

transfer

Forschung ↔ Schule

Heft 8

Bildung in der Krise

Gabriele Rathgeb
Thomas Stornig
Christian Vollmer
Andreas WurZRainer
(Hrsg.)

transfer

Forschung ↔ Schule

Herausgeber dieses Hefts

Mag. Gabriele Rathgeb, PhD

Thomas Stornig, PhD

Dr. Christian Vollmer

Andreas Wurzrainer, M.A. BEd

Herausgeber der Zeitschrift

MMag. Claus Oberhauser, PhD

Gregor Örley, MA MSc

VR Dr. Irmgard Plattner

Redaktion und Lektorat

Mag. Kerstin Walz, M.A.

Dr. Inés Pichler

Mag. Patrizia Bartl, BEd

transfer
Forschung ↔ Schule

8. Jahrgang (2022)

Heft 8
Bildung in der Krise

Korrespondenzadresse der Redaktion:
Pädagogische Hochschule Tirol
transfer Forschung ↔ Schule
Pastorstraße 7
A-6010 Innsbruck
email: transfer@ph-tirol.ac.at



Erscheinungsweise:
transfer Forschung ↔ Schule erscheint jährlich, jeweils im Herbst.

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.
Das Einzelheft kostet EUR (D) 17,90, im Abonnement EUR (D) 17,90 (gegebenenfalls zzgl. Versandkosten).

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
D-83670 Bad Heilbrunn
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über
<http://dnb.d-nb.de>.

2022.ig © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Coverabbildung: TwilightEye / istock.
Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISSN: 2365-3302
ISBN 978-3-7815-5977-6 digital
ISBN 978-3-7815-2537-5 print

Inhaltsverzeichnis

Editorial [dt.]	9
Editorial [engl.]	13

Im Dialog

Nina Bremm, Gregor Örley und Michael Schratz

Was bedeutete der Ausbruch der Corona-Pandemie für Schulen, für schulische Akteure, für die Bildung? – Ein Austausch von Proponent*innen aus Bildungswissenschaft und Schulpraxis	17
---	----

Grundlagenartikel

Markus Rieger-Ladich und Milena Feldmann

„Erschütterung“ und „Überschreitung“: Mit Theodor W. Adorno über ästhetische Bildung nachdenken „Unsetzling“ and „Transgression“: Reflecting on aesthetic education with Theodor W. Adorno	31
---	----

Evi Agostini, Agnes Bube und Gabriele Rathgeb

Phänomene des Außergewöhnlichen, Widerständigen und Krisenhaften und ihre Bedeutung für (ästhetische) Bildungsprozesse Phenomena of the extraordinary, resistant and conflicting and their significance for (aesthetic) education processes	43
--	----

Heribert Schopf

Von den Nachteilen einer pädagogisch leeren Pädagog*innen-Bildung. 10 Einsprüche About the disadvantages of the loss of pedagogy in teacher education. Ten objections	57
--	----

Stefan Puchberger, Nele Hameister und Nina Dunker

Paradigmenwechsel in der universitären Lehrkräftebildung: Von der Krisenvermeidung zur Krisenoffenheit Paradigm Shift in University Teacher Education: From Crisis Prevention to Crisis Openness	69
---	----

Sabrina Gerth und Regina Raffler

Lernen digital: Der Einsatz digitaler Medien in der Volksschule in Krisenzeiten Digital Learning: The use of digital media in primary schools in times of crisis	83
---	----

6 | Inhaltsverzeichnis

Christine Roner

Mediale Bildungsdiskurse in der Krise

Diskursive Dominanzen und blinde Flecken in der Darstellung

der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Schule und Unterricht

A crisis in media discourses on education.

Discursive dominance and blind spots in representing the effects

of the Corona pandemic on schools and teaching 95

Julia Festman und Laura Maldonado

Die Sommerschule des BMBWF als neues Lehr/Lern-Format

in der COVID-19-Pandemie: Ein Blick in Tiroler Volksschulen

BMBWF's summer school as a new teaching/learning format

in the COVID-19 pandemic: Insights from Tyrol primary schools 110

Heike Krösche und Thomas Stornig

Lernen aus der und über die Krise als Aufgabenfeld der politischen Bildung

Learning from and about the crisis as a task of political education 133

Lena Köhler und Pia Diergarten

Bildung als Umgang mit Differenzen.

Mit Arendt und Lyotard Urteilsfähigkeit stärken

Education as dealing with differences.

Strengthening the ability to judge with Arendt and Lyotard 148

Michael Börner und Hendrik Trescher

Die Krise als konstitutives Moment pädagogischer Professionalität.

Zur Wiederentdeckung und Würdigung der Krisenhaftigkeit

pädagogischen Handelns am Beispiel integrativer Kindertageseinrichtungen

Crisis as a constitutive factor of pedagogical professionalism.

About the necessity of rediscovering and appreciating crisis

in pedagogical practice using the example of integrative day-care facilities 162

Praxisbeiträge

Katharina Weiland, Sebastian Engelmann und Gabriele Weigand

Schule transformieren? Bildungswissenschaftlicher Ideen- und Wissenstransfer

für eine begabungs- und leistungsfördernde Schulkultur

Transforming school? Educational science transfer of ideas and knowledge

for a school culture that supports giftedness and achievement 177

Sabine Gross, Tanja Strasser und Claudia Speer

Lernen im Lockdown.

Lernerfolg und Wohlbefinden von Schüler*innen an einer Praxismittelschule.

Studying during lockdown.

Students' learning success and well-being at an Affiliated Secondary School 187

Maurice Munisch Kumar

Bruchstellen im Schulsystem – Schulsozialarbeit als Mörtel in der Pandemie?
Fractures in the schoolsystem – school social work as a mortar in the pandemic 201

Anja Steiner und Gerline Schwabl

Hochschuldidaktische Maßnahmen – krisenbedingt.
R-KOMPAKT/-online als Konzept für Präsenz- und Online-Lehre
Higher education didactic measures – crisis-related.
R-KOMPAKT/-online as a concept for classroom- and online-teaching 208

Forschungsskizzen

Natalie Mühlmann, Irma Eloff und Ann-Kathrin Dittrich

Teacher Well-Being Studie:
Lehrer*innenwohlbefinden von Tiroler Sekundarlehrer*innen
in Zeiten der Covid-19 Pandemie
Teachers' Well-Being Study:
Well-being of Tyrolean secondary school teachers
in times of the Covid-19 pandemic 221

Bernadette Haller und Andrea Ragg

„In der Schule kann man sich besser konzentrieren,
weil daheim fühlt es sich an wie Ferien“ – Sicht von Grundschulkindern
auf das Lernen in Zeiten der Pandemie
„In school you can concentrate yourself better,
because at home it feels like holidays” –
primary students' perspectives on learning in pandemic times 226

Mario Vötsch

Die sozialen Narben der Pandemie: Welche möglichen Langzeitfolgen hat die
Corona-Krise auf Bildungs- und Erwerbsbiografien?
The social scars of the pandemic: What are the possible long-term consequences
of the Corona crisis on educational and vocational pathways? 231

Fallbeispiel

Anja Steiner

Transformationsprozesse von Unterricht als Antwort auf die Covid-Krise.
Ein Fallbeispiel über eine heterogene Lerngruppe, die Mut macht
Transformational processes of teaching in response to the Covid-crisis.
A case study about a heterogeneous learning group that gives courage 237

Hendrik Trescher und Michael Börner

Die Krise als konstitutives Moment pädagogischer Professionalität.

Zur Wiederentdeckung und Würdigung der Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns am Beispiel integrativer Kindertageseinrichtungen

Crisis as a constitutive factor of pedagogical professionalism.

About the necessity of rediscovering and appreciating crisis in pedagogical practice using the example of integrative day-care facilities

Zusammenfassung

Ausgehend von einem Krisenbegriff nach Ulrich Oevermann setzt sich der Beitrag mit der Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns auseinander und legt dar, inwiefern die Krise als zentrales Charakteristikum pädagogischen Handelns und Schlüsselement pädagogischer Professionalität gesehen werden kann. In der Folge wird die Bedeutung des Zugangs anhand von Auszügen aus dem Forschungsprojekt „Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen“ (2017-2019) veranschaulicht und diskutiert. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für die (Wieder-)Entdeckung des Krisenbegriffs für pädagogisches Handeln und einigen handlungspraktischen Anstößen.

Abstract

Following the concept of ‚crisis‘ based on the works of Ulrich Oevermann, the article shows how ‚crisis‘ can be seen as a central characteristic of pedagogical action and a key element of pedagogical professionalism. After the theoretical foundations have been laid, the article devotes itself to the exemplification and further discussion of the theoretical approach, using excerpts from data gathered in the research project “Inclusion as a challenge for integrative day care centers” (2017-2019). The article closes with a plea for the (re-)discovery of the concept of crisis for pedagogical action and some practical impulses.

1 Einleitendes

Krisensituationen, Krisengespräche, Krisengipfel, Krisengebiet, Kriseninterventionen und Krisenmanagement. Wird der Begriff Krise im tagespolitischen Geschehen verwendet, dann meist im Sinne einer längerfristigen, potenziell existenzbedrohenden Notsituation. Wenn im vorliegenden Beitrag hingegen von Krise gesprochen wird, wird sich stattdessen an der folgenden Definition aus der Online-Ausgabe des „Etymologischen Wörterbuchs des Deutschen“, das in das „Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache“ integriert ist, orientiert. Hier finden sich die folgenden Bedeutungsursprünge aus dem Griechischen: „(κρίνειν) scheiden, trennen, auswählen, entscheiden, (ver)urteilen, anklagen“ (dwds.de, 1993). Im Mittelpunkt des Beitrags wird ein Zugang stehen, der den Kern von Krise nicht (notwendigerweise) in einer Ausnahmesituation oder existenziellen Notlage verortet, sondern in dem Moment der *Entscheidung* bzw. des *Auswählens*. Die Auseinandersetzung, die dabei angestrebt wird, richtet sich auf das Feld pädagogischen Handelns. Dies geschieht zum einen auf einer allgemeinen Ebene, indem sich mit der Bedeutung des Begriffs Krise für pädagogisches Handeln als Handlungstypus beschäftigt wird. Zum anderen geschieht dies aber auch auf einer besonderen Ebene, indem mit pädagogischem Handeln in integrativen Kindertageseinrichtungen ein konkretes pädagogisches Handlungsfeld aufgegriffen und vor dem Hintergrund des Krisenbegriffs exemplarisch in den Blick genommen wird. Im Zuge dessen wird sich auf ein Begriffsverständnis gestützt, das Krise als zentrales Charakteristikum pädagogischen Handelns und Schlüsselement pädagogischer Professionalität begreift. Grundlegend ist hierfür der Anschluss an die sozialisations- und professionalisierungstheoretischen Arbeiten Ulrich Oevermanns (Oevermann, 2016a; 2016b; 2002; 1996), in dessen Gesamtwerk die – von ihm als Komplementärbegriffe gedachten – Begriffe ‚Krise‘ und ‚Routine‘ von tragender Bedeutung sind.

Zum Aufbau des Beitrags: Im ersten Abschnitt werden die Begriffe ‚Krise‘ und ‚Routine‘ entlang des Oevermann’schen Zugangs erarbeitet und dann auf pädagogisches Handeln als Handlungstypus übertragen. In der Folge wird diese theoretische Grundlegung zur Darstellung und Reflexion von Ergebnissen des Forschungsprojekts „Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen“ (Trescher & Börner, 2023) genutzt und anhand konkreter Beispiele aus der pädagogischen Handlungspraxis diskutiert. Zuvor wird noch in der gebotenen Kürze auf das Projekt selbst eingegangen. Abgeschlossen wird der Beitrag mit einem Plädoyer für die (Wieder-)Entdeckung des Krisenbegriffs für pädagogisches Handeln und einigen handlungspraktischen Überlegungen, ausgehend von der Diskussion der empirischen Ergebnisse.

Der Beitrag hat somit einen zweigeteilten Charakter. Zum einen versteht er sich als theoretischer Beitrag, der die aktuellen Debatten um und mit dem Begriff Krise um die Oevermann’sche Lesart erweitern will. Nach Ansicht der Autoren bergen Oevermanns Arbeiten ein großes Potenzial für die kritische Reflexion (nicht nur) pädagogischen Handelns, sodass er es sich lohnt, diese (wieder) verstärkt in den Blick zu nehmen. Andererseits versteht sich der Beitrag aber auch als eine Art Forschungsbericht, der Ergebnisse aus der Beforschung pädagogischer Handlungspraxis präsentiert, diskutiert und weiterdenkt und gerade hierdurch den oben benannten Wert des Oevermann’schen Zugangs hervorzuheben sucht.

2 Theoretische Grundlagen: Pädagogisches Handeln und Krise

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen des Beitrags geklärt. Hier wird es v.a. darum gehen, herzuleiten, was gemeint ist, wenn von einer *Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns* gesprochen wird, die in den späteren Abschnitten den Mittelpunkt der Diskussion bildet.

2.1 Krise und Routine nach Oevermann

Nach Oevermann sind „Krisen und der Prozeß ihrer Bewältigung [...] konstitutiv für Lebenspraxis, also für die Gattung Mensch überhaupt“ (Oevermann, 2016a, S. 44). Er legt dabei ein Verständnis menschlichen Handelns – und damit menschlichen Lebens insgesamt – zugrunde, wonach sich dieses als eine kontinuierliche Abfolge von Entscheidungsprozessen begreifen lässt (Oevermann, 2000, S. 64). Jeder Mensch sieht sich ununterbrochen in die Situation versetzt, Entscheidungen treffen und diese – freilich in hochgradig differierendem Maße – vor sich selbst oder anderen (ggf. auch erst retrospektiv) rechtfertigen bzw. begründen zu müssen. Oevermann spricht hier von den unhintergehbaren Momenten des Entscheidungszwangs und der Begründungsverpflichtung (Oevermann, 2016b, S. 77). Unhintergebar deshalb, da menschliches Handeln dem „unabweisbaren Prinzip [unterliegt], daß man sich nicht nicht entscheiden kann“ (Oevermann, 2016a, S. 64). Dies meint, dass auch die Entscheidung, etwas nicht zu tun, schlussendlich eine Entscheidung darstellt, die mit lebenspraktischen Konsequenzen verbunden ist und in der Folge zur nächsten Entscheidung führt. An diesem Punkt gewinnen die Begriffe ‚Krise‘ und ‚Routine‘ an Bedeutung.

