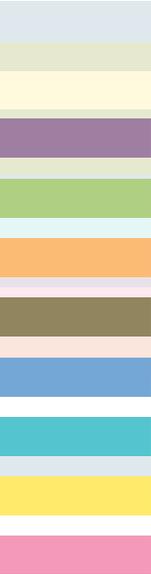


Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung

Lisa Rosen, Pascal Bastian, Julia Friedrich,
Erika E. Gericke, Benedikt Hopmann,
Sina-Mareen Köhler, Andreas Köpfer (Hrsg.)

Schriftenreihe
der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Crossing Boundaries:
Methodische und methodologische Reflexionen
zur Praxis der Inklusionsforschung

Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Lisa Rosen
Pascal Bastian
Julia Friedrich
Erika E. Gericke
Benedikt Hopmann
Sina-Mareen Köhler
Andreas Köpfer (Hrsg.)

Crossing Boundaries: Methodische
und methodologische Reflexionen
zur Praxis der Inklusionsforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

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

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742755>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2755-1 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1925-9 (PDF)
DOI 10.3224/84742755

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Angelika Schulz, Zülpich

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	7
<i>Lisa Rosen, Pascal Bastian, Julia Friedrich, Erika E. Gericke, Benedikt Hopmann, Sina-Mareen Köhler & Andreas Köpfer</i>	
Reflexion der eigenen Situiertheit.....	17
Situierte Perspektivität als der blinde Fleck wissenschaftlicher Positionierungen	19
<i>Kirsten Puhr</i>	
Reflexionen als Verschiebungen — Wege und Aporien der Standpunktreflexion.....	35
<i>Mai-Anh Boger</i>	
... durchaus als <i>docta spes</i> , als materialistisch begriffene Hoffnung“ – Methodologische Reflexionen zur Theoriepraxis allgemeiner/inklusiver Pädagogik.....	51
<i>Robert Schneider-Reisinger</i>	
Reflexion methodologischer und methodischer Grenzen.....	71
Der Körperlichkeit von Anerkennung auf der Spur – kritische Reflexion und erweiternde Impulse für eine erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung.....	73
<i>Hannah Nitschmann</i>	
Prozesse sozialer Ungleichheit in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung erforschen? Potenziale qualitativer Mehrebenenanalysen in der Inklusionsforschung.....	87
<i>Sylvia Nienhaus</i>	
Inklusiv, partizipativ, rekonstruktiv? Methodologisch-methodische Reflexionen zur Praxis einer inklusiven Erwachsenenbildungsforschung.....	103
<i>Olaf Dörner & Katharina Maria Pongratz</i>	

Reflexion disziplinärer und kategorialer Grenzen und Grenzüberschreitungen	119
Inklusion und Popular Social Work. Methodologische Öffnungen der Inklusionsforschung	121
<i>Caroline Schmitt</i>	
Verstehensgrenzen im Kontext von Teilhabeberatung – Zur (Nicht-)Bedeutung einer rehistorisierenden Perspektive in teilhabeorientierten Beratungssettings.....	135
<i>Erik Weber</i>	
Inklusion und Exklusion, Interklusion und Transklusion	149
<i>Bernhard Rauh</i>	
Professionalisierung für inklusive Bildung — Herausforderungen für die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Lehre und Curriculumsentwicklung	163
Inklusionsorientierte Inhalte in der Lehrer:innenbildung an der Martin-Luther-Universität-Halle-Wittenberg – beispielhafte Einblicke.....	165
<i>Meike Penkwitt, Claudia Klektau, Toni Simon, Wolfram Kulig & Annette Britting</i>	
Bestandsaufnahmen aus den DGfE-Datenreports und Forschungsperspektiven zu Inklusion in der Erziehungswissenschaft	181
<i>Edina Schneider & Christiane Ruberg</i>	
Inklusion als Querschnittsthema der Lehrer:innenbildung – (Inter-)nationale Einblicke und Perspektiven	191
<i>Andreas Köpfer & Lisa Rosen</i>	
Autor*innenverzeichnis	207

Einleitung

Lisa Rosen, Pascal Bastian, Julia Friedrich, Erika E. Gericke, Benedikt Hopmann, Sina-Mareen Köhler & Andreas Köpfer

Wenn das Verhältnis von Inklusion und Exklusion in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung rückt, sind zugleich Fragen vielfältiger Grenzen aufgerufen, u.a. mit Blick auf disziplinäre Grenzen. Die AG Inklusionsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat sich seit 2017 zum Ziel gesetzt, einen Ort zu schaffen, an dem die Bedeutung von Inklusion und Exklusion in Forschung und Lehre über (teil-)disziplinäre Grenzen hinweg diskutiert werden kann. Die 5. Arbeitstagung der AG fand am 1. und 2. Juli 2022 an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, heute Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU), statt.¹ Nachdem die Tagungen der AG zuvor in Flensburg, Freiburg und Halle/Münster vorwiegend online ausgerichtet wurden, trafen sich nun – trotz postpandemischer Unsicherheiten ob der präsenten Gestaltung der Tagung – Inklusionsforschende in gewohnt diskussionsfreudiger Atmosphäre wieder. Besprochen wurden u.a. Relevanzen und Relationen von Grenzen, aber auch Grenzüberschreitungen sowie die damit verbundenen herstellenden, stillstellenden und transformierenden Praktiken. Die Diskussionen fanden in bewährter Form in Keynotes, Forschungswerkstätten, Round Tables, Paper Sessions, Symposien und Workshops statt. Mit dem vorliegenden Band möchten wir einen Einblick in diese Diskussionen auf der Grundlage der Veröffentlichungen von Beiträgen der Tagungsteilnehmenden geben.

Den Artikeln des Sammelbandes ist gemeinsam, dass sie sich damit auseinandersetzen, wie in unterschiedlichen Ansätzen erziehungswissenschaftlicher Inklusions- und Exklusionsforschung Grenzen hergestellt, methodologisch und methodisch bearbeitet, aufgeweicht oder auch verfestigt werden. Es wird u.a. ausgelotet, welche Grenzen notwendig sind, um In-/Exklusionsforschung zu konturieren, den Forschungsgegenstand zu bestimmen bzw. empirisch fassbar zu machen sowie ein präzises konzeptionelles Begriffsrepertoire zu entwickeln und zu verwenden. In diesem Zuge wird auch die eigene Forschungspraxis selbstkritisch in den Blick genommen und damit eine Metareflexion über die Wissensproduktion im Kontext erziehungs-

1 An dieser Stelle ein großes Dankeschön für die Kooperation und Unterstützung durch das Profilbildungsprojekt ForBiT (Forschung zu Bildung in der Transformation) der RPTU.

wissenschaftlicher Inklusions- und Exklusionsforschung ermöglicht. So werden auch wenig erprobte, aber innovative Konzepte vorgestellt und Einblicke in grenzüberschreitende, transdisziplinäre und transnationale Forschungspraxen ermöglicht.

Dieser Fokus der (Meta-)Reflexion lässt sich für diesen Band in drei Teilbereiche gliedern, die im Folgenden kurz systematisiert werden. Die Beiträge sind diesen Teilbereichen zugeordnet – gleichwohl sind auch diese Grenzen zwischen den Teilbereichen als fließend und offen zu verstehen, da sich in den Beiträgen immer wieder Aspekte finden, die den anderen Teilbereichen zugeordnet werden können.

Darüber hinaus finden sich in einem vierten Kapitel Beiträge, die nicht unmittelbar mit dem forschungsmethodologischen und -methodischen Fokus der 5. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung in der DGfE in Verbindung stehen, aber einen tagungsübergreifenden Diskussionszusammenhang bilden. Denn im Rahmen der 4. Arbeitstagung in Halle/Münster (digital) hatte sich ein Arbeitskreis „Inklusion in Lehre und Curriculum – disziplinäre und politische Herausforderungen“ gebildet, in dem in regelmäßigen Abständen auch zwischen den Arbeitstagen zu Fragen der Verankerung von Inklusion in der erziehungswissenschaftlichen Lehre und deren Ambivalenzen diskutiert wurde. Zwischenergebnisse dieser Arbeitsgruppe wurden sodann in Landau präsentiert und fanden neben den drei Artikeln in diesem Sammelband auch Eingang in das Diskussionspapier „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“, das im Rahmen der EW-Mitteilungen publiziert wurde (Budde, Hackbarth & Tervooren 2023). Diese drei Beiträge beschließen unter der Überschrift „Professionalisierung für inklusive Bildung – Herausforderungen für die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Lehre und Curriculumsentwicklung“ diesen Sammelband.

1 Reflexion der eigenen Situiertheit

Im ersten Kapitel sind drei Beiträge vereint, die die „Reflexion der eigenen Situiertheit“ behandeln. Dabei geht es um die Positionierung, die Wissenschaftler:innen während bzw. bereits zu Beginn des Forschungsprozesses einnehmen und ob – und wenn ja wie und anhand welcher Verfahren – diese Situiertheit Gegenstand von Reflexion ist bzw. inwiefern die Reflexion darüber als Teil des Forschungsprozesses öffentlich dokumentiert wird.

Der Beitrag „*Situierte Perspektivität als der blinde Fleck wissenschaftlicher Positionierungen*“ von Kirsten Puhr setzt bei einer Forschungswerkstatt an, in der Fragmente aus einem Forschungstagebuch mit dem Ziel besprochen wurden, die eigene Situiertheit der forschenden Person zu reflektieren. Nach einer Einführung und Verortung bezogen auf situierte Perspektivität

wendet sich Kirsten Puhr exemplarisch dem eigenen Forschungsprojekt „(Nicht)behinderte Körperbilder. Kontingente Normalitäten von (Nicht)Behinderungen, Inklusion und Exklusion“ zu und stellt dabei Lesarten von Tagebuchsequenzen vor, die die situierte Perspektivität der forschenden Person im Rahmen performativer Forschungsprozesse in den Blick nehmen – insbesondere in der Verschränkung von Text und Bild. Abschließend leitet sie aus den vorangegangenen Reflexionen Implikationen für eine erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung und Inklusionspädagogik ab, die mit Hilfe von Montageformen die situierte Perspektivität in Forschungsprozessen deutlich machen kann.

Mai-Anh Boger setzt sich in ihrem Beitrag *„Reflexionen als Verschiebungen – Potentiale und Aporien der Standpunktreflexion“* mit dem Zwei-Spiegel-Schema von Jacques Lacan auseinander. Ihr Ziel ist es, einen Reflexionsbegriff und die damit verbundene methodische Technik zu konturieren. Dabei geht sie in zwei Schritten vor: Zunächst erfolgt eine Rekonstruktion in Form einer close reading der Lacan'schen Passagen zum Zwei-Spiegel-Schema und der Ausführungen zum Imaginären. Anschließend werden Aporien und (Un-)Möglichkeiten ‚inklusive Reflexionen‘ am Beispiel der so genannten ‚Privilegienreflexion‘ in essayistischem Stil aufgezeigt.

In seinem Artikel „,...durchaus als docta spes, als materialistisch begriffene Hoffnung“ –Methodologische Reflexionen zur Theoriepraxis allgemeiner/inklusive Pädagogik“ verhandelt Robert Schneider-Reisinger die Frage der eigenen methodologischen und epistemologischen Positionierung. Er verortet sich dabei in der materialistischen (Behinderten-)Pädagogik, die er als theoretische Form des eingreifenden Denkens und somit der Theoriepraxis versteht. Entlang dialektisch verstandener Begriffe und Kategorien wie z.B. Grenze und Reflexion und damit in der Theoriepraxis verbundenen Be- und Entgrenzungen werden u.a. das Verhältnis von Theorie und Praxis sowie von Objektivität und Wahrheit verhandelt. Dies macht er mit Bezug zu Beispielen aus dem Kontext der Wissenschaftskommunikation deutlich. Abgeschlossen wird der Beitrag mit einem kritisch-konkreten Ausblick, der für eine intensive und konsequente Auseinandersetzung materialistisch-pädagogischen Denkarbeit argumentiert – nicht aber, ohne herauszustellen, dass dieser Form ‚inklusive‘ Bildungsforschung die Auseinandersetzung mit ihren eigenen Widersprüchen immanent ist und daher im größeren Zusammenhang von Wissenschaft und Gesellschaft praxeologisch sowie historisch/biografisch zu betrachten ist.

2 Reflexion methodologischer und methodischer Grenzen

Im zweiten Kapitel widmen sich insgesamt drei Beiträge der „Reflexion methodologischer und methodischer Grenzen“. Dabei geht es um die Frage, wie bereits durch die Bestimmung des Forschungsgegenstandes, durch die gewählte Methode und Methodologie sowie durch gegenstands- und grundlagentheoretische Perspektiven (Ein)Grenzungen vorgenommen werden. Dabei ist von Interesse, welche Rolle methodologische Spezifika sowie die Anwendung unterschiedlicher qualitativer und quantitativer Methoden spielen. Reflektiert wird, welche Chancen und Grenzen mit den jeweiligen Methoden/Methodologien einhergehen, mit welchen forschungsethischen Grenzen in der In-/Exklusionsforschung (wie) umzugehen ist und schließlich, welche Methoden für eine international orientierte und international vergleichende In-/Exklusionsforschung geeignet sowie welche spezifischen Fallstricke dabei zu beachten sind.

Hannah Nitschmann zielt in ihrem Beitrag mit dem Titel *„Der Körperlichkeit von Anerkennung auf der Spur – kritische Reflexion und erweiternde Impulse für eine erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung“* darauf ab, Grenzziehungen in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung aufzuzeigen und zu erweitern. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass der zugrundeliegende Subjektbegriff voraussetzungsreich ist und damit Ausschlüsse produziert. Nitschmann fokussiert die Körperlichkeit von (Re-) Adressierungen, die Subjektivierungsprozesse sichtbar macht, die sich in para- und non-verbale Interaktionen ereignen. Es wird argumentiert, dass die subtilen Ausdrucksweisen von Körpern die Vielschichtigkeit, Ambivalenzen und ‚Zwischentöne‘ von Anerkennungsprozessen aufzeigen, die im Fokus auf die verbale Sprache allzu leicht aus dem Blick geraten. Mit diesem Blick auf Körperlichkeit werden Menschen als Akteur:innen von Anerkennung sichtbar, die nicht (im erwarteten Maße) über die verbale Sprache verfügen. Anhand eines empirischen Beispiels legt Nitschmann dar, dass sich normative Ordnungen, Positionierungen und Selbstverhältnisse (auch) am Körper ‚ablesen‘ lassen, obgleich in diesem Kontext auch verschiedene Grenzen bestehen.

Im anschließenden Beitrag mit dem Titel *„Prozesse sozialer Ungleichheit in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung erforschen? Potenziale qualitativer Mehrebenenanalysen in der Inklusionsforschung“* geht Sylvia Nienhaus der Frage nach, inwieweit Qualitative Mehrebenenanalysen hilfreich sind, um Inklusionsforschung mit Fokus auf Prozesse sozialer Ungleichheit im Feld frühkindlicher Bildung und Betreuung zu betreiben. Der Ausgangspunkt des Beitrags ist, dass soziale Ungleichheit als ebenenübergreifender, umspannender Prozess über die Qualitative Mehrebenenanalyse

besonders gut fassbar ist. Diese kann quantitative Ansätze zur Erforschung sozialer Ungleichheit ergänzen, indem über den Fokus auf soziale Ungleichheitsprozesse (z.B. Diskriminierung) Korrelationen zwischen Determinanten (z.B. Migrationshintergrund) und Dimensionen sozialer Ungleichheit (z.B. Bildungsbenachteiligung) produktiv miteinander verknüpft werden können, um soziale Ungleichheit erklären zu können. Anhand empirischer Beispiele wird dargestellt, wie die Qualitative Mehrebenenanalyse bei der Untersuchung sozialer Ungleichheitsprozesse forschungspraktisch unterstützen kann. Weiter wird diskutiert, inwiefern es mittels Qualitativer Mehrebenenanalyse möglich ist, divergente Perspektiven von in den Bereich der frühkindlichen Bildung involvierten Akteur:innen (Trägervertreter:innen, pädagogische Fachkräfte, Eltern) auf Bildung zu rekonstruieren und hinsichtlich (Nicht-)Passung zueinander ins Verhältnis zu setzen.

In ihrem Artikel *„Inklusiv, partizipativ, rekonstruktiv? Methodologisch-methodische Reflexionen zur Praxis einer inklusiven Erwachsenenbildungsforschung“* wenden sich Olaf Dörner und Katharina Pongratz dem Themenfeld inklusiver Weiterbildungsforschung zu, welches durch die UN-Behindertenrechtskonvention besondere Aufmerksamkeit gewonnen hat, aber bislang im Forschungsbereich der Erwachsenenbildung wenig adressiert wird. Sie blicken dabei problematisierend auf die methodologisch-methodischen Verschränkungen von rekonstruktiver und partizipativer Forschung im Bereich inklusiver Weiterbildungsforschung und fragen danach, inwieweit diese partizipativ sein kann bzw. muss. Nach einer grundsätzlichen Einordnung unterschiedlicher Forschungsansätze, die als partizipativ bzw. rekonstruktiv ausgewiesen sind, rücken sie exemplarisch ein Forschungsprojekt ins Zentrum, das die Bildungsorientierungen von als geistig behindert klassifizierter Erwachsener, die Teil von hochschulischen Bildungsangeboten sind, mittels einer rekonstruktiven Studie unter Anwendung der Dokumentarischen Methode untersuchen. Dabei diskutieren sie entlang von Datenbeispielen, wie Interviewverfahren und -techniken an die Erfordernisse der Adressat:innen-gruppe angepasst werden können.

3 Reflexion disziplinärer und kategorialer Grenzen und Grenzüberschreitungen

Im dritten Kapitel sind drei Beiträge zu finden, die sich mit der „Reflexion disziplinärer und kategorialer Grenzen und Grenzüberschreitungen“ auseinandersetzen. Es wird reflektiert, an welchem Punkt bzw. unter welchen Voraussetzungen Inklusionsforschung zu einer Forschung des Besonderen wird und inwiefern sie (dann) noch Teil einer Forschung des Allgemeinen ist. Im Fokus stehen dabei die Grenzen personenbezogener Kategorisierungen, wie z.B. „mit Behinderung“ oder „mit Migrationshintergrund“ und die methodologischen Umgangsweisen damit. Nicht zuletzt wird eruiert, welche Konzepte und Theorien als etabliert in der Inklusionsforschung gelten, inwiefern diese das Feld/die Praxis der Inklusionsforschung bestimmen und welche Alternativen darüber hinaus existieren und/oder denkbar sind.

Caroline Schmitt stellt in ihrem Beitrag *„Inklusion und Popular Social Work. Methodologische Öffnungen der Inklusionsforschung“* ein machtkritisches und relationales Verständnis von Inklusion vor. Sie führt Inklusion und Popular Social Work zusammen mit dem Ziel, in der erziehungswissenschaftlichen und sozialarbeiterischen Inklusionsforschung stärker als bisher Orte und Felder in den Blick zu nehmen, in denen Inklusion jenseits pädagogisierter Settings herzustellen versucht wird. Exemplarisch wird entlang der „Züri City Card“ aufgezeigt, wie sich Protagonist:innen in Zürich für eine inklusive Stadt für alle Menschen einsetzen. Inklusionsforschung auf Felder der Gemeinwesenarbeit auszudehnen, erscheint vor dem Hintergrund der Diskussion um crossing boundaries der Inklusionsforschung als relevanter Zugang.

Erik Weber geht in dem Beitrag „Verstehensgrenzen im Kontext von Teilhabeberatung – Zur (Nicht-)Bedeutung einer rehistorisierenden Perspektive in teilhabeorientierten Beratungssettings“ auf die Herausforderung ein, gängige teilhabeorientierte Beratungssettings in ihren Zielperspektiven neu zu denken. Begründen lässt sich dieser Bedarf damit, dass in der beraterischen Praxis häufig zuvörderst leistungs- und sozialrechtliche Fragestellungen fokussiert werden, während Exklusionsrisiken auf individueller sowie struktureller Ebene eher unberücksichtigt bleiben. Um diesem Desiderat Rechnung zu tragen, wird im Beitrag eine rehistorisierende Perspektive in der Beratung vorgeschlagen, die ihren Ursprung im Kontext der materialistischen Behindertenpädagogik hat. Abschließend werden Konsequenzen für eine inklusionsorientierte Beratungsforschung formuliert.

Bernhard Rauh geht in seinem Beitrag *„Inklusion, Exklusion und Transklusion?“* davon aus, dass Inklusion zu einem gewichtigen Dispositiv avanciert ist. Im diskursanalytisch orientierten ersten Teil rekonstruiert Rauh den aktuellen Stand des erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurses. Zum anderen unternimmt er einen ersten Schritt zur Erweiterung des begrifflichen

Instrumentariums, indem er zwei neue, korrespondierende Begriffe einführt. Konkret wird der als notwendig erachtete, präzisierende Begriff der Interklusion eingeführt, um im weiteren Verlauf Transklusion als einen Terminus zu entwickeln, dessen Bedeutung darin erkannt wird, dass er hilfreich sein könnte, diskursive Schließungen im Inklusionsdiskurs (wieder) zu öffnen und neue Diskursformationen anzuregen.

4 Professionalisierung für inklusive Bildung – Herausforderungen für die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Lehre und Curriculumsentwicklung

Meike Penkwitt, Claudia Klektau, Toni Simon, Wolfram Kulig und Annette Britting diskutieren in ihrem Beitrag, welche inklusionsbezogenen Inhalte in der Lehrer:innenbildung vermittelt werden. Grundlage bildet eine Analyse der Curricula der Lehramtsstudiengänge der Martin-Luther-Universität-Halle-Wittenberg (MLU). Hintergrund ist, dass an der MLU grundsätzlich fast alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte im Rahmen des Lehramtsstudiums an Förderschulen studierbar sind und zudem mit dem Bereich „Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation“ eine Brückenprofessur zwischen dem Institut für Rehabilitationspädagogik und dem für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik besteht. Die Autor:innen kommen zu dem Schluss, dass die Lehramtsstudiengänge ihrer in Sachsen-Anhalt bestehenden Verpflichtung, inklusionspädagogische Aspekte zu integrieren, grundsätzlich nachkommen. Es zeigen sich aber Unterschiede in den einzelnen Studiengängen. Vor allem in Sekundar- bzw. Gymnasialbereich wird der Themenkomplex in deutlich geringerem Maße und auch teilweise unterschiedlich thematisiert als im Grundschul- und Förderschullehramt. Aufgrund dieser Ergebnisse diskutieren die Autor:innen ausblickend die Sinnhaftigkeit getrennter Lehramtsstudiengänge und die Möglichkeiten einer Entwicklung hin zu einem „merged model“, einem nicht mehr nach Schularten differenzierten inklusionsbezogenen Lehramtsstudiengang.

In ihrem Artikel „Bestandsaufnahmen aus den DGfE-Datenreports und Forschungsperspektiven zu Inklusion in der Erziehungswissenschaft“ von Edina Schneider und Christiane Ruberg diskutieren die Autorinnen den Beitrag der DGfE-Reporte 2016 und 2020 zur Entwicklung des Themas Inklusion in disziplinärer und curricularer Hinsicht. Hintergrund ist, dass 2016 erstmalig das Thema in den Report aufgenommen und als relevant markiert

wurde. Der Beitrag diskutiert zunächst zentrale Entwicklungstrends in der Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik und stellt eine Expansion hinsichtlich der Einrichtung von Professuren sowie des Ausbaus und der Neueinrichtung sonderpädagogischer Studiengänge fest. Dies bezieht sich auch auf eine verstärkte Einbeziehung sonderpädagogischer Inhalte in das reguläre Lehramtsstudium und auf die Einrichtung integrativer Studienangebote. Gleichzeitig zeigt sich aber eine hohe Varianz darin, in welchem Umfang und wie vertieft inklusionsbezogene Inhalte vermittelt werden. Daher sehen die Autorinnen weiterhin einen Reformbedarf auf allen Ebenen der Lehrer:innenbildung, um der Forderung einer inklusionsorientierten Neustrukturierung gerecht zu werden.

Andreas Köpfer und Lisa Rosen richten im letzten Beitrag des Sammelbandes unter dem Titel „*Inklusion als Querschnittsthema der Lehrer:innenbildung – (Inter-)nationale Einblicke und Perspektiven*“ den Blick auf (inter-)nationale Entwicklungen inklusionsorientierter Lehrer:innenbildung. Sie fokussieren dabei die Frage, wie mit dem ausgewiesenen Anspruch von Inklusion als Querschnittsthema in der Lehrer:innenbildung umgegangen wird, welche Rolle der Erziehungswissenschaft dabei zukommt und welche Ambivalenzen zwischen Beanspruchung und Delegation von Inklusion hierin deutlich werden. Hierfür ziehen sie exemplarisch empirische Daten aus eigenen national wie international ausgerichteten Forschungsprojekten heran. Darüber hinaus beziehen sie Arbeitsergebnisse aus dem Arbeitskreis „Inklusion in Lehre und Curriculum – disziplinäre und politische Herausforderungen“ der AG Inklusionsforschung in der DGfE mit ein, in dem Herausforderungen und Spannungsfelder der Verankerung von Inklusion in der erziehungswissenschaftlichen Lehre vor dem Hintergrund bildungspolitischer Steuerung thematisiert werden.

Wir wünschen viel Freude beim Lesen – und wollen uns an dieser Stelle bedanken: Zum einen richtet sich unser Dank an die Autor:innen, die durch die Tagungsimpulse und die Sammelbandbeiträge dazu beigetragen haben, den Diskurs um Inklusion und Exklusion in der Erziehungswissenschaft entlang methodologisch-methodischer Fragen zu Grenzen und Grenzziehungen zu bereichern. Weiter gilt unser Dank der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die uns durch die Einrichtung und Weiterführung der AG Inklusionsforschung in der DGfE die Möglichkeit gibt, diese Fragestellungen (weiter) zu verhandeln und weiterzudenken – und erfreulicherweise die AG Inklusionsforschung für weitere vier Jahre (2024-2027) weiter fördern wird. Auch danken wir dem Verlag Barbara Budrich für die gewohnt angenehme und professionelle Zusammenarbeit im Rahmen des Publikationsprozesses – und auch dem Profilbildungsprojekt ForBiT für die finanzielle Unterstützung bei der Tagung und bei diesem in Open-Access erscheinenden Tagungsband.

Und abschließend danken wir den studentischen Mitarbeiter:innen Sahin Dündar, Janine Falk, Janine Falkner, Hannah Hager, Natalie Holzbach, Sara Ismailaj, Annika Jäger und Jana Schäfer, die tatkräftig sowohl bei der Planung und Durchführung der Arbeitstagung als auch bei der Entstehung dieses Tagungsbandes mitgewirkt haben.

Landau, Siegen, Regensburg und Freiburg im Herbst 2024,
die Herausgebenden

Literatur

Budde, Jürgen; Hackbarth, Anja & Tervooren, Anja (2023): Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre. Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung, *Erziehungswissenschaft*, 66 (1-2023), S. 105-114. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i1.12>

Reflexion der eigenen Situiertheit

Situierte Perspektivität als der blinde Fleck wissenschaftlicher Positionierungen

Kirsten Puhr

Der folgende Beitrag wurde im Anschluss an eine Forschungswerkstatt geschrieben, deren Anliegen es war, Fragmente aus einem Forschungstagebuch zu besprechen und in dem Zusammenhang Reflexionen der (eigenen) Situiertheit in einem aktuellen Forschungsprojekt zu diskutieren.

Fragen der eigenen Situiertheit widme ich mich vor dem Hintergrund des Insistierens auf die *Bedingtheit* (inklusions-) pädagogischen Wissens ebenso wie auf die *Perspektivität als „der blinde Fleck der eigenen Subjektivität beziehungsweise soziokulturellen Bedingtheit“* (Koschorke 2013: 344, Herv. K.P.) *wissenschaftlicher Theorien, Modelle und Positionierungen*. Mit diesem Verständnis stellen sich empirische Inklusionsforschungen und theoretische Einsätze inklusionsorientierter Erziehungswissenschaft als kontingente situierte Perspektiven, gleichermaßen wissenschaftlich-begründete wie streitbare und unabgeschlossene Positionierungen der Diskussion. Infrage steht, wie die Situiertheit – die Verortung und die Verkörperung – der Wissenschaftler:innen und „die Reflexion darüber Teil des Forschungsprozesses und [...] öffentlich dokumentiert“ (Rosen et al. 2022: o. S.) werden könnte; nicht zuletzt, weil fraglich bleibt, „wie sich situiertes Wissen [...] erfassen und hinterfragen lässt, wenn die Beobachter:innen doch selber ‚situiert‘ sind“ (Rendtdorff 2014: 124 f.) – situiert z.B. als Forscher:innen mit je eigenen performativen Positionierungen zu und in Theorien, Modellen und Praxen.

Meinen Zugang zu diesen Fragen und Infragestellungen situierter Perspektivität stelle ich (1) mit Auskünften zum Forschungsprojekt vor. Ich skizziere (2) Bezüge zu Verständnisweisen empirischer (Inklusions-)Forschung als kontingente Wirklichkeitskonstruktionen. Im Anschluss positioniere ich mich (3) mit Aspekten theoretischer Grundlagen (m)eines Verständnisses von situierter Perspektivität. Auf diese Weise stelle ich eine erziehungswissenschaftliche Idee von inklusionsorientierter Pädagogik mit einem erzähl- und bildtheoretischen Zugang als Forschungsperspektive sowie der Technik und Form der Montage als Ausdruck situierter Perspektivität zur Diskussion.

1 Situierete Perspektivität in einem Forschungsprojekt

Das aktuelle Projekt, in dem ich mich mit meiner Situiertheit als Forscherin und Erziehungswissenschaftlerin auseinandersetze, trägt den Titel „(Nicht) behinderte Körperbilder. Kontingente Normalitäten von (Nicht)Behinderungen, Inklusion und Exklusion“. Es verortet sich als eine Praxis erziehungswissenschaftlicher Inklusion/Exklusion-Forschung. Der Zugang zur Differenzkategorie (Nicht)Behinderung – als zu (re)konstruierendes Zentrum des Projektes – erfolgt über das Konstrukt der verkörperten Andersheit in kulturellen Praktiken und materiellen Kulturen. Diese werden mittels – mit ihnen performativ zu verbindenden – (nicht)behinderten Körperbildern als Akteure kontingenter Normalitäten von (Nicht)Behinderungen, Inklusion und Exklusion dargestellt und diskutiert. Das Forschungsprojekt widmet sich Praxen, mit denen sich Möglichkeiten menschlicher Körper – wie eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten im Zusammenhang mit schwer verständlicher oder fehlender Lautsprache – durch immer vielfältiger werdende assistive Technologien – im gewählten Setting sind es Technologien der Unterstützten Kommunikation – verändern. Die Beratungs- und Forschungsstelle für Unterstützte Kommunikation der MLU Halle-Wittenberg bietet den empirischen Zugang für das Forschungsprojekt und den Ausgangspunkt eines im Forschungsprozess zu konstruierenden Netzwerkes.

„In den Beratungen werden sowohl differente Kommunikationserfahrungen, -potentiale und -probleme zum Thema als auch pädagogische Handlungsentwürfe und assistive Technologien. So wurde z.B. für den sechsjährigen Iiro Rewald – in Vorbereitung auf schulischen Unterricht und nach einer Erprobungsphase – eine komplexe Technologie zur Kommunikation mittels Augensteuerung beantragt und von der Krankenkasse bewilligt. Die Beraterin bot auf Anfrage an, die Familie in dem anstehenden Lernprozess zu begleiten. Familie Rewald erklärte sich in dem Zusammenhang bereit, diesen Prozess längerfristig auch forschend begleiten zu lassen“ (Pühr 2022a: o. S.).¹

1 Für das Forschungsprojekt wurde u.a. vereinbart, dass Familie Rewald alle Vortragskonzepte und Manuskripte, in denen Fragmente aus dem Forschungstagebuch thematisiert werden, zur Kommentierung vorgelegt werden. Das gilt auch für diesen Beitrag. Nina Adam regte – als Vertreterin der Familie – die Änderung eines verwendeten Verbs an und stimmte der Veröffentlichung der zur Diskussion stehenden Fragmente aus dem Forschungstagebuch zu.

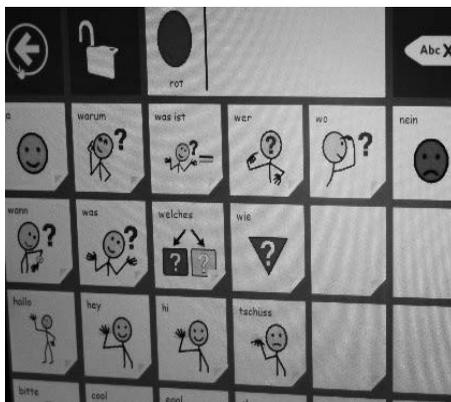


Abb. 1: Beispiel aus einem Computerprogramm zur Kommunikation mittels Augensteuerung @Puhr

Das zur Diskussion stehende Material stellt Fragmente aus dem *Forschungstagebuch* vor, das im Rahmen dieses Forschungsprojekts hergestellt wurde/wird. Das Forschungstagebuch wird in Form von Montagen konzipiert (Puhr 2021: 59ff.). Das heißt z.B., dass die hier vorgestellten Beispiele textueller und visueller Erzählungen nach und nach in Verbindung mit anderen Datenmaterialien zu Teilen von Montagen werden. Das Forschungstagebuch orientiert sich mit diesem Vorhaben an einer „Liste von Notizbüchern“ mit der Idee, über alle Schritte des Forschungsprozesses Buch zu führen, „einschließlich derer, die mit der Produktion des Berichtes zu tun haben“ (Latour 2007: 232). In den Beschreibungen, Erzählungen und Kommentierungen sollen *Geschehensdarstellungen* (Korthals 2003: 387ff.) – als Transformationen von beobachtenden Teilnahmen, von episodischen narrativen Interviews sowie deren Kommentierungen und Reflexionen –, *Objekterzählungen* (Latour 2007: 286ff.) sowie *Körper/Technik-Fotographien* (Daston/Galison 2014: 317ff.) als *intertextuelle, in sich differente Darstellungen* von (Nicht) Behinderungen nachvollziehbar aufeinander bezogen werden.

Bei den – für den vorliegenden Text – ausgewählten Beispielen handelt es sich um Fragmente aus geschehensdarstellenden Erzählungen beobachtender Teilnahmen – „Ortstermine Familie Rewald“ (Puhr 2022a) und der Forschungswerkstatt, in welcher der hier vorgestellte Zugang diskutiert wurde (Puhr 2022b). Die im folgenden Beispiel zum Thema werdende erste Kommentierung ist Teil der Reflexion eines Ortstermins. Die zu lesende Situiertheit wird in den sich daran anschließenden drei Anmerkungen verhandelt. Mit diesem Beispiel stelle ich eine Form zur Diskussion, die es ermöglichen soll, differente Positionierungen zu einer forschenden Reflexion als situierte Perspektiven zur Sprache kommen zu lassen:



Abb. 2: Portrait Iiro, Foto Puhr

„Den Namen Iiro wählte ich nach diesem Termin aus. Ich las bei meiner Suche, dass dies ein finnischer Name ist, mit der Bedeutung ‚der, der lacht‘. Dieser Name scheint mir nach diesem Vormittag sehr passend. Iiros Lachen in Momenten, in denen er sich mir zuwandte, berührten mich sehr. Ich interpretiere sie als *Anzeichen* des Angesprochen-Seins (vgl. Derrida 2003) *in Differenz zu möglichen Aussagen* Iiros, die mir im Moment, anders als seinen Bezugspersonen, unzugänglich sind“ (Puhr 2022a: o. S.).

„Die Lesart des ‚Lachens‘ als Anzeichen ‚in Differenz zu möglichen Aussagen‘ wurde in der Forschungswerkstatt nicht aufgenommen. Das Interesse war auf die Wahl des Namens ‚Iiro‘ gerichtet, die als ‚zu starke *Setzung*‘ hinterfragt und diskutiert wurde: ‚Der, der lacht. Ein Name, der nach dem ersten Morgen vergeben wird. Diese Konstruktion ist ja sehr, sehr stark. Ich würde kritisch anmerken: Ich finde sie letztendlich zu stark, weil es ja nur dieser eine Vormittag ist. Und der bringt dann so ein Bedeutungsbündel zueinander – Lachen, zufrieden, entspannt, aufmerksam – und fixiert das allein schon im Namen. Da bin ich erstaunt, dass das so auf Dauer gestellt wird, in so einer bestimmten Art und Weise. Ich weiß, wir brauchen alle Pseudonymisierungen, aber *gerade bei dieser Personengruppe* ist ja diese Fokussierungen auf Lachen, freundlich sein und so weiter, relativ stark. Das als Rückmeldung, aber auch als neugierige Nachfrage, wieso diese recht ungewöhnliche Form der Namensgebung gewählt wurde‘. [...] Ein:e Sprecher:in wendet sich direkt an den:die Vorredner:in: ‚Also ich weiß was Sie meinen. Mir ging es auch so. Mein erster Impuls war: Oje *Stereotyp*. Aber mein zweiter Impuls war: Ach so ja klar, *Forschungsgegenstand*. Da soll was kommuniziert werden und das ist tief beruhigend, wenn was kommuniziert werden kann, wenn es Raum findet [...], wenn es *Resonanz* findet in einem Raum‘. [...] Ich antworte wie folgt: ‚Als Synonyme wähle ich Namen mit dem Anfangsbuchstaben, die im Alphabet dem Anfangsbuchstaben des Originalnamens folgt. Wenn ich einen Namen suche, dann suche ich in einem Namenswörterbuch und dann fallen mir Bedeutungen auf. Der Name ‚Iiro‘ ist der, der mir ‚ins Auge gesprungen‘ ist. Die Wahl ist eine starke *Setzung*. Auch das ist für mich eine *Frage der Situiertheit*: Wie komme ich als Forscherin – als Inklusionsforscherin – mit einem Kind, das nicht wortsprachlich spricht und dessen Gesten mir unverständlich sind, in Kontakt. Am Ende wird es vielleicht mit Augensteuerungstechnik sprechen und ich werde Augensteuerungstechnik lernen müssen, oder ich werde stets Übersetzer:innen brauchen, um mit ihm kommunizieren zu können. So ist der *Wunsch eine Beziehung zu suchen*

ebenfalls eine Frage der Situiertheit. Sie erscheint gleichfalls in diesem Namen sowie in der *Interpretation des Angesprochen- und Berührt-Seins*. In dieser Situation positioniere ich mich zur Namenswahl nicht mit dem theoretischen Einsatz der Differenz von Anzeichen und Ausdruck. In dem Versuch, die Kommentierungen aufzunehmen, lese ich eine kontingente Rechtfertigung meiner Positionierungen im Forschungsanliegen und -prozess.“ (Puhr 2022b: o. S.).

Differente Lesarten – wie die im Zitat zur Diskussion gestellten – können mit Verweisen auf mögliche wissenschaftliche Positionierungen der Sprecher:innen verständlich werden. Sie fordern den zur Diskussion gestellten Einsatz heraus. Das dokumentiert sich in vielfältigen Reflexionsversuchen, in denen sich differente situierte Bezüge zeigen. So lässt sich z.B. die ‚Interpretation des Angesprochen- und Berührt-Seins‘ als Situierung mit einem Verständnis empirischer (Inklusions-)forschung als kontingente Wirklichkeitskonstruktion lesen.

2 Kontingente Wirklichkeitskonstruktionen empirischer (Inklusions-)forschung

Im Forschungsprojekt werden Aspekte des Sozialen – des inklusionspädagogischen, aber auch des inklusionsorientierten Politischen sowie des Körperlichen, Materiellen, Technologischen usw. – untersucht. Diese Themen werden in der hier zu diskutierenden Inklusionsforschung als Wirklichkeitskonstruktion zugänglich. *Kontingente Wirklichkeitskonstruktionen* verdanken sich aus dieser Perspektive u.a. der Differenz zwischen einem Ereignis oder einer Materialität und deren reflexiven Interpretationen/Lektüren.

Als Wirklichkeit entworfene soziale Ordnungen, Pädagogiken, Politiken, Körper, Technologien usw. können mit dem Verständnis kontingenter Konstruktionen als nachvollziehbar mögliche *Transformationen/Übersetzungen* von Ereignissen und/oder Materialitäten in differente wortsprachliche und visuelle Bilder vorgestellt werden. Die Textpassagen und Photographien des Forschungstagebuches zeigen sich nach dieser Lesart als Übersetzungen des Vorgestellten *in symbolische Wissensordnungen*. Im Material werden explizit soziale Ordnungen einer Lebenswelt, Körper und Technologien als mögliche textuelle und visuelle Übersetzungen von Ereignissen und Materialitäten konstruiert.

Transformation – „Übersetzung ist immer interpretativ, kritisch und partiell“ (Haraway 1995). Diese Idee, gelesen im Text „Situierendes Wissen“ (ebd.), ermöglicht eine Situierung in einer Wissenschaft „der Interpretation, der Übersetzung, [...] und des partiell Verstandenen“ (ebd.: 89f.), in einer Wissenschaft, die „Zurechenbarkeit und Verantwortlichkeit für Übersetzungen und Solidaritäten“ (ebd.: 91) fordert, die mit ihrem situierten Wissen und

Nicht-Wissen verwundbar ist – „bestreitbar ist und bestritten wird“ (ebd.: 90). Mit diesem Verständnis bietet das Forschungstagebuch Übersetzungen, die mir als Wissenschaftlerin zurechenbar und von mir zu verantworten sind, über deren Lektüren ich jedoch nicht verfüge.

Die Zurechenbarkeit und Verantwortung für perspektivische textuelle und visuelle Transformationen des Sozialen, Politischen, Pädagogischen, Technologischen, Materiellen, Körperlichen usw. begründet sich damit, dass deren *Sich-Ereignen* nicht dargestellt werden kann. Es muss übersetzt werden. Die geschehensdarstellende Erzählpassage, die ich im folgenden Beispiel zitiere, stelle ich als eine Zusammenfügung differenter Materialien – eines Textes und eines Bildes – zur Diskussion. Das Beispiel bietet eine wort- und eine bildsprachliche Transformation einer Szene während eines Spazierganges.

„Der Spaziergang führte aus der Siedlung, zu der das Haus der Familie Rewald gehört, auf einen Waldweg. [...] Schwester Britta erzählte, dass sie von Beginn der Intensivpflege an zu Iros Pflegeteam gehört. Ihr gefällt die Arbeit, u.a. weil sie sich ganz auf Iro konzentrieren kann und nicht so unter Zeitdruck steht, wie das ansonsten im Pflegedienst üblich ist. Sie erzählte ein bisschen von sich und ihrer Arbeits- und Lebenssituation, ich von meiner. Iro schien zuzuhören. Ich ging neben ihm, konnte sein Gesicht aber nicht sehen. Das Sonnen-/Regenverdeck war schützend über seinem Kopf aufgefächert. Nur einmal gab es eine Pause und Gelegenheit zum Blickkontakt. Schwester Britta gab Iro Wasser. Er wirkte entspannt und zufrieden. Und er wandte mir seinen aufmerksam anmutenden Blick zu“ (Puhr 2022a: o. S.).



Abb. 3: Szenenfoto. Iro bekommt Wasser,
Foto Puhr

Text und Bild werden hier als *mehrperspektivische wirklichkeitserzeugende Inszenierung* in eine mögliche Beziehung gesetzt, die auch anders vorstellbar wäre. Mit meiner Positionierung zu Zugängen zur Wirklichkeit, zum Realen als Konstruktionen, erzählen das wortsprachliche und das visuelle Bild unterschiedliche Geschichten von der gleichen Situation. Und nicht nur diese

beiden Darstellungsweisen erzählen Verschiedenes, sondern sie werden andere, je nachdem welche Person diese Geschichten liest oder interpretiert. Dafür geben die differenten Diskussionseinsätze aus der Forschungswerkstatt Beispiele.

„Ein:e Sprecher:in thematisiert seine:ihre Interpretation mit einer Aufmerksamkeit für ein Detail des Textes: ‚Auf den Beitrag gerade bezogen, fällt mir jetzt auch gleich das *leider* auf. Ich interpretiere das so, dass der Iiro leider *nur einmal* zu Ihnen geguckt hat. Und nur einmal gibt es eine Pause und *Gelegenheit zum Blickkontakt*, mehr wäre schön gewesen. Je mehr ich darüber nachdenke / Ist das was, was wir uns *wünschen*, ja? Vielleicht zu diesem Kind mit einer vielfältigen Einschränkung. Und da lese ich aus dem einen Satz auch was zum *Bedürfnis* heraus, weil es halt nur einmal die Gelegenheit gab zum Blickkontakt. weil Sie hätten ja auch schreiben können: Es gibt einmal‘. Ein anderer Kommentar nimmt die Lesart der *Konstruktion* auf und bezieht sie auf eine andere Textstelle: ‚Bei diesem Ausschnitt ist eine Sache, die mich ein bisschen stutzen lässt. Und zwar ist es der Satz: Er wirkte entspannt und zufrieden. Alles andere ist eher *operationalisiert*, da kann ich einen *Tätigkeitsbezug* herstellen. Aber dieser Satz, das ist aus meiner Perspektive die Wirklichkeitskonstruktion. Wenn beispielsweise ich die Beobachterin wäre, würde ich interpretieren: Iiro ist in dieser Situation jetzt gerade entspannt und zufrieden. Ich entnehme das irgendwelchen Körperäußerungen. Das ist für mich eine deutliche Konstruktion‘. Die Vorstellung der Wirklichkeitskonstruktion wird von einer weiteren Person auf eine gelesene Differenz von Text- und Bildaussage ebenso bezogen wie auf eine In-Frage-Stellung der Identifikation von (Nicht)Behinderung: ‚Ich hatte eine Querassoziation zu dem, was du in der Vorrede gesagt hastest zu Normalität und Nicht-Normalität, Behinderung und Nicht-Behinderung [...] ‚Schwester Britta gibt Iiro Wasser‘. [...], wenn man nur den Satz liest, dann könnte man eine – und ich benutze das Wort jetzt ganz bewusst – normale Idee im Kopf haben von einer Mutter, die in einer Flasche Wasser an einen Säugling reicht. Es ist erst das Bild, das überhaupt die Frage provoziert oder die *potenzielle Irritation* herstellt, dass Wasser geben etwas anderes ist, als *das normalisierte oder hegemoniale Bild* von einer Mutter mit irgendeiner Form von Flasche [...] als Apparat mit dem man das macht. [...] Dieser *dramatische Spalt*, der da [mit dem Bild] aufgeht, der bildet andere Assoziationen, ruft viele Affekte wach, andere als nur der Text [...]. Das wurde für mich an dem Satz exemplarisch, weswegen ich eben auch die Frage Wirklichkeitskonstruktion fortlaufend gesehen habe, [...] eben auch hier an der Tatsache, dass er weder als behindert konstruiert wird, noch als nicht-behindert. Sondern dieser Satz hat so etwas wie eine eigene *Fiktion*, oder so eine eigene *Zwischenwelt*, die sich im Kontrast zu dem Bild ergibt.“ (Puhr 2022b: o. S.).

Diese Diskussionseinsätze lese ich als mögliche Übersetzungen und damit zugleich als eigenständige und situierte Perspektiven. Deren Kontingenz ist der Mehrdeutigkeit von Wort- und Bild-Sprachen geschuldet (Rogoff 2014: 155ff.). So erklärt sich, dass Worte und Bilder auf ganz verschiedene Weisen verständlich werden, dass Worte und Bilder mit differenten Bedeutungen gesagt, gezeigt, gesehen, gehört, gelesen werden können.

Meiner Situierung kommt der Positionierung einer Wirklichkeitskonstruktion als Zwischenwelt und die damit verbundene Aufmerksamkeit für die mehrperspektivische Inszenierung sehr entgegen. Mehrperspektivische Inszenierungen schlägt der Text „Situieretes Wissen“ (Haraway 1995) für Ver-

ortungen und Verkörperungen wissenschaftlichen Wissens vor (ebd.: 83). Ein solches Wissen erscheint nach meinem Verständnis in Übersetzungen des *Sich-Ereignens* eines Sozialen, Politischen, Pädagogischen, Technologischen, Materiellen, Körperlichen in forschend-beobachteten Momenten ebenso wie in der Vielstimmigkeit der Theorien und Modelle von Inklusion/Exklusion. In diesen Übersetzungen geht es darum, Differenzen sicht- und sagbar werden zu lassen und nicht im Einklang, in scheinbar widerspruchsfreie und verfügbare Darstellungen zusammenzufassen.

Im Anschluss an den Aufsatz „Imaginationen des Pädagogischen“ (Balzer 2017) gelten mir produzierte ‚Daten‘ und ‚Belege‘ [...] als (theoriegenerierende und/oder -plausibilisierende) Imaginationen“ empirischer Forschungen; Imaginationen „mit denen [...] eine ‚Zwischenwelt‘ konstruiert wird“ (ebd.: 233, Herv. K.P.); eine ‚Zwischenwelt‘, die das *Hervorbringen des Empirischen sichtbar* werden lässt. Jede Form der Darstellung stellt etwas als Wirklichkeit vor. Diese Vorstellungen sind in Form und Inhalt nicht beliebig. Sie sind jedoch auch nicht zwingend. Sie sind kontingent, möglich aber nicht notwendig (Krämer 2015: 340).

Der *Geltungsanspruch einer Wirklichkeitskonstruktion* begründet sich nicht zuletzt mit ihren *Darstellungsweisen*. Die Aufmerksamkeit für Gemeinsamkeiten und Differenzen von Darstellungsweisen verdanke ich unter anderem der Studie „Zwischen Drama und Erzählung“ (Korthals, 2003: 387ff.). Personen-, Erzähler:innenreden, textuelle und visuelle Darstellungen eines Geschehens oder einer Materialität erfordern je andere Formen der Produktion und Transformation von ‚Daten‘ die sich mit meinem methodologischen Zugang nicht auf eine ‚erfasste Realität‘ beziehen lassen. So provoziert das Insistieren auf Konstruktionen, die das Hervorbringen des Empirischen in Forschungen sichtbar werden lassen, die Suche nach Formen, die es ermöglichen, in ‚Zwischenwelten‘ Geschehen und Objekte differenter empirischer Forschungspraxen theoretisch begründet gemeinsam darzustellen. Diese ‚Zwischenwelten‘ sollten so konstruiert sein, dass sie das Dargestellte unter Berücksichtigung pluraler Sprachformen und medialer Narrationen ordnen. Für eine derartige „Herstellung von Ordnungen“ (Stiegler 2019: 286) steht die *Technik und die Form der Montage*². Dafür werden im Forschungstagebuch verschiedene Materialien miteinander verknüpft. Sie erscheinen als Texte und Bilder, die auf verschiedene Weisen, in unterschiedlichen Praxen erzeugt wurden – in schriftlichen Notizen eines ‚Logbuches‘, in weiteren Notizen zur Informationssammlung sowie in fotografischen Transformationen kultureller Praktiken und materieller Kulturen (Latour 2007: 232ff.). Einen Eindruck davon soll das folgende Beispiel geben, in dem eine Ge-

2 Die skizzierten methodologischen und methodischen Einsätze werden u.a. im Text „Montagen als Daten von ‚Zwischenwelten‘ theoretischer Empirie“ ausführlicher diskutiert (Puhr 2021).

sprächssequenz mit einer Abbildung und einer Information zum Thematisierten verbunden wird.

„Seit April 2020 gibt es die Intensivpflege, das heißt in der Regel eine 24-Stunden-Betreuung durch einen Pflegedienst mit einem Stamm an Pflegerinnen und einigen Aushilfskräften. Nina Adam, Iiros Oma, erzählte in diesem Zusammenhang: Iiro wurde als Baby zunächst mit Hilfe einer Nasensonde ernährt. Später gab es dann langwierige Versuche mit vielen Brei-Mahlzeiten täglich, in der Hoffnung, er würde sich oral ernähren können. Auf diese Weise erhielt Iiro jedoch zu wenig Nahrung, so dass eine PEG-Sonde gesetzt wurde. Der Wunsch, er würde trotzdem weiter oral Nahrung zu sich nehmen, erfüllte sich nicht. Zurzeit gibt es die Idee, mit Hilfe eines Aufschäumers die Geschmacksnerven mit Fruchtgeschmack zu stimulieren. Den erprobten Geschmack von Bananen scