

# Empowerment und Inklusion

## Zur theoretischen und handlungspraktischen (Un-)Vereinbarkeit zweier Paradigmen am Beispiel einer Empowermentschulung

*Hendrik Trescher & Michael Börner*

Behindertenpädagogik 2/2019, 58. Jg., 137–156

<https://doi.org/10.30820/0341-7301-2019-2-137>

[www.psychosozial-verlag.de/bp](http://www.psychosozial-verlag.de/bp)

### Hinführung

Die enorme Präsenz, die Inklusion in den vergangenen Jahrzehnten in wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Diskursen erreicht hat, lässt sich kaum von der Hand weisen. Niederschlag findet diese Entwicklung unter anderem in einer Vielzahl von Initiativen und Projekten, die sich aus unterschiedlichen Praxis- und Forschungsfeldern mit der Frage beschäftigen, wie es möglich ist, Inklusion im jeweiligen Bezugskontext umzusetzen. Wird dabei die Differenzkategorie Behinderung als (primärer) Referenzrahmen gewählt, wird normativ in aller Regel auf die in Deutschland im Jahr 2009 ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen rekurriert. Dies bedeutet oftmals in einem ersten Schritt: dort Beteiligung schaffen, wo vorher keine war. Beispielhaft hierfür kann unter anderem die zunehmende Verbreitung partizipativer Forschungsansätze gesehen werden (vgl. Zahnd et al., 2015; Flieger, 2013). Ein Projekt, das exemplarisch für die oben adressierten Entwicklungen herangezogen werden kann, ist das Projekt »Kommune Inklusiv« (Laufzeit: 2017–2022), welches durch die Aktion Mensch e. V. gefördert und vonseiten der Goethe-Universität Frankfurt wissenschaftlich begleitet wird. Die übergeordnete Zielsetzung des Projektes besteht darin, fünf strukturell kontrastive Sozialräume in Deutschland (ausgewählt wurden: Erlangen, Schwäbisch Gmünd, Schneverdingen, Rostock sowie die Verbandsgemeinde Nieder-Olm) über einen Zeitraum von fünf Jahren zu begleiten und mittels unterschiedlicher Angebote dabei zu unterstützen, Maßnahmen zu konzipieren und umzusetzen, die in der Folge zu teilhabeorientierten Veränderungen in den Sozialräumen führen (sollen).<sup>1</sup> Auch wenn das Spektrum der (bis-

---

1 Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts »Kommune Inklusiv« forscht auf drei Ebenen, welche jeweils unterschiedliche Teilbereiche in den Blick nehmen. Die erste Ebene,

her) geplanten Maßnahmen sehr breit gestreut ist und sich mitunter von Sozialraum zu Sozialraum unterscheidet, lassen sich dennoch einige sozialraumübergreifende Konstanten feststellen. So zeigt sich bspw., dass neben des breiten Rückgriffs auf verschiedene Sensibilisierungsmaßnahmen und Schulungsangebote für Personen unterschiedlicher Berufs- und Statusgruppen (z. B. ArbeitgeberInnen, LehrerInnen, ÄrztInnen oder MitarbeiterInnen stationärer Wohneinrichtungen) vor allem der Durchführung sog. Empowermentschulungen ein vergleichsweise hoher Stellenwert beigemessen wird. Empowermentschulungen sollen über den Projektverlauf in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden und zielen darauf ab, Menschen der jeweils formulierten Zielgruppe(n) dabei zu unterstützen, sich selbst zu ermächtigen und in der Folge verstärkt am Gesamtprojekt, jedoch auch darüberhinausgehend an mehrheitsgesellschaftlichen Praktiken teilzunehmen. Auch im Kontext des Projekts »Kommune Inklusiv« geht es folglich um die Zielsetzung, die adressierte(n) Zielgruppe(n) möglichst unmittelbar in das auf Inklusion ausgerichtete Projekt einzubinden. Den Empowermentschulungen wird dabei eine zentrale wegbereitende Funktion zugeschrieben.

Die besondere Bedeutung, die Empowermentschulungen im Zusammenhang mit der Umsetzung von Inklusion bzw. Fragen von Teilhabe beigemessen wird, findet sich auch in anderen Projekten (vgl. Arnade, 2016) und ist zugleich der Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags. Ziel ist es, sich in einem ersten Schritt auf theoretischer Ebene mit Empowerment und dessen Relation zu Inklusion zu beschäftigen. Hierbei wird es um die Beleuchtung der Frage gehen, ob und, wenn ja, inwiefern sich Empowerment und Inklusion nicht bereits von Grund auf gegenseitig ausschließen, da sich Inklusion, verstanden als Praxis der Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrieren (vgl. Trescher, 2018a, 2017a), kritisch an (Re-)Produktionsmechanismen negativer Andersartigkeit richtet, ebendies jedoch eine zwangsläufige Konsequenz von Empowerment respektive hieran ausgerichteter Maßnahmen ist. Im Anschluss an diese Gegenüberstellung geht es in einem zweiten Schritt darum, einen kritisch-reflexiven Blick auf die handlungspraktische Adaption von Empowerment zu werfen. Fokussiert wird dabei, inwiefern sich das konflikthafte

---

geleitet durch Prof. Dr. Hendrik Trescher, fokussiert die Evaluation der Maßnahmen, welche im Rahmen des Projekts angestoßen werden. Forschungspraktisch gearbeitet wird hier mit halbstandardisierten (Online-)Fragebögen. Die zweite Ebene, ebenfalls unter der Leitung von Prof. Dr. Hendrik Trescher, stellt die Sozialräume selbst in den Fokus. Hier wird auf ein Mixed-Methods-Design zurückgegriffen, das Sozialraumanalysen (z. B. über telefongestützte Leitfadeninterviews, Sozialraumbegehungen sowie Desktoprecherchen) und ein hiervon ausgehendes Sozialraum-Monitoring vorsieht. Die dritte Ebene, geleitet von Prof. Dr. Dieter Katzenbach und Dr. Nadine Schallenkammer, erweitert das Projekt um die Beforschung der Perspektiven der Menschen, die innerhalb der Sozialräume leben. Hier wird sich eines dezidiert qualitativen Forschungszugangs bedient.

Verhältnis von Empowerment und Inklusion, welches im Zuge der theoretischen Diskussion offengelegt wird, auch in der Handlungspraxis manifestiert und welche Herausforderungen und Fragen damit wiederum einhergehen. Hierfür wird Einblick in Ergebnisse gegeben, die während der ethnografischen Analyse einer Empowermentschulung herausgearbeitet werden konnten. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es darüber hinaus, eine Leerstelle im wissenschaftlichen Fachdiskurs aufzugreifen und diese als solche zu markieren, spiegelt sich die zunehmende Präsenz von Empowermentschulungen doch dort nicht wider. Das gilt insbesondere dann, wenn es um eine distanzierte, kritische Analyse dergleichen geht. Es erweckt den Anschein, als würde der moralisch-normative Gehalt, der durch den Rekurs auf Empowerment und die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen erreicht wird, eine Legitimationsbasis bereiten, die eine eingehende Beschäftigung mit Empowermentschulungen relativiert bzw. den Empowermentansatz generell von einem kritischen-reflexiven Blick von außen befreit (so etwa bei Günther, 2015, S. 118ff.). Dies erscheint problematisch, da beidem, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, ein durchaus ambivalenter Charakter inhärent ist, der gerade (aber nicht nur) vor dem Hintergrund einer inklusionstheoretischen Betrachtung hervorsticht.

## **Inklusion als Kritik und Praxis der Dekonstruktion von Behinderung**

Das Inklusionsverständnis, von dem aus der vorliegende Beitrag argumentiert, versteht Inklusion als eine dekonstruktive (vgl. Derrida, 1986; Zirfas, 2001) und damit genuin kritische Praxis, die auf die Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren – und damit von Behinderung – abzielt (vgl. Trescher, 2017b). Grundlegend hierfür ist wiederum ein Verständnis von Behinderung, dass Behinderung nicht entlang traditioneller medizinisch-naturwissenschaftlicher Lesarten als vordiskursiven Tatbestand und in gewisser Hinsicht zwangsläufiges individuelles Schicksal fasst, sondern ebenfalls als eine Praxis, die der Praxis Inklusion gegenläufig ist (vgl. Trescher, 2017a, S. 47ff.). Eine Person ist insofern nicht etwa aufgrund bestimmter körperlicher oder kognitiver Dispositionen per se behindert, sondern wird vielmehr in bestimmten Kontexten bzw. Diskursen je situativ behindert bzw. als behindert hervorgebracht. Ein Verständnis von Behinderung als Praxis richtet sich daher nicht länger nur an jene Personen, die gegenwärtig mit der Statuszuschreibung »behindert« versehen werden. Vielmehr wird Behinderung als Subjektstatus aufgelöst und durch ein relationales, praxistheoretisches Verständnis ersetzt, wonach Behinderung als ein hochgradig komplexer, dynamischer, nicht-standardisierbarer und zugleich lebenslang anhaltender Aushandlungsprozess zwischen Subjekt

und (Um-)Welt verstanden wird, von dem letztlich keine Person ausgenommen ist.

Behinderung als Praxis vollzieht sich dabei sowohl auf einer äußeren wie auch auf einer inneren Ebene. Ersteres ist bspw. bei der unmittelbaren Manifestation von äußeren Diskursteilhabebarrrieren der Fall, das heißt dann, wenn Subjekten der Zugang zu bestimmten mehrheitsgesellschaftlichen Diskursen und Praktiken (mehr oder weniger) direkt verwehrt wird (vgl. Trescher, 2018b, S. 22). Empirisch erfahrbar ist dies z. B., wenn gehörlose Personen nicht an einem Elternabend oder einer politischen Diskussion teilnehmen können, da alle verfügbaren GebärdensprachdolmetscherInnen bereits ausgebucht waren, oder wenn Menschen mit sog. geistiger Behinderung an Aktivitäten ihres Freundeskreises im Nachbarort nicht teilnehmen können, da sie sich das hierfür erforderliche Zugticket finanziell nicht leisten können (vgl. Trescher, 2018c, S. 117ff.). Demgegenüber fokussiert die nach innen gerichtete Perspektive von Behinderung als Praxis die subjektive Erfahrung des Behindert-Werdens. Behinderung ist damit auch das, »was sich als Erfahrung von und mit Behinderung niederschlägt, sich in Biografien und Karrieren verfestigt, was Gegenstand und Bedingung von Anpassungen, Bewältigungsstrategien, Leiden oder Widerstand [...] darstellt« (Groenemeyer, 2014, S. 154; siehe auch Shakespeare, 2010, S. 270). Hier rückt in den Fokus, dass Behinderung, bei aller Kritik, die sich durch eine Bezugnahme auf poststrukturalistische Denktraditionen aufdrängt, schlussendlich dennoch – bspw. durch Abhängigkeiten, Ausschluss und Diskriminierung – als »objektive Wirklichkeit« (Berger & Luckmann, 2013, S. 64) zu reflektieren ist, die mitunter tief greifenden Einfluss auf das Selbsterleben und damit die Subjekt- und Identitätsentwicklung von Menschen nimmt. Bedeutsam ist hier allerdings, dass bestimmte Verläufe jenes Aushandlungsprozesses nicht als Ausdruck einer naturgegebenen Differenz bzw. Abweichung zu betrachten sind, sondern »als komplexes Wechselspiel aus (äußeren) diskursiven Praxen der Ein- und Ausschließung sowie der (inneren) Einschreibung jener Praxen in Subjekte durch Praxen der Subjektivierung« (Trescher, 2018d, o. S.). Dies erscheint deshalb bedeutsam, da durch eine solche Perspektive die Kontingenz jener Verläufe und der daran geknüpften Phänomene in den Blick gerät, was wiederum den Raum für Praxen der Dekonstruktion öffnet (vgl. Zirfas, 2001, S. 50; Rösner, 2014, S. 141). An ebenjener Stelle knüpft das oben angerissene Verständnis von Inklusion als Praxis der Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren und deren verletzenen Wirkmächtigkeit an: Inklusion richtet sich an die Identifizierung sowie die Auflösung jener Praxen von Behinderung. »Sie erfasst Praxen von Herrschaft und Ausschluss und dekonstruiert sie im lebenspraktischen Vollzug. Inklusion verändert Gesellschaft und ist somit immer auch Gesellschaftskritik« (Trescher, 2018e, o. S.).

## Empowerment

Empowerment bedeutet wörtlich übersetzt »Selbstbefähigung und Selbstbemächtigung, Stärkung von Eigenmacht, Autonomie und Selbstverfügung« (Herriger, 2014, S. 20). Als Gegenstand pädagogischer Arbeit und den hieran gekoppelten wissenschaftlichen Fachdiskurs geht Empowerment auf die amerikanische Bürgerrechtsbewegung (civil rights and black power movement) der 1960er Jahre zurück, deren VertreterInnen sich mittels selbstorganisierter, kollektiver Aktionen gegen gesellschaftliche Benachteiligung und für soziale Gerechtigkeit und politische Teilhabe einsetzten (vgl. Theunissen & Plaute, 2002, S. 15; Theunissen, 1998, S. 62). Der Begriff wird heute breit rezipiert, etwa in verschiedenen Subdisziplinen der Pädagogik, in Emanzipationsbewegungen, der Politik und auch der Betriebswirtschaft (vgl. Herriger, 2014, S. 13ff.; Bröckling, 2004, S. 55; Theunissen, 2000, S. 102). Entsprechend vielfältig gestalten sich die Zugänge und normativen Bezüge zum Begriff und hieran gekoppelter Praxen und entsprechend herausfordernd gestaltet sich der Versuch einer übergreifenden, allgemeingültigen Begriffsdefinition. So konstatiert bspw. Bröckling, dass Empowerment »ein Konstrukt von hoher Attraktivität« (Bröckling, 2004, S. 55) sei, »das als Patentrezept gegen gesellschaftliche Übel aller Art firmiert und über politische Fraktionierungen und soziale Milieus, über Disziplinargrenzen und fachliche Zuständigkeiten hinweg fraglose Plausibilität beanspruchen kann. Und das nicht trotz, sondern gerade wegen seiner Vieldeutigkeit« (ebd., S. 55f.). Auch Herriger (2014) verweist auf diese Herausforderung und hält fest: »Ein allgemein akzeptierter Begriff von Empowerment, der sowohl den wissenschaftlichen Diskurs als auch die psychosoziale Praxis verbindlich anleiten könnte, existiert nicht« (Herriger, 2014, S. 13). Als geringsten Konsens der differierenden Auffassungen formuliert Herriger: »Empowerment [...] bezeichnet Entwicklungsprozesse in der Dimension der Zeit, in deren Verlauf Menschen die Kraft gewinnen, derer sie bedürfen, um ein nach eigenen Maßstäben definiertes ›besseres Leben‹ zu leben« (ebd.). Empowerment zielt insofern immer auf einen Zugewinn von Handlungsmächtigkeit, was wiederum notwendigerweise ein (gefühltes oder zugeschriebenes) Defizit desgleichen zum Ausgangspunkt hat. Dabei kann die Frage danach, über wie viel Handlungsmächtigkeit ein Subjekt bereits verfügt und wozu es die zusätzlich gewonnene Verfügungsgewalt in seinem Alltag nutzt, je nach Kontext hochgradig unterschiedlich ausfallen (vgl. Bröckling, 2004, 57f.). Insofern ist ein zentrales Charakteristikum von Empowerment darin zu sehen, dass Empowerment zwangsläufig eine kontextabhängige und hochgradig individuelle Größe ist. Zugleich wird ebenfalls deutlich, dass bei Empowerment »nicht die Lösung von Problemen, sondern die Förderung der Problemlösungskompetenz« (ebd., S. 58) im Fokus steht.