Oevermann beschreibt die Begriffe als ein sich wechselseitig ausschließendes Begriffspaar, wobei die Routine immer nur aus der einst bewältigten Krise erwachsen kann (Oevermann, 2016a, S. 67). Die Krise steht somit stets am Anfang. Dies ist auch in der Folge bei allen weiteren Entscheidungssituationen so, allerdings muss sie sich hier nicht zwangsläufig bewusst als solche manifestieren, denn in der Regel wurden in der Vergangenheit bereits Lösungsstrategien entwickelt, die sich in Bezug auf die je konkret vorliegende Entscheidungssituation bewährt haben und damit weitgehend gedankenlos angewandt werden können. Diese bewährten Lösungsstrategien bzw. das hierin eingebettete Handlungswissen ist es, was Oevermann unter dem Begriff der Routine fasst (Oevermann, 2016a, 66–67). Die Routine erlaubt es, dass ein Mensch sein Leben ohne fortwährende Störung bzw. nicht im Dauerzustand der Krise leben muss. Sie reduziert – zumindest aus der Perspektive des handelnden Menschen – die Komplexität sozialer Situationen, markiert eine Art Automatismus und erlaubt es, die Aufmerksamkeit auf andere Dinge zu richten. Die Routine hat eine entlastende Funktion. Sie bedingt, dass sich die Krise nicht (mehr) als solche manifestiert, denn sie löst die Situation der Entscheidungskrise auf, bevor sich die Krise verfestigt (Oevermann, 2016b, S. 75). So konstatiert Oevermann: „Der in der Praxis selbst unmittelbar Handelnde folgt in der allergrößten Zahl der Fälle bewußtlos den eingeschliffenen Routinen, durch die die Wahl jeweils schon immer subjektiv oder fallspezifisch vorentschieden ist, so daß die Krise lebenspraktisch sich nicht manifestiert, sondern eine potentielle bleibt“ (Oevermann, 2016a, 66–67). Aus einer Außenperspektive heraus betrachtet, wird entlang des hiesigen Zugangs also klar, „daß nicht, wie in der Perspektive der Lebenspraxis selbst, die Routine den Normalfall bildet, sondern die Krise“ (Oevermann, 2016a, S. 67).

Nun kann es jedoch sein, dass ein Mensch in seinem Leben mit einer Entscheidungssituation konfrontiert wird, in der er eben nicht auf bewährte Handlungsmuster bzw. routinisierte

Problemlösungen zurückgreifen kann. Dies wäre dann die Situation, in der sich die Krise manifestiert. Oevermann spricht hier von „manifesten Krisen“ (Oevermann, 2016b, S. 77). Manifeste Krisen treten dann auf, wenn bewährtes Handlungswissen, welches in der Vergangenheit zur Lösung von Krisen entwickelt wurde, gestört wird und neue Lösungen entwickelt werden müssen, deren Auswirkungen jedoch nicht oder nur bedingt abgesehen werden können (Oevermann, 1996, S. 7).¹ Bewährt sich das in der manifesten Entscheidungskrise neu gewählte Handlungsmuster zur Bewältigung der Krise, kann es sich – wie angemerkt – in der Folge wiederum zur Routine verfestigen: „Denn die Routine leitet sich material als deren Schließung aus der Krise ab; zur Routine wird, was sich als einstige Krisenlösung bewährt hat. Dagegen ist die Krise ein plötzliches Aufbrechen eingespielter vorausgehender Routinen, seien es Techniken, Praktiken oder Überzeugungen, und damit ein unvorhersehbares Öffnen eines Geschlossenen“ (Oevermann, 1996, S. 7).

2.2 Krise und Routine im Kontext pädagogischen Handelns

Wie lässt sich diese Dialektik von Krise und Routine nun auf pädagogisches Handeln übertragen? Mit Oevermann ist pädagogisches Handeln als Handlungstypus zu sehen, der sich im Modus einer „stellvertretenden Krisenbewältigung“ (Oevermann, 2002, S. 21) vollzieht. Diese Idee von pädagogischer Handlungspraxis setzt dort an, wo ein Mensch in Konfrontation mit einer manifesten (Entscheidungs-)Krise (noch) nicht dazu in der Lage ist, ebendiese zu bewältigen, sodass es einer begleiteten bzw. gemeinsamen Krisenbewältigung bedarf. Becker-Lenz und Müller-Hermann weisen darauf hin, dass es hier häufig zu Fehlinterpretationen kommt: „Die Oevermannsche Kategorie der ‚stellvertretenden Krisenbewältigung‘ als Hauptaufgabe von Professionen wird oft dahingehend missverstanden, dass Professionelle anstelle des Klienten und d. h. ohne diesen die Krise bewältigen würden. Das Arbeitsbündnismodell geht jedoch davon aus, dass es eine gemeinsame Krisenbewältigung ist, die nur durch eine gemeinsame Anstrengung gelingen kann“ (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2013, S. 222). Diese stellvertretende Krisenbewältigung vollzieht sich, wird Oevermann weiter gefolgt, im Rahmen einer speziellen Beziehungspraxis zwischen pädagogisch handelnder Person und Adressat*innen, die er „Arbeitsbündnis“ (Oevermann, 2016b, 115) nennt. Garz und Raven schreiben hierzu: Das Arbeitsbündnis „ist ein ‚geschützter Raum‘, wo alle Autonomie generierenden (erzeugenden) bzw. restituierenden (wiederherstellenden) Prozesse der Sozialisation bzw. Re-Sozialisation in Kooperation zwischen Hilfesuchendem und Hilfeleistendem gestaltet werden. So finden z.B. Autonomie generierende Prozesse in

1 Entlang eines Oevermann'schen Zugangs würde damit der (aus dem Call zum hiesigen Heft stammende) Satz „In Krisenzeiten sind insbesondere Führungskräfte gefordert, rasch (evidenzbasierte) Entscheidungen zu treffen“ (Rathgeb et al., 2021, S. 1) insofern auf Widerstand stoßen, als für manifeste Krisensituationen eben keine evidenzbasierten Entscheidungsgrundlagen zur Verfügung stehen. Der Rückgriff auf evidenzbasierte Lösungsansätze würde bedeuten, dass die eigentliche Krise bereits bewältigt ist (oder ihre Anerkennung verweigert wird) und nun ein technisiertes Handeln im Modus der Routine vollzogen werden würde. In diesem Zusammenhang sei auch darauf hingewiesen, dass bereits der Titel des Hefts selbst („Bildung in der Krise?“) wohl für eine gewisse Irritation sorgen würde, denn für Oevermann ist – wie mit Blick auf die bisherigen Ausführungen schnell deutlich wird – Bildung konstitutiv mit der Krise und deren Bewältigung verknüpft (Oevermann, 2009, 35ff). Bildung kann, wird seinen theoretischen Ansichten gefolgt, gar nicht ohne vorausgegangene Krise gedacht werden: „Bildungsprozesse, darauf verweist schon der Bildungsbegriff von Humboldt, eröffnen sich immer unter der Bedingung und in der Logik der Bewältigung von Krisen, wohingegen Lernprozesse eine Angelegenheit der Routine, des routinisierten Einübens sind, wie beim Lernen von Vokabeln, beim Auswendig-Lernen von Texten, beim Aneignen kodifizierten Wissens“ (Oevermann, 2009, S. 36).

