Handeln und Inklusion ebenjene Asymmetrien nicht aufheben können, sondern vielmehr herausfordert sind, mit und in diesen zu handeln. Die Rede von Symmetrie im Kontext

Inklusion greift also zu kurz und verschweigt, was latente Agenden dieser sein können. Dammer (2015) betont in diesem Zusammenhang beispielsweise, die neoliberale Überformung des Menschen, „in der Fremdbestimmung sich als Selbstbestimmung artikuliert“ (Dammer 2015, S. 29), bedürfe Inklusion und versteht diese somit als vordergründiges Instrument, das gouvernementale Regierungspraxen gewissermaßen erträglich und zugänglich macht. Inklusion werde in dieser Hinsicht instrumentalisiert, um die dadurch adressierten Personen „neoliberal auf Linie zu bringen“ (Dammer 2015, S. 29). Diese kaum verhohlene Kritik an Inklusion und der damit versponnenen Diskussion mag einige Problematiken, die mit pädagogischem Handeln und Inklusion einhergehen, konturieren, krankt jedoch selbst an einem diffusen Begriffsverständnis, was einmal mehr die Argumentation stützt, pädagogisches Handeln und Inklusion ausdrücklich als gemeinsame pädagogische Begriffe auszuformulieren. Dies erfolgt hier sukzessive in der Skizzierung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik, dem an dieser Stelle die weitere Kontur der Frage nach Asymmetrie hinzugefügt wird. Ein erster Ansatzpunkt einer pädagogischen Diskussion von Asymmetrie liegt darin, diese im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion nicht abzulehnen oder auszublenden, sondern – ausdrücklich in Bezug auf beide – als konstitutiv anzunehmen. Asymmetrie kann dabei „als Generator für die Entstehung des Neuen“ (Helsper und Reh 2012, S. 277) eingeführt werden. Asymmetrie kann insofern im Lichte dessen verstanden werden, „auf die Widerständigkeit einer Wirklichkeit zu insistieren, die gerade so zum Aneignungsgegenstand erst werden kann, die Konstruktion eines Selbst ermöglicht, das dann in der Auseinandersetzung mit Welt und in ihrer Veränderung sich bestätigt“ (Winkler 2006, S. 179). Auseinandersetzung mit Welt ist hierbei sowohl material als auch sozial zu verstehen, weshalb auch die Asymmetrie in der pädagogischen Beziehung jene Konstruktion des Selbst – als je bestimmtes Subjekt – ermöglicht. *Asymmetrien und insbesondere der ‚Kampf‘ um Positionen innerhalb der pädagogischen Beziehung haben insofern das Potenzial, kritisch zu sein und Widerständigkeit zu wecken* – was pädagogisches Handeln und Inklusion (einmal mehr) als produktiv kennzeichnet und hervorbringt. Asymmetrie ermöglicht insofern im Kern, Subjektpositionen infrage zu stellen und zu verändern. In dieser Lesart wird die einseitig negative Betrachtung (und immer auch Bewertung) von Asymmetrie verkehrt und, ähnlich dem dieser Studie zugrundeliegenden Machtbegriff, als produktiv verstanden. Gleichzeitig darf nicht aus den Augen verloren werden, dass ausgehend von asymmetrischen Beziehungskonstellationen Subjektpositionen als manifest angenommen und Ausschluss darin als gerechtfertigt hingenommen wird. Dies zeigt sich insbesondere in den Konstruktionen der Pädagog\*innen, in denen Asymmetrie zwar als konstitutiv für ihre Beziehung zu den Adressat\*innen ihres Handelns angenommen wird, allerdings auch als unveränderbar konstruiert wird. Aus dieser Unveränderbarkeit, der so gesehen eine gewisse Resignation innewohnt, erwächst Handlungssohnmacht, konstruieren sich pädagogisch Handelnde doch im Kontext Inklusion als *nicht* handlungsmächtig und -verantwortlich. Sie konstruieren sich als inferior gegenüber Personen aus der Mehrheitsgesellschaft, die in diesem asymmetrischen Beziehungsgefüge als handlungsmächtig konstruiert werden (siehe Kapitel 11.3.3). Es braucht demnach Denkanstöße, entlang derer jene Konstruktionen neu gedacht und verschoben werden können. Anknüpfend daran wäre es möglich, dass Asymmetrien im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion justiert und aus der Perspektive der Produktivität und des Potenzials zu Widerständigkeit theoretisch fundiert werden. Asymmetrien können dabei zwar nicht aufgehoben werden – gegebenenfalls ist das dann aber auch gar nicht mehr der Anspruch und es verschiebt sich vielmehr die Perspektive auf pädagogisches Handeln und Inklusion. Unverzichtbar ist dabei, sich von einem teleologisch begründeten Inklusionsverständnis zu entfernen, nach dem Inklusion als (vage) Zielvorstellung beschrieben wird, die es zu erreichen gilt. Diese Notwendigkeit wird dadurch verschärft, dass „die Vision einer inklusiven Gesellschaft derart omnipotent aufgeladen ist, dass sie *anstelle* der realen Verhältnisse tritt“ (Stinkes 2012, S. 296). Demgegenüber geht ein Verständnis von Inklusion als Kritik von ihrem *Vollzug* aus. *Pädagogisches Handeln und Inklusion können insofern als eine Art Bewegung verstanden werden, in der Positionen der Symmetrie und Asymmetrie je situativ ausgehandelt werden*. Was Stinkes (2012) für den Bildungsbegriff ausformuliert, gilt gleichermaßen für pädagogisches Handeln und Inklusion: Ihnen ist Asymmetrie inbegriffen, „die auf ein spezifisches Subjekt- wie ein Sozialisationsverständnis verweist: eine Orientierung an einem Allgemeinen, das aber nicht als etwas Gemeinsames schon gegeben darstellbar oder auffindbar ist, sondern gestiftet werden muss und von einem leiblichen Subjekt ausgeht“ (Stinkes 2012, S. 302)<sup>208</sup>.

---

<sup>208</sup> Anknüpfend daran ist die Frage aufzuwerfen, ob die Debatte um den Bildungsbegriff möglicherweise wertvolle Einsätze für die um den Inklusionsbegriff bereithält, die zu einer (weitergehenden) Theoretisierung dessen beitragen



Ein Aspekt, der dieses Verständnis von pädagogischem Handeln und Inklusion als Bewegung zwischen Asymmetrie und Symmetrie weiterhin herausfordert, betrifft die Frage, wie mit Ausschlusserfahrungen umgegangen werden soll, die viele Menschen (insbesondere jene, die geistig behindert genannt werden) tagtäglich erfahren, sowie wie der Missbrauch von Abhängigkeitsverhältnissen oder die Geschlossenheit von Strukturen, in denen gehandelt wird (beispielsweise in der Behindertenhilfe), thematisiert und in der Diskussion mitgedacht werden können. In theoretischer Hinsicht ist hierbei der oben eingeführte Subjektbegriff heranzuziehen (siehe Kapitel 12.1.2), der Subjekt als unterworfen, aber ebenso als widerständig entwirft. Auch hierbei ist Bewegung festzustellen. Es braucht in diesem Verständnis also unbedingt eine Bewegung zwischen Subjektpositionen, wodurch wiederum Menschen mit geistiger Behinderung andere als ‚behinderte‘ Subjektpositionen eröffnet werden können (beziehungsweise sie sich selbst eröffnen). Pädagogisch Handelnde können durch solche Bewegungen Strukturrahmen infrage stellen und so gegebenenfalls verschieben. Ein weiterer Aspekt, der das Verständnis von pädagogischem Handeln und Inklusion als Bewegung zwischen Asymmetrie und Symmetrie herausfordert, ist, dass die Asymmetrie im Kontext pädagogischen Handelns auf Auflösung angelegt ist (Winkler 2006, S. 180; Oevermann 1996, S. 122f). Gerade im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung ist es allerdings häufig so, dass pädagogische Betreuung, in der einen oder anderen Weise, ein Leben lang erfolgt beziehungsweise erfolgen muss. Es stellt sich also die Frage, wie damit umzugehen ist, wenn diese Auflösung nicht erfolgen kann, weil beispielsweise eine pädagogische Betreuung der Adressat\*innen nach wie vor notwendig ist. Diese Frage verweist auf das nachfolgende Kapitel, in dem unter anderem ebendies in professionalisierungstheoretischer Hinsicht beleuchtet wird (siehe Kapitel 12.2.2).

#### *Konturen pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik*

Die Frage nach dem Verhältnis von Symmetrie und Asymmetrie kann im Kontext der Begriffsbildung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik mit der Figur der Bewegung bearbeitet werden. Asymmetrie in der pädagogischen Beziehung wird dabei zwar als dieser inhärent, aber nicht als unausweichliches, unveränderbares Manifestum verstanden. Vielmehr wird Asymmetrie als Bewegung gedacht, die gerade erst die Hervorbringung von Neuem ermöglicht. Asymmetrie kann insofern als Kampf um Positionen verstanden werden, der das Potenzial hat, kritisch zu sein und zu Widerständigkeit herauszufordern. Dadurch können Subjektpositionen infrage gestellt und gegebenenfalls verschoben werden.

#### 12.2.2 Fragen an Professionalisierungstheorie im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion

Professionalisierungstheorie nach Oevermann (u.a. 1996; siehe Kapitel 2.1) ist eine Möglichkeit, pädagogisches Handeln, insbesondere die Beziehung zwischen Pädagoge\*Pädagogin und Adressat\*in, theoretisch zu fassen. Im Zusammenhang mit Inklusion bedarf diese allerdings der Überarbeitung oder gar Revision, was vor allem darin begründet ist, dass sie von einem manifesten Defizit ausgeht, das es in der pädagogischen Beziehung (im Arbeitsbündnis) zu überwinden gilt. Diese Manifestation von Defizit ist mit einem Verständnis von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik nicht vereinbar, da diese sich wider dem Festschreiben ‚behinderter Subjektpositionen‘ richten (siehe Kapitel 3.2). Folglich steht in diesem Kapitel die Frage im Vordergrund: *Was sind Einsätze einer Professionalisierungstheorie im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik?* Im Folgenden wird sich dieser Fragen angenähert, wobei drei Schwerpunkte der Diskussion ausgemacht werden können und zwar in der Frage nach der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns im Kontext Inklusion, der Beleuchtung des Verhältnisses von Konstruktion und Dekonstruktion sowie der Frage nach Professionalisierungstheorie und (geistiger) Behinderung. Erneut geht es dabei in erster Linie darum, Fragen auszudifferenzieren und, anknüpfend daran, Ansätze einer theoretischen Weiterentwicklung zu skizzieren.

---

können, beispielsweise entlang des Einsehens, dass Bildung (wobei hier immer von Bildung als Subjektbildung und nicht von Bildung als Lernen oder Didaktik ausgegangen wird) „nicht nur mit Können, sondern vor allem mit Werden“ (Stinkes 2012, S. 295) in Zusammenhang gebracht wird – was ebenso auf Inklusion übertragen werden könnte. Dies bleibt als Hinweis und Anknüpfungsmöglichkeit für theoretische Studien offen.

Die Frage nach dem *Verhältnis von Professionalisierungsbedürftigkeit, pädagogischem Handeln und Inklusion* geht unmittelbar aus der Strukturgeneralisierung hervor und wird in Kapitel 11.3.5 formuliert. Es wird also Bezug auf das Ergebnis der sequenzanalytischen Rekonstruktionen genommen, dass sowohl pädagogisches Handeln als auch Inklusion teils aus der Perspektive von Ursache und Wirkung konstruiert werden und demnach als Ziel, das durch entsprechendes Handeln erreicht werden kann. Im Zusammenhang damit stehen Selbstkonstruktionen als unfehlbar, ausgehend wovon das eigene Handeln als etwas konstruiert wird, das nicht scheitern kann. Strukturell finden diese Konstruktionen ihren Aufführungsort in der Konstruktion eines Dienstleistungsverhältnisses zwischen Pädagog\*innen und Adressat\*innen (siehe Kapitel 11.1.3). Herausgefordert werden pädagogisches Handeln und Inklusion außerdem durch unterschiedliche Verpflichtungen und Handlungsorientierungen der pädagogisch Handelnden, die sich vor allem zwischen (gesellschaftlichem) Inklusionsauftrag (‚Teilhabe ermöglichen‘, ‚Inklusion umsetzen‘), der Orientierung an den Adressat\*innen ihres Handelns (Abwägen von Wünschen und Bedürfnissen, Adressat\*innenorientierung und ‚pädagogischem Auftrag‘) sowie eigenen Handlungsmaximen bewegen, die nicht immer miteinander vereinbar sind. In der Konstruktion der Pädagog\*innen folgt daraus oftmals eine Selbstkonstruktion als handlungssohnmächtig und/oder eine Flucht in eher reproduzierbares, nicht-scheitern-könnendes Denken und Handeln. Indem pädagogisches Handeln und Inklusion die Möglichkeit abgesprochen (beziehungsweise gar nicht in Betracht gezogen) wird, scheitern zu können, fehlt ihnen die Möglichkeit zu Kritik, die jedoch unausweichlich ist, um Fragen von Professionalisierung(-sbedürftigkeit) pädagogischen Handelns im Kontext Inklusion weiter ausdifferenzieren. Als professionalisierungsbedürftig sind dabei all jene Handlungsformen zu charakterisieren, die nicht standardisierbar sind und sich in der Beziehungspraxis zwischen Handelnden vollziehen (Oevermann 2002b, S. 26ff; siehe Kapitel 2.1.3). Professionalisierungsbedürftiges Handeln ist insofern je situativ, personenbezogen, nicht planbar – ihm wohnt die Möglichkeit des Scheiterns inne. Zentrale Herausforderung ist deshalb, Professionalisierung nicht-teleologisch zu denken. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund zu berücksichtigen, dass eine Professionalisierung pädagogischen Handelns im Arbeitsbündnis, trotz des Betonens von professionalisiertem Handeln, dem die Möglichkeit des Scheiterns inhärent ist, und ausgehend von pädagogischem Handeln als Beziehungspraxis, doch ein zielorientiertes Vorhaben ist (Kraimer 2014, S. 112). Dies wird im Kontext Inklusion zum Problem, lädt dieses Verständnis von Professionalisierung doch dazu ein, Inklusion ebenfalls teleologisch zu fassen – was weitere Schwierigkeiten mit sich bringt und insbesondere kaum mit einem Verständnis von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik vereinbar ist. Das bedeutet, dass pädagogisches Handeln und Inklusion als Kritik, entlang derer gängige Handlungspraxen infrage gestellt und Bewährtes aufgebrochen werden kann, neue handlungspraktische Herausforderungen schafft, an denen professionalisiertes Handeln gemessen werden muss. Im Zusammenhang mit der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns betrifft dies insbesondere das Verhältnis zwischen pädagogisch Handelnden und ihren Adressat\*innen, das gegebenenfalls – je situativ – neu justiert werden muss. Kern einer solchen Justierung ist, dass Pädagog\*innen eine *Einsicht in jene Professionalisierungsbedürftigkeit gewinnen, wozu sie eines theoretischen Zugangs bedürfen, ausgehend von dem pädagogisches Handeln und Inklusion als nicht-teleologisch gedacht werden*<sup>209</sup>. In der Begriffsbildung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik liegt ein solcher Zugang<sup>210</sup>. Eine weitere Frage an Professionalisierungstheorie im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion betrifft die Problematik, dass Menschen mit (geistiger) Behinderung in der Professionalisierungstheorie nach Oevermann so gut wie nicht mitgedacht werden und wenn, dann ausgehend von einem als manifest angenommenen Defizit (Oevermann 1996, S. 151). Die Ausdifferenzierung jener Professionalisierungstheorie außerhalb des ‚Reinraums‘ therapeutischer Praxis ist demnach eine große

---

<sup>209</sup> Professionalisierung pädagogischen Handelns und Inklusion richtet sich insofern gegen eine „Theorievergessenheit“ (Kraimer 2014, S. 117), die auch die hiesige Analyse stellenweise offenlegte und die sich insbesondere in einem Theorieverständnis zeigte, das auf die Konstruktion von Status und Selbstinszenierung enggeführt werden kann (siehe Kapitel 10.1.3). Pädagogisches Handeln und Inklusion gilt es demgegenüber viel eher als Bewegung zwischen Zwängen, Widersprüchen und Widerständigkeiten zu verstehen (im Kontext sozialarbeiterischer Professionalisierung skizziert dies Kraimer 2014, S. 118).

<sup>210</sup> Inwiefern dabei die Möglichkeit des Scheiterns eine Rolle spielt, wird im nachfolgenden Kapitel ausgeführt (Kapitel 12.2.3).