Herriger (2014, S. 14ff.) differenziert vier (mitunter ineinander übergehende) Zugänge zum Empowermentbegriff: Den politischen, den lebensweltlichen, den reflexiven und den transitiven Zugang. Während sich die ersten beiden Zugänge anhand des Wortbestandteils »power« unterscheiden lassen und die Frage nach der Situierung von Empowerment aufwerfen (Empowerment auf Makro- oder Mikroebene), richten sich die letzten beiden Zugänge vor allem auf die Frage nach dem Ausgangspunkt bzw. der Initialisierung von Empowerment. Empowerment auf politischer Ebene adressiert nach Herriger ein Anstoßen und Unterstützen von Aktivitäten zur Umverteilung politischer Herrschaftsverhältnisse (ebd.). Ziel von Empowerment ist es hier, Veränderungsprozesse anzustoßen, in deren Rahmen »Menschen oder Gruppen von Menschen aus einer Position relativer Machtunterlegenheit austreten und sich ein Mehr an demokratischem Partizipationsvermögen und politischer Entscheidungsmacht aneignen« (ebd., S. 14). Der lebensweltliche Ansatz hingegen definiert »power« im Sinne von Stärke als dem Vermögen von Menschen, auf einer lebensweltlichen Ebene »die Unüberschaubarkeiten, Komplikationen und Belastungen ihres Alltags in eigener Kraft zu bewältigen« (ebd., S. 15). In reflexiver Auffassung adressiert Empowerment einen eigenaktiven, selbstgesteuerten Prozess, der sowohl auf lebensweltlicher als auch auf der Ebene politischer Teilhabe Lebenssouveränität herstellt (vgl. ebd., S. 16). Während es hier vor allem um eine selbstinitiierte Form von Selbstermächtigung geht, das heißt, das Subjekt sich seiner eigenen – je einzigartigen – Empowermentbedürftigkeit bewusst ist und eigenständig aktiv wird, um dem zu begegnen, fokussiert der transitive Zugang zu Empowerment den Aspekt des Befähigens, Ermöglichens und Anregens von Selbstbestimmung durch oder mithilfe von außenstehenden Personen (vgl. ebd., S. 16ff.). Aufgegriffen wird mit dem transitiven Zugang folglich die Frage nach der je konkreten Ausgestaltung von Betreuungs- und Unterstützungsleistungen jeglicher Art. In pädagogischen – allen voran jedoch (traditionell) heil- bzw. sonderpädagogischen – Handlungsfeldern steht hier gemäß den Wurzeln von Empowerment eine Lesart im Fokus, die dem kritisch-emanzipatorischen Impetus von Empowerment gerecht zu werden sucht. Empowerment bzw. die hieran gekoppelte Idee von pädagogischer Praxis wird dabei als Kritik an und teilweise Umkehrung von traditionellen Hilfe- bzw. Fürsorgekonzepten verstanden: Pädagogisches Handeln zielt demnach gerade auf die Unterstützung und Förderung von Selbstermächtigung, um den betreffenden Personen eine autonomere Lebenspraxis und Teilhabemöglichkeiten an mehrheitsgesellschaftlichen Diskursen und Praktiken zu eröffnen. Die AdressatInnen des Handelns sollen als »Experten in eigener Sache« (Theunissen, 2013, S. 268) adressiert werden, womit sich dezidiert von fremdbestimmenden bzw. bevormundenden Ausprägungen des Handelns distanziert wird (vgl. Bösl, 2009, S. 340).

## Inklusion und Empowerment: Zur (Un-)Vereinbarkeit zweier Paradigmen

Wird das hier zugrunde gelegte Inklusionsverständnis dem Empowermentansatz gegenübergestellt, lassen sich Gemeinsamkeiten aber auch entscheidende Differenzen finden. Die zentrale Gemeinsamkeit besteht in dem bereits benannten kritischen Moment, das beiden Ansätzen – je nach Kontext zumindest potenziell – inhärent ist. Wie Inklusion birgt auch Empowerment das Potenzial, eine gesellschaftskritische Perspektive einzunehmen und sich gegen Facetten sozialer Ungleichheit und Herrschaftsverhältnisse zu richten, die Menschen in ihrer Selbstbestimmung und Selbstverfügung einschränken bzw. behindern. Empowerment kann demnach ebenfalls als emanzipatorisch-kritischer Ansatz verstanden werden, der darauf zielt, »Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung« (Herriger, 2014, S. 20) Räume dafür zu öffnen, selbstbestimmt(er) über die je individuelle Lebensführung und die eigenen Lebensentwürfe zu entscheiden und diese auszuleben. Eine grundlegende Differenz zum dargelegten Inklusionsverständnis, die im Folgenden näher betrachtet wird, eröffnet sich jedoch gerade hinsichtlich der Reichweite, Konsequenz und Radikalität der formulierten Kritik.

Im Kontext von Empowerment geht es, wie im Vorangegangenen dargelegt, stets um die Frage nach dem Zugewinn von (wie auch immer gearteter) Handlungsmächtigkeit, z. B. auf einer alltagspraktischen Ebene, mit Blick auf die Bewältigung der je einzigartigen Herausforderungen des Alltags, oder die Ermächtigung von (organisierten) Personengruppen, bspw. im Kontext sozialer Bewegungen und der damit einhergehenden Austragung politischer Kämpfe. Empowerment führt dabei einerseits (potenziell) dazu, dass soziale Ungleichheiten in den Blick rücken und zum Gegenstand von Kritik werden (können). Andererseits führt Empowerment aber zugleich auch selbst zwangsläufig dazu, dass – unmittelbar damit einhergehend – Ungleichheiten bzw. Differenzkategorien hervorgebracht und reproduziert werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Ansatz, wie dargestellt, einen unmittelbaren Personenbezug herstellt bzw. »auf der Seite der Subjekte an[setzt]« (Bröckling, 2004, S. 58) und diese – mehr oder weniger direkt – als empowermentbedürftig markiert. Aufgegriffen wird hier folglich das bereits benannte gefühlte oder zugeschriebene Defizit an Handlungsmächtigkeit, welches unweigerlich mit Empowerment verbunden ist. An die selbstgestellte oder von außen erteilte Diagnose der Empowermentbedürftigkeit ist wiederum unmittelbar eine Zuschreibung von negativer Andersartigkeit geknüpft, wird hiermit doch die binäre Differenzkategorie »empowermentbedürftig«/»nicht empowermentbedürftig« ins Leben gerufen. Im Zuge dessen wird zugleich eine Norm geschaffen und bestätigt, welche empowermentbedürftige Menschen

als abweichend definiert. Sie sind gewissermaßen das negative bzw. defizitäre Andere, das von der Norm der nicht empowermentbedürftigen Personen abweicht (vgl. Engel, 2002, S. 112). Empowerment wird damit ein verletzendes Moment zuteil: »Um Ohnmachtsgefühle abzubauen, müssen sie als gegeben unterstellt werden. Wem man Bemächtigung verordnet, der wird sie nötig haben. Ohne *sense of powerlessness* kein Empowerment. Die Wunde, die es zu heilen verspricht, schlägt es stets neu« (Bröckling, 2004, S. 61f.; Hervorh. i. Orig.). Ansatzpunkt von Empowerment ist nun, die Distanz zwischen den binären Polen zu verringern, indem die als empowermentbedürftig konstruierten Personen gestärkt bzw. unterstützt werden, womit unter anderem der (auch) zweckrationale (Förder-)Charakter des Ansatzes zum Ausdruck kommt. Es geht um Maßnahmen »engagierter Parteilichkeit für eine ›Bemächtigung der Ohnmächtigen«« (Herriger, 2014, S. 14). Im Mittelpunkt steht der Versuch der Angleichung: Der eine Pol soll dem anderen (bestmöglich) angepasst bzw. angenähert werden, womit nicht nur die (als wünschenswert konstruierte) Norm der Nicht-Empowermentbedürftigkeit, sondern auch die hiervon abweichende negativ-defizitäre Differenzkategorie bestätigt und fortgeschrieben wird. Dies wird wiederum für all jene Personen zum Problem, die sich in dieser Restekategorie befinden bzw. dort ggf. verharren müssen, beinhaltet die Betonung von Kompetenzen und Stärken, wie sie an Empowerment geknüpft ist, doch letztlich immer auch eine implizite Abwertung der Gegenseite – also eine Form der latenten Diskreditierung von Hilfebedürftigkeit und Schwäche.<sup>2</sup> Empowerment bleibt somit der »Sackgasse der Polarität von Gleichheit und Differenz«

- 2 Alternativ zu jenen Versuchen der Angleichung bzw. Förderung manifestieren sich Umgangsformen mit binären Differenzkategorien mitunter auch darin, dass eine (teilweise) Umkehrung des hierarchischen Arrangements angestrebt wird, was jedoch ebenfalls die binäre Ordnung selbst unberührt lässt. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn der abgewertete Gegenpol sprachlich aufgewertet werden soll, indem u. a. pauschal auf (vermeintlich) personengruppenspezifische Kompetenzen oder unerschlossene Potenziale verwiesen wird. Es handelt sich hierbei um eine Praxis, die sowohl im Kontext von Menschen mit Behinderung, aber auch im Kontext der Verhandlung anderer Differenzkategorien anzutreffen ist, beispielsweise mit Blick auf den Geschlechter- oder Alter(n)sdiskurs. In Bezug auf Letzteres problematisiert van Dyk beispielsweise: »An die Stelle einer umfassenden Auseinandersetzung mit Ageism ist insbesondere im deutschen Kontext ein fast schon rituelles Alterslob getreten, die unaufhörliche Betonung der Vorzüge und Stärken des Alters. Auf den ersten Blick kommt es ganz harmlos daher, das Alterslob, und natürlich stellt sich die Frage: Was sollte gegen ein freundliches Lob einzuwenden sein? Auf den zweiten Blick allerdings erweist sich, dass das politisch wie wissenschaftlich auferlegte positive Denken an den verankerten Negativstereotypen des Alters kaum rüttelt. Tatsächlich ist das (neue) Alterslob vor allem ein Lob des jungen und leistungsfähigen Alters, das die vermeintlich negativen Seiten des Alter(n)s – das Andere von Aktivität und Leistungsfähigkeit – nicht suspendiert, sondern im Lebenslauf nach hinten verschiebt. Der pauschalen Positivattribution des Jungen Alters korrespondiert damit nicht nur die Verfestigung von Negativstereotypen der Hochaltrigkeit, sondern jeglichen Lebens im Ruhestand, das den Kriterien des aktiven Alters nicht zu entsprechen vermag« (van Dyk, 2015, S. 131). Die von van Dyk geäußerte Kritik lässt sich auch auf den hier adressierten Diskurs um Behinderung übertragen.

(van Dyk, 2015, S. 135f.) verhaftet, da selbst manifeste Grenzen gezogen, bestehende Normen und deren verletzende Wirkmächtigkeit nur oberflächlich erfasst und damit in ihrem Kern nicht angegriffen werden. Das vorgestellte Inklusionsverständnis hingegen geht hierüber hinaus, greift es doch in ganz grundlegender Form binäre Differenzlinien an und stellt diesen, in Anlehnung an den von Derrida (1990) geprägten Begriff »différance«, ein relationales Verständnis von Differenz entgegen (vgl. Butler, 2016, S. 70; Engel, 2002, S. 112; van Dyk, 2015, S. 142ff.). In Bezug auf Empowerment, wie es im Kontext der Auseinandersetzung mit der Differenzkategorie Behinderung vertreten wird, meint das etwa die Aufweichung der Zäsur zwischen »empowermentbedürftig« und »nicht empowermentbedürftig« sowie »behindert« und »nicht behindert«, welche im Kontext von Empowerment noch zwangsläufig manifest bleibt. Inklusion, zumindest der hier vertretene Ansatz, legt den Fokus, anders als Empowerment, nicht (in erster Linie) auf Subjekte und sucht ein dort verortetes Defizit an Handlungsmächtigkeit zu beheben, sondern richtet sich als gesellschaftskritischer Zugang an die Analyse diskursiver Praxen, die ihrerseits überhaupt erst dazu führen, dass die kritisierten hierarchischen Strukturen überhaupt erst hervorgebracht werden. Inklusion wird damit (auch) ein verstärkt wertrationaler Gehalt zuteil. Die hier problematisierte eingeschränkte Reichweite bzw. Perspektive von Empowerment greift auch Bröckling auf, indem er darauf hinweist, dass Empowerment zwar eine Kritik von Asymmetrie darstellt, sich die VertreterInnen des Ansatzes »jedoch weniger für die Ursachen dieser Asymmetrie [interessieren], sondern vor allem für ihre individual- wie sozialpsychologischen Effekte. Im Vordergrund stehen nicht die Machtverhältnisse selbst, sondern das Gefühl der Ohnmacht, das sie bei den *Have-nots* erzeugen« (Bröckling, 2004, S. 57). Es ist diese Perspektiverweiterung, welche den hiesigen Inklusionsbegriff kennzeichnet und zum zentralen Abgrenzungskriterium zwischen Inklusion und Empowerment werden lässt. Was hier aufgeworfen wird, ist die Frage nach der Konstitution und Reproduktion der von Bröckling (2004) adressierten Herrschaftsverhältnisse, was wiederum die, im Anschluss an Foucault (2003), hochgradig komplexe Frage nach der wechselseitigen Hervorbringung von Subjekten und Diskursen gegenständlich werden lässt (vgl. Trescher, 2018b, S. 21ff.; Nonhoff & Gronau, 2012, S. 123; Nonhoff, 2014, S. 392). Inklusion, gedacht als Praxis der Dekonstruktion, wird in diesem Zusammenhang zur metatheoretischen Reflexionsbasis. Sie verweist auf die Relativität und Kontingenz scheinbar natürlicher Differenzlinien und setzt sich analytisch-kritisch mit diesen und deren behindernden Wirkmächtigkeit, aber auch mit den vorgelagerten Reproduktionsmechanismen, auseinander (vgl. Saar, 2007, S. 293ff.). Im Zuge dessen können, wie bereits angedeutet, Empowerment sowie hieran gekoppelte handlungspraktische Adaptionen kritisiert werden, gehören sie doch, wie aufgezeigt, zwangs-

läufig zu den oben benannten Reproduktionsmechanismen. Dieser Aspekt soll im folgenden Abschnitt näher verfolgt werden. Anhand der exemplarischen Betrachtung einer Empowermentschulung wird veranschaulicht, dass sich das konfliktreiche Verhältnis von Empowerment und Inklusion nicht nur auf theoretischer Ebene feststellen lässt, sondern sich auch auf der Ebene der konkreten Handlungspraxis manifestiert. Pädagogisch-praktisch formuliert offenbart sich dieses in je unterschiedlich gelagerten Zielsetzungen: Während Inklusion als Kritik auf die Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren und damit einhergehend auf die Eröffnung von Teilhabemöglichkeiten gerichtet ist und einen gesamtgesellschaftlichen und zugleich gesellschaftskritischen Fokus verfolgt, stellt Empowerment (zumindest im hiesigen Sinne als Empowerment-Maßnahme verstanden) schlussendlich eine Art Förderansatz dar, welcher ein am Subjekt verortetes Defizit zu beheben sucht. Konkret geht es folglich um die Differenz zwischen Teilhabe und Förderung bzw. diskurs- und (zunächst nur) subjektorientiertem Fokus als reflexiver Ausgangspunkt pädagogischen Handelns.

### **Empowerment in der Praxis: Ergebnisse der Auswertung einer Empowermentschulung**

Die Empowermentschulung, die nun in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird, fand im Rahmen des Projekts »Kommune Inklusiv« statt und stellte eine Art Vorläuferschulung für die nachfolgend geplanten Empowermentschulungen der fünf geförderten Sozialräume dar. Die mehrtägige Veranstaltung wurde durch die wissenschaftliche Begleitung des Gesamtprojekts besucht und ausgewertet. Methodisch gearbeitet wurde dabei entlang klassisch ethnographischer Zugänge (vgl. Breidenstein et al., 2015; Honer, 2010): Ein Vertreter der Forschungsgruppe nahm als passiver Beobachter an der Schulung teil und fertigte ausführliche Teilnahmeprotokolle an, die jeweils durch kurze Interviews und Gespräche mit den SchulungsteilnehmerInnen, Raumskizzen usw. ergänzt wurden. Ziel war es, dem Feld gegenüber eine möglichst fremde Haltung bzw. einen »fremden Blick« (Honer, 2010, S. 197) einzunehmen, um die Wahrnehmung für spezifische Charakteristika zu öffnen und zu sensibilisieren. Hierüber sollten verstehende Zugänge zum Maßnahmentypus Empowermentschulung gewonnen werden, wobei es gerade auch um die Beleuchtung von Herausforderungen und Ambivalenzen ging, die an die Ausrichtung einer solchen Maßnahme geknüpft sind. Im Folgenden wird zunächst in aller Kürze auf die organisationale Rahmung der Empowermentschulung eingegangen, bevor im Anschluss daran – vor dem Hintergrund der bisherigen theoretischen Darlegungen – offene Fragen und Ambivalenzen diskutiert werden.

## Die organisationale Rahmung

Die besuchte Empowermentschulung wurde in zwei Blöcken und im Modus des sog. Peer-Counselings (vgl. Jordan & Schreiner, 2017, S. 169ff.; Hermes, 2010, S. 5f.) abgehalten. Die Blöcke lagen zeitlich ein halbes Jahr auseinander und jeder Block beinhaltete wiederum zwei Schulungstage, die – abgesehen von einer Ausnahme – in den Räumlichkeiten eines Hotels abgehalten wurden, in dem die TeilnehmerInnen untergebracht waren. Als Ort der Schulung wurde an beiden Blöcken die gleiche Stadt ausgewählt. AdressatInnen der Empowermentschulung waren ausschließlich Menschen, die mit der Statuszuschreibung »behindert« versehen sind und die aus den fünf Sozialräumen stammen, die im Rahmen des Projekts gefördert werden. Unter den TeilnehmerInnen waren sowohl Menschen mit sog. Lernschwierigkeiten, Menschen mit Mobilitätsbeeinträchtigungen, gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Menschen als auch Menschen mit Sehbeeinträchtigung, sodass im Rahmen der Schulung Menschen mit höchst unterschiedlich gelagerten Unterstützungsbedarfen zusammenkamen. An beiden Blöcken waren jeweils ca. 15 Personen anwesend.

Zur inhaltlichen Ausgestaltung der Schulung lässt sich sagen, dass der Versuch unternommen wurde, ein relativ breites Spektrum abzudecken. In diesem Sinne waren zum einen wissensvermittelnde Programmpunkte bzw. konkrete Schulungselemente vorgesehen. Beispielhaft hierfür kann etwa eine (kurze) Beschäftigung mit den Begriffen Empowerment und Inklusion sowie auch eine Annäherung an die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen genannt werden. Zum anderen ging es ebenfalls darum, die TeilnehmerInnen auf einer persönlichen Ebene unmittelbar in das Geschehen einzubinden, um so eine besonders nahe bzw. emotionale Form der zwischenmenschlichen Begegnung/Begleitung zu erreichen. Konkret erfolgte das z. B. über die Implementierung von Rollenspielen oder Gruppengesprächen, in denen die TeilnehmerInnen über ihr Leben berichten konnten.

## Offene Fragen und Ambivalenzen

Einsteigend muss festgehalten werden, dass während der Analyse der Schulung vielfältige Einblicke gewonnen werden konnten, die auch über den hier diskutierten Schwerpunkt – das konflikthafte Verhältnis von Inklusion und Empowerment – hinausgehen. Die Ergebnisse lassen sich an dieser Stelle nicht vollumfänglich darstellen, weshalb notwendigerweise nur ein punktueller Einblick gegeben wird. In den Fokus werden dabei zwei Ambivalenzen gerückt – einerseits in Bezug auf die äußere Rahmung, andererseits in Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung der Schulung – anhand derer sich sehr gut das auf

theoretischer Ebene skizzierte konflikthafte Verhältnis von Inklusion und Empowerment, wie es sich in der Handlungspraxis manifestiert bzw. manifestieren kann, veranschaulichen lässt.

### **Zur äußeren Rahmung: Die Ambivalenz statusbezogener Zulassungsbeschränkungen**

Eine zentrale Ambivalenz, die während der Analyse der Empowerment-schulung festgestellt werden konnte und die in Bezug auf Inklusion zur Herausforderung wird, ist darin zu sehen, dass die Veranstaltung in mehrerlei Hinsicht als exklusiver Handlungsrahmen konzipiert wurde. Ihren exklusiven Charakter erhielt sie unter anderem dadurch, dass sie sich ausschließlich an Menschen richtete, die (im »klassischen« Sinne) als behindert gelten, wodurch eine statusbezogene Zulassungsbeschränkung vorgenommen wurde. Aus einem handlungspraktischen Blickwinkel betrachtet erscheint diese Festlegung zunächst nachvollziehbar, sind doch viele Menschen mit sog. Behinderung noch immer in vielerlei Hinsicht von mehrheitsgesellschaftlichen Praktiken ausgeschlossen, weshalb sie als potenzielle Zielgruppe von Empowerment gelten können. In Bezug auf (traditionelle) Diskurse der Heil- und Sonderpädagogik stellen Menschen mit sog. Behinderung letztlich auch die »klassische« Bezugsgruppe von empowernden Maßnahmen dar. Vor dem Hintergrund von Inklusion ist dieser Statusbezug allerdings insofern zu problematisieren, als hiermit die Dichotomie »behindert«/»nicht behindert« reproduziert wird und zugleich eine statusbezogene Zuweisung der auf theoretischer Ebene kritisierten Empowermentbedürftigkeit erfolgt. Eine Veranstaltung, wie die hier besuchte Schulung, welche die Zielsetzung von Empowerment pauschal entlang der Differenzkategorie Behinderung verfolgt, muss sich insofern mit der Kritik konfrontiert sehen, die (latente) Vorstellung einer (zumindest teilweisen) Kollektividentität von Menschen, die als behindert gelten, zu vertreten, die sich hier in einer (scheinbar) allgemeingültigen Empowermentbedürftigkeit manifestiert. Trotz der Zielsetzung, mittels empowernder Maßnahmen dazu beizutragen, Behinderung abzubauen, trägt die Veranstaltung somit unweigerlich mit dazu bei, ein essenzialistisches Behinderungsverständnis zu reproduzieren und Behinderung als negative Andersartigkeit zu manifestieren. Mit Blick auf Inklusion als Praxis der Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren wäre hier somit die Frage aufzuwerfen, ob Empowermentschulungen nicht bereits auf organisatorischer Ebene anders gedacht werden müssten. Bspw. könnten pauschal statusbezogene Veranstaltungen zugunsten einer Fokussierung von konkreten Diskursteilhabebarrrieren bzw. den lebenspraktischen Umgang mit mehr oder weniger konkreten Praxen der Behinderung aufgegeben werden, um hierdurch der Komplexität und Relativität von teilhabebezogenen Fragen ge-

recht zu werden und sich von der Dichotomie »behindert«/»nicht behindert« zu lösen. Zwar wird hiermit das Dilemma der Reproduktion der Zäsur zwischen »empowermentbedürftig«/»nicht empowermentbedürftig« nicht gelöst, allerdings wird diese in ihrer Trennschärfe aufgeweicht bzw. relativiert: Der Empowermentansatz sowie entsprechende Maßnahmen würden dann weiterhin an Behinderung ansetzen, allerdings würde Behinderung, wie im zweiten Abschnitt dargelegt, dabei als diskursive Praxis gedacht werden, von der prinzipiell jede Person betroffen sein kann, und nicht als manifester Subjektstatus, der pauschal aufgrund bestimmter körperlicher oder kognitiver Dispositionen zugewiesen wird.

### Zur inhaltlichen Ausgestaltung: Die Ambivalenz empowernder Praxen

Die zweite Herausforderung, die hier diskutiert werden soll, schließt mehr oder weniger unmittelbar an die oben angerissene Problematik an. Konkret geht es um das Problem, etwas so Individuelles, wie es die Frage nach Empowerment zwangsläufig ist, über ein zu einem gewissen Grad immer pauschalisierendes Gruppenangebot zu bedienen. Im Falle der hiesigen Schulung traf der Anspruch des Empowerments auf einen hochgradig heterogenen Personenkreis: Es nahmen nicht nur Personen unterschiedlicher Altersgruppen (15–65 Jahre), sondern auch Personen aus unterschiedlichen Wohn-, Ausbildungs- und Arbeitskontexten an der Schulung teil. Hieran geknüpft ist unweigerlich die Einsicht, dass damit auch die je konkreten Probleme und Herausforderungen, mit denen sich die jeweiligen Personen in ihrem Alltag konfrontiert sehen, entsprechend unterschiedlich ausfallen. Es stellt sich insofern die Frage, nach welchen Kriterien die Inhalte einer Empowerment-schulung ausgewählt und in welcher Form diese aufbereitet und bearbeitet werden. Die Auswertung der hier relevanten Veranstaltung zeigte, dass sich diese Festlegung in vielerlei Hinsicht als diffizile Gratwanderung erweisen kann. Beispielhaft veranschaulichen lässt sich das etwa mit Blick auf die Frage nach der Gesprächskultur: In der ausgewerteten Schulung wurde das Bestreben der LeiterInnen deutlich, eine Form des gegenseitigen Umgangs zu pflegen, der durch ein sehr hohes Maß an gegenseitiger Wertschätzung und Bestätigung gekennzeichnet war. Exemplarisch hierfür kann ein Programmpunkt herangezogen werden, welcher unter dem Titel »Kurze Empowerment-Übung« in der Agenda enthalten und für den im Schulungsprogramm die folgende Ausgestaltung vorgesehen war: »Flipchart mit Vornamen und persönlichen Eigenschaften vorlesen und beklatschen«. Während diese Form des kritiklosen Umgangs bzw. der bedingungslosen Würdigung von Einzelbeiträgen ggf. für einzelne TeilnehmerInnen passend und hilfreich sein kann, ist jedoch ebenfalls die Möglichkeit gegeben, dass sich einzelne TeilnehmerIn-

nen durch eine solche Form der Adressierung möglicherweise »vor den Kopf gestoßen« bzw. nicht ernst genommen fühlen. An dieser Stelle offenbart sich, dass das, was für eine Person eine empowernde Wirkmächtigkeit entfalten kann, durch eine andere Person wiederum als Über- oder Unterforderung oder womöglich sogar als eine Form von Demütigung (etwa einer Infantilisierung) erfahren werden kann. Ein weiteres Beispiel, an dem sich der ambivalente Charakter von Empowerment veranschaulichen lässt, findet sich hinsichtlich der Frage, wie und wo empowernde Wirkungen gesucht und nutzbar gemacht werden, und wo dies nicht der Fall ist. Hiervon betroffen sind bereits ganz alltägliche Aspekte, wie z. B. die Frage nach der Organisation von Transporten zwischen verschiedenen Handlungsorten. So wurde bspw. am ersten Tag des zweiten Blocks der Schulung das Rathaus der Stadt, in der die Schulung abgehalten wurde, als Treffpunkt ausgewählt. Nachdem hier einige Stunden in der Gruppe gearbeitet wurde, wurde der anschließende Rückweg ins Hotel per Taxi bewältigt. Während es für die TeilnehmerInnen, deren Lebenspraxis ohnehin bereits durch eine relativ große Autonomie gekennzeichnet ist (etwa durch das Führen eines eigenen Haushalts oder den Besitz eines Führerscheins), wohl relativ wenig gewinnbringend gewesen wäre, statt der vergleichsweise komfortableren und unkomplizierteren Taxifahrt auf den lokalen ÖPNV zurückzugreifen, so hätte gerade dies neue (ggf. empowernde) Erfahrungen für einige TeilnehmerInnen ermöglicht – insbesondere für die, deren Lebensumfeld sich sonst eher auf den (mehr oder weniger) geschlossenen Rahmen von (z. B.) stationären Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe beschränkt. Die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel wäre hier zur Herausforderung geworden (etwa: Orientierung in einer fremden Stadt bzw. in einem fremden Verkehrsmittel, Auseinandersetzen mit fremden Fahrplänen, Kauf von Fahrkarten, Organisation von Fahrtwegen usw.), die im geschützten Gruppensammenhang hätte bewältigt werden können. Es stellt sich somit die Frage nach der Zielsetzung von Empowermentschulungen: Wer soll mithilfe welcher Maßnahmen empowernt werden? Welche potenziell empowernden Wirkungen werden durch die je konkrete Auswahl (nicht) realisiert und an welcher Stelle wird für welche Personen die empowernde Wirkmächtigkeit vielleicht gänzlich verfehlt und ins Gegenteil verkehrt? Die Auswertung der Empowermentschulung zeigt, dass sich die Veranstaltung, aber letztlich auch alle ähnlich gelagerten Maßnahmen, zwangsläufig mit der Ambivalenz konfrontiert sehen, dass Empowerment immer auch ein exklusives Element zuteil wird: Ein und dieselbe Maßnahme kann zugleich eine potenziell empowernde und eine potenziell behindernde Wirkmächtigkeit entfalten. Die hieran geknüpfte Entscheidung, das heißt die organisatorische Festlegung, welche Ausgestaltung der Schulung gewählt und welche (ggf. behindernden) Wirkungen damit einhergehend in Kauf genommen werden, ist hochgradig krisenhaft

und komplex. Um sie begründet treffen zu können, bedarf es der vorgängigen kritisch-reflexiven Abwägung der zuständigen Planungspersonen, in der die Chancen, aber notwendigerweise auch die potenziell behindernden Wirkungen der jeweiligen Handlungsoptionen, ausgearbeitet und beleuchtet werden. Hierfür wiederum bedarf es eines Planungs- und Reflexionsrahmens, der dies vorsieht und zulässt.

## **Inklusion und die Problematik des Theoriedefizits**

Insgesamt wurde dargelegt, dass Empowerment sowohl auf theoretischer als auch auf handlungspraktischer Ebene in ein unüberbrückbares Konfliktverhältnis mit Inklusion tritt, was sich wiederum in verschiedenen Herausforderungen und Ambivalenzen widerspiegelt, die hier – vor allem auf der Ebene der Handlungspraxis – nur exemplarisch angerissen werden konnten. Es lässt sich somit festhalten, dass sich Inklusion nicht konfliktlos in das bereits bestehende Repertoire an (z. B. Betreuungs-, Förder-, Trainings- oder Diagnostik-)Ansätzen implementieren lässt. Vielmehr zeigt sich, dass aus der Übernahme neuer Paradigmen neue theoretische Probleme und Forschungsdesiderate erwachsen, die nicht einfach übergangen werden können. Dies hat zur Folge, dass ggf. veraltet anmutende und vor allem auch nicht-praxisnahe Fragen, die sich nicht auf den Ursache-Wirkungs-Zusammenhang von Handlungen beschränken, (neu) aufgeworfen und diskutiert werden müssen, um deren Relation zu Inklusion zu bestimmen. Auch scheinbar fest etablierte Ansätze dürfen dabei nicht ausgespart werden: »Die Wissenschaft muß [...] auch das problematisieren, was sich in der Praxis bewährt hat und was deshalb in der Praxis als unverzichtbar erscheint« (Oevermann, 1996, S. 101). Inklusion kann im Zuge dessen eine Neuausrichtung und ggf. Aufgabe tradierter Paradigmen und daran geknüpfter Handlungsansätze zur Folge haben, was wiederum potenziell krisenhaft ist (vgl. Trescher, 2018e, o.S., 2015, S. 333f.) – insbesondere dann, wenn diese, wie Empowerment, eine längere Tradition haben und mitunter tief in Emanzipationsbewegungen verankert sind (vgl. Hermes, 2010, S. 1ff.). Dieser Gedanke verweist auf ein weiteres Spannungsverhältnis: Es stellt sich die Frage nach der Zukunft der Differenzkategorie Behinderung. Im Zuge der besuchten Empowermentschulung wurde immer wieder deutlich, dass dieser eine hohe subjektive und gesellschaftspolitische Bedeutung zuteilwird. Die angeführte Krisenhaftigkeit von Inklusion würde hier dann z. B. darin bestehen, dass Inklusion ebenfalls hieße, dass die Kategorie Behinderung als Ausgangspunkt der Solidarisierung und Fixpunkt emanzipatorisch-kritischer Bewegungen zu dekonstruieren wäre.

Es wurde ebenfalls deutlich, dass Inklusion neue Anforderungen bzw.

Herausforderungen birgt. Inklusion als Gesellschaftskritik und Prozess der Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren geht, wie in Abschnitt vier theoretisch dargelegt und in Abschnitt fünf handlungspraktisch diskutiert, in seiner Reichweite und Radikalität weit über den Reflexionsrahmen hinaus, den der Empowermentansatz bietet. Inklusion rückt neue Fragen in den Blick, bspw. die nach der diskursiven Hervorbringung von Subjekten und der Konstitution von gesellschaftlichen Herrschafts- bzw. Ungleichverhältnissen, welche durch den Empowermentansatz, wie aufgezeigt, nicht oder nicht in grundlegender Form angegriffen werden. Dieser erweiterte Fokus führt zwangsläufig dazu, dass zugleich der Rahmen dessen entscheidend erweitert wird, was eine professionalisierungsbedürftige Praxis (vgl. Oevermann, 1996, S. 135ff., 2009, S. 117f.), wie die hier exemplarisch untersuchte, zu bewältigen hat, muss sich eine Handlungspraxis, die sich über Inklusion legitimiert bzw. angibt, Inklusion umsetzen zu wollen, doch an diesen neuen Fragen ausrichten und sich nicht zuletzt selbst an diesen messen lassen. »Inklusion planen« und »Inklusion machen« erfordert insofern eine vergleichsweise tiefgehende Form der sozial- und kulturwissenschaftlichen Theoriebildung (vgl. Trescher, 2019, S. 43f.). Bezug genommen wird dabei auf ein Verständnis von Theorie, dass diese als Kritik von Praxis und elementarer Bestandteil eines professionalisierten Handelns fasst (vgl. Oevermann, 2002, S. 51ff.; Trescher, 2019, S. 43f.). Erst eine theoretisch begründete Reflexion offeriert den notwendigen Rahmen, angesichts der vielfältigen Ambivalenzen, die unweigerlich an Inklusion geknüpft sind, professionalisiert handlungsfähig zu bleiben – und zwar in der Form, dass erst aufgrund dieser theoretischen Reflexion begründete Entscheidungen getroffen werden können (vgl. Trescher, 2018b, S. 62). »Inklusion gestalten« heißt daher, bestehende Ambivalenzen zu erfassen, zu reflektieren und in der Folge begründet auszuhandeln. Beispielhaft veranschaulichen lässt sich dies anhand der in Kapitel 5.2 aufgeworfenen Herausforderungen: Um trotz der dort diskutierten Gratwanderung (z. B. aufgrund des ambivalenten Charakters empowernder Maßnahmen) professionell handlungsfähig zu bleiben, bedarf es bereits auf organisatorischer Ebene eines theoretischen Reflexionsrahmens, der die Herausforderung ebendieser Gratwanderung überhaupt erst in den Blick zu nehmen vermag, um hiervon ausgehend theoretisch fundierte Entscheidungen zu treffen: Welche empowernden Wirkungen werden für welche Personen wo gesucht? Und: In welcher Form wird durch die konkret getroffene Entscheidung ggf. selbst wiederum Behinderung reproduziert und damit das erklärte Handlungsziel Inklusion unterwandert? Theoretisch begründete Entscheidungen zu treffen, kann somit ebenfalls bedeuten, potenziell gegenläufige Folgen des eigenen Handelns abwägend in Kauf nehmen zu müssen. Dazu gehört schlussendlich auch die Einsicht, dass auch die Potenzialität des (teilweisen) Scheiterns des eigenen Handelns hingenommen werden muss (vgl.

Oevermann, 1996, S. 75ff., 2002, S. 29f.). Professionalisiertes pädagogisches Handeln konstituiert sich gerade »in theoriegeleiteten Aushandlungspraxen, deren Ausgang nicht von vorneherein feststeht« (Trescher, 2019, S. 43). Wie bereits im Kontext der Diskussionen um die Professionalisierung des Lehrerberufes (vgl. Gruschka, 2011; Wernet, 2000; Oevermann, 1996, 178ff.) gilt es somit auch im Kontext der Professionalisierung von »InklusionsmacherInnen« eine Idee von Theorie als Kritik von Praxis zu implementieren, um der Komplexität von Inklusion bestmöglich gerecht werden zu können. Unklar bleibt an dieser Stelle, ob und, wenn ja, inwiefern eine derartige theoretisch begründete Reflexion im Falle der hiesigen Empowermentschulung stattgefunden hat, da keine Einblicke in Planungsprozesse gewonnen werden konnten. Es lässt sich hieraus ein klares Forschungsdesiderat des Fachdiskurses herleiten, welches sowohl die Planungsaktivitäten als auch bestehende Konzepte, die solchen Maßnahmen zugrunde liegen, in den Blick nimmt.