Arbeitsbündnissen zwischen Lehrern und Schülern und Autonomie restituierende Prozesse z.B. in Arbeitsbündnissen zwischen Menschen mit Angststörungen und Psychotherapeuten statt“ (Garz & Raven, 2015, S. 122). Das Arbeitsbündnis ist dadurch gekennzeichnet, dass die darin involvierten Personen in unterschiedlichem Maße in dieses eingebunden sind. Dies entspricht der asymmetrischen Struktur pädagogischen Handelns (Helsper, 2007, 15ff). Mit Oevermann kann diese Asymmetrie über die Differenz zwischen spezifischer und diffuser Beteiligung am Arbeitsbündnis gefasst werden (Oevermann, 2016b, 114; 2002, S. 40). Zur Unterscheidung zwischen diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen führt er aus: „Diffus sind solche Beziehungen, in denen derjenige, der ein Thema vermeiden oder nicht behandeln will, jeweils die Beweislast trägt, was voraussetzt, dass im Normalfall kein mögliches Thema ausgespart bleibt. Das entspricht genau einer Beziehung zwischen ganzen Menschen. In spezifischen Sozialbeziehungen hingegen trägt derjenige die Beweislast, der ein neues, in der Spezifikation den Rollendefinitionen nicht enthaltenes Thema hinzufügen möchte. Das setzt voraus, dass zuvor ein Bereich beziehungsrelevanter Themen konventionell spezifiziert wurde. Dem entspricht genau die Logik von rollenförmigen Sozialbeziehungen, in denen durch institutionalisierte Normen, per Vertrag letztlich, in Rollendefinitionen festgelegt worden ist, was in diesen Beziehungen thematisch ist“ (Oevermann, 2002, S. 40). Im Arbeitsbündnis vereinen sich diffuse und spezifische Beziehungsanteile in einer „widersprüchliche[n] Einheit von Autonomie und Abhängigkeit“ (Oevermann, 2016b, S. 123): Während Adressat*innen mehr oder weniger diffus in die pädagogische Beziehungspraxis involviert ist, ist der bzw. die pädagogisch Handelnde (je nach Handlungsfeld) mehr oder weniger spezifisch, d.h., er bzw. sie tritt v.a. als professioneller Rollenträger bzw. professionelle Rollenträgerin in Erscheinung, wohingegen Adressat*innen mehr oder minder als ganze Personen agieren.

Wird pädagogisches Handeln im Sinne Oevermanns als ein Handeln im Modus stellvertretender Krisenbewältigung gedacht, bringt dies zwangsläufig mit sich, dass es sich um eine Form von Handlungspraxis handelt, die sich nicht standardisieren lässt: „[D]ie stellvertretende Bewältigung einer Krise [muss] immer auf die Konkretion eines Falles in seiner historischen Eigenart und Eigenlogik bezogen“ (Oevermann, 2002, S. 30) sein. Pädagogisches Handeln wird damit als Handlungstypus greifbar, der sich immer speziell am jeweiligen Gegenüber ausrichten muss, um dessen individuellen und je situativen Belangen gerecht werden zu können, sodass es immer nur bedingt plan- bzw. vorhersehbar ist. Dies ist dann auch gemeint, wenn Oevermann festhält, dass sich pädagogisches Handeln in einer „Zone der Ungewißheit“ (Oevermann, 2016b, S. 138) vollzieht. Er hebt hervor, dass sich pädagogisches Handeln „nicht durch die Implementation von feststehenden Programmen und nicht durch die Subsumtion unter schematisierte oder standardisierte Rezepte“ (Oevermann, 2016b, S. 122) vollzieht. Pädagogisches Handeln wird von ihm deshalb als eine ‚professionalisierungsbedürftige Praxis‘ markiert (Oevermann, 2002, S. 32) – sie folgt keinem klaren Kausalitätsverhältnis und kennt damit auch keine Erfolgsgarantie mit Blick auf das ‚Gelingen‘ einer pädagogischen Handlung. Die Handlungskompetenz pädagogisch Handelnder „endet nicht bei der Bewältigung lebenspraktischer Krisen, sondern sie beginnt dort“ (Oevermann, 2016b, S. 139).

An dieser Stelle sind nun auch die zentralen theoretischen Grundlagen gelegt, um den Fokus auf den Bereich zu verlagern, der für den hiesigen Beitrag in den Mittelpunkt gerückt werden soll: die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns. Die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns lässt sich dahingehend bestimmen, dass es sich bei pädagogischem Handeln um

einen Handlungstypus handelt, der als ein Handeln im ununterbrochenen ‚Krisenmodus‘ gedacht werden kann – jedenfalls dann, wenn es den Anspruch erhebt, ein Handeln zu sein, das darum bemüht ist, den je individuellen und situativen Belangen der jeweiligen Adressat*innen gerecht zu werden. Im Zeichen von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung sehen sich pädagogisch Handelnde in der Ausübung ihrer alltäglichen Handlungspraxis fortwährend dazu gezwungen, Entscheidungen treffen zu müssen, ohne vollends „über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge verfügen zu können“ (Helsper, 2007, S. 19). Vielmehr muss „mit Störungen unterschiedlicher Art gerechnet werden: mit eigenwilligen Reaktionen des Adressaten, mit streuenden Effekten, mit ungewollten Nebeneffekten, mit irritierenden Rückkopplungen und anderen Unabwägbarkeiten mehr“ (Rieger-Ladich, 2014, S. 285). Diese Unabwägbarkeiten, welche letztlich die anhaltende Krisenhaftigkeit des Handelns markieren, bedingen dann auch, dass pädagogisches Handeln als ein Handlungstypus zu fassen ist, der in besonderem Maße durch Erfahrungen des Scheiterns gekennzeichnet ist (Rieger-Ladich, 2014, 285). Denn die Bewältigung manifester Entscheidungskrisen ist nicht „ohne die Gefahr des Scheiterns zu haben“ (Oevermann, 1996, S. 7). ‚Scheitern‘ steht dabei nicht synonym für ein endgültiges Misslingen, einen Irrtum oder Versagen, sondern ist konstitutiver Bestandteil einer komplexen Handlungspraxis, die im Spannungsfeld von Entscheidungszwang und Nicht-Verfügbarkeit über Verlauf und Ausgang einer Handlung angelegt ist. Pädagogisches Handeln, gedacht als professionalisierungsbedürftige Praxis, ist in hohem Maße störanfällig und daher auf eine stete kritische (Selbst-)Reflexion angewiesen (Thiersch, 2015, S. 58; Bernhard, 2011, S. 86). Hierzu zählt dann auch, sich der Krisenhaftigkeit des eigenen Handelns bewusst zu sein, die unabweisbare Potenzialität des Scheiterns im Blick zu haben und zu versuchen, dieses produktiv für die Ausübung des eigenen Handelns zu wenden. Eine solche Haltung fortwährender kritischer Selbstreflexion, die in der Anerkennung der Krisenhaftigkeit der eigenen Handlungspraxis gründet und die pädagogische Entscheidungskrise im Blick hat, ist es, die hier – im Anschluss an Oevermann – als Ausdruck pädagogischer Professionalität gesehen wird.

3 Die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns: Diskussion an empirischem Material

Der oben entfaltete Gedanke der Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns wird nun auf ein konkretes Feld pädagogischer Handlungspraxis übertragen, dort veranschaulicht und weiter diskutiert. Dies geschieht auf der Grundlage von Ergebnissen aus der Studie „Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen“ (Trescher & Börner, 2023), die zwischen 2017 und 2019 durchgeführt wurde. In dem Projekt wurde sich der breiten Beforschung dreier strukturell kontrastiver integrativer Kindertageseinrichtungen gewidmet. Nachgegangen wurde u.a. der Frage nach dem Selbstverständnis der dort agierenden pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf ihre Rolle als pädagogisch Tätige (erhoben über halbstrukturierte Leitfadeninterviews) sowie auch der Frage nach der je konkreten Ausgestaltung ihrer pädagogischen Handlungspraxis (erhoben über passive, nicht maskierte Beobachtun-

gen). Die Auswertung der Materialien erfolgte über die Verfahren der objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2000).²

Wird der Blick auf die Ergebnisse der Studie gerichtet, lässt sich sagen, dass diese als sehr vielfältig bezeichnet werden können. Erarbeitet wurden z.B. Ergebnisse zum Stellenwert und innerorganisationalen Umgang mit dem Thema Differenz, zu Inklusions- und Behinderungsverständnissen von Träger und pädagogischen Fachkräften, zur Hervorbringung von Ausschluss im Einrichtungsalltag, zur (kindlichen) Hervorbringung von Raum oder zur Herausforderung, die eine Bürokratisierung pädagogischen Handelns birgt. Für den hiesigen Diskussionszusammenhang wird der Fokus auf ein Teilergebnis verlagert, das in der kontrastiven Gegenüberstellung der Beobachtungs- und Interviewauswertung sehr deutlich zum Vorschein kam. Im Kern geht es darum, dass die Analyse tiefgreifende Diskrepanzen zwischen dem faktischen Vollzug pädagogischen Handelns auf der einen Seite und den hieran geknüpften (Selbst-)Ansprüchen der Mitarbeiter*innen auf der anderen Seite offenlegte. Anhand von Auszügen aus dem Material wird dies im Folgenden nachgezeichnet und unter Rückbezug auf die theoretische Grundlegung problematisiert.

3.1 Beispiel 1: Die Herausforderung widerstreitender Bedürfnisse

Im folgenden Auszug ist der Weg einer Gruppe von der Einrichtung zu einem nahegelegenen Spielplatz dokumentiert. Im Fokus steht die Interaktion zwischen MA1 und K1³, einem Kind, das den Status eines Integrationskindes innehat.

„MA1 sagt so laut, dass alle Kinder ihn bzw. sie hören, dass es nun losgeht. Die Gruppe setzt sich in Bewegung. Nach ca. zwei Minuten sehe ich, dass K1 auf dem Boden sitzt. Er hat sich hingesetzt. Der vordere Teil der Gruppe (ca. zwölf Kinder plus MA2 und MA3) setzt ihren Weg fort, bis MA2 sich umdreht und sie zum Stehen bringt. Alle Personen hinter K1 bleiben stehen. MA1 beugt sich zu K1 herunter und sagt in freundlichem Ton, dass er aufstehen soll, da er bzw. sie ihn sonst tragen müsse. Nach einer Minute steht K1 immer noch nicht. MA1 geht in die Knie und sagt, dass K1 bitte aufstehen solle, er wolle doch bestimmt auch zum Spielplatz. K1 macht keine Anstalten aufzustehen. Nach ein wenig mehr Zureden von MA1 und dem Angebot, er bzw. sie helfe ihm beim Aufstehen, zieht er bzw. sie ihn auf die Beine und die Gruppe setzt ihren Weg fort“ (B21, Z. 33–60).

Am Auszug, der stellvertretend für viele andere steht, kann die Komplexität pädagogischen Handelns sehr gut veranschaulicht werden. Das Handeln der Mitarbeiter*innen vollzieht sich im Spannungsfeld ambivalenter Ansprüche, die sich nicht immer reibungslos in Einklang bringen lassen. Im hiesigen Fall stehen die Mitarbeiter*innen – v.a. MA1 – vor der Herausforderung, einerseits im Interesse der Gesamtgruppe der Kinder zu handeln, die eben möglichst zeitnah zum Spielplatz wollen, andererseits aber auch im Interesse von K1, der offenbar ein Problem bzw. ein Problem hat, dessen Lösung aber ggf. längere Auseinandersetzungen und damit eine weitere Verzögerung des Vorankommens bedeuten könnte. Letzteres würde zugleich mit den relativ strikt getakteten Ablaufplänen der Einrichtung kollidieren, denn für den Weg von der Einrichtung zum Spielplatz ist nur ein bestimmtes Zeitfenster eingeplant, das im Sinne der folgenden Programmpunkte zu wahren ist. Die Herausforde-

2 Die Gesamtstudie befindet sich gegenwärtig im Veröffentlichungsprozess und wird im Januar 2023 erscheinen. Für ausführlichere Darstellungen zum methodischen Vorgehen sei auf die dortigen Ausführungen verwiesen (Trescher & Börner, 2023).

3 Das Kürzel „MA“ steht für Mitarbeiter*in, das Kürzel „K“ steht für Kind. Die Nummerierung orientiert sich an der Abfolge des Auftretens in der Situation, d.h., MA1 in Beispiel 1 ist nicht identisch mit MA1 aus Beispiel 2.

nung besteht hier also darin, dass die Mitarbeiter*innen die verschiedenen Ansprüche ausartieren und in der Gewissheit, dass sie nicht allen Belangen in gleichem Maße entsprechen können, eine Entscheidung treffen müssen. Im hiesigen Fall entscheidet sich MA1 dazu, die Motive von K1 nicht zu er- bzw. bearbeiten, sondern zum Wohle der Realisierung des Tagesordnungspunktes ‚Spielplatzbesuch‘ zumindest für den Moment zu übergehen. Dies hat zur Folge, dass die Motive nicht nur den Mitarbeiter*innen, sondern auch den übrigen Kindern unklar bleiben und seine Krise unbewältigt bleibt. Die Entscheidung für die schnellere Bewältigung des Weges bedeutet somit (erstmal) eine Entscheidung gegen die Belange von K1. Sehr gut lässt sich hier der oben herausgestellte Punkt veranschaulichen, wonach pädagogisch zu handeln immer auch heißt, krisenhafte Entscheidungen treffen und ein situatives Scheitern in Kauf nehmen zu müssen. In der Komplexität und Schnellebigkeit des Alltags ist es schlicht nicht immer möglich, immer allen individuellen und sich situativ wandelnden Belangen in gleichem Maße gerecht zu werden. Ebendies ist es, was die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns ausmacht: Ein hieran geknüpftes Scheitern niemals vollständig vermeiden zu können und dennoch – mal mehr, mal weniger folgenreiche – Entscheidungen treffen zu müssen. Verschiedene Ansprüche stehen sich kontrastiv gegenüber und eine Lösung entlang des Schemas ‚richtig‘ – ‚falsch‘ steht nicht zur Verfügung. Dies entspricht genau der von Oevermann beschriebenen manifesten Krise: „Eine Entscheidungssituation liegt also genau dann vor, wenn eine Wahl zwischen Alternanten getroffen werden muß, eine bewährte Begründung jedoch nicht zur Verfügung steht“ (Oevermann, 2016a, S. 64). Bezugnehmend auf die benannte Diskrepanz zwischen dem Vollzug pädagogischen Handelns einerseits und (Selbst-)Darstellungen der Mitarbeiter*innen andererseits ist nun hervorzuheben, dass sich diese Krisenhaftigkeit, wie sie aus dem Beispiel hervortritt, nicht in den Interviews mit den Mitarbeiter*innen wiederfindet.⁴ Die Auswertung der Interviews zeigte stattdessen, dass die Mitarbeiter*innen pädagogisches Handeln beinahe ausnahmslos als problemlos gelingendes Handeln beschreiben. Kritische Darstellungen oder eine Problematisierung der eigenen Tätigkeit fand auch auf explizite Nachfrage nicht statt. In der Konsequenz blieben Spannungsverhältnisse, Ambivalenzen und Dilemmata, die – wie das Beispiel zeigt – unweigerlich mit pädagogischem Handeln einhergehen, unbenannt und unreflektiert. Sehr eindrücklich war hier z.B. auch, dass pädagogische Ambivalenz zwischen Autonomie und Zwang bzw. Führen und Wachsenlassen von den Mitarbeiter*innen insofern aufgelöst wurde, als die Komponente des Zwangs bzw. des Führens verneint und pädagogisches Handeln v.a. als ein Gewährenlassen der Kinder konstruiert wurde – ein Anspruch, der sich bei Konfrontation mit den Ergebnissen der Beobachtungsauswertung ebenfalls nicht in dieser Form aufrechterhalten ließ (Trescher, 2018; Trescher & Hauck, 2015).

3.2 Beispiel 2: Die Herausforderung Inklusion

Der folgende Auszug entstammt einer Situation beim Mittagessen. Im Mittelpunkt steht die Interaktion zweier Mitarbeiter*innen, die um K1 agieren, ein Kind, das im Alltag der Einrichtung abermals als sog. Integrationskind gilt. In der Situation wird K1 durch MA1 gefüttert.

⁴ Aufgrund der gebotenen Kürze kann an dieser Stelle nicht ausführlicher auf die Interviewauswertungen eingegangen werden. Verwiesen sei deshalb auf die entsprechenden Darlegungen in der Gesamtveröffentlichung (Trescher & Börner, 2023) sowie auf Trescher (2018).

„Alle Kinder beginnen nun zu essen. MA1 schiebt den Teller mit Nudeln vor K1, gibt ihr die kleine Gabel in die Hand, führt diese zum Teller, nimmt ein paar Nudeln auf und führt die Gabel zu ihrem Mund. [...] MA1 schenkt ihr auch etwas Wasser in ihren Trinkbecher ein. K1 steckt daraufhin ihre Hand in den Becher und dann in den Mund. MA1 wendet sich an MA2 und fragt: ‚Seit wann macht sie das?‘ MA2 antwortet nicht, sondern blickt verträumt durch den Raum. MA1 sagt daraufhin: ‚Ist das ihre rebellische Phase?‘. MA2 antwortet nur mit einem knappen ‚Jop‘. [...] K1 greift nun mit ihrer Hand in den Nudelteller, greift sich eine Handvoll davon und führt die Hand zum Mund. MA1 ruft daraufhin: ‚Nein! Nein! Nein!‘ und schüttelt die Hand mit den Nudeln aus“ (B10, Z. 284–360).

Im Beispiel erfahren die Handlungen von K1, die sich verbalsprachlich nicht mitteilen kann, eine Auslegung durch MA1. Die Deutung erfolgt (notwendigerweise) spontan und zieht keine eingehendere Reflexion durch die anwesenden Mitarbeiter*innen nach sich. Zwar stellt MA1 die Interpretation „*rebellische Phase*“ zur Diskussion, dieses Reflexionsangebot wird durch MA2 jedoch nicht weiter aufgegriffen, sodass es diese Deutung ist, die das weitere Handeln von MA1 prägt: Die Deutung wird zum Ausgangspunkt eines regulierenden Eingriffs und einer Zurechtweisung von K1 vor der Gesamtgruppe. Anhand des Beispiels lassen sich nun verschiedene Punkte diskutieren. Greifbar wird z.B., wie herausfordernd es für die Mitarbeiter*innen ist, im Alltag eine kritische Distanz zum eigenen Handeln einzunehmen und Reflexionsschleifen zu implementieren. Weiterhin wird deutlich, wie abhängig K1 jedoch gerade von einer solchen Reflexionsleistung durch die Mitarbeiter*innen ist, denn die Deutungen der Mitarbeiter*innen entscheiden maßgeblich darüber, wie ihr Handeln ausgelegt und vor der Gruppe thematisiert wird. Damit entscheiden die Mitarbeiter*innen wesentlich über die „Subjektposition“ (Keller, 2012)⁵, die K1 in der Gruppe zugewiesen wird. Im hiesigen Fall werden die Handlungen von K1 als Akt des Ungehorsams bzw. der Widerständigkeit ausgelegt und erfahren damit eine eher negative Rahmung. K1 wird als rebellisch bzw. widerspenstig markiert. Andere Deutungsebenen werden ausgeschlossen, was nicht unproblematisch ist, wären doch durchaus alternative Auslegungen denkbar. So ließe sich das Verhalten von K1 bspw. als Versuch der Selbstermächtigung begreifen. Sie versucht, insoweit es ihr eben möglich ist, wie die anderen Kinder selbstständig zu essen und zu trinken, wird daran jedoch durch den regulierenden Eingriff von MA1 gehindert. Verdeutlichen lässt sich hieran, dass sich Inklusion seinerseits im Spannungsfeld ambivalenter Ansprüche vollzieht sowie zu einer drastischen Komplexitätssteigerung pädagogischen Handelns und damit zu einer Intensivierung der Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns führt. Auch im hiesigen Beispiel stehen sich verschiedene Ansprüche unvereinbar gegenüber, die ganz wesentlich über Fragen von Teilhabe und Ausschluss entscheiden. Konkret etwa: Die persönliche Handlungsökonomie von K1, die jedoch unvereinbar mit im hiesigen Kulturkreis bestehenden Sittlichkeitsnormen zu sein scheint, die z.B. das Essen mit Messer und Gabel vorsehen. Dies wiederum wirft die Frage danach auf, was im Kontext des hiesigen Beispiels eigentlich als ‚Behinderung‘ zu verstehen ist: Sind es die verbalsprachlichen und feinmotorischen Einschränkungen von K1 oder die situativ realisierte Deutung von MA1 sowie die über allem schwebende Sittlichkeitsnorm, die bestimmte Techniken der Nahrungsaufnahme als zulässig

5 Der Begriff ‚Subjektposition‘ richtet sich an einem Foucault’schen Verständnis von Subjektivierung aus, wonach sich „Subjektivität auf je spezifische Weise in der Spannung zwischen Selbstbestimmung und Bestimmtwerden bildet“ (Saar, 2016, S. 258; Foucault, 2005, S. 275). Wenn hier von ‚Subjektposition‘ die Rede ist, dann meint das vor allem die Frage, wie K1 durch die Mitarbeiter*innen adressiert und damit auch als Subjekt (mit) hervorgebracht wird.

markiert und andere wiederum nicht. Anhand des Beispiels lässt sich sehr gut aufzeigen, wie relativ Fragen von Inklusion und Behinderung eigentlich sind. Handlungspraktisch könnte hier im Sinne von Inklusion die Frage nach dem höheren Gut gestellt werden: Geht es im Alltag der Einrichtungen darum, auf die Einhaltung von Sittlichkeitsnormen zu bestehen, und damit möglicherweise – wie in diesem Beispiel – Spielräume persönlicher Handlungsökonomie zu begrenzen und Behinderung je situativ hervorzubringen, oder geht es darum, Kindern ein möglichst selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen, was wiederum bedeuten könnte, dass Sittlichkeitsnormen in ihrer Geltung situativ aufgeweicht werden müssen. ‚Inklusion zu machen‘ heißt, sich auch mit solchen Fragen auseinandersetzen zu müssen. Auch hier gibt es keine einfache Entscheidung entlang des Schemas ‚richtig‘ – ‚falsch‘, sondern Inklusion ist – ebenso wie pädagogisches Handeln – als hochgradig krisenhafte Praxis zu fassen, die immer mit der (wiederum situativen) Gefahr des Scheiterns einhergeht.

Wird der Blick in diesem Zusammenhang auf die Ergebnisse der Interviewauswertung gerichtet, zeigt sich eine ähnliche Auffälligkeit, wie sie bereits im ersten Beispiel thematisiert wurde: Pädagogisches Handeln im Zeichen von Inklusion wird durch die Mitarbeiter*innen als scheinbar problemloser Akt präsentiert. Praxen des Ausschlusses werden verneint und zwangsläufig gegebene Spannungsverhältnisse, Ambivalenzen und Dilemmata bleiben unreflektiert (Trescher, 2018).

4 Ein Plädoyer für die Wiederentdeckung und Würdigung der Krisenhaftigkeit pädagogischer Handlungspraxis

Die Diskrepanzen zwischen dem Vollzug pädagogischen Handelns und den (Selbst-)Darstellungen der Mitarbeiter*innen verweisen auf ein Kernergebnis der o.g. Studie: die Herausforderung eines Theorie- bzw. Reflexionsdefizits im untersuchten Handlungsfeld. Die Ergebnisse zeigen immer wieder, dass es den Mitarbeiter*innen nur eingeschränkt gelingt, sich selbst, das eigene Handeln oder auch die Wirkmächtigkeit des Handelns kritisch zu erfassen und zu hinterfragen. Die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns, die pädagogisches Handeln als professionalisierungsbedürftige Praxis kennzeichnet, wird nicht erfasst, sondern durch einen Blick ersetzt, der pädagogisches Handeln als scheinbar problemlos plan- und umsetzbares, stets gelingendes Handeln konzipiert. Damit einhergehend wird auch die Proklamierung einer scheinbar problemlosen Realisierung von Inklusion im Alltag zum scheinbaren Qualitätsmerkmal des pädagogischen Handelns und die Benennung von Herausforderungen als Ausdruck eines (scheinbar unzulässigen) persönlichen Scheiterns gewertet. Dies ist nicht unproblematisch, wird es doch dem Anspruch, den das Handlungsfeld an die Mitarbeiter*innen richtet, nicht gerecht. Zwar erscheint es fraglos erfreulich, dass die Mitarbeiter*innen die eigene Handlungspraxis als gelingend empfinden und sich – dies ist ebenfalls ein Ergebnis – eng mit ihrer Tätigkeit verbunden fühlen, jedoch scheint es mit Blick auf die vielfältigen Herausforderungen des Feldes geboten, die Krise als konstitutives Moment pädagogischen Handelns (wieder) in den Fokus zu rücken und als solche zu würdigen, soll den benannten Herausforderungen entsprochen werden. Dies heißt dann auch, wie in Abschnitt 2 dargelegt, die hohe Potenzialität des Scheiterns als unwiderruflichen Bestandteil pädagogischen Handelns anzunehmen und wertzuschätzen. Hierin wäre zugleich ein entlastendes Moment zu sehen, denn die Krise als konstitutives Moment pädagogischen

Handelns anzuerkennen befreit von überzogenen Gelingenserwartungen, denn pädagogisches Handeln kann damit auch scheitern, ohne dass hiermit der Verlust eines professionellen Selbstverständnisses einhergehen würde. Vielmehr wären gerade das Eingestehen und der konstruktive Umgang mit den Grenzen und dem möglichen Scheitern des Handelns Ausdruck pädagogischer Professionalität. Erst die Anerkennung der Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns ermöglicht, so die hier vertretene These, einen konstruktiven Umgang mit der pädagogischen Entscheidungskrise und eröffnet damit die Grundlage für ein begründetes, reflektiertes und (selbst-)kritisches Handeln. Ähnlich konstatieren Thompson und Schenk: „Das Attribut des Pädagogischen allein im Horizont des Erfolgs eines pädagogischen Projekts zuzuweisen, ginge gleichermaßen an der Realität wie an der Sache der Pädagogik vorbei [...]. Misserfolg und Kritik befördern geradezu den pädagogischen Einsatz“ (Thompson & Schenk, 2017, S. 8).

Von besonderer Bedeutung sind all diese Überlegungen, wenn berücksichtigt wird, dass die ohnehin gegebene Krisenhaftigkeit pädagogischer Handlungspraxis durch die Hinwendung zu Inklusion als handlungsleitende Idee zunehmend verschärft wird. Die Forderung, Inklusion im Handlungsfeld umsetzen zu müssen, konfrontiert die Mitarbeiter*innen mit vielfältigen neuen Herausforderungen. Mit Oevermann ließe sich dies dahingehend fassen, dass das Spektrum dessen zugenommen hat, was pädagogische Handlungspraxis in ihrer Eigenart als professionalisierungsbedürftige Praxis, die sich im Rahmen eines Arbeitsbündnisses und im Modus der stellvertretenden Krisenbewältigung vollzieht, zu bewältigen hat. Verwiesen sei bspw. auf die Konfrontation der Mitarbeiter*innen mit ‚neuen‘ sprachlichen Aushandlungsformen – sei es der Umgang mit Fremdsprachen oder der Auseinandersetzung mit dem Thema Gebärdensprache. Ein weiteres Beispiel wäre der Umgang mit erhöhten bzw. komplexen Unterstützungsbedarfen, wie sie im Kontext von Kindern mit verbalsprachlichen Einschränkungen vorliegen, die ihre Belange nicht über alternative Sprachformen (z.B. die genannten Gebärden) kommunizieren können. Hier bedarf es dann ggf. nochmal neuer kreativer Zugänge und komplexerer Praxen des Fremdverstehens, die sich womöglich erst berufsbegleitend angeeignet werden müssen. Zu alledem kommt hinzu, dass Inklusion letztlich nur als Teilaspekt eines insgesamt breiter angelegten Transformationsprozesses ist, in dem sich das pädagogische Handlungsfeld bereits seit einigen Jahren befindet, denn auch über den Handlungsauftrag Inklusion hinaus ist das zu bewältigende Aufgabenspektrum immer komplexer und die Liste der Anforderungen, die an die Mitarbeiter*innen gerichtet werden, stetig länger geworden (König, 2021, S. 7; Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019, S. 10): „Sie sollen nicht nur immer mehr Kinder immer früher bilden und erziehen, zur *work-family-balance*, Geschlechtergerechtigkeit und Frauenerwerbsquote beitragen, sondern als sozialräumlich situierte Orte des Gemeinwesens auch Kinderarmut kompensieren, vielfältige Hilfsangebote für Familien vernetzen, Eltern beraten und bilden, geflüchtete Familien integrieren, mit Schulen lebendige und barrierefreie Bildungslandschaften gestalten, und so weiter und so fort“ (Bollig, 2019, 160–161; Hervorhebung im Org.).

5 Handlungspraktischer Ausblick

Abschließend werden Ansatzpunkte formuliert, die nach Ansicht der Autoren dabei helfen können, die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns (wieder) in den Blick zu nehmen und Praxen der Professionalisierung im Feld anzustoßen. Es ergeben sich mitunter hier klare Überschneidungen zu aktuellen Debatten im Fachdiskurs.

Die Ergebnisse der Studie verweisen auf einen Unterstützungsbedarf der Mitarbeiter*innen bei der Auseinandersetzung mit und der Aneignung von theoretischen Inhalten. Die Handlungspraxis im Alltag scheint sich weitgehend losgelöst von einer „Lehre der Begründung und Rechtfertigung“ (Overmann, 2016b, S. 141) zu vollziehen und eher einen ‚naturwüchsigen‘ Charakter zu haben. Dies ist nicht unproblematisch, da sie damit von ihrer kritischen-reflexiven Instanz entkoppelt wird. Bedeutsam erschiene bspw. eine theoretische Beschäftigung mit Inklusion, aber auch – wie deutlich wurde – pädagogischem Handeln (Breitenbach et al., 2012, S. 97). Zur Herausforderung wird hier, dass Kindertageseinrichtungen trotz steigender Zahlen noch immer „nicht akademisierte Arbeitsfelder“ (König, 2020, o.S.) sind (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019, S. 9), die Auseinandersetzung mit (sozial-)wissenschaftlichen Theorien und der Aneignung theoretischer Begriffe allerdings etwas ist, was eher im Rahmen eines Hochschulstudiums vermittelt wird, sodass hier auf der Ebene der Aus- und Weiterbildung gegengesteuert werden muss.

Ein weiterer Ansatzpunkt schließt an das Ergebnis an, dass im Alltag der untersuchten Einrichtungen nur selten über pädagogische Handlungspraxis gesprochen wird, wodurch Räume der Reflexion ungenutzt bleiben. Dies zu ändern, scheint bedeutsam – z.B. in Form konstruktiver Rückmeldungen im Alltag oder gemeinsamer Reflexionsschleifen. Gewicht erhält dies zudem dadurch, dass Mitarbeiter*innen mitunter (sehr) unterschiedliche Ideen von Handlungspraxis haben (bspw. mit Blick auf Inklusion), was das ‚Ziehen an einem Strang‘ erschweren und zu Konflikten führen kann. Bei alledem könnte sich der Rückgriff auf Datenmaterialien aus Forschungsprojekten als wertvoll erweisen (v.a. Beobachtungsprotokolle), um den kritischen Blick für das (eigene) Handeln zu schärfen und für die pädagogische Entscheidungskrise zu sensibilisieren (König, 2021, 17; Beutin & Flämig, 2021, S. 56). Um Reflexionsprozesse anzustoßen, scheint es – als letzten hier anzuführenden Punkt – wichtig, ‚Schranken des Thematisierbaren‘ abzubauen – sei es in Bezug auf das mögliche Scheitern einer pädagogischen Handlung im Zeichen von Wettbewerb und Erfolgsdruck, führende bzw. anleitende Dimensionen pädagogischen Handelns im Zeichen einer zunehmenden Akteursperspektive auf das Kind oder das scheinbar bestehende Verbot, kritisch über Inklusion nachzudenken (Inklusion als zustimmungspflichtige Größe).

Autor*innenangaben

Hendrik Trescher: Philipps-Universität Marburg, Universitätsprofessor mit dem Schwerpunkt Inklusion und Exklusion
endrik.trescher@uni-marburg.de

Michael Börner: Philipps-Universität Marburg, wissenschaftlicher Mitarbeiter
michael.boerner@uni.marburg.de

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. Herausgegeben von der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München. URL (Stand 24.04.2022): https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruhe_Bildung_2019_web.pdf.
- Becker-Lenz, R. & Müller-Hermann, S. (2013): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlerl & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3. Aufl., S. 203–229). Springer VS. URL (Stand 24.02.2022): <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-19881-1>.
- Bernhard, A. (2011). *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (4. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Beutin, A. & Flämig, K. (2021). Kinder und ihre Beiträge zur Konstitution des Kita-Alltags. Beobachtungen in integrativen Kindertageseinrichtungen. In A. König (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung* (S. 43–59). Beltz Juventa.
- Bollig, S. (2019). Kindergarten. In V. Schreiber & J. Hasse (Hrsg.), *Räume der Kindheit. Ein Glossar* (S. 159–165). Transcript.
- Breitenbach, E., Bürmann, I. & Thünemann, S. (2012). Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. Erste Ergebnisse aus einem rekonstruktiven Forschungsprojekt mit ErzieherInnen. *Frühe Bildung*, 1 (2), 95–102.
- dwds.de (1993). Krise. In W. Pfeifer et al. (Hrsg.), *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. URL (Stand: 24.02.2022): <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Krise>.
- Foucault, M. (2005). Subjekt und Macht. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. (S. 269–294). Suhrkamp.
- Garz, D. & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Springer VS. URL (Stand 24.02.2022): <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-07308-4>.
- Helsper, W. (2007). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (8. Aufl., S. 15–34). Barbara Budrich.
- Keller, R. (2012). Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung* (S. 69–108). Springer VS. URL (Stand 24.02.2022): <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-93108-1>.
- König, A. (2020). Inklusion: Transfer von Forschungsbefunden in der frühen Bildung. Eigenlogiken und Systemdifferenz als Herausforderung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 2(2). URL (Stand 24.02.2022): <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/51>.
- König, A. (2021). Wissenschaft für die Praxis. Bedeutung von Arbeitsfeldforschung. In A. König (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung* (S. 7–20). Beltz Juventa.
- Oevermann, U. (1996): *Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht*. Vortrag am 19.06. in der Städel-Schule. URL (Stand: 24.02.2022): <https://d-nb.info/974364967/34>.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2009). Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. In S. Bartmann, A. Fehllhaber, S. Kirsch & W. Lohfeld (Hrsg.), *„Natürlich stört das Leben ständig“. Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung* (S. 35–55). Springer VS. URL (Stand 24.02.2022): <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-91620-0>.
- Oevermann, U. (2016a). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 43–114). Springer VS. URL (Stand 24.02.2022): <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-00768-3>.

- Oevermann, U. (2016b). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (8. Aufl., 70–182). Suhrkamp.
- Rathgeb, G.; Stornig, T.; Vollmer, C.; Wurzlainer, A. (2021). *Bildung in der Krise? Call for Papers „Transfer Forschung – Schule“ Heft 8*. URL (Stand 24.02.2022): https://ph-tirol.ac.at/sites/default/files/1-5/transfer8_2nd-call-for-papers_bis-31.10.2021_2.pdf.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Auffälliges Vermeidungsverhalten. Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. In R. John & A. Langhof (Hrsg.), *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?* (S. 279–299). Springer VS. URL (Stand 24.02.2022): <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-19181-2>.
- Saar, M. (2016). Genealogische Kritik. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (4. Aufl., S. 247–265). Suhrkamp.
- Thiersch, H. (2015). Berufsidentität und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Essayistische Überlegungen zur Frage nach der Berufsidentität. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 43–61). Springer VS. URL (Stand 24.02.2022): <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-00352-4>.
- Thompson, C. & Schenk, S. (2017). Zwischenwelten der Pädagogik – ein Auftakt. In C. Thompson & S. Schenk (Hrsg.), *Zwischenwelten der Pädagogik* (S. 7–15). Ferdinand Schöningh.
- Trescher, H. (2018). Inklusion in der Kita. Eine Krise, die keine sein darf? *Der pädagogische Blick* 26(3), 176–187.
- Trescher, H. & Börner, M. (2023). *Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen*. Beltz Juventa: In Vorbereitung.
- Trescher, H. & Hauck, T. (2015). Ambivalenz und Inklusion. Subjektivierungspraxen in der integrativen Kindertagesstätte. *Neue Praxis* 45(5), 488–502.

transfer
Forschung ↔ Schule
Heft 8
Bildung in der Krise

Aus dem Inhalt

Krisen bringen Einzelne und Gesellschaften in Bedrängnis, Bruchlinien und Ungerechtigkeiten hinsichtlich der Verteilung von materiellen und immateriellen Ressourcen zeigen sich deutlicher. Gleichzeitig bergen Krisen die Chance, fantasievolle Lösungsansätze zu entwickeln und neue Wege zu beschreiten.

Die **Beiträge** widmen sich folgenden Themenfeldern:

- Von der Krise der Bildung zur Bildung für Krisenzeiten
- Resilienz in der Krise: Persönlichkeit stärken – Begabungen fördern
- Lernen im Lockdown
- Krise und Bildungsgerechtigkeit
- Lernen aus der Krise

Im Dialog

- „Bildung in der Krise.“ Nina Bremm, Gregor Örley und Michael Schratz im Trilog.

Vorschau auf Heft 9 (2023)

Es ist unbestritten, dass Lehrpersonen einen spezifischen Blick auf Unterricht haben. Wie man bei Studierenden die damit verbundenen Kompetenzen anbahnt und fördert, ist bereits Gegenstand intensiver Diskussionen. Wie kann Schule in die hochschulische Ausbildung hineinwirken? Wie kann man die professionelle Wahrnehmung von Unterricht fördern? Welche Rolle spielen hierbei Unterrichts-Videovignetten und welche Potenziale, aber auch Herausforderungen lassen sich in hochschulischer Lerngelegenheiten identifizieren? Dies sind zentrale Fragen, die in der nächsten Transfer-Ausgabe „Videovignetten – Unterricht professionell wahrnehmen“ diskutiert werden.

978-3-7815-2537-5



9 783781 525375

ISSN 2365-3302

transfer Forschung ↔ Schule