Herausforderung, vor der eine Theorie zur Professionalisierung pädagogischen Handelns steht, insbesondere im Kontext Inklusion<sup>211</sup>. Oevermann attestiert sonderpädagogischer Handlungspraxis noch am ehesten Möglichkeiten zur Professionalisierung pädagogischen Handelns innerhalb der pädagogischen Disziplinen (Oevermann 1996, S. 151; siehe weiterführend Jonas 2013, S. 150ff). Er stützt dies auf die Annahme, es läge bei den Adressat\*innen der Sonderpädagogik eine manifeste Pathologie vor, sodass „ein je fallspezifisches Arbeitsbündnis angesichts der Vielfalt und Heterogenität in der fallspezifischen Ausprägung der Störungen gar nicht vermieden werden kann“ (Oevermann 1996, S. 151). Dies ist zu problematisieren, denn eine solche vorgängige Annahme von ‚Störung‘ beziehungsweise ‚Behinderung‘ als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns trägt zu ihrer Reproduktion bei, was der Praxis der Dekonstruktion von Behinderung, in der sich Inklusion vollzieht (siehe Kapitel 3.2), entgegensteht. Gleichzeitig ist pädagogisches Handeln, in dieser strukturlogischen Theorie professionalisierten Handelns, ursächlich davon abhängig, dass Adressat\*innen als ‚behindert‘ angesprochen und hervorgebracht werden. Eine Dekonstruktion von Behinderung käme insofern einer Deprofessionalisierung als pädagogisch Handelnde gleich. Es ist demnach das *Verhältnis von Konstruktion und Dekonstruktion* zu beleuchten und zu bedenken, wie Behinderung im Kontext einer Professionalisierungstheorie als individualisierender Subjektstatus infrage gestellt und abgebaut – dekonstruiert – werden kann, sowie, welche Auswirkungen dies auf die Konstitutionsbedingungen und die Ausgestaltung eines Arbeitsbündnisses hat, das doch maßgeblich vom ‚Leidensdruck‘ des Adressaten\*der Adressatin ausgeht (siehe Kapitel 2.1.3). Strukturlogische Professionalisierungstheorie und dekonstruktionslogisches Verständnis von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik laufen einander insofern zuwider, woraus die Frage folgt, inwiefern dazu beigetragen werden kann, *das Verhältnis von strukturlogischer Professionalisierungstheorie und dekonstruktionslogischem Inklusionsbegriff (neu) zu bestimmen* (siehe dazu außerdem Trescher 2017a, S. 268)<sup>212</sup>. Ein Ansatzpunkt dazu ist, *Empirie und Theorie so zu verknüpfen, dass sowohl Rekonstruktion als auch Dekonstruktion in der Begriffsbildung von pädagogischem Handeln, Inklusion und Professionalisierung ihren Platz finden*. Es kann dabei Trescher (2017a) gefolgt werden, der ausgehend von einer Rekonstruktion behindernder Lebensvollzüge eine Dekonstruktion von Behinderung als Praxis formuliert (Trescher 2017a, S. 233ff; siehe auch Trescher 2015b), worin sich schließlich Inklusion vollzieht. Demnach ist die sequenzanalytisch-rekonstruktive Struktur- und Interviewanalyse dieser Studie als wichtiger Ausgangspunkt dafür zu betrachten, pädagogisches Handeln und Inklusion als Kritik ausformulieren zu können – wie es hier und oben sukzessive erfolgt und in Kapitel 13.1 zusammengefasst wird. Die Verknüpfung von Empirie und Theorie ist insofern eine weitere Kontur der Begriffsbildung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik (siehe außerdem Kraimer 2014, S. 114ff). Weiterführend muss in professionalisierungstheoretischer Sicht die Frage gestellt werden, ob es angesichts der notwendigen Dekonstruktion von Behinderung im Kontext von Inklusion überhaupt noch eine pädagogische Disziplin braucht, die ausdrücklich und konstitutiv an einem Defizit ansetzt. Demnach „ist es in der Heil- und Sonderpädagogik durchaus umstritten, ob, in welchem Umfang und in welchen Kontexten eine spezialisierte Pädagogik überhaupt noch zeitgemäß und legitim ist“ (Dederich und Felder 2016, S. 206; siehe auch Moser 2003, S. 7).

Schließlich gilt es, professionalisierungstheoretische Untersuchungen im Zusammenhang mit der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung anzustellen, um *Bedingungen der Konstitution und Aufrechterhaltung eines Arbeitsbündnisses im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung* abzuwägen. Im Vordergrund steht hierbei zum einen die Frage danach, wie damit umgegangen werden soll, dass im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung die pädagogische Beziehung, das Arbeitsbündnis, oftmals nicht auf Auflösung angelegt sein kann (da pädagogische Begleitung ein Leben lang in der einen oder anderen Weise notwendig ist). Zum anderen ist zu fragen, inwiefern in einer solchen Betreuungssituation das Moment der Freiwilligkeit gegeben ist und welche Konsequenzen dies für das Eingehen eines Arbeitsbündnisses hat. Wigger (2009) reflektiert

---

<sup>211</sup> Im Zusammenhang mit Sozialer Arbeit wurde eine solche Ausdifferenzierung von Professionalisierungstheorie bereits auf den Weg gebracht. Siehe dazu insbesondere die Beiträge in Becker-Lenz et al. (2009) und in Becker-Lenz et al. (2011).

<sup>212</sup> Diesbezüglich besteht unmittelbar Anschluss an die vorangegangenen Überlegungen zu Asymmetrie im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion (siehe Kapitel 12.2.1), in denen diese als produktive Bewegung eingeführt wird, die es ermöglicht, Subjektpositionen zu verschieben.

Professionalisierungstheorie im Kontext von solchen Handlungsfeldern, die nicht auf die Auflösung der pädagogischen Beziehung zielen und in denen die Freiwilligkeit der Adressat\*innen nicht (immer) gegeben ist, wie es auf die Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung zutreffen kann (siehe auch Schallberger 2009, S. 284; Köngeter 2009, S. 187f; Becker-Lenz und Müller 2009, S. 213f). Sie kommt zu dem Schluss, dass sich die Strukturmerkmale professionalisierten Handelns durchaus auch in diesem Kontext aufrechterhalten lassen, allerdings entlang „einige[r] theoretische[r] Besonderheiten“ (Wigger 2009, S. 156), die sich im Gros darin zusammenfassen lassen, dass ein noch größeres Gewicht auf den Beziehungsaufbau zum\*zur Adressat\*in gelegt werden soll (Wigger 2009, S. 156ff). An die Stelle der (Wieder-)Herstellung von Autonomie, wie es Oevermann in seinem Strukturmodell idealtypisch formuliert (Oevermann 1996, S. 114f; siehe auch Müller und Becker-Lenz 2011, S. 98), setzt Wigger die Aneignung eines „erweiterte[n] Handlungsrepertoire[s]“ (Wigger 2009, S. 158). In dieser Hinsicht könnte die professionalisierte Praxis pädagogischen Handelns und Inklusion als *Aneignung erweiterter Teilhabemöglichkeiten* gelesen werden. Oevermann würde erwartungsgemäß einer solchen Lesart widersprechen und daran festhalten, dass ein Arbeitsbündnis nicht eingegangen werden kann, wenn keine Freiwilligkeit gegeben ist (Oevermann 2009, S. 138). „Alles was dann trotzdem an Intervention geschieht, ist zwingend soziale Kontrolle und nicht professionalisierungsbedürftige Hilfe“ (Oevermann 2009, S. 138). In der Sozialarbeitswissenschaft wird deshalb teils vermehrt von Arbeitsbeziehungen (im Kontrast zu Arbeitsbündnissen) gesprochen (u.a. Köngeter 2009; Becker-Lenz und Müller 2009). Es wird argumentiert: „Die Konzentration auf die Gestaltung eines dyadischen Arbeitsbündnisses – wie es aus einer psychoanalytischen Tradition heraus entwickelt wurde – erweist sich nur als bedingt tauglich“ (Köngeter 2009, S. 185), weshalb es naheliegend sei, sich der Betrachtung von *Arbeitsbeziehungen* zuzuwenden. Was im Kontext der Professionalisierung pädagogischen Handelns und Inklusion schließlich außerdem zu berücksichtigen ist, ist die jeweilige Verortung des Handelns. Denn für dieses, wie für pädagogisches Handeln überhaupt, spielt der jeweilige Rahmen, innerhalb dessen gehandelt wird, eine entscheidende Rolle. Nicht zuletzt die Strukturanalysen, die im Rahmen dieser Studie vorgenommen wurden, zeigen, inwiefern insbesondere institutionelle und organisationale Strukturen (ebenso wie (sozial-)politische Gestaltungsrahmen) pädagogisches Handeln und Inklusion – und somit das zu etablierende Arbeitsbündnis beziehungsweise die Arbeitsbeziehung zwischen Pädagog\*innen und Adressat\*innen – (potenziell) beeinflussen (siehe Kapitel 9; siehe auch Müller 2011, S. 144f; Becker-Lenz 2005, S. 88ff; Köngeter 2009, S. 186ff)<sup>213</sup>. Es greift also möglicherweise etwas zu kurz, pädagogisches Handeln ausschließlich aus der Perspektive des Arbeitsbündnisses respektive der daran beteiligten Personen zu betrachten. Vielmehr sollte darüber nachgedacht werden, inwiefern, gerade im Zusammenhang mit dem, was Inklusion genannt wird, eine Öffnung dieser dyadischen pädagogischen Beziehung möglich ist und somit, gegebenenfalls, die Mehrheitsgesellschaft einzubeziehen (siehe dazu die handlungspraktischen Skizzen in Kapitel 16.4). Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass es womöglich andere Antworten auf die Frage nach dem Handeln braucht, als solche, die professionalisierungstheoretisch nach Oevermann ausformuliert werden – dies wäre zumindest theoretisch weiter zu durchdenken (worin ein Desiderat ausgemacht werden kann, das die Studie offenlegt). Möglicherweise wäre eine solche Antwort in der pädagogischen Begriffsbildung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik zu finden.

#### *Konturen pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik*

Einsätze einer Professionalisierungstheorie im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik liegen darin, Professionalisierung(-sbedürftigkeit) nicht (ingenieural) teleologisch zu denken. Zentral ist dabei eine Hinwendung zur Möglichkeit des Scheiterns pädagogischen Handelns und Inklusion. Teil dessen ist, die Beziehungspraxis zwischen Pädagog\*innen und Adressat\*innen gegebenenfalls neu zu justieren sowie darüber nachzudenken, ob und inwiefern das Arbeitsbündnis aus der engen Dyade hinausgeführt

---

<sup>213</sup> Den Einbezug von beispielsweise Eltern und/oder anderen primären Sozialbeziehungen in das Arbeitsbündnis zum Klienten\*zur Klientin thematisiert Oevermann selbst, gibt jedoch keine Hinweise zur Ausgestaltung dessen (Oevermann 2009, S. 140).

Graumann (2012) betont in diesem Zusammenhang außerdem die Problematik konzeptioneller Diskriminierungen durch pädagogisch Handelnde und stellt fest, dass diese „sich besonders deutlich in der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung [zeigen]. Die darin verfolgten pädagogischen Konzepte tendieren nach wie vor vielfach zu einer Defizitorientierung“ (Graumann 2012, S. 81).

und für mehrheitsgesellschaftliche Beteiligung geöffnet werden kann. Einer solchen Öffnung wäre inhärent, professionalisierte Praxis pädagogischen Handelns und Inklusion als Aneignung erweiterter Teilhabemöglichkeiten zu lesen. In der Bestimmung des Verhältnisses von strukturlogischer Professionalisierungstheorie und dekonstruktionslogischem Inklusionsbegriff liegen Möglichkeiten, Empirie und Theorie zu verknüpfen, sodass sowohl Rekonstruktion als auch Dekonstruktion notwendiger Teil der Begriffsbildung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik werden. In der unausweichlichen Verknüpfung von Empirie und Theorie liegt demnach eine weitere Kontur dieser.

### 12.2.3 Pädagogisches Handeln, Scheitern und Inklusion

Der letzte Aspekt, der bezüglich der Frage nach dem Handeln betrachtet wird, ist der des Scheiterns. Hierbei steht die Frage im Vordergrund: *Welche Rolle spielt die Potenzialität des Scheiterns für die Konturierung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik?* Anknüpfend an die eingangs dargelegten Gedanken zu pädagogischem Handeln und Scheitern (siehe Kapitel 2.3) werden diese in Bezug auf pädagogisches Handeln und Inklusion als Kritik weitergedacht. Dabei steht (erneut) eine theoretische Verortung des Ergebnisses im Vordergrund, dass Pädagog\*innen pädagogisches Handeln ebenso wie Inklusion teils im Zusammenhang mit einer Ursache-Wirkungs-Logik konstruieren. Pädagogisches Handeln und Inklusion werden so als etwas konstruiert, das nicht scheitern kann (siehe Kapitel 11.3.5). In struktureller Hinsicht ist diese Konstruktion eng verknüpft mit einem Dienstleistungsgedanken beziehungsweise entsprechendem -ideal, entlang dessen Pädagog\*innen pädagogisches Handeln und Inklusion teils konstruieren. Indem nun erneut Bezug auf jene Figur des Scheiterns genommen wird, wird dargelegt, inwiefern sich diese als Lesart anbietet, pädagogisches Handeln und Inklusion als Kritik zu konturieren. Es handelt sich hierbei, im Anschluss an die entsprechenden Ausführungen, um ein kurzes resümierendes ebenso wie ausblickendes Kapitel.

Pädagogisches Handeln und Inklusion können entlang einer Theoriebildung, die die Figur des Scheiterns in ihren Mittelpunkt stellt, als kritische Begriffe weiterentwickelt werden. Scheitern ist hierbei, wie eingangs dargelegt (siehe Kapitel 2.3), keinesfalls als Verlust oder Resignation zu verstehen, sondern als produktiv. Dadurch ist es möglich, sich vom ‚Diktat des Best-Practice‘ zu lösen, das im Zusammenhang mit pädagogischem Handeln und Inklusion teils verbreitet ist (siehe exemplarisch: Brokamp et al. 2015)<sup>214</sup>, und dagegen eine Reflexivität zu betonen, ausgehend von der eine problematisierende Perspektive eingenommen werden kann. Pädagogisches Handeln und Inklusion vollziehen sich in dieser Lesart als je situative, individuelle und personenbezogene Praxen. Dadurch ist es außerdem denkbar, Skepsis und Ablehnung, die Inklusion teils entgegengebracht wird (beispielsweise durch Pädagog\*innen, wie die Ergebnisse der Rekonstruktionen zeigen; siehe Kapitel 11.2.4), zu reduzieren. Denn so wird Inklusion nicht als zielorientiert postuliert, sondern als etwas, das herausfordernd ist und eben auch, je situativ, *scheitern kann* – aber, und darin liegt der Kern dieser Gedankengänge, *nicht gescheitert ist*. Dies kann mit einer Analogie zu Pädagogik als Wissenschaft ausgeführt werden: „Die Pädagogik stellt sich als eine ‚Wissenschaft des Unmöglichen‘ dar. Dies macht sie jedoch nicht zu etwas Unmöglichem. Vielmehr wird im Auflösen aller Fragen und Probleme das Ende der Pädagogik gesehen. Das Scheitern der Pädagogik eröffnet erst die Chance, dem Anderen gerecht zu werden und damit die Zukunft nicht zu verschließen“ (Thompson und Weiss 2008, S. 15; siehe auch Rieger-Ladich 2014a, S. 285). *Scheitern eröffnet also Anschlussmöglichkeiten, Weiterentwicklung, Bewegung und Verschiebung*. Mit pädagogischem Handeln und Inklusion wird demnach gewissermaßen „eine ‚andere Wirklichkeit‘ aufgerufen, mit der das bislang als selbstverständlich genommene Wirklichkeitsverständnis mit Fragezeichen sowohl hinsichtlich seiner Repräsentationen als auch seiner Legitimität versehen wird“ (Thompson und Schenk 2017, S. 10). Um auf die Frage zurückzukommen, die dieses Kapitel leitet, kann also festgehalten werden, dass die Figur des Scheiterns im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion eine zentrale Rolle spielt, die sich sowohl in Bezug auf Begriff als auch auf Handeln zeigt. In Bezug auf den Begriff erlaubt ‚Scheitern‘ pädagogisches Handeln und Inklusion als pädagogische Begriffe auszuformulieren und dabei theoretisch zu fassen, inwiefern diese durch Veränderbarkeit und Infragestellen konstituiert werden. In Bezug auf das Handeln gilt es festzuhalten, dass die Potenzialität des Scheiterns Ausdruck der Professionalisierungsbedürftigkeit

---

<sup>214</sup> Zur Problematisierung sogenannter Best-Practice-Ansätze siehe beispielsweise Rückert-John (2014, S. 197) und Rieger-Ladich (2014a, S. 291f).

pädagogischen Handelns und Inklusion ist beziehungsweise diese überhaupt erst als professionalisierungsbedürftige Handlungspraxen hervorbringt (siehe Kapitel 12.2.2). Indem also jene Figur des Scheiterns, die pädagogisches Denken und Handeln ebenso wie die pädagogische Beziehungspraxis konstituiert, auf Inklusion übertragen wird, kann der Konturierung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik eine weitere Facette hinzugefügt werden.

#### *Konturen pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik*

Die Figur des Scheiterns verleiht der Begriffsbildung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik eine weitere Kontur. Scheitern ist hierbei als produktiv anzunehmen und kann der Ursache-Wirkungs-Logik entgegengesetzt werden, die pädagogisches Handeln und Inklusion teils dominiert. Pädagogisches Handeln und Inklusion sind insofern als Praxen zu denken, die scheitern können, dadurch aber keineswegs gescheitert sind. Scheitern eröffnet vielmehr Veränderungsmöglichkeiten und Bewegung. Dies kann als kritisches Moment gelesen werden.

## 13 Theoretisches Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel werden die Konturen pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik zusammengefasst, die in der theoretischen Auseinandersetzung mit Begriff und Handeln herausgearbeitet wurden (Kapitel 13.1). In einem zweiten Schritt werden offene Fragen zusammengeführt, die die Studie hervorgebracht hat und deren Untersuchung (insbesondere in theoretischer Hinsicht) einen wichtigen Beitrag zum Thema verspricht (Kapitel 13.2). So ist es möglich, das Verhältnis von pädagogischem Handeln und Inklusion weitergehend zu beleuchten.

### 13.1 Konturen pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik

Die theoretische Annäherung an pädagogisches Handeln und Inklusion aus begrifflicher ebenso wie handlungsbezogener Perspektive skizziert Konturen eines Begriffsverständnisses, entlang dessen pädagogisches Handeln und Inklusion als Kritik entfaltet werden können. Diese Konturen wurden in der Bewegung zwischen sequenzanalytisch-rekonstruktiven Ergebnissen der Studie und theoretischen Verortungsversuchen sukzessive herausgearbeitet (siehe Kapitel 12). Im Folgenden werden die Konturen jener pädagogischen Begriffsbildung von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik gezeichnet.

Pädagogisches Handeln und Inklusion als Kritik bewegen sich zwischen Unterwerfung und Entunterwerfung, Erhaltung und Transformation, Regierung und Kritik. ‚Kritische Haltung‘, wie Foucault es nennt (Foucault 1992, S. 9), trägt dazu bei, dass Handelnde Einsicht in jene Beidseitigkeit von pädagogischem Handeln und Inklusion nehmen können und somit Verortungen ebenso wie Verschiebungen zwischen diesen Positionen vornehmen können. Jenes kritische Moment ist es, das die Möglichkeit zu Widerständigkeit einräumt und somit zu Veränderung. Handelnde werden im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion als Subjekte hervorgebracht, die sowohl unterworfen sind als auch widerständig. Subjekt wird insofern als wandelbar verstanden, weshalb Subjektpositionen, die dieses besetzt, infrage gestellt und verändert werden können. ‚Behinderte‘ und ‚behindernde‘ Subjektpositionen können deshalb verschoben werden – beispielsweise auf eine Subjektposition als ‚teilhabend‘. Hierbei spielt Asymmetrie eine bedeutsame Rolle, die, gelesen als Figur der Bewegung, im Kampf um Subjektpositionen das Potenzial hat, Verschiebungen (mit-)anzustoßen. Asymmetrie ermöglicht insofern gerade erst die Hervorbringung von Neuem. Verschiebungen und Bewegungen vollziehen sich als machtvolle Praxen, die dabei nicht als Formen der (negativen, repressiven) Einwirkung zu verstehen sind, sondern als produktiv, als eine Art Netz, das zwischen allen Punkten gespannt und (potenziell) jederzeit und überall wirkmächtig ist. Widerständige Subjekte sind in diesem Netz sowohl eingebunden als auch handlungsmächtig, Knoten aufzulösen und neue zu knüpfen. Begriffsbildung pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik bedarf also der Analyse von Machtstrukturen, wobei eine disziplinierungs- und gouvernementalitätssensible Lesart von Macht ermöglicht, die beidseitige Verwobenheit des Subjekts in jene Machtstrukturen, die sich zwischen Verfestigung und Entunterwerfung vollzieht, zu untersuchen. Schließlich eröffnet die Figur des Scheiterns professionalisierungstheoretische Anschlüsse an die Begriffsbildung pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik. Diese werden entlang dessen als je situative, personenzentrierte, nicht teleologische und nicht standardisierbare Handlungspraxen fundiert, wodurch sowohl zielorientierte als auch kausalitätsbezogene Verständnisse überwunden werden können. Pädagogisches Handeln und Inklusion als Kritik sind insofern als Praxen zu denken, die scheitern können, aber deswegen keineswegs gescheitert sind. Professionalisierung pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik vollzieht sich dabei als Öffnung der Dyade zwischen Pädagog\*innen und Adressat\*innen und im Einbeziehen der Mehrheitsgesellschaft, als Ausrichtung auf die Aneignung erweiterter Teilhabemöglichkeiten sowie in der Verknüpfung von Empirie und Theorie, die Verschiebungen von Konstruktion über Rekonstruktion hin zu Dekonstruktion ermöglicht. Pädagogisches Handeln und Inklusion als Kritik können entlang dieser Annäherungen auf die Figur der Bewegung enggeführt werden, die Fließen und Verschieben entgegen von Stagnieren und Manifestieren setzt.

### 13.2 Theoretischer Ausblick

In diesem theoretischen Ausblick werden offene Fragen gesammelt und zusammengefasst, die aus der Studie hervorgehen und die somit Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Forschung bieten. Ein Schwerpunkt möglicher theoretischer Anknüpfungspunkte ist, weitere Konturierungen rund um die

Begriffsbildung pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik vorzunehmen. Spannend wäre es beispielsweise, die Kontur der Asymmetrie aufzugreifen und das Verständnis dieser als Bewegung, die gerade erst das Verschieben von Subjektpositionen ermöglicht, weiter auszuführen (siehe Kapitel 12.2.1). Inspirierend kann dabei möglicherweise der Blick in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie sein. So könnten aus der fundierten und breitgefächerten Diskussion um den Bildungsbegriff (wobei Bildung als Subjektbildung und nicht als Lernen oder im Kontext Schule und Didaktik verstanden wird) theoretische Impulse für die weitere Konstitution des Inklusionsbegriffs aufgenommen werden. Denkbar wäre außerdem, die theoretischen Annäherungen, die entlang foucaultscher Lesarten vorgenommen wurden, zu erweitern und zwar durch eine breitere Analyse entsprechender Rezeptionen. Ein möglicher Bezug wäre dabei beispielsweise der auf Arbeiten Judith Butlers, die insbesondere Fragen der Subjektivität untersucht und sich diesbezüglich eingehend mit Foucault auseinandergesetzt hat (siehe Kapitel 12.1.1 und 12.1.2). Ein weiterer Schwerpunkt theoretischer Fragen, die aus der hiesigen Studie hervorgehen, ist die Frage nach der Professionalisierung pädagogischen Handelns und Inklusion. Eine vertiefende Betrachtung dieser Frage verspricht lohnend zu sein und eine akribische Ausformulierung könnte Professionalisierungstheorie im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion deutlich weiterentwickeln, beispielsweise in Bezug auf die Öffnung der Dyade zwischen Pädagog\*innen und Adressat\*innen und der Berücksichtigung der Mehrheitsgesellschaft. Weiterhin wäre es denkbar, Einzelergebnisse der Studie noch stärker in den Vordergrund zu rücken und, jeweils für sich genommen, weiterzudenken. Dies betrifft Ergebnisse der Selbst- und Inklusionskonstruktionen pädagogisch Handelnder, wie beispielsweise die Konstruktion von Inklusion als Idee (und weniger als Handlungspraxis; siehe Kapitel 11.2.1). In diesem Zusammenhang könnte ebenfalls das Ergebnis beleuchtet werden, dass pädagogisches Handeln und Inklusion beide, wenngleich mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, als gewaltförmig konstruiert werden (siehe Kapitel 11.3.1). Es stellt sich die Frage, ob (und inwiefern) pädagogisches Handeln und Inklusion jenseits von Gewaltförmigkeit gedacht werden können und was theoretische Figurationen einer solchen Betrachtungsweise wären. Interessant wäre außerdem, die Frage nach der Konstruktion von Grenzen zu stellen und weiterzuverfolgen, um so beispielsweise zu untersuchen, inwiefern das Verhältnis zwischen Pädagog\*innen und Personen aus der Mehrheitsgesellschaft, von denen sie sich abgrenzen, theoretisch gefasst werden kann.



## 14 Empirisches Fazit und Ausblick

Die sequenzanalytisch-rekonstruktiven Untersuchungen die am Gegenstand von strukturellen Beschreibungen und vor allem Interviews mit pädagogisch Handelnden, die im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten, durchgeführt wurden, haben das der Studie zugrundeliegende Forschungsinteresse und die forschungsleitenden Fragestellungen umfassend beantwortet. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse in aller Kürze zusammengefasst (auf entsprechende, in den vorderen Kapiteln erfolgte Zusammenfassungen wird verwiesen). Anknüpfend daran werden in einem empirischen Ausblick Forschungsfragen formuliert, die durch die Studie aufgeworfen wurden.

### 14.1 Strukturanalysen, Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde, Konstruktionen von Inklusion und ein (etwaiger) Zusammenhang

Unter der Fallbestimmung **Was sind die strukturellen Gegebenheiten des Trägers und inwiefern beeinflussen sie das Handeln der Mitarbeiter\*innen insbesondere im Hinblick auf ‚Inklusion‘?** wurden die Strukturen der beiden Träger und ihrer Einrichtungen analysiert, in denen die Pädagog\*innen arbeiten, die im Rahmen der Studie interviewt wurden (siehe Kapitel 9). Als ein Ergebnis dessen kann festgehalten werden, dass jene Strukturen vor allem von Geschlossenheit geprägt sind, was Teilhabemöglichkeiten an allem, was außerhalb von Träger und/oder Einrichtung verortet ist, deutlich erschwert. In der Ausgestaltung unterschiedlicher Wohnformen (ambulant, stationär und intensiv ambulant betreut) wird eine gewisse Hierarchie dieser deutlich, die entlang der Möglichkeit zur Öffnung behindertenspezifischer Sphären angeordnet werden können. Weiterhin zeigt sich, dass Pädagog\*innen unterschiedliche Handlungsorientierungen und -vorgaben befolgen müssen, woraus eine Asymmetrie unterschiedlicher Mandate folgt, die bereits strukturell angelegt ist (und in den Selbst- und Inklusionskonstruktionen bestätigt wird; siehe Kapitel 11.3.3). In den Kontextualisierungen der Interviewanalysen mit den Ergebnissen der Strukturanalysen wird deutlich, inwiefern die Ergebnisse miteinander korrespondieren (siehe Kapitel 10.1.4, 10.2.4 und 10.3.4).

Die Interviews mit Pädagog\*innen, die im Bereich der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten, wurden entlang zweier Fallbestimmungen analysiert: **(1) Wie konstruiert sich die Interviewperson als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung? (2) Wie konstruiert die Interviewperson Inklusion?** Als Ergebnis der Frage nach der Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde können vier übergeordnete Aspekte ausgemacht werden: Selbstkonstruktion als handlungsmächtig und ‚fähig‘, Selbstkonstruktion als handlungsmächtig und ‚normal‘, Selbstkonstruktion als (un-fehlbar) und Selbstkonstruktion als passiv (siehe Kapitel 11.1)<sup>215</sup>. Die Rekonstruktion der Inklusionskonstruktionen ergab ebenfalls vier Schwerpunkte, die das Ergebnis gliedern: Konstruktion von Inklusion als Idee und Gedankenexperiment, Konstruktion des Vollzugs von Inklusion zwischen ‚behinderter Sphäre‘ und ‚normaler Welt‘, Konstruktion der Adressat\*innen von Inklusion als ‚behindert‘, Konstruktion von Inklusion als Zwang, Bedrohung und Schädigung (siehe Kapitel 11.2)<sup>216</sup>. In der Kontextualisierung der Ergebnisse der Selbst- und Inklusionskonstruktionen werden diese aufeinander bezogen und entlang der Frage untersucht: **Inwiefern können Zusammenhänge zwischen den Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung und Konstruktionen von Inklusion ausgemacht werden?** Unter fünf übergeordneten Aspekten konnten jene Zusammenhänge zwischen Selbstkonstruktionen als pädagogisch Handelnde und Konstruktionen von Inklusion zusammengeführt werden. Diese sind in Kapitel 11.3 ausformuliert und werden im Folgenden knapp wiedergegeben. (1) Zusammenhänge zwischen Selbst- und Inklusionskonstruktionen zeigen sich mit Blick auf Handlungsmacht und Handlungsverantwortung, die Pädagog\*innen in Bezug auf pädagogisches Handeln bei sich selbst konstruieren, in Bezug auf Inklusion jedoch bei der Mehrheitsgesellschaft. Inklusion, respektive das, was darunter gefasst wird, droht diese Zweiteilung in einerseits ‚unterwerfend‘ und andererseits ‚unterworfen‘ aufzuweichen, was abgewehrt wird. Ein weiterer verbindender Aspekt ist in dieser Hinsicht die Zuschreibung von Gewaltförmigkeit, die

---

<sup>215</sup> Aus Gründen der Redundanzvermeidung sei auf die Zusammenfassung in Kapitel 11.1.5 verwiesen.

<sup>216</sup> An dieser Stelle sei ebenfalls auf die Zusammenfassung der Ergebnisse in Kapitel 11.2.5 verwiesen.

erneut different attribuiert wird: Während Gewaltförmigkeit im Kontext pädagogischen Handelns als grundlegend und gewissermaßen ‚Praxis guten Handelns‘ verstanden wird, wird ebjenere Gewaltförmigkeit im Kontext Inklusion als Zwang konstruiert und abgelehnt. (2) Gemeinsamkeiten zwischen Selbst- und Inklusionskonstruktionen liegen darin, dass die Adressat\*innen pädagogischen Handelns ebenso wie die Adressat\*innen von Inklusion als defizitär konstruiert werden (was unmittelbar mit dem Ergebnis der Selbstkonstruktion als handlungsmächtig in Zusammenhang steht). Sowohl in Bezug auf pädagogisches Handeln als auch in Bezug auf Inklusion wird jene defizitäre Andersartigkeit als konstitutiv konstruiert, wodurch Pädagog\*innen latent ein gewisses Interesse an der Aufrechterhaltung jenes Status zugeschrieben werden kann. Dekonstruktion von Behinderung bedeutete in dieser Hinsicht Deprofessionalisierung als pädagogisch Handelnde. (3) Die Konstruktion asymmetrischer Beziehungen ist ein weiterer Aspekt, der sowohl in Selbst- als auch Inklusionskonstruktionen zu finden ist. Asymmetrien sind in den Konstruktionen der Pädagog\*innen sowohl zwischen ihnen selbst und den Adressat\*innen ihres Handelns als auch zwischen diesen und Personen aus der Mehrheitsgesellschaft ausgeprägt (jeweils zu Ungunsten der Adressat\*innen). Weiterhin wird Asymmetrie zwischen den Pädagog\*innen selbst und Personen aus der Mehrheitsgesellschaft konstruiert, die sie, im Kontext Inklusion, als handlungsmächtig konstruieren. (4) Korrespondierend dazu konstruieren Pädagog\*innen gegensätzliche Lebenswelten, die sie als manifest voneinander getrennt verstehen. ‚Behinderte Sphäre‘ und ‚normale Welt‘ unterscheiden sich in dieser Konstruktion grundsätzlich voneinander, haben keine Berührungspunkte und beherbergen unterschiedliche Einwohner\*innen. Diese Dichotomie wird von Pädagog\*innen gefestigt. (5) Schließlich kann herausgearbeitet werden, dass Selbst- und Inklusionskonstruktionen von gegenseitiger (Nicht-)Berücksichtigung geprägt sind: Inklusion wird nicht als pädagogische Handlung konstruiert und pädagogisches Handeln nicht als inklusiv. Ein Zusammenhang kann demgegenüber in Konstruktionen von Scheitern ausgemacht werden, das zum Teil sowohl für pädagogisches Handeln als auch für Inklusion ausgeschlossen wird und sich in einer Konstruktion dieser als Ursache-Wirkungs-Handeln zeigt. Diese Ergebnisse bilden den Kern der Studie, ausgehend wovon eine theoretische Annäherung an pädagogisches Handeln und Inklusion als Kritik erfolgte (siehe Kapitel 12). Es sei erneut darauf hingewiesen, dass die empirischen Ergebnisse an dieser Stelle stark verdichtet sind, in den jeweils angegebenen Kapiteln jedoch ausführlich nachgelesen werden können.

## 14.2 Empirischer Ausblick

Im empirischen Ausblick werden Desiderate und Fragestellungen zusammengetragen, die die Studie offenlegte und deren empirische Untersuchung das Forschungsfeld erweitern würde. Dabei sei unmittelbar auf den theoretischen Ausblick verwiesen (Kapitel 13.2), denn empirische Forschung, gerade solche, die sequenzanalytisch-rekonstruktiv verfährt, kann nicht ohne unmittelbaren Theoriebezug gedacht werden. Deshalb ist die Aufteilung in theoretischen und empirischen Ausblick eher als der Gliederung geschuldet zu betrachten (und weniger als inhaltliche Notwendigkeit). Ein möglicher Schwerpunkt dieser Untersuchungen kann die Frage nach Selbst- und Inklusionskonstruktionen sein, die sowohl auf *andere pädagogische Handlungsfelder* als das hier gegenständlich als auch auf *außerpädagogische Handlungsfelder* ausgeweitet werden kann. Andere pädagogische Handlungsfelder wären, entlang des Lebensalters gedacht, beispielsweise Kindertageseinrichtungen, Einrichtungen der schulischen und außerschulischen Bildung sowie der Erwachsenenbildung und viele mehr. Ein Beispiel für Handlungsfelder außerhalb pädagogischer Handlungspraxis, in denen Selbst- und Inklusionskonstruktionen untersucht werden könnten, ist das der Politik. Es könnte somit die Frage untersucht werden, wie Politiker\*innen Inklusion konstruieren. Dies wäre vor dem Hintergrund spannend, dass politische Entscheidungen und Agenden unmittelbar auf pädagogische Handlungsfelder einwirken können. Eine weitergehende Untersuchung von Inklusionskonstruktionen könnte außerdem dazu beitragen, die (mehr oder minder) latente Ablehnung von Inklusion, die ein Ergebnis der Rekonstruktionen ist (siehe Kapitel 11.2.4), näher zu beleuchten und zu untersuchen, wodurch (welche) Formen der Ablehnung hervorgebracht werden. Es wäre zudem denkbar, Selbst- und Inklusionskonstruktionen unabhängig voneinander vorzunehmen – die Studie zeigt dazu die methodischen Möglichkeiten auf. In diesem Zusammenhang wäre es außerdem möglich, weitere Schwerpunkte in die Analyse miteinfließen zu lassen, wie beispielsweise die Frage nach der Konstruktion der Mehrheitsgesellschaft. Ein weiterer Schwerpunkt empirischer Anknüpfungsmöglichkeiten an die Studie kann die Beforschung von

Berufsbiographien sein. Diese werden vor allem in der Berufspädagogik vorgenommen (u.a. Ahrens und Spöttl 2012; Stelmaszyk 2009; Grummt 2019), sind in der Sonderpädagogik beziehungsweise mit Bezug auf das sonderpädagogische (außerschulische) Handlungsfeld allerdings kaum zu finden. Im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion fokussiert eine solche berufsbiographische Perspektive vor allem, warum und mit welchem Selbstverständnis sich Pädagog\*innen für ihren Beruf entschieden haben und inwiefern sich Handlungsmotivationen und -maximen gegebenenfalls über den Verlauf des jeweiligen Arbeits- und Berufslebens verändern. Daneben interessiert die Frage nach der Handlungspraxis und, verknüpft damit, die empirische Untersuchung dieser im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion. Möglich wäre beispielsweise, pädagogisches Handeln in unterschiedlichen Feldern zu untersuchen und die Frage zu verfolgen, inwiefern dadurch Teilhabemöglichkeiten eröffnet und/oder verschlossen werden. Dazu sind andere, als die in dieser Studie gewählten, methodische Zugänge bei der Erhebung naheliegend und sinnvoll, wie beispielsweise ethnographische Beobachtungsstudien oder Ähnliches. Schließlich kann die Frage nach den Strukturen gestellt und in diesem Zusammenhang das Desiderat ausgemacht werden, die Wirkmächtigkeit des Behindertenhilfesystems und der Strukturrahmen weitergehend zu untersuchen, die durch dieses hervorgebracht und geprägt werden – insbesondere im Zusammenhang mit pädagogischem Handeln und Inklusion.



## 15 Methodisches Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel wird das für die Studie entwickelte und angewendete Methodendesign reflektiert. Hierbei steht die Passung von Forschungsfrage, Auswertungs- und Erhebungsverfahren im Vordergrund (Kapitel 15.1 und 15.2). Außerdem werden in einem methodischen Ausblick Methodensettings skizziert, entlang derer weiterführende Fragen untersucht werden könnten (Kapitel 15.3).

### 15.1 Zum sequenzanalytisch-rekonstruktiven Auswertungsdesign

Die Ergebnisse der Studie bestätigen, dass es sich bei den Verfahren der Objektiven Hermeneutik um eine Forschungsmethodik handelt, anhand derer erfolgreich pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Forschungsinteressen nachgegangen werden kann. Die der Studie zugrundeliegenden Forschungsfragen konnten umfassend untersucht werden und breite Ergebnisse hervorbringen, die Ausgangspunkt von Theoriebildung ebenso wie der Skizzierung pädagogischer Handlungsperspektiven sind. In der hiesigen Methodenreflexion soll in erster Linie die Frage beleuchtet werden, weshalb es ein rekonstruktives Verfahren entlang des Verstehens objektiver Bedeutungs- und latenter Sinnstrukturen brauchte, um die oben dargelegten und diskutierten Ergebnisse zu generieren. Diese Frage stellt sich insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass es sich dabei um ein solch aufwendiges Verfahren handelt. Das sequenzanalytisch-rekonstruktive Studiendesign war unausweichlich, um latente Sinnstrukturen der Selbstkonstruktionen pädagogisch Handelnder und ihrer Konstruktionen von Inklusion offenlegen zu können. Nur so war es beispielsweise möglich, darzulegen, dass pädagogisch Handelnde Inklusion auch deshalb teils ablehnend gegenüberstehen, da sie diese in gewisser Weise mit einer Dekonstruktion ihrer pädagogischen Handlungsmacht verbinden (siehe Kapitel 11.3.4). Außerdem war es möglich, zu zeigen, dass pädagogisch Handelnde Inklusion teils als Gefahr oder Bedrohung für Menschen mit (geistiger) Behinderung konstruieren (siehe Kapitel 11.2.4). Ergebnisse, die anhand der Verfahren der Objektiven Hermeneutik erzeugt werden, sind für den jeweils bezugswissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Diskurs wichtig, da sie gewissermaßen ‚unter die Oberfläche blicken‘ und so Fragen aufwerfen, die über die Bewältigung von Handlungspraxis hinausgehen und zugrundeliegende Strukturprobleme sichtbar machen – wie beispielsweise die Ambivalenz, in geschlossenen Strukturen ‚inklusiv‘ handeln zu müssen (siehe Kapitel 11.3.5). In der Analysepraxis hat es sich als sehr sinnvoll herausgestellt, parallel mit zwei Fallbestimmungen – diejenige der Selbstkonstruktion als pädagogisch Handelnde\*r und die der Konstruktion von Inklusion – zu arbeiten und diese anschließend aufeinander zu beziehen. Dadurch wurden vielschichtige Ergebnisse generiert, die Aussagen über Selbstkonstruktionen pädagogisch Handelnder, Konstruktionen von Inklusion und schließlich den (etwaigen) Zusammenhang zwischen diesen beiden ermöglichen, wobei Letzteres den Kern der Studie darstellt. Hierbei sei außerdem auf die sinnhafte Verknüpfung von theoretischer Grundlegung und Methodendesign hingewiesen. Indem vorab beide Gegenstände, pädagogisches Handeln und Inklusion, beleuchtet und anknüpfend daran Fragestellungen sowie Auswertungs- und Erhebungsverfahren aufeinander abgestimmt wurden, konnte eine innere Kohärenz der Studie hergestellt werden, die zur weiteren Festigung der Ergebnisse beiträgt. Dass bei einem so umfangreichen Forschungsdesign forschungspraktische Einschränkungen vorgenommen werden müssen, erscheint nachvollziehbar und unausweichlich. Die letztlich vorgenommenen forschungspraktischen Adaptionen erfolgten unter anderem aus Gründen der Forschungsökonomie, wonach beispielsweise die Interviews nicht vollständig feinanalysiert, sondern einzelne Segmente fokussiert wurden. Dies erfolgte unter Wahrung der objektiv-hermeneutischen Methodologie und der konkreten methodischen Prinzipien und wurde eingangs bereits angekündigt (siehe Kapitel 6.3). Die Ergebnisse wurden dadurch keinesfalls geschmälert; es war in allen Fällen möglich, die zugrundeliegende Fallstruktur offenzulegen.

### 15.2 Zur Erhebung gesprächsförmiger, topic-strukturierter Interviews

Die Verknüpfung der Erhebung gesprächsförmiger, topic-strukturierter Interviews mit sequenzanalytisch-rekonstruktiven Auswertungsverfahren erwies sich als ungemein passend, wobei auf Erfahrungen vorangegangener Studien aufgebaut werden konnte (u.a. Trescher 2018a). Die Interviews mit pädagogisch Handelnden aus dem Bereich der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung waren ein geeignetes Protokoll der interessierenden Lebenspraxis und konnten einschränkungslos anhand der

Verfahren der Objektiven Hermeneutik untersucht werden. Der Feldzugang zur Erhebung der Interviews gelang über Trägerinstitutionen und ihre Leitungskräfte, die sich am Thema und der Studie interessiert zeigten und dieses Interesse dankenswerterweise auch bei ihren Mitarbeiter\*innen entfachten, von denen sich einige sehr bereitwillig interviewen ließen<sup>217</sup>. Sogenannte „Gatekeeping-Tactics“ (Richard 1986, S. 324; siehe auch Broadhead und Rist 1976, S. 329f), konnten in diesem Zusammenhang nicht festgestellt werden, was allerdings auch daran liegen kann, dass nicht die Personen interviewt werden sollten, die durch den Träger betreut werden, sondern seine Mitarbeiter\*innen. Interviews mit Adressat\*innen pädagogischen Handelns sind teilweise deutlich schwieriger durchzuführen, da Einrichtungen und Träger diesbezüglich oftmals sehr verschlossen sind (dies stellt beispielsweise Trescher 2017a, S. 78f fest). Schließlich gilt es die Frage zu diskutieren, ob Alternativen zur Erhebung gesprächsförmiger, topic-strukturierter Interviews denkbar gewesen wären. Dies kann insofern zurückgewiesen werden, dass anhand anderer Protokolle (beispielsweise von Beobachtungen) das Forschungsinteresse nicht gleichermaßen hätte bearbeitet werden können. Die Erhebungsmethode des gesprächsförmigen, topic-strukturierten Interviews erwies sich als geeignetstes Verfahren, um die interessierende Lebenspraxis, die Perspektive pädagogisch Handelnder auf ihre Handlungspraxis, aufzuschließen.

### 15.3 Methodischer Ausblick

In Form eines Ausblicks wird schließlich dargelegt, wie, in methodischer Hinsicht, an die durch die Studie offengelegten Desiderate angeschlossen werden könnte. Neben der in der Studie angewendeten objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion gesprächsförmiger, topic-strukturierter Interviews sind weitere Forschungsdesigns denkbar und, je nach Fragestellung, auch notwendig. Insofern wäre es beispielsweise interessant, der Frage nach dem objektiven Sinn, die in dieser Studie fokussiert wurde, die nach dem subjektiven Sinn an die Seite zu stellen. Dadurch könnten subjektive Sichtweisen, Einschätzungen und dargestellte Herausforderungen gesammelt und unter entsprechenden Kategorien zusammengeführt werden. Ein solches Methodendesign kommt insbesondere für Forschungsfragen in Betracht, die Meinungen untersuchen wollen oder auf eine Wissens- beziehungsweise Informationssammlung abzielen. Eine weitere Untersuchungsmöglichkeit, die insbesondere im Kontext der empirischen Untersuchung von pädagogischer Handlungspraxis angewendet werden könnte, betrifft das Design ethnographischer Methodensettings, die (im besten Fall) einen unmittelbaren Zugang zur interessierenden Handlungspraxis eröffnen können, wenngleich unter anderem die Geschlossenheit von einigen pädagogischen Einrichtungen den Zugang zu dieser erschwert, wie oben bereits diskutiert wurde (siehe Kapitel 15.2). Zahlreiche weitere Forschungssettings sind, immer in Abhängigkeit des Forschungsinteresses und der forschungsleitenden Fragestellungen, möglich, um pädagogisches Handeln und Inklusion im Anschluss an die Ergebnisse dieser Studie weitergehend zu untersuchen. Konkretisiert werden soll diesbezüglich schließlich die Frage nach der Untersuchung von Berufsbiographien pädagogisch Handelnder. Diese könnte methodisch beispielsweise über narrative Interviews bearbeitet werden, die sequenzanalytisch-rekonstruktiv entlang der Fallbestimmung: Wie konstruieren Pädagog\*innen ihre Berufsbiographie? ausgewertet werden. Die Berufsbiographieforschung würde dadurch – auch und gerade in methodischer Hinsicht – entscheidend erweitert (siehe dazu außerdem den empirischen Ausblick in Kapitel 14.2).

---

<sup>217</sup> Den pädagogisch Handelnden, die sich zu einem Interview bereiterklärten, sei, nicht nur an dieser Stelle, ausdrücklich gedankt.

## 16 Handlungspraktischer Ausblick: Herausforderungen und Perspektiven im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion

Am Ende der Studie bleibt schließlich die Frage offen, inwiefern anhand der Ergebnisse der theoretischen und empirischen Untersuchung handlungspraktische Impulse gegeben werden können. *Wie können Forschungsergebnisse in der pädagogischen Handlungspraxis implementiert werden? Wie können empirische Untersuchungen und theoretische Reflexionen in der und für die Handlungspraxis fruchtbar gemacht werden?* Forschung, gerade solche, die einen konkreten Gegenstand hat beziehungsweise ein bestimmtes pädagogisches Handlungsfeld untersucht, muss dazu in der Lage sein, die Ergebnisse (auch) außerhalb bezugswissenschaftlicher Diskurse in geeigneter Weise zu präsentieren und für die Diskussion zu öffnen. Dies ist nicht immer einfach und „die wissenschaftliche Pädagogik, die eine reale pädagogische Praxis verantworten und anleiten soll, [steht] vor dem Problem, daß ihre Wirklichkeitsvorstellung eines pädagogischen Prozesses und seiner Bestandteile immer schon über dessen institutionelle Realität hinausweist“ (Schäfer 1991, S. 117). Gleichzeitig ist es jedoch unabdingbar, die Untersuchungen, empirisch ebenso wie theoretisch, losgelöst von der je fokussierten Handlungspraxis durchzuführen (soweit das möglich ist), um Objektivität und Unabhängigkeit zu gewährleisten. Diesen Ansprüchen wurde im Rahmen der hier dargelegten Studie bestmöglich entsprochen. Wie die gesamte Studie stehen auch die hiesigen handlungspraktischen Perspektiven unter dem Motiv von Kritik. Es stellt sich folglich die Frage, wie das Verständnis von pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik pädagogisch-handlungspraktisch fruchtbar gemacht werden kann. Dieses Vorhaben, pädagogisches Handeln und Inklusion als Kritik als theoretische Grundlagen in der Handlungspraxis zu verankern, muss sich mit den folgenden Fragen auseinandersetzen: „Wie müssten ihre Institutionen, Methoden und ihr Professionsverständnis, wie ihre Grundbegriffe, ihre Forschung und ihre Theoriebildung beschaffen sein, um einerseits die Machteffekte der Pädagogik und ihre Verstrickung in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse wahrnehmen zu können und andererseits die von ihr Betroffenen zugleich so zu stärken, dass sie die Verhältnisse nicht nur zu durchschauen und zu hinterfragen wissen, sondern sich gegen die Zumutungen der Verhältnisse zur Wehr zu setzen vermögen?“ (Bünger 2009, S. 147). Jene Perspektive des Hinterfragens, des Widerstands und der, zuvor bereits vielfach diskutierten, sogenannten kritischen Haltung, ist es, die die Skizze handlungspraktischer Perspektiven im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion rahmen soll. Eine Herausforderung ist dabei, dass Pädagog\*innen „zwar prinzipiell sehr wohl in der Lage [sind], Alltagswissen zu reflektieren und auch zu bezweifeln. Um aber das Leben praktisch bewältigen zu können, müssen diese Zweifelmöglichkeiten zumindest vorübergehend und immer wieder suspendiert, ausgeschaltet, ausgeklammert werden“ (Hitzler 1993, S. 225). Handlungspraktisch ist es demnach gar nicht möglich, dass Pädagog\*innen immer und ständig ihr Handeln hinterfragen, weil sie dann nicht mehr handlungsfähig wären<sup>218</sup>. Die Frage ist nun: *Wie können Zweifel, Hinterfragen, Kritik dennoch Einzug halten in pädagogische Handlungspraxis?* Beziehungsweise mit Benner (2003) gesprochen: Wie kann das „Geschäft des Kritischen“ (Benner 2003, S. 108) im gemeinsamen Handeln kultiviert werden? Denn dass dies notwendig ist, zeigen die Ergebnisse der Studie deutlich (siehe Kapitel 11). Entsprechende handlungspraktische Anstöße werden in den folgenden Kapiteln formuliert.

Ein Hinweis sei zu den sich anschließenden Skizzen handlungspraktischer Perspektiven gegeben. Sie sollen pädagogisch Handelnden als Anregung dienen, ihre Handlungspraxis – gerade im Kontext Inklusion – (neu) zu bedenken. Gleichzeitig müssen sie unbedingt als solche gelesen werden: als *Anregungen*. Wissenschaft und Forschung können Handlungspraxis nicht verändern, können jedoch entsprechende Hinweise und Denkanstöße geben, sodass handlungspraktisch Tätige angeregt werden, ihre Handlungspraxis zu reflektieren. Deshalb soll hier keineswegs eine Art ‚Pädagogisches Inklusionskonzept‘ oder Ähnliches angeboten werden, wie es teils aus Forschungskreisen als entsprechendes Ergebnis verlautbar ist und entsprechend als Qualitätskriterium ‚verkauft‘ wird (siehe dazu zum Beispiel Brokamp et al. 2015; Boban und Hinz 2015)<sup>219</sup>. Vielmehr sollen Perspektiven skizziert werden, die unmittelbar an die empirischen und

---

<sup>218</sup> Außerdem sei zu bedenken gegeben, dass Pädagog\*innen auch ohne explizites Hinterfragen teils in ihrem Handeln gelähmt oder eingeschränkt werden, beispielsweise von unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Vorgaben und Strukturrahmen; siehe Kapitel 9 und 11.1.

<sup>219</sup> Diese Formulierung ist durchaus wörtlich zu nehmen, denn Inklusionskonzepte erwecken den Anschein von Wissenschaftlichkeit, Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit, die nicht derart eingehalten werden können, da Inklusion,

theoretischen Ergebnisse (die an dieser Stelle nicht mehr voneinander zu trennen sind) anknüpfen. Diese Perspektiven werden unter inhaltlichen Überschriften zusammengefasst und im Einzelnen knapp ausdifferenziert. Es fällt dabei möglicherweise auf, dass diese Überschriften *nicht* den Begriff ‚Inklusion‘ tragen. Dies ist materialer Ausdruck davon, dass es, wie nun mehrfach hervorgehoben, nicht darum gehen muss und soll, Inklusion ‚umsetzen‘ zu wollen, sondern eine *Haltung der Kritik* zu vermitteln und einzunehmen, ausgehend von der über das eigene Handeln nachgedacht wird und somit möglicherweise Veränderungen angestoßen werden, die wiederum in einer Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten der Adressat\*innen jenes Handelns münden können.

### 16.1 Foucaults ‚kritische Haltung‘ als pädagogische Haltung

Eine handlungspraktische Perspektive im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion liegt darin, das, was Foucault ‚kritische Haltung‘ nennt (Foucault 1992, S. 9), als pädagogische Haltung in der Handlungspraxis zu etablieren. Grundlegend dafür ist, eine Haltung einzunehmen, die es ermöglicht Fragen zu stellen und insbesondere Gegebenes *infrage* zu stellen. Es gilt also, Strukturen zu hinterfragen, in die pädagogisches Handeln und Inklusion eingebettet sind. Im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung betrifft dies insbesondere Strukturen, die durch die Behindertenhilfe und ihre Institutionen geprägt und hervorgebracht werden. Dass diese oftmals als fest und kaum veränderbar wahrgenommen werden (und dies überwiegend auch sind; siehe u.a. Niediek 2010; Trescher 2017a), ist eine große Herausforderung, vor der pädagogisch Handelnde ebenso stehen wie die Personen, die innerhalb jener Strukturen betreut werden. Dennoch zeigt die Geschichte der Betreuung von Menschen mit (geistiger) Behinderung (u.a. Bösl 2010), dass es sich lohnt, jene Strukturen *infrage* zu stellen und dass Veränderung möglich ist – eine solche Veränderung, beispielsweise in Form von Deinstitutionalisierung, vollzieht sich (auch und insbesondere) durch kritische Einsätze. Weiterhin darf die eigene Person nicht aus jener Haltung des Hinterfragens ausgenommen werden, steht doch das eigene Handeln, sowie die damit jeweils verknüpften Beweggründe, Ansprüche oder Erfahrungen, ebenfalls zur Disposition. Pädagog\*innen müssen hierbei das Risiko der eigenen Dekonstruktion eingehen, was, wie die Ergebnisse der Studie zeigen, etwas ist, das Pädagog\*innen, deren Selbst- und Inklusionskonstruktionen rekonstruiert wurden, kaum wagen (siehe Kapitel 11.3.2). In der pädagogischen Handlungspraxis eine solche Haltung der Kritik einnehmen zu können, braucht Leitungskräfte, die diese vorleben und den Mitarbeiter\*innen Raum dafür geben, eigene Ideen zu entwickeln und Neues auszuprobieren. Unterstützt wird dies durch ein Team, in dem Kritik weniger alltagsweltlich verstanden (und entsprechend ausgeübt) wird, sondern sich vielmehr als problematisierendes, abwägendes Fragestellen vollzieht und als bereichernd erlebt wird. Dabei ist ein wertschätzendes Klima ebenso notwendig wie die Etablierung einer Feedbackkultur, in der die Pädagog\*innen einander zuhören, ernst nehmen und sich nicht angegriffen fühlen – aber auch nicht mutwillig angreifen – wenn Positionen *infrage* gestellt werden.

### 16.2 Pädagogische Begriffsbildung in Studium, Aus- und Weiterbildung

Pädagogisches Handeln und Inklusion als Kritik sollte in der pädagogischen Aus- und Weiterbildung sowie entsprechenden Studiengängen verankert werden. Dazu braucht es dort ein Verständnis einer pädagogischen Begriffsbildung, die Begriffe nicht als gesetzte Definitionen, als „Spielmarken“ (Pongratz 2010, S. 13), im Sinne von Puzzleteilen versteht, die passgenau ineinandergefügt werden können, sondern vielmehr als spannungsvoll aufgeladen und gerade deshalb produktiv – pädagogische Begriffsbildung vollzieht sich selbst als Kritik (siehe Kapitel 12.1.1). Gerade pädagogische Studiengänge und Ausbildungen, die das pädagogische Handeln mit Menschen mit (geistiger) Behinderung fokussieren, können durch de-essentialisierende Lesarten von ‚Behinderung‘ (noch mehr als es bislang der Fall ist) erweitert werden. Das heißt, ‚Behinderung‘ nicht als (essentialistischen) Subjektstatus zu verstehen, sondern als Praxis, die sich je situativ vollzieht (vor allem Trescher 2017b; siehe Kapitel 3.2) – und zwar auch durch pädagogisches Handeln und durch (Konstruktionen von) Inklusion. Gerade in Bezug auf Letzteres braucht es eine Form von Bewusstseinsbildung, die eine Haltung vermittelt, ausgehend von der eingesehen werden kann, dass

---

wie vielfach gezeigt, nicht einfach als Konzept verstanden und so behandelt werden kann. Inklusion vollzieht sich viel eher je situativ und immer wieder neu. Dennoch ist das Erstellen von sogenannten Inklusionskonzepten weit verbreitet – und finanziell lohnend.



auch das eigene pädagogische Handeln behindernd wirksam werden kann und dass sich Pädagog\*innen oftmals auf dem schmalen Grat zwischen Handlungsermächtigung und Handlungsbeschränkung ihrer Adressat\*innen bewegen. Dies ist pädagogischem Handeln und Inklusion als Kritik inhärent und sollte in der alltäglichen Handlungspraxis, auch wenn beziehungsweise gerade weil diese von Entscheidungsdruck und (Selbst-)Validierung des eigenen Handelns geprägt ist, nicht aus den Augen verloren werden.

### 16.3 Professionalisierung: Pädagogisches Handeln als Bewegung

In professionalisierungstheoretischer Hinsicht kann unmittelbar an die obigen Ausführungen angeschlossen werden (siehe Kapitel 12.2.2), in denen insbesondere die Verknüpfung pädagogischen Handelns und Inklusion mit einem Ursache-Wirkungs-Denken problematisiert wurde. Pädagogisches Handeln und Inklusion müssen scheitern können, um sich vollziehen zu können. Dazu ist es handlungspraktisch wichtig, diese als etwas zu verstehen, dessen Ausgang offen und nicht so planbar ist, wie es teilweise (nachvollziehbarerweise) gewünscht wird. Professionalisiertes pädagogisches Handeln im Kontext Inklusion vollzieht sich dabei also eher als Bewegung, in der je situativ unterschiedliche Subjektpositionen zugeteilt, verwehrt, beansprucht oder verteidigt werden. Das hat zur Folge, sich gerade im Kontext Inklusion von dem Gedanken zu entfernen, dass Inklusion als eine Art Maßnahme in das pädagogische Handeln integriert werden kann. Handlung ‚A‘ bezweckt eben nicht (unbedingt und austauschlos) Teilhabemöglichkeit ‚B‘. Gleichzeitig sollen die Erfahrungen, die Pädagog\*innen in ihrer teils jahrzehntelangen Handlungspraxis sammeln, keineswegs geschmälert, sondern eher in ihrer Bedeutung für Kolleg\*innen, die sich an diesen orientieren, hervorgehoben werden. Dennoch ist es dabei wichtig, auch offen für neue Anregungen zu sein.

### 16.4 Adressierung der Mehrheitsgesellschaft

Schließlich kann eine Perspektive pädagogischen Handelns und Inklusion als Kritik darin skizziert werden, pädagogisches Handeln und Inklusion nicht losgelöst von der Mehrheitsgesellschaft zu denken und zu handeln. Es ist also darüber nachzudenken, welche Rolle die Mehrheitsgesellschaft in der Handlungspraxis spielt – und insbesondere welche sie spielen kann. Wie kann die Mehrheitsgesellschaft als Adressatin pädagogischen Handelns und Inklusion in die entsprechende Handlungspraxis einbezogen werden? Die Mehrheitsgesellschaft zu adressieren, bedeutet, das eigene pädagogische Handeln zu öffnen und neben der Beziehung zur unmittelbar adressierten Einzelperson immer auch diejenigen mitzudenken, die in der ‚normalen Welt‘ leben, wie es Pädagog\*innen konstruieren (siehe Kapitel 11.3.4). Die Beteiligung weiterer Adressat\*innen an der pädagogischen Handlung ist dabei sicherlich herausfordernd, sie erscheint im Kontext pädagogischen Handelns und Inklusion jedoch unausweichlich und kann als weiteres Professionalisierungsmerkmal dieser gelesen werden. Dies wäre ein Handeln, das das Potenzial hat, tatsächlich als Kritik wirksam zu werden.



## Literaturverzeichnis

- Ackermann, Karl-Ernst (2013): Geistigbehindertenpädagogik zwischen Disziplin und Profession. In: Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg und Judith Riegert (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin - Profession - Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 171-184.
- Ackermann, Karl-Ernst; Burtscher, Reinhard; Ditschek, Eduard Jan; Schlummer, Werner (Hg.) (2012): Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe. Berlin: GEB.
- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit (1969). In: Gerd Kadelbach (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1977): Kritik. In: Rolf Tiedemann (Hg.): Theodor W. Adorno. Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe. Stichworte. Anhang. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 785-793.
- Ahrbeck, Bernd (2011): Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrens, Daniela; Spöttl, Georg (2012): Beruflichkeit als biographischer Prozess. Neue Herausforderungen für die Berufspädagogik am Beispiel des Übergangssystems. In: Axel Bolder, Rolf Dobischat, Günter Kutscha und Gerhard Reutter (Hg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: VS, S. 87-103.
- Aichele, Valentin (2013): Inklusion als menschenrechtliches Prinzip. Der internationale Diskurs um die UN-Behindertenrechtskonvention. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* (3), S. 28-36.
- Ainscow, Mel; Miles, Susie (2009): Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? Online verfügbar unter [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/DevelopingInclusive\\_Education\\_Systems.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf), zuletzt geprüft am 25.02.2021.
- Anneken, Volker (Hg.) (2013): Inklusion durch Sport. Forschung für Menschen mit Behinderungen. Köln: Sportverlag Strauss.
- Arnade, Sigrid (2010): UN-Behindertenrechtskonvention - Schattenübersetzung. Online verfügbar unter <http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php/info-material/89-material-schattenebersetzung>, zuletzt geprüft am 02.02.2021.
- Balzer, Nicole; Ludewig, Katharina (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: Norbert Ricken und Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 95-124.
- Bärmig, Sven (2015): Kritische Erziehungswissenschaft und Inklusionspädagogik? In: *Zeitschrift für Inklusion* 9 (3). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/300/264>, zuletzt geprüft am 11.05.2021.
- Bärmig, Sven (2017): Theoretische Perspektiven auf Sonderpädagogik und Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion* 11 (1).
- Barthes, Roland (2010): Mythen des Alltags. Berlin: Suhrkamp.
- Bbeauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2018): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=45](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=45), zuletzt geprüft am 05.05.2021.
- Beck, Iris (Hg.) (2016): Inklusion im Gemeinwesen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, Uwe (2016): Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Becker-Lenz, Roland (2005): Das Arbeitsbündnis als Fundament professionellen Handelns. Aspekte des Strukturdilemmas von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit. In: Michaela Pfadenhauer (Hg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS, S. 87-104.
- Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (Hg.) (2009): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS.
- Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (Hg.) (2011): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden: VS.
- Becker-Lenz, Roland; Müller, Silke (2009): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 195-221.
- Behrendt, Hauke (2017): Was ist soziale Teilhabe? Plädoyer für einen dreidimensionalen Inklusionsbegriff. In: Catrin Misselhorn und Hauke Behrendt (Hg.): Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion. Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe. Stuttgart: Metzler, S. 50-76.
- Benner, Dietrich (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting und Christopher Winch (Hg.): Kritik

- in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Beltz, S. 96-110.
- Bentham, Jeremy (1995): *The Panopticon Writings*. London: Verso.
- Bernasconi, Tobias; Böing, Ursula (2015): *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, Tobias; Böing, Ursula (Hg.) (2016): *Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Bernhard, Armin (2011): *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz (2001): Einleitung. In: Armin Bernhard und Lutz Rothermel (Hg.): *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 11-17.
- Besley, A. C. Tina (2006): Governmentality, Neoliberalism, and the Professionalisation of School Counselling. In: Susanne Weber und Susanne Maurer (Hg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS, S. 181-195.
- Bielefeldt, Heiner (2011): Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Joachim König, Christian Oerthel und Hans-Joachim Puch (Hg.): *Sozial wirtschaften - nachhaltig handeln. ConSozial 2010*. München: Allitera, S. 68-88.
- Biermann, Horst (Hg.) (2015): *Inklusion im Beruf*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blankertz, Stefan (1987): Pädagogik zwischen Utopie und Kritik oder: Ist eine „Negative Pädagogik“ schon eine kritische? In: *Pädagogische Korrespondenz 1*, S. 57-67.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2012): Auf dem Weg zur inklusiven Schule - mit Hilfe des Index für Inklusion. In: Vera Moser (Hg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 71-76.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hg.) (2015): *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion 11* (1). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>, zuletzt geprüft am 26.05.2021.
- Böhm, Erwin (2004a): *Psychobiographisches Pflegemodell. 1. Grundlagen*. Wien: Maudrich.
- Böhm, Erwin (2004b): *Psychobiographisches Pflegemodell. 2. Arbeitsbuch*. Wien: Maudrich.
- Böhm, Winfried (2005): Erziehung. In: Winfried Böhm (Hg.): *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner, S. 186.
- Bohn, Cornelia (2001): Inklusionsindividualität und Exklusionsindividualität. In: Cornelia Bohn und Herbert Willems (Hg.): *Sinngeneratoren. Fremd- und Selbstthematization in soziologisch-historischer Perspektive*. Konstanz: UVK, S. 159-176.
- Bohn, Cornelia (2008): Inklusion und Exklusion: Theorien und Befunde. Von der Ausgrenzung aus der Gemeinschaft zur inkludierenden Exklusion. In: *Soziale Systeme 14* (2), S. 171-190.
- Bongaerts, Gregor (2012): *Sinn*. Bielefeld: transcript.
- Bongaerts, Gregor (2018): *Sinn*. In: Johannes Kopp und Anja Steinbach (Hg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: VS, S. 401-403.
- Bösl, Elsbeth (2009): *Politiken der Normalisierung. Zur Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- Bösl, Elsbeth (2010): Was ist Disability History? Zur Geschichte und Historie von Behinderung. In: Elsbeth Bösl, Anne Klein und Anne Waldschmidt (Hg.): *Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript, S. 29-44.
- Bosse, Ingo; Schluchter, Jan-René; Zorn, Isabel (Hg.) (2019): *Handbuch. Inklusion und Medienbildung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Broadhead, Robert S.; Rist, Ray C. (1976): Gatekeepers and the Social Control of Social Research. In: *Social Problems 23* (3), S. 325-336.
- Bröckling, Ulrich (2004): Empowerment. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 55-62.
- Bröckling, Ulrich (2019): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (2004): Einleitung. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9-16.
- Brokamp, Barbara; Deckers, Ludger; Elfring, Raymund; Lawrenz, Wiebke; Menzel, Monika; Müller-Heßling, Thomas et al. (2015): *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung*. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Bublitz, Hannelore (2020a): Macht. In: Clemens Kammler, Rolf Parr und Ulrich Johannes Schneider (Hg.): *Foucault-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung*. Wiesbaden: VS, S. 316-319.

- Bublitz, Hannelore (2020b): Subjekt. In: Clemens Kammler, Rolf Parr und Ulrich Johannes Schneider (Hg.): Foucault-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Wiesbaden: VS, S. 340-342.
- Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Reißler, Georg; Wesemann, Victoria (2019): Inklusion als Professionalisierungsdilemma? In: *Zeitschrift für Inklusion* 13 (3). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512/391>, zuletzt geprüft am 11.05.2021.
- Budde, Jürgen; Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion* 7 (4). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>, zuletzt geprüft am 26.05.2021.
- Budde, Jürgen; Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Erziehungswissenschaft* 26 (51), S. 33-41.
- Bude, Heinz (2003): Fallrekonstruktion. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 60-61.
- Bude, Heinz (2004): Das Phänomen der Exklusion. Der Widerstreit zwischen gesellschaftlicher Erfahrung und soziologischer Rekonstruktion. In: *Mittelweg* 36 13 (4), S. 3-15.
- Bühler, Patrick (2008): Negativität und Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, S. 740-756.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2019): Zweiter und dritter Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB\\_Menschenrechtsschutz/CRPD/2.\\_und\\_3.\\_Staatenbericht/CRPD\\_Staatenbericht\\_DEU\\_2\\_3\\_2019.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/2._und_3._Staatenbericht/CRPD_Staatenbericht_DEU_2_3_2019.pdf), zuletzt geprüft am 25.02.2021.
- Bünger, Carsten (2009): Op-Positionen der Kritik. Reflexiver Widerstand zwischen Entunterwerfungspraxis und kritischer Gesellschaftstheorie. In: Carsten Bünger, Ralf Mayer, Astrid Messerschmidt und Olga Zitzelsberger (Hg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Paderborn: Schöningh, S. 147-160.
- Bünger, Carsten (2020): Kritik. In: Gabriele Weiß und Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: VS, S. 161-173.
- Bürli, Alois (1997): Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Becker-Lenz, Roland; Müller-Hermann, Silke (Hg.) (2016): Professionalität und Organisation. Wiesbaden: VS.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 50 (2), S. 249-265.
- Casale, Rita; Koller, Hans-Christoph; Ricken, Norbert (2016): Vorwort der Herausgeber. In: Rita Casale, Hans-Christoph Koller und Norbert Ricken (Hg.): Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh, S. 7-8.
- Clausen, Jens J. (2012): Dimensionen der Inklusion in der Behindertenhilfe und der Sozialpsychiatrie. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz und Carola Kuhlmann (Hg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS, S. 211-223.
- Cramer, Colin; Harant, Martin (2014): Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (4), S. 639-659.
- Dammer, Karl-Heinz (2011): All inclusive? oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. In: *Pädagogische Korrespondenz* (43), S. 5-30.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In: Sven Kluge, Andrea Liesner und Edgar Weiß (Hg.): Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main: Lang, S. 21-40.
- Dangl, Oskar (2014): Inklusion als Herausforderung für die Geistigbehindertenpädagogik. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4 (4), S. 257-270.
- Dannenbeck, Clemens (2012): Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In: Kerstin Rathgeb (Hg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Wiesbaden: VS, S. 55-67.
- Dannenbeck, Clemens (2013): Inklusionsorientierung als pädagogische Herausforderung. In: *Unsere Jugend* 65 (11+12), S. 460-466.
- Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: *Zeitschrift für Inklusion* 3 (2). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161>, zuletzt geprüft am 06.05.2021.
- Davis, Lennard J. (2010): The End of Identity Politics. On Disability as an Unstable Category. In: Lennard J. Davis (Hg.): The Disability Studies Reader. New York, Abingdon: Routledge, S. 301-315.

- Dederich, Markus (2001): Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript.
- Dederich, Markus (2008): Die Universalisierung der Ökonomie – Ursachen, Hintergründe und Folgen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 77 (4), S. 288-300.
- Dederich, Markus (2012): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript.
- Dederich, Markus (2013a): Ethische Aspekte der Inklusion. Hg. v. Inklusion Lexikon. Universität zu Köln. Online verfügbar unter [http://www.inklusion-lexikon.de/Ethik\\_Dederich.pdf](http://www.inklusion-lexikon.de/Ethik_Dederich.pdf), zuletzt geprüft am 26.05.2021.
- Dederich, Markus (2013b): Recht und Gerechtigkeit. In: Markus Dederich, Heinrich Greving, Christian Mürner und Peter Rödler (Hg.): Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 21-36.
- Dederich, Markus (2013c): Stellvertretung. In: Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg und Judith Riegert (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin - Profession - Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 185-206.
- Dederich, Markus (2017): Inklusion und Exklusion. In: Jürgen Budde, Andrea Dlugosch und Tanja Sturm (Hg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien. Handlungsfelder. Empirische Zugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 69-82.
- Dederich, Markus (2020a): Inklusion. In: Gabriele Weiß und Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: VS, S. 527-536.
- Dederich, Markus (2020b): Prävention von Behinderung als Herrschaftstechnik. Eine Polemik. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 89 (1), S. 1-6.
- Dederich, Markus; Felder, Franziska (2016): Funktionen von Theorie in der Heil- und Sonderpädagogik. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 85 (3), S. 196-209.
- Degener, Theresia (2009): Menschenrechte und Behinderung. In: Markus Dederich und Wolfgang Jantzen (Hg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 160-169.
- Degener, Theresia; Eberl, Klaus; Graumann, Sigrid; Maas, Olaf; Schäfer, Gerhard (Hg.) (2016): Menschenrecht Inklusion. 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Umsetzung in Sozialen Diensten und diakonischen Handlungsfeldern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Deleuze, Gilles (1990): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: *L'autre journal* (1), S. 254-262.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1996): Was ist Philosophie? Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2016): Grammatologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (2017): Gesetzeskraft. Der »mystische Grund der Autorität«. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Diekmann, Andreas (2016): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dietz, Simone (1993): Lebenswelt und System. Widerstreitende Ansätze in der Gesellschaftstheorie von Jürgen Habermas. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2021): Betreuung. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/Betreuung>, zuletzt geprüft am 25.03.2021.
- Dinkelaker, Jörg (2016): Zwischen Disziplin und Profession. Zur kommunikativen Bedeutung von Fällen für die Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen und Michael Meier (Hg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS, S. 251-269.
- Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram; Zurstrassen, Bettina (Hg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Doose, Stefan (2015): Partizipation im Rahmen von Prozessen der Hilfe- und Zukunftsplanung. Teilhabe an einem guten Leben als Zielperspektive - Behinderung als Ausgangssituation. In: Miriam Düber, Albrecht Rohrmann und Marcus Windisch (Hg.): Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 342-355.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Wiesbaden: VS.
- Dzierzbicka, Agnieszka; Sattler, Elisabeth (2004): Entlassung in die "Autonomie" - Spielarten des Selbstmanagements. In: Ludwig Pongratz, Michael Wimmer, Wolfgang Nieke und Jan Masschelein (Hg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 114-133.
- Eberwein, Hans (1988): Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns. In: Hans Eberwein (Hg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 45-53.
- Ehrenspeck, Yvonne (2001): Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Thematische, theoretische und methodische Implikationen einer Rezeption. In: Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea

- Schmidt und Anja Tervooren (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatte unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 21-34.
- Eichholz, Reinald (2015): Anthropologische Grundlagen der Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion* 9 (1). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/261>, zuletzt geprüft am 05.05.2021.
- einfachmachen (2019): Aktionspläne der Länder. Online verfügbar unter [https://www.gemeinsam-einfachmachen.de/GEM/DE/AS/Aktionsplaene/Aktionsplaene\\_Laender/aktionsplaene\\_laender\\_node.html](https://www.gemeinsam-einfachmachen.de/GEM/DE/AS/Aktionsplaene/Aktionsplaene_Laender/aktionsplaene_laender_node.html), zuletzt geprüft am 26.05.2021.
- Esefeld, Marie; Müller, Kirsten; Hackstein, Philipp; Stechow, Elisabeth von; Klocke, Barbara (Hg.) (2019): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Esser, Hartmut (2010): Sinn, Kultur, Verstehen und das Modell der soziologischen Erklärung. In: Monika Wohlrab-Sahr (Hg.): *Kultursoziologie. Paradigmen - Methoden - Fragestellungen*. Wiesbaden: VS, S. 309-335.
- Farzin, Sina; Opitz, Sven; Stäheli, Urs (2008): Inklusion / Exklusion: Rhetorik – Körper – Macht. In: *Soziale Systeme* 14 (2), S. 167-170.
- Feuser, Georg (1982): Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/ Lernen/ Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/ Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: *Behindertenpädagogik* 21 (2), S. 86-105.
- Feuser, Georg (2012): 25 Jahre Integrations-/Inklusionsforschung: Rückblick – Ausblick. Eine kurze, kritische Analyse. In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 289-294.
- Feuser, Georg (2015): Inklusion - eine Herausforderung der Pädagogik? In: Sven Kluge, Andrea Liesner und Edgar Weiß (Hg.): *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main: Lang, S. 133-146.
- Fischer, Erhard; Molnár-Gebert, Tina (2017): "...in die Werkstatt will ich nicht - da pass ich einfach nicht rein". Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt? In: Erhard Fischer und Christoph Ratz (Hg.): *Inklusion. Chancen und Herausforderungen für Menschen mit geistiger Behinderung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 284-303.
- Flick, Uwe (2011): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flieger, Petra (2013): Durch Partizipation zu mehr Gerechtigkeit in der Forschung zu Behinderung. In: Markus Dederich, Heinrich Greving, Christian Mürner und Peter Rödler (Hg.): *Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 153-168.
- Flieger, Petra; Schönwiese, Volker (Hg.) (2011): *Menschenrechte, Integration, Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Forst, Rainer (2005): Die erste Frage der Gerechtigkeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (37), S. 24-31.
- Forst, Rainer; Günther, Klaus (2011): Die Herausbildung normativer Ordnungen. Zur Idee eines interdisziplinären Forschungsprogramms. In: Rainer Forst und Klaus Günther (Hg.): *Die Herausbildung normativer Ordnungen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Frankfurt/New York: Campus, S. 11-30.
- Foucault, Michel (1976a): Die Macht und die Norm. In: Michel Foucault (Hg.): *Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve, S. 114-123.
- Foucault, Michel (Hg.) (1976b): *Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1989): *Der Gebrauch der Lüste*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung? In: Eva Erdmann, Rainer Forst und Axel Honneth (Hg.): *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*. Frankfurt/New York: Campus, S. 35-53.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1993): *Technologien des Selbst*. In: Michel Foucault und Martin H. Luther (Hg.): *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 24-62.
- Foucault, Michel (2003a): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel (2003b): Gespräch mit Michel Foucault. In: Daniel Defert und François Ewald (Hg.): *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band 3*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 186-213.
- Foucault, Michel (2005a): Die "Gouvernementalität". In: Daniel Defert und François Ewald (Hg.): *Michel Foucault. Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 148-174.
- Foucault, Michel (2005b): Gespräch mit Duccio Trombadori. In: Daniel Defert und François Ewald (Hg.): *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band 4*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 51-119.
- Foucault, Michel (2005c): *Subjekt und Macht*. In: Daniel Defert und François Ewald (Hg.): *Michel Foucault. Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 240-263.
- Foucault, Michel (2011): *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel (2012): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Foucault, Michel (2013a): Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France (1974-1975). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2013b): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2014): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2015): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freikamp, Ulrike; Leanza, Matthias; Mende, Janne; Müller, Stefan; Ullrich, Peter; Voß, Heinz-Jürgen (2008): Einleitung. In: Ulrike Freikamp, Matthias Leanza, Janne Mende, Stefan Müller, Peter Ullrich und Heinz-Jürgen Voß (Hg.): Kritik mit Methode. Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Berlin: Karl Dietz Verlag, S. 7-17.
- Fröebus, Kerstin (2015): Kritische Wendungen – Verortungen der Kritik in der Pädagogik. In: Ludwig Gasteiger, Marc Grimm und Barbara Umrath (Hg.): Theorie und Kritik. Dialoge zwischen differenten Denkstilen und Disziplinen. Bielefeld: transcript, S. 231-252.
- Fuchs, Peter (2004): Der Sinn der Beobachtung. Begriffliche Untersuchungen. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Fuhse, Jan (2014): Netzwerk. In: Günter Endruweit, Gisela Trommsdorff und Nicole Burzan (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Konstanz: UVK, S. 336-338.
- Funcke, Dorett; Loer, Thomas (2019): Von der Forschungsfrage über Feld und Fall zur Theorie. Zur Einleitung. In: Dorett Funcke und Thomas Loer (Hg.): Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung. Wiesbaden: VS, S. 1-56.
- Garz, Detlef (1997): Die Methode der Objektiven Hermeneutik - Eine anwendungsbezogene Einführung. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 535-543.
- Garz, Detlef; Raven, Uwe (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: VS.
- Geiger, Gunter; Lengsfeld, Michaela (Hg.) (2015): Inklusion - ein Menschenrecht. Was hat sich getan, was kann man tun? Opladen u.a.: Budrich.
- Geldner, Jens (2020): Inklusion, das Politische und die Gesellschaft. Zur Aktualisierung des demokratischen Versprechens in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Gertenbach, Lars (2008): Ein "Denken des Außen". Michel Foucault und die Soziologie der Exklusion. In: *Soziale Systeme* 14 (2), S. 308-328.
- Goffman, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Götz, Josephine; Hauenschild, Katrin; Greve, Werner; Hellmers, Sabine (2015): Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. In: Daniel Blömer, Michael Lichtblau, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch, Michaela Krüger und Rolf Werning (Hg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lernen und lehren. Wiesbaden: VS, S. 34-39.
- Graßhoff, Gunther; Schewepe, Cornelia (2009): Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehler und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 307-318.
- Graumann, Sigrid (2011): Assistierte Freiheit. Von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte. Frankfurt am Main: Campus.
- Graumann, Sigrid (2012): Inklusion geht weit über „Dabeisein“ hinaus. Überlegungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Pädagogik. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz und Carola Kuhlmann (Hg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS, S. 79-93.
- Grummt, Marek (2019): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Wiesbaden: VS.
- Gruschka, Andreas (1988): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2013): Negative Erziehung und die Negation der Erziehung. Zur Aktualität des 'Emile' für eine kritische Theorie der Pädagogik. In: *Pädagogische Korrespondenz* 47, S. 12-27.
- Gruschka, Andreas (2015): Wozu Negative Pädagogik? In: Karl-Heinz Dammer, Thomas Vogel und Helmut Wehr (Hg.): Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 37-51.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1985): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haeblerlin, Urs (1991): Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf "Lernbehinderte". In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (2), S. 167-189.



- Harant, Martin (2017): Inklusion im Widerstreit. Eine kritische Analyse des Inklusionsbegriffs im Kontext antagonistischer erziehungsphilosophischer Mindsets. In: Ingrid Mieth, Anja Tervooren und Norbert Ricken (Hg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: VS, S. 111-130.
- Hartmann, Dieter-Dirk (1983): Psychobiographie. In: Ekkehard Lippert und Roland Wakenhut (Hg.): Handwörterbuch der Politischen Psychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 283-289.
- Hartmann, Jutta (2001): Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervooren (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatte unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 65-84.
- Hauck, Teresa (2014): Strukturprobleme integrativer Kinderbetreuung. Sequenzanalytische Strukturanalyse einer integrativen Kindertagesstätte. Unveröffentlichte Masterarbeit, Mainz.
- Hauck, Teresa; Trescher, Hendrik (2020): Pädagogisches Handeln in der Behindertenhilfe mit Adorno verstehen. In: Sabine Andresen, Dieter Nittel und Christiane Thompson (Hg.): Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse. Norderstedt: BoD, S. 275-289.
- Hazibar, Kerstin; Mecheril, Paul (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion* 7 (1). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23>, zuletzt geprüft am 26.05.2021.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1980): Phänomenologie des Geistes. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2002): System der Sittlichkeit. [Critik des Fichteschen Naturrechts]. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Hegner, Friedhart (2011): Gemeinwesen. In: Werner Fuchs-Heinritz, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt und Hanns Wienold (Hg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden: VS, S. 231.
- Helfferrich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS.
- Helsper, Werner (2007): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper (Hg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 15-34.
- Helsper, Werner (2012): Objektive Hermeneutik. Die bildungssoziologische Bedeutung des strukturtheoretischen Ansatzes. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 453-472.
- Helsper, Werner; Reh, Sabine (2012): Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. Herausforderung pädagogischer Professionalität und Möglichkeitsräume sexualisierter Gewalt in der Schule. In: Werner Thole, Meike Baader, Werner Helsper, Manfred Kappeler, Marianne Leuzinger-Bohleber, Sabine Reh et al. (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen u.a.: Budrich, S. 265-290.
- Herbart, Johann Friedrich (1984): Umriß pädagogischer Vorlesungen. Band I. Besorgt von Josef Esterhues. Paderborn: Schöningh.
- Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007a): Bevölkerung. In: Karl-Heinz Hillmann (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner, S. 93-94.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007b): Gesellschaft. In: Karl-Heinz Hillmann (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner, S. 289-292.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007c): Norm. In: Karl-Heinz Hillmann (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner, S. 629-630.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007d): Positivismus. In: Karl-Heinz Hillmann (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner, S. 692.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007e): Sozialraum. In: Karl-Heinz Hillmann (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner, S. 828-830.
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Irmtraud Schnell und Alfred Sander (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-74.
- Hinz, Andreas (2006): Integration und Inklusion. In: Ernst Wüllenweber, Georg Theunissen und Heinz Mühl (Hg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 251-261.
- Hinz, Andreas (2007): Integration. In: Georg Theunissen, Wolfram Kulig und Kerstin Schirbort (Hg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 173-174.
- Hirschberg, Marianne; Lindmeier, Christian (2013): Der Begriff „Inklusion“. Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Reinhard Burtcher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann,

- Monika Kil und Martin Kronauer (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, S. 39-52.
- Hitzler, Ronald (1993): Verstehen: Alltagspraxis und wissenschaftliches Programm. In: Thomas Jung und Stefan Müller-Doohm (Hg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 223-240.
- Hoffmann, Claudia (1999): Enthospitalisierung und Deinstitutionalisierung. Einführung in die Leitterminologie. In: Georg Theunissen und Albert Lingg (Hg.): Wohnen und Leben nach der Enthospitalisierung. Perspektiven für ehemals hospitalisierte und alte Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 16-27.
- Hohn, Kirsten (2012): Inklusionsstandards für Schulen für den Bereich Übergang Schule - Beruf. In: Vera Moser (Hg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 135-152.
- Hollenweger, Judith (2006): Von sozialen Rollen zur Partizipation. Perspektiven eines neuen Verständnisses von Behinderungen. In: *Spektrum Freizeit* 30 (2), S. 39-53.
- Hopf, Christel (2011): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 349-360.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (2006): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer.
- Huster, Ernst-Ulrich; Kuhlmann, Carola (2012): Soziale Inklusion: Antinomien und Perspektiven für professionelles Handeln im Bereich inklusiver Sozialer Arbeit. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz und Carola Kuhlmann (Hg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS, S. 307-317.
- Jahr, David (2019): Zur (Re-)Politisierung der Inklusionstheorie. Umgang mit unausweichlichen Widersprüchen in der inklusiven politischen Bildung. In: Tina Hölzel und David Jahr (Hg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden: VS, S. 17-33.
- Jakob, Gisela (1997): Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 445-458.
- Jergus, Kerstin (2014): Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer poststrukturalistischen (Interview-)Forschung. In: Christiane Thompson, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein (Hg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 51-70.
- Jonas, Susanne (2013): Heilpädagogik und Profession - eine strukturelle Perspektive. Welcher Beitrag und Erkenntnisgewinn liegen in einer Übertragung der strukturellen Professionstheorie von Ulrich Oevermann für eine Professionalisierung der Heilpädagogik? Dissertation. Technische Universität Dortmund.
- Jorch, Gerhard; Kluge, S.; König, F.; Markewitz, A.; Notz, K.; Parvu, V. et al. (2010): Empfehlungen zur Struktur und Ausstattung von Intensivstationen. Deutsche Interdisziplinäre Vereinigung für Intensiv- und Notfallmedizin. Online verfügbar unter <https://www.divi.de/empfehlungen/publikationen/viewdocument/96/empfehlungen-zur-struktur-von-intensivstationen-langversion>, zuletzt aktualisiert am 25.03.2021.
- Junge, Matthias (2014): Scheitern in Moderne und Postmoderne. In: René John und Antonia Langhof (Hg.): Scheitern - Ein Desiderat der Moderne? Wiesbaden: VS, S. 11-24.
- Kaack, Martina (2017): Systemtheoretische Differenzierungsangebote für eine kritische Betrachtungsweise des aktuellen Inklusionsdiskurses. In: Birgit Lütje-Klose, Mai-Anh Boger, Benedikt Hopmann und Phillip Neumann (Hg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139-147.
- Kammler, Clemens (2020): Archäologie des Wissens. In: Clemens Kammler, Rolf Parr und Ulrich Johannes Schneider (Hg.): Foucault-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Wiesbaden: VS, S. 56-65.
- Kant, Immanuel (1967): Über Pädagogik (1803). Bochum: Kamp.
- Kant, Immanuel (2004): Was ist Aufklärung? In: *UTOPIE kreativ* 15 (159), S. 5-10.
- Kastl, Jörg Michael (2012): Inklusion und Integration - oder: Ist „Inklusion“ Menschenrecht oder eine pädagogische Ideologie? Soziologische Thesen. Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft / Fürst-Donnersmarck-Stiftung zu Berlin. Online verfügbar unter [https://www.imew.de/fileadmin/Dokumente/Volltexte/Friedrichshainer\\_Kolloquien/Kastl\\_Inklusion\\_und\\_Integration\\_IMEW\\_Okt2012\\_END.pdf](https://www.imew.de/fileadmin/Dokumente/Volltexte/Friedrichshainer_Kolloquien/Kastl_Inklusion_und_Integration_IMEW_Okt2012_END.pdf), zuletzt aktualisiert am 18.02.2021.
- Kastl, Jörg Michael (2017): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Wiesbaden: VS.
- Katzenbach, Dieter (2010): Bildung und Anerkennung. In: Oliver Musenberg und Judith Riegert (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena, S. 93-114.
- Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Irmtraud Schnell (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-32.
- Kiuppis, Florian (2014): Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen. Münster und New York: Waxmann.
- Kluge, Friedrich (2011): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin, Boston: De Gruyter.

- Köbsell, Swantje (2012): Integration/ Inklusion aus Sicht der Disability Studies: Aspekte aus der internationalen und der deutschen Diskussion. In: Kerstin Rathgeb (Hg.): *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen*. Wiesbaden: VS, S. 39-54.
- Koch, Lutz (2005): Eine pädagogische Apologie des Negativen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, S. 88-104.
- Koller, Hans-Christoph (2013): Vom Scheitern des Verstehens. Zu Jeffrey Eugenides' *Die Selbstmord-Schwestern*. In: Hans-Christoph Koller und Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III*. Bielefeld: transcript, S. 247-264.
- Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Markus (2013): Einleitung. In: Hans-Christoph Koller und Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III*. Bielefeld: transcript, S. 7-22.
- Köngeter, Stefan (2009): Professionalität in den Erziehungshilfen. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS, S. 175-191.
- König, Markus; Wolf, Björn (2017): *Steuerung in der Behindertenhilfe. Das Bundesteilhabegesetz und seine Folgen*. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Konrad, Michael; Becker, Jo; Eisenhut, Reinhold (Hg.) (2012): *Inklusion leben. Betreutes Wohnen in Familien für Menschen mit Behinderung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Konrad, Michael; Rosemann, Matthias (2017): Von der Betreuung zur Assistenz – Alltagskonflikte und ihre Bewältigung. In: Matthias Rosemann und Michael Konrad (Hg.): *Selbstbestimmtes Wohnen. Mobile Unterstützung bei der Lebensführung*. Köln: Psychiatrie Verlag, S. 290–302.
- Kowal, Sabine; O'Connell, Daniel C. (2010): Zur Transkription von Gesprächen. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 437-447.
- Kraimer, Klaus (1997): Narratives als Erkenntnisquelle. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, S. 459-467.
- Kraimer, Klaus (2000): Die Fallrekonstruktion. Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: Klaus Kraimer (Hg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 23-57.
- Kraimer, Klaus (2014): Das Projekt der Professionalisierung. Zur Strukturlogik individueller Krisenbewältigung und professioneller Krisenbewährung. In: Martin P. Schwarz, Wilfried Ferchhoff und Ralf Vollbrecht (Hg.): *Professionalität: Wissen - Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 102-127.
- Krasmann, Susanne; Opitz, Sven (2007): Regierung und Exklusion. Zur Konzeption des Politischen im Feld der Gouvernamentalität. In: Susanne Krasmann und Michael Volkmer (Hg.): *Michel Foucaults "Geschichte der Gouvernamentalität" in den Sozialwissenschaften. Internationale Beiträge*. Bielefeld: transcript, S. 127-155.
- Kronauer, Martin (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Martin Kronauer (Hg.): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 24-58.
- Kronauer, Martin (2015): Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. In: Sven Kluge, Andrea Liesner und Edgar Weiß (Hg.): *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main: Lang, S. 147-158.
- Kruschel, Robert; Hinz, Andreas (2015): Der Index für Inklusion als Basismaterial für landesweite Unterstützung inklusiver Schulentwicklung. In: Ines Boban und Andreas Hinz (Hg.): *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 164-171.
- Kuhl, Jan; Redlich, Hubertus; Schäfer, Lea (2014): Einstellungen verschiedener Lehrerguppen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4 (4), S. 271-287.
- Kulig, Wolfram; Theunissen, Georg (2006): Selbstbestimmung und Empowerment. In: Ernst Wüllenweber, Georg Theunissen und Heinz Mühl (Hg.): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 237-250.
- Kunert, Hubertus (2001): Erziehung. In: Armin Bernhard und Lutz Rothermel (Hg.): *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 57-62.
- Küsters, Ivonne (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS.
- Langemeyer, Ines (2007): Wo Handlungsfähigkeit ist, ist nicht immer schon Unterwerfung. Fünf Probleme des Gouvernamentalitätsansatzes. In: Roland Anhorn, Frank Bettinger und Johannes Stehr (Hg.): *Foucaults Machtanalyse und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: VS, S. 227-244.
- Janwer, Willehad (2013): Menschenrechtserklärungen sind keine Gleichgültigkeitserklärungen. Anmerkungen zur normativen Begründung von Inklusion. In: *Behindertenpädagogik* 52 (2), S. 176-185.
- Laßmann, Sarah; Köb, Stefanie; Janz, Frauke; Trumpa, Silke; Heyl, Vera (2019): Einstellungen von Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen zu Inklusion - Übersetzung eines Fragebogens in Leichte Sprache. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 70 (9), S. 430-441.

- Leanza, Matthias (2008): Kritik als Latenzbeobachtung. Darstellung und Diskussion grundlegender Konzepte der Objektiven Hermeneutik und deren Anwendung am konkreten Fall. In: Ulrike Freikamp, Matthias Leanza, Janne Mende, Stefan Müller, Peter Ullrich und Heinz-Jürgen Voß (Hg.): Kritik mit Methode. Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. Berlin: Karl Dietz Verlag, S. 73-104.
- Leber, Martina (1994): Objektiv-hermeneutische Analyse einer Sequenz aus der vierzehnten Stunde einer psychoanalytischen Kurztherapie. In: Michael B. Buchholz und Ulrich Streeck (Hg.): Heilen, Forschen, Interaktion. Psychotherapie und qualitative Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 225-259.
- Lemke, Thomas (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Hamburg: Argument.
- Lemke, Thomas (2020): Gouvernementalität. In: Clemens Kammler, Rolf Parr und Ulrich Johannes Schneider (Hg.): Foucault-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Wiesbaden: VS, S. 303-305.
- Lemke, Thomas; Krasmann, Susanne; Bröckling, Ulrich (2012): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologie. Eine Einleitung. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-40.
- Leser, Christoph (2018): Demokratische Erziehung im Kontext pädagogischer Antinomien. Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung im Unterricht. In: Jürgen Budde und Nora Weuster (Hg.): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: VS, S. 75-92.
- Lindmeier, Christian; Lindmeier, Bettina (2015): Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses. In: *Erziehungswissenschaft* 26 (51), S. 43-51.
- Lindmeier, Christian; Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 26 (51), S. 7-16.
- Link, Jürgen (2013): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lüders, Christian (2010): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 384-402.
- Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2009): Exklusion als soziologisches Konzept. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 10 (1), S. 3-28.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1995): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zweiter Teilband, Kapitel 4-5. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2008): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Wiesbaden: VS.
- Luhmann, Niklas (2012): Sozialisation und Erziehung. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 283-300.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mansell, Jim (2006): Deinstitutionalisation and Community Living: Progress, Problems and Priorities. In: *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 31 (2), S. 65-76.
- Masschelein, Jan (1991): Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Masschelein, Jan (2003): Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting und Christopher Winch (Hg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Beltz, S. 124-139.
- Matthes, Eva (2015): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: Stefan Jordan und Marnie Schlüter (Hg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 109-111.
- Maurer, Susanne; Weber, Susanne Maria (2006): Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernementalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft. In: Susanne Weber und Susanne Maurer (Hg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS, S. 9-36.
- Meißner, Hanna (2010): Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx. Bielefeld: transcript.
- Meuser, Michael (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 140-142.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2019): Qualitative Interviews. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS, S. 1-21.
- Misselhorn, Catrin; Behrendt, Hauke (Hg.) (2017): Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion. Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe. Stuttgart: Metzler.

- Moebius, Stephan (2009): Strukturalismus/Poststrukturalismus. In: Georg Kneer und Markus Schroer (Hg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS, S. 419-444.
- Moser, Vera (2003): Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen: Leske + Budrich.
- Moser, Vera (2005): Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In: Detlef Horster, Ursula Hoyningen-Süess und Christian Liesen (Hg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: VS, S. 87-97.
- Moser, Vera (2013): Inklusion: Programmatik vs. Systemtheorie? In: Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg und Judith Riegert (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin - Profession - Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 57-68.
- Moser, Vera (2017): Historische Kontextualisierungen der Integrations- und Inklusionsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jürgen Budde, Andrea Dlugosch und Tanja Sturm (Hg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien. Handlungsfelder. Empirische Zugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 21-32.
- Müller, Burkhard (2011): Professionalität ohne Arbeitsbündnis? Eine Studie zu "niedrigschwelliger" Sozialer Arbeit. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden: VS, S. 144-159.
- Müller, Silke; Becker-Lenz, Roland (2011): Professionalität in der sozialpädagogischen Betreuung von Behinderten. Szenen aus dem Wohngruppenalltag. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. Wiesbaden: VS, S. 84-106.
- Netzwerk Artikel 3 e.V. (o.J.): Schattenübersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter <http://www.netzwerk-artikel-3.de/dokum/schattenubersetzung-ends.pdf>, zuletzt geprüft am 02.02.2021.
- Niediek, Imke (2010): Das Subjekt im Hilfesystem. Eine Studie zur Individuellen Hilfeplanung im Unterstützten Wohnen für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Wiesbaden: VS.
- Niehoff, Ulrich (2007): Teilhabe. In: Georg Theunissen, Wolfram Kulig und Kerstin Schirbort (Hg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 339.
- Nirje, Bengt (1994): The Normalization Principle and Its Human Management Implications. In: *The International Social Role Valorization Journal* 1 (2), S. 19-23.
- Oelkers, Jürgen (2015): Anti-autoritäre Erziehung. In: Stefan Jordan und Marnie Schlüter (Hg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 28-31.
- Oevermann, Ulrich (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Ludwig von Friedeburg und Jürgen Habermas (Hg.): Adorno-Konferenz. 1983. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 234-289.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Klaus Kraimer (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58-156.
- Oevermann, Ulrich (2001): Die Philosophie von Charles Sanders Peirce als Philosophie der Krise. In: Hans-Josef Wagner (Hg.): Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 209-246.
- Oevermann, Ulrich (2002a): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter [http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich\\_Oevermann-Manifest\\_der\\_objektiv\\_hermeneutischen\\_Sozialforschung.pdf](http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf), zuletzt geprüft am 26.05.2021.
- Oevermann, Ulrich (2002b): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schewpe (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-63.
- Oevermann, Ulrich (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialer Arbeit. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 113-142.
- Oevermann, Ulrich (2013): Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In: Phil C. Langer, Angela Kühner und Panja Schweder (Hg.): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: VS, S. 69-98.
- Oliver, Michael (1990): The politics of disablement. London: Macmillan.
- Oliver, Michael; Barnes, Colin (2012): The New Politics of Disablement. London: Macmillan.

- Opitz, Sven (2007): Eine Topologie des Außen - Foucault als Theoretiker der Inklusion/Exklusion. In: Roland Anhorn, Frank Bettinger und Johannes Stehr (Hg.): Foucaults Machtanalyse und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS, S. 41-57.
- Opitz, Sven (2008): Exklusion: Grenzgänge des Sozialen. In: Stephan Moebius und Andreas Reckwitz (Hg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 175-193.
- Parsons, Talcott (1937): Remarks on Education and the Professions. In: *International Journal of Ethics* 47 (3), S. 365-369.
- Parsons, Talcott (1939): The Professions and Social Structure. In: *Social Forces* 17 (4), S. 457-467.
- Parsons, Talcott (1965): Full Citizenship for the Negro American? A Sociological Problem. In: *Daedalus* 94 (4), S. 1009-1054.
- Parsons, Talcott (1977): *Social Systems and the Evolution of Action Theory*. New York: The Free Press.
- Perrin, Burt (1999): The original "Scandinavian" Normalization principle and its continuing relevance for the 1990s. In: Robert J. Flynn und Raymond A. Lemay (Hg.): *A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization. Evolution and Impact*. Ontario: University of Ottawa Press, S. 181-196.
- Peters, Michael A. (2006): Neoliberal Governmentality: Foucault on the Birth of Biopolitics. In: Susanne Weber und Susanne Maurer (Hg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS, S. 37-49.
- Pfahl, Lisa (2014): Das Recht auf Inklusion und der Wandel pädagogischer Professionalität. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Bildungsforschung 2020. Herausforderungen und Perspektiven*. Berlin u.a., S. 272-284.
- Pitsch, Hans-Jürgen (2006): Normalisierung. In: Ernst Wüllenweber, Georg Theunissen und Heinz Mühl (Hg.): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 224-236.
- Pongratz, Ludwig (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS, S. 243-260.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn: Schöningh.
- Pongratz, Ludwig A.; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan (2004): Vorwort. In: Ludwig A. Pongratz, Wolfgang Nieke und Jan Masschelein (Hg.): *Kritik der Pädagogik - Pädagogik als Kritik*. Wiesbaden: VS, S. 7-8.
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Prenzel, Annedore (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff und Katja Scheidt (Hg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 16-31.
- Prenzel, Annedore (2015): *Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung*. In: *Erwägen - Wissen - Ethik* 26 (2), S. 157-168.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1998): Die gemeinsame Erziehung in der Sekundarstufe. Eine neue Herausforderung an Lehrer, Schüler und Bildungspolitik. In: Ulf Preuss-Lausitz und Rainer Maikowski (Hg.): *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Prosetzky, Ingolf (2009): Isolation und Partizipation. In: Markus Dederich und Wolfgang Jantzen (Hg.): *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 87-95.
- Puhr, Kirsten (2012): Zur Kritik des Heterogenitätskonzepts in der Inklusionspädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion* 6 (3). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/43>, zuletzt geprüft am 04.05.2021.
- Puhr, Kirsten (2017): Behinderung als (de-)legitimierte pädagogische Kategorie. In: Christiane Thompson und Sabrina Schenk (Hg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, S. 95-110.
- Quadflieg, Dirk (2008): Sprache und Diskurs: Von der Struktur zur différance. In: Stephan Moebius und Andreas Reckwitz (Hg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 93-107.
- Rappaport, Julian (1981): In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment Over Prevention. In: *American Journal of Community Psychology* 9 (1), S. 1-25.
- Rappaport, Julian (1987): Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. In: *American Journal of Community Psychology* 15 (2), S. 121-148.
- Rappaport, Julian (1995): Empowerment Meets Narrative: Listening to Stories and Creating Settings. In: *American Journal of Community Psychology* 23 (5), S. 795-807.
- Rat behinderter Menschen (2019): *Leipziger Erklärung für Selbstvertreter und Selbstvertreterinnen*. Online verfügbar unter [https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/LandingPages/Selbstvertreter/Sonderteil\\_Selbstvertretung\\_LHZ\\_Maerz\\_2020.pdf](https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/Bilder/LandingPages/Selbstvertreter/Sonderteil_Selbstvertretung_LHZ_Maerz_2020.pdf), zuletzt geprüft am 03.02.2021.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: transcript.

- Reichertz, Jo (1994): Von Gipfeln und Tälern. Bemerkungen zu einigen Gefahren, die den objektiven Hermeneuten erwarten. In: Detlef Garz und Klaus Kraimer (Hg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 125-152.
- Reichstein, Martin F. (2021): Leben in Exklusionssphären. Perspektiven auf Wohnangebote für Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf. Wiesbaden: VS.
- Richard, Michel P. (1986): Goffman Revisited: Relatives vs. Administrators in Nursing Homes. In: *Qualitative Sociology* 9 (4), S. 321-338.
- Ricken, Norbert (2004): Die Macht der Macht - Rückfragen an Michel Foucault. In: Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 119-144.
- Ricken, Norbert (2012): Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neuerfassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: Norbert Ricken und Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 329-352.
- Ricken, Norbert (2015): Macht. In: Stefan Jordan und Marnie Schlüter (Hg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 188-190.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: UVK.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 203-224.
- Rieger-Ladich, Markus (2012): Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur "Arbeit am Begriff". In: Norbert Ricken und Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 57-73.
- Rieger-Ladich, Markus (2014a): Auffälliges Vermeidungsverhalten. Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. In: René John und Antonia Langhof (Hg.): Scheitern - Ein Desiderat der Moderne? Wiesbaden: VS, S. 279-300.
- Rieger-Ladich, Markus (2014b): Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (60), S. 66-84.
- Rieger-Ladich, Markus (2015): Mündigkeit. In: Stefan Jordan und Marnie Schlüter (Hg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 199-201.
- Ritsert, Jürgen (2013): Materialien zur Kritischen Theorie der Gesellschaft. Heft 15. System und Lebenswelt. Frankfurt am Main.
- Rohrman, Albrecht (2019): Das Bundesteilhabegesetz – Ausdruck eines Paradigmenwechsels? In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 50 (1), S. 4-14.
- Rösner, Hans-Uwe (2002): Jenseits normalisierender Anerkennung. Reflexionen zum Verhältnis von Macht und Behindertsein. Frankfurt am Main: Campus.
- Rousseau, Jean-Jacques (2009): Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart: Reclam.
- Rückert-John, Jana (2014): Lernen durch Scheitern. Potenziale riskanter Veränderungsprozesse. In: René John und Antonia Langhof (Hg.): Scheitern - Ein Desiderat der Moderne? Wiesbaden: VS, S. 197-214.
- Rustemeyer, Dirk (2005): Machtfelder. In: Ulrike Kadi und Gerhard Unterthurner (Hg.): sinn macht unbewusstes. unbewusstes macht sinn. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 46-72.
- Saar, Martin (2007): Macht, Staat, Subjektivität. Foucaults *Geschichte der Gouvernementalität* im Werkkontext. In: Susanne Krasmann und Michael Volkmer (Hg.): Michel Foucaults "Geschichte der Gouvernementalität" in den Sozialwissenschaften. Internationale Beiträge. Bielefeld: transcript, S. 23-45.
- Sander, Alfred (1988): Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Hans Eberwein (Hg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 75-82.
- Sander, Alfred (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen - zur Begründung des Themas. In: Irmtraud Schnell und Alfred Sander (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-22.
- Sanders, Olaf (2008): Deleuze/Guattaris „Pädagogik des Begriffs“ als bildungsphilosophische Komponente von Erziehungswissenschaft. In: Christiane Thompson und Gabriele Weiss (Hg.): Bildende Widerstände - widerständige Pädagogik. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript, S. 205-223.
- Sauter, Sven (2013): Bildung für alle - Schule für alle? Ausblicke auf ein schulpädagogisches Spannungsfeld im Kontext von Strukturlogik und der aktuellen Debatte um Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion* 7 (1). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/27/27>, zuletzt geprüft am 26.05.2021.
- Schäfer, Alfred (1991): Kritische Pädagogik - Vom paradigmatischen Scheitern eines Paradigmas. In: Dietrich Hoffmann (Hg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft: Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 111-125.

- Schäfer, Alfred (2004): Macht - ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 145-164.
- Schäfer, Alfred (2017): Theodor W. Adorno. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schallberger, Peter (2009): Diagnostik und handlungsleitende Individuationsmodelle in der Heimerziehung. Empirische Befunde im Lichte der Professionalisierungsdebatte. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 265-286.
- Schäper, Sabine (2014): Gouvernentalisierung professionellen Handelns im Spannungsfeld von Zuschreibungen und Eigensinn. In: *EthikJournal* 2 (1), S. 1-15.
- Schäper, Sabine (2015): Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernentalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses. In: Sven Kluge, Andrea Liesner und Edgar Weiß (Hg.): Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main: Lang, S. 77-90.
- Schäper, Sabine (2020): Das Lebensende „regieren“? Überlegungen zu Teilhabechancen und -barrieren für Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 89 (4), S. 238-250.
- Schippling, Anne; Krüger, Heinz-Hermann (2015): Pädagogik/Erziehungswissenschaft. In: Stefan Jordan und Marnie Schlüter (Hg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 211-216.
- Schleiermacher, Friedrich (1999): Hermeneutik und Kritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmitt, Caroline (2016): Inklusion, Interkulturelle Öffnung, Diversity. Professionstheoretische Überlegungen zu einem kritisch-reflexiven Inklusionsverständnis. In: *Zeitschrift für Inklusion* 10 (2). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/365/295>, zuletzt geprüft am 11.05.2021.
- Schmuhl, Hans-Walter; Winkler, Ulrike (2018): Wege aus dem Abseits. Der Wandel der Wohnformen für Menschen mit geistiger Behinderung in den letzten sechzig Jahren (1958–2018). Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. Marburg.
- Schneider, Robert (2017): Zur Relevanz der Bildsamkeit für inklusionspädagogische 'Grenzfragen'. Ein bildungstheoretisches Plädoyer für ein nicht-reduktionistisches Verständnis von *pädagogischer* Theorie und Praxis. In: *Zeitschrift für Inklusion* 11 (1). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/347/315>, zuletzt geprüft am 26.05.2021.
- Schneider, Sabine (2014): Professionalisierung und Professionalisierungsbedarf Sozialer Arbeit. In: Stefan Faas und Mirjana Zipperle (Hg.): Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS, S. 245-260.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2020): Sinn. In: Hans-Peter Müller und Steffen Sigmund (Hg.): Max Weber Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Wiesbaden: VS, S. 159-160.
- Scholz, Markus (2016): Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 85 (1), S. 53-67.
- Schönwiese, Volker (2016): Behindertenbewegungen. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 44-48.
- Schramme, Sabina (2021): Es ist nicht normal, verschieden zu sein. Normalität aus Sicht ehemaliger „Integrationskinder“, exemplarisch dargestellt am Elementarbereich des Bildungssystems. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 90 (2), S. 85-89.
- Schuber, Philine; Germer, Johanna (2015): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion in der Kinderschule Bremen. In: Ines Boban und Andreas Hinz (Hg.): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85-97.
- Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Schwab, Susanne; Seifert, Susanne (2015): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 5 (1), S. 73-87.
- Schwarz, Martin P.; Ferchhoff, Wilfried; Vollbrecht, Ralf (Hg.) (2014): Professionalität: Wissen - Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seifert, Monika (2010): Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung. Abschlussbericht. Berlin: Rhombos-Verlag.
- Seifert, Monika (2014): Mütter, Väter und Großeltern von Kindern mit Behinderung. Herausforderungen - Ressourcen - Zukunftsplanung. In: Udo Wilken und Barbara Jeltsch-Schudel (Hg.): Elternarbeit und Behinderung. Empowerment - Inklusion - Wohlbefinden. Stuttgart: Kohlhammer, S. 25-35.



- Seifert, Ruth (2013): Eine Debatte revisited: Exklusion und Inklusion als Themen der Sozialen Arbeit. In: *Inklusion online* 7 (1). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/25/25>, zuletzt geprüft am 26.05.2021.
- Shakespeare, Tom (2010): The Social Model of Disability. In: Lennard J. Davis (Hg.): *The Disability Studies Reader*. New York, Abigdon: Routledge, S. 266-273.
- Simons, Maarten; Masschelein, Jan (2010): Governmental, Political and Pedagogic Subjectivation: Foucault *with* Rancière. In: *Educational Philosophy and Theory* 42 (5-6), S. 588-605.
- Smikac, Hartmut (2019): Mit Selbstvertretung und Partizipation zur Inklusion. Online verfügbar unter <https://kobinet-nachrichten.org/2019/05/03/mit-selbstvertretung-und-partizipation-zur-inklusion/>, zuletzt geprüft am 03.02.2021.
- Soeffner, Hans-Georg (2014): Interpretative Sozialwissenschaft. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen. 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden: VS, S. 35-53.
- Spranger, Eduard (1965): *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stehr, Johannes (2007): Normierungs- und Normalisierungsschübe. Zur Aktualität des Foucaultschen Disziplinbegriffs. In: Roland Anhorn, Frank Bettinger und Johannes Stehr (Hg.): *Foucaults Machtanalyse und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: VS, S. 29-40.
- Stelmaszyk, Bernhard (2009): Die Bedeutung einer berufsbiographischen Perspektive für Erziehungswissenschaftler/innen. Eine Grundlegung von Professionalisierung durch Fallrekonstruktion und Fallarbeit. In: Werner Helsper, Christian Hillbrandt und Thomas Schwarz (Hg.): *Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven*. Wiesbaden: VS, S. 423-433.
- Stemmer, Peter (2011): Die Konstitution der normativen Wirklichkeit. In: Rainer Forst und Klaus Günther (Hg.): *Die Herausbildung normativer Ordnungen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Frankfurt/New York: Campus, S. 57-68.
- Stichweh, Rudolf (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Rudolf Stichweh und Paul Windorf (Hg.): *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS, S. 29-44.
- Stinkes, Ursula (2012): Entzug im Bezug oder: Das Verschütten der Asymmetrie der Bildung - eine erste Skizze. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 57 (3), S. 290-304.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Macht und Regierung - oder die asymmetrische Ordnung der Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (1), S. 36-42.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung - Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg und Judith Riegert (Hg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin - Profession - Inklusion*. Oberhausen: Athena, S. 17-42.
- Terfloth, Karin (2006): *Inklusion und Exklusion. Konstruktion sozialer Adressen im Kontext (geistiger) Behinderung*. Inaugural-Dissertation. Universität zu Köln.
- Terfloth, Karin; Lamers, Wolfgang (2013): Inklusion einfach *machen* oder *einfach* machen? Arbeitsweltbezogene Angebote für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung im Spannungsfeld von Inklusion/Exklusion. In: Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg und Judith Riegert (Hg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin - Profession - Inklusion*. Oberhausen: Athena, S. 379-408.
- Tervooren, Anja (2017): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Ingrid Miethe, Anja Tervooren und Norbert Ricken (Hg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: VS, S. 11-27.
- Theunissen, Georg (2007a): Betreuung. In: Georg Theunissen, Wolfram Kulig und Kerstin Schirbort (Hg.): *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49.
- Theunissen, Georg (2007b): Deinstitutionalisierung. In: Georg Theunissen, Wolfram Kulig und Kerstin Schirbort (Hg.): *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 67-68.
- Theunissen, Georg (2007c): Förderung. In: Georg Theunissen, Wolfram Kulig und Kerstin Schirbort (Hg.): *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 119.
- Theunissen, Georg (2007d): Unterstützung. In: Georg Theunissen, Wolfram Kulig und Kerstin Schirbort (Hg.): *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 354-355.
- Theunissen, Georg (2007e): Verhaltensauffälligkeiten, Verhaltensstörungen. In: Georg Theunissen, Wolfram Kulig und Kerstin Schirbort (Hg.): *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 369-370.

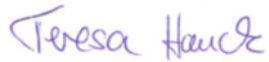
- Theunissen, Georg (2010): Zeitgemäße Wohnformen - soziale Netze - Bürgerschaftliches Engagement. In: Georg Theunissen und Kerstin Schirbort (Hg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen, soziale Netze, Unterstützungsangebote. Stuttgart: Kohlhammer, S. 59-96.
- Theunissen, Georg; Schirbort, Kerstin (Hg.) (2010): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen, soziale Netze, Unterstützungsangebote. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thimm, Walter (1984): Das Normalisierungsprinzip - Eine Einführung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Thimm, Walter (2005): Einleitung. In: Walter Thimm (Hg.): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 8-11.
- Thompson, Christiane (2004a): Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer „kritischen Ontologie der Gegenwart“. In: Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 39-56.
- Thompson, Christiane (2004b): Foucaults Zu-schnitt von Kritik und Aufklärung. In: Ludwig Pongratz, Michael Wimmer, Wolfgang Nieke und Jan Masschelein (Hg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 30-49.
- Thompson, Christiane (2017): "Diesem Ding (es sey was es wolle) einen andern Nahmen zu geben". Theoriearbeit in der Erziehungswissenschaft. In: Christiane Thompson und Sabrina Schenk (Hg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 111-123.
- Thompson, Christiane; Schenk, Sabrina (2017): Zwischenwelten der Pädagogik - ein Auftakt. In: Christiane Thompson und Sabrina Schenk (Hg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 7-15.
- Thompson, Christiane; Weiss, Gabriele (2008): Zur Widerständigkeit des Pädagogischen. Eine Skizze. In: Christiane Thompson und Gabriele Weiss (Hg.): Bildende Widerstände - widerständige Pädagogik. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript, S. 7-20.
- Tillmann, Vera (2015): Teilhabe am Verkehrssystem. Einfluss selbständiger Mobilität auf die Freizeitgestaltung junger Menschen mit geistiger Behinderung. Wiesbaden: VS.
- Titchkosky, Tanya (2020): The Bureaucratic Making of Disability. In: *new formations: a journal of culture/theory/politics* (100-101), S. 198-208.
- Tremain, Shelley (2018): Philosophy of Disability as Critical Diversity Studies. In: *International Journal of Critical Diversity Studies* 1 (1), S. 30-44.
- Trescher, Hendrik (2013a): Behinderung als demokratische Konstruktion. Zum objektiven Sinn und ‚cultural impact‘ der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: *Zeitschrift für Inklusion* 7 (4). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/195/201>, zuletzt geprüft am 26.05.2021.
- Trescher, Hendrik (2013b): Kontexte des Lebens. Lebenssituation demenziell erkrankter Menschen im Heim. Wiesbaden: VS.
- Trescher, Hendrik (2015a): Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung. Wiesbaden: VS.
- Trescher, Hendrik (2015b): Von der Re- zur Dekonstruktion von Demenz. Objektiv-hermeneutische Analysen und darüber hinaus. In: Maria Fürstaller, Wilfried Datler und Michael Wininger (Hg.): Psychoanalytische Pädagogik: Selbstverständnis und Geschichte. Opladen u.a.: Budrich, S. 217-234.
- Trescher, Hendrik (2017a): Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit „geistiger Behinderung“. Bielefeld: transcript.
- Trescher, Hendrik (2017b): Von behindernden Praxen zu einer Reformulierung des Behinderungsbegriffs. In: *Behindertenpädagogik* 56 (3), S. 267-282.
- Trescher, Hendrik (2017c): Wohnräume als pädagogische Herausforderung. Lebenslagen institutionalisiert lebender Menschen mit Behinderung. Wiesbaden: VS.
- Trescher, Hendrik (2018a): Ambivalenzen pädagogischen Handelns. Reflexionen der Betreuung von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘. Bielefeld: transcript.
- Trescher, Hendrik (2018b): Inklusion in der Kita. Eine Krise, die keine sein darf? In: *Der pädagogische Blick* 26 (3), S. 176-187.
- Trescher, Hendrik (2018c): Inklusion und Dekonstruktion. Die Praxis der ‚Versorgung‘ von Menschen mit Behinderung in Deutschland zum Gegenstand. In: *Zeitschrift für Inklusion* 12 (2). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/411/348>, zuletzt geprüft am 26.05.2021.
- Trescher, Hendrik (2018d): Selbstbestimmung. Ambivalenzen pädagogischen Handelns. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 24 (7/8), S. 6-12.
- Trescher, Hendrik (2018e): Wie Bürokratie 'behindert' macht. Verwaltete Subjekte im Hilfesystem. In: Elisabeth Schilling (Hg.): Verwaltete Biografien. Wiesbaden: Springer VS, S. 225-247.
- Trescher, Hendrik (2019): Sonderpädagogik als Erfahrungswissenschaft aus poststrukturalistischer Perspektive. In: Markus Dederich, Stephan Ellinger und Désirée Laubenstein (Hg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Opladen: Budrich, S. 35-50.

- Trescher, Hendrik (2020): Pädagogisches Handeln methodisch reflektieren. Entwicklung einer Reflexionsfolie nicht nur für die Praxis. In: *Menschen* 43 (2), S. 53-59.
- Trescher, Hendrik; Hauck, Teresa (2015): Ambivalenz und Inklusion. Subjektivierungspraxen in der integrativen Kindertagesstätte. In: *Neue Praxis* 45 (5), S. 488-502.
- Trescher, Hendrik; Hauck, Teresa (2020a): Behindernde Räume. Aneignungs- und Teilhabepaxen im Sozialraum. In: *Gemeinsam leben* 28 (2), S. 105-113.
- Trescher, Hendrik; Hauck, Teresa (2020b): Inklusion im kommunalen Raum. Sozialraumentwicklung im Kontext von Behinderung, Flucht und Demenz. Bielefeld: transcript.
- Trescher, Hendrik; Hauck, Teresa (2020c): Zwischen Teilhabe und Ausschluss. Eltern und ihre erwachsenen Kinder mit geistiger Behinderung. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 26 (1), S. 37-43.
- Trescher, Hendrik; Klocke, Janos (2014): Kognitive Beeinträchtigungen mit Butler verstehen - Butler im Kontext kognitiver Beeinträchtigung verstehen. In: *Behindertenpädagogik* 53 (3), S. 285-308.
- Trumpa, Silke; Janz, Frauke; Heyl, Vera; Seifried, Stefanie (2014): Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern. Eine schulartspezifische Analyse. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4 (4), S. 241-256.
- Uhle, Reinhard (2006): Konzepte praktischen Verstehens in der Pädagogik. In: Detlef Gaus und Reinhard Uhle (Hg.): *Wie verstehen Pädagogen? Begriffe und Methoden des Verstehens in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS, S. 213-227.
- United Nations Treaty Collection (2021): Chapter IV Human Rights. 15. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online verfügbar unter [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsq\\_no=IV-15&chapter=4&lang=en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsq_no=IV-15&chapter=4&lang=en), zuletzt geprüft am 27.01.2021.
- Wagner, Petra (Hg.) (2013): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2006): *Schattenrisse der Moral*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldschmidt, Anne (2006): Brauchen die Disability Studies ein „kulturelles Modell“ von Behinderung? In: Gisela Hermes und Eckhard Rohrmann (Hg.): *Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung*. Neu-Ulm: AG SPAK, S. 83-96.
- Waldschmidt, Anne (2007): Die Macht der Normalität: Mit Foucault "(Nicht-)Behinderung" neu denken. In: Roland Anhorn, Frank Bettinger und Johannes Stehr (Hg.): *Foucaults Machtanalyse und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: VS, S. 119-134.
- Waldschmidt, Anne; Schneider, Werner (2007): Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge - eine Einführung. In: Anne Waldschmidt und Werner Schneider (Hg.): *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript, S. 9-28.
- Walgenbach, Katharina (2019): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität. In: Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi (Hg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius, S. 41-59.
- Wansing, Gudrun (2007): Behinderung: Inklusions- oder Exklusionsfolge? Zur Konstruktion paradoxer Lebensläufe in der modernen Gesellschaft. In: Anne Waldschmidt und Werner Schneider (Hg.): *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript, S. 275-298.
- Wansing, Gudrun (2013): Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* (3), S. 16-27.
- Weber, Max (1984): *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weisser, Jan (2007): Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. In: *Behindertenpädagogik* 46 (3/4), S. 237-249.
- Weisser, Jan (2010): Das provokative Essay: Sozialraumorientierung und Situationen der Behinderung – Über die sozialräumliche Strukturierung von Abhängigkeitsbeziehungen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 79 (1), S. 4-10.
- Wernet, Andreas (2005): Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In: Michaela Pfadenhauer (Hg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS, S. 125-144.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS.
- Wigger, Annegret (2009): Der Aufbau eines Arbeitsbündnisses in Zwangskontexten. Professionstheoretische Überlegungen im Licht verschiedener Fallstudien. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS, S. 143-158.
- Winkler, Michael (2006): *Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Winkler, Michael (2011): Kritische Sozialpädagogik. Oder: vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Vereinnahmung des Zugangs. In: Eric Mührel und Bernd Birgmeier (Hg.): Theoriebildung in der Sozialen Arbeit. Entwicklungen in der Sozialpädagogik und der Sozialarbeitswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 17-36.
- Winkler, Michael (2014): Kritik der Inklusion - oder: Über die Unvermeidlichkeit von Dialektik in der Pädagogik. Ein Essay. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 34 (133), S. 25-39.
- Winkler, Michael (2018): Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (1), Art. 22.
- Wocken, Hans (1995): Sind Förderzentren der richtige Weg zur Integration? In: *Die Sonderschule* 40 (2), S. 84-93.
- Wocken, Hans (2009): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. Frankfurt. Online verfügbar unter [https://inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration\\_Wocken.pdf](https://inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf), zuletzt geprüft am 02.05.2021.
- Wocken, Hans (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Anne-Dore Stein, Stefanie Krach und Imke Niediek (Hg.): *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 204-234.
- Wolfensberger, Wolf (1972): *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Wrana, Daniel (2019): Die Normativität der Inklusion - ein Essay. In: *Zeitschrift für Inklusion* 13 (2). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/532>, zuletzt geprüft am 05.05.2021.
- Ziemen, Kerstin; Köck, Gertrud (2007): Assistenz bei Menschen, die unter schwierigsten Bedingungen leben. In: Andreas Hinz (Hg.): *Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 75-92.
- Zima, Peter V. (2016): *Die Dekonstruktion. Einführung und Kritik*. Tübingen: Francke.
- Zirfas, Jörg (2001): Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida. In: Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervooren (Hg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatte unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: VS, S. 49-64.
- Zola, Irving Kenneth (2005): Toward the Necessary Universalizing of a Disability Policy. In: *The Milbank Quarterly* 83 (4), S. 1-27.

# Urheberschaftserklärung

Ich versichere, dass ich die vorgelegte Dissertation selbst und ohne fremde Hilfe verfasst, nicht andere als die in ihr angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benutzt, alle vollständig oder sinngemäß übernommenen Zitate als solche gekennzeichnet sowie die Dissertation in der vorliegenden oder einer ähnlichen Form noch bei keiner anderen in- oder ausländischen Hochschule anlässlich eines Promotionsgesuchs oder zu anderen Prüfungszwecken eingereicht habe.



.....  
Marburg, 11.06.2021

Teresa Hauck, MA



## Dank

Es ist eine schöne Tradition, am Ende von Dissertationsschriften die Gelegenheit zu nutzen, Worte des Dankes zu sprechen. Dies möchte ich gerne tun:

Ich danke allen Pädagog\*innen, die sich haben interviewen lassen, sowie ihren Vorgesetzten, die die Studie so freundlich unterstützt und damit erst möglich gemacht haben! Weiterhin danke ich den beiden Betreuern und Gutachtern dieser Arbeit, Prof. Dr. Hendrik Trescher und Prof. Dr. Dieter Katzenbach, die mit ihrem großen Sachverstand und ihrem Engagement die Studie zu jedem Zeitpunkt bereichert haben. In diesem Zusammenhang danke ich außerdem meinen Kolleg\*innen Michael Börner, Anna Lamby, Peter Nothbaum und Silvia Rügner sowie allen weiteren Teilnehmenden des Doktorand\*innen-Kolloquiums von Prof. Trescher: Judith Dubiski, Viktoria Mehringer und Verena Wahl. Großer Dank gebührt schließlich Silja Christensen und insbesondere Anna-Maria Popenco. Vielen Dank euch beiden, dass ihr die gesamte Schrift mehrfach gelesen und mit euren hilfreichen Kommentaren vorangebracht habt!

Teresa Hauck

Frankfurt am Main, Juni 2021