Abschließend lässt sich auch die Notwendigkeit einer zunehmenden Theoretisierung des Inklusionsdiskurses auf der Ebene der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen hervorheben, bleibt dieser doch nicht selten auf eine rein normative Ebene beschränkt (vgl. Trescher, 2018d, o. S.). Es bedarf daher einer verstärkt theoretischen Inklusionsforschung, in der die hier nur holzschnittartig aufgeworfenen Fragen vertiefend und aus der Perspektive unterschiedlicher Theorietraditionen diskutiert werden können. Hiervon ausgehend können wiederum entsprechende Reflexionsangebote für die Handlungspraxis bereitet werden, um auch auf dieser Ebene zu einer Überwindung des vielfach anzutreffenden Theoriedefizits beizutragen (vgl. Trescher, 2019, S. 45, 2018b, S. 321).

## Literatur

- Amade, S. (2016). Bericht über die Umsetzung des Projektes »Partizipation durch Empowerment« im Jahr 2015. [https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/Leuchttuerme/Projekte/2016/PartizipationDurchEmpowerment/Partizipation\\_durch\\_Empowerment\\_node.htm](https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/Leuchttuerme/Projekte/2016/PartizipationDurchEmpowerment/Partizipation_durch_Empowerment_node.htm) (28.02.2019).
- Berger, P. & Luckmann, T. (Hrsg.). (2013). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (25. Aufl.). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Bösl, E. (Hrsg.). (2009). *Politiken der Normalisierung. Zur Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (Hrsg.). (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (2. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Bröckling, U. (2004). Empowerment. In U. Bröckling (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2016). *Das Unbehagen der Geschlechter* (18. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dannenbeck, C. (2012). Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In K. Rathgeb (Hrsg.), *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen* (S. 55–67). Wiesbaden: Springer VS.

- Derrida, J. (1986). *Positionen. Gespräche mit Henri Ronsse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta*. Hrsg. v. P. Engelmann. Graz: Böhlau.
- Derrida, J. (1990). Die différance. In P. Engelmann (Hrsg.), *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart*. Stuttgart: Reclam.
- Dyk, S. van (Hrsg.). (2015). *Soziologie des Alters*. Bielefeld: transcript.
- Engel, A. (Hrsg.). (2002). *Wider die Eindeutigkeit: Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Flieger, P. (2013). Durch Partizipation zu mehr Gerechtigkeit in der Forschung zu Behinderung. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik* (S. 153–168). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Foucault, M. (Hrsg.). (2003). *Die Ordnung des Diskurses* (9. Aufl.). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Groenemeyer, A. (2014). Soziale Praxis – Institutionen – Diskurse – Erfahrung: Behinderung im Problematisierungsprozess. *Soziale Probleme*, 25(2), 150–172.
- Gruschka, A. (Hrsg.). (2011). *Verstehen lehren: Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Günther, M. (2015). Menschenrechtsbildung durch barriere sensible Seminar- und Materialgestaltung. In M. Düber, A. Rohrmann & M. Windisch (Hrsg.), *Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung* (S. 113–121). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hermes, G. (2010). Förderung der Selbstbestimmung durch Empowerment: Erfahrungen aus der Praxis. [http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/hermes\\_12012010.pdf](http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/hermes_12012010.pdf) (22.02.2019).
- Herriger, N. (Hrsg.). (2014). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (5. erw. u. akt. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Honer, A. (2010). Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 194–204). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jordan, M. & Schreiner, M. (2017). Peer Counseling als Methode zur Unterstützung einer selbstbestimmten Lebensführung – ein Beratungskonzept und seine Wirkweisen. In G. Wansing & M. Windisch (Hrsg.), *Selbstbestimmte Lebensführung und Teilhabe. Behinderung Und Unterstützung Im Gemeinwesen* (S. 168–180). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nonhoff, M. & Gronau, J. (2012). Die Freiheit des Subjekts im Diskurs. Anmerkungen zu einem Verhältnis der Gleichursprünglichkeit. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung* (S. 109–130). Wiesbaden: Springer VS.
- Nonhoff, M. (2014). Subjekt. In D. Wrana, A. Ziem, M. Reisigl, M. Nonhoff & J. Angermüller (Hrsg.), *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung* (S. 391–393). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 113–142). Wiesbaden: Springer VS.
- Rösner, H. (Hrsg.). (2014). *Behindert sein – behindert werden. Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen*. Bielefeld: transcript.
- Saar, M. (Hrsg.). (2007). *Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault*. Frankfurt am Main, New York: Campus.

- Shakespeare, T. (2010). The Social Model of Disability. In L. J. Davis (Hrsg.), *The Disability Studies Reader* (3. Aufl.) (S. 266–273). New York, Abigdon: Routledge.
- Theunissen, G. (1998). Empowerment und Enthospitalisierung. In G. Theunissen (Hrsg.), *Enthospitalisierung – ein Etikettenschwindel? Neue Studien, Erkenntnisse und Perspektiven der Behindertenhilfe* (S. 62–93). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Theunissen, G. (Hrsg.). (2000). *Wege aus der Hospitalisierung: Empowerment in der Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen* (2. Aufl.). Bonn: Psychiatrie-Verlag.
- Theunissen, G. (Hrsg.). (2013). *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und soziale Arbeit* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Theunissen, G. & Plaute, W. (Hrsg.). (2002). *Handbuch Empowerment und Heilpädagogik*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Trescher, H. (Hrsg.). (2015). *Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Trescher, H. (Hrsg.). (2017a). *Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit »geistiger Behinderung«*. Bielefeld: transcript.
- Trescher, H. (2017b). Inclusion as Critique. Deconstructionist Approaches Exemplified through »Care« of People with Cognitive Disabilities in Germany. *International Journal of Social Science Studies (IJSSS)*, 5(8), 33–43.
- Trescher, H. (2018a). Inklusion zwischen Dekategorisierung und Dekonstruktion. *Pädagogische Differenzen*, 1(1), 79–90.
- Trescher, H. (Hrsg.). (2018b). *Ambivalenzen pädagogischen Handelns. Reflexionen der Betreuung von Menschen mit »geistiger Behinderung«*. Bielefeld: transcript.
- Trescher, H. (Hrsg.). (2018c). *Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit. Eine Pilotstudie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Trescher, H. (2018d). Inklusion zwischen Theorie und Lebenspraxis. *Journal für Psychologie*, 26(2), 29–49.
- Trescher, H. (2018e). Inklusion und Dekonstruktion. Die Praxis der »Versorgung« von Menschen mit Behinderung in Deutschland zum Gegenstand. *Zeitschrift Für Inklusion*, 12(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/411> (28.02.2019).
- Trescher, H. (2019). Sonderpädagogik als Erfahrungswissenschaft aus poststrukturalistischer Perspektive. In M. Dederich, S. Ellinger & D. Laubenstein (Hrsg.), *Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 33–48). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wernet, A. (2000). »Wann geben Sie uns die Klassenarbeit wieder?« Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 275–300). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zahnd, R., Egloff, B. & Hedderich, I. (2015). Die partizipative Forschungsstudie »Lebensgeschichten«. In I. Hedderich, B. Egloff & R. Zahnd (Hrsg.), *Biografie – Partizipation – Behinderung. Theoretische Grundlagen und eine partizipative Forschungsstudie* (S. 97–105). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Zirfas, J. (2001). Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida. In B. Fritzsche, J. Hartmann, A. Schmidt & A. Tervooren (Hrsg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 49–63). Opladen: Leske + Burdich.

Anschrift der Verfasser:

Prof. Dr. Hendrik Trescher  
Bunsenstraße 3  
35032 Marburg  
Raum 4/0050  
E-Mail: [hendrik.trescher@uni-marburg.de](mailto:hendrik.trescher@uni-marburg.de)

Michael Börner  
Bunsenstraße 3  
35032 Marburg  
Raum 4/0080  
E-Mail: [michael.boerner@uni-marburg.de](mailto:michael.boerner@uni-marburg.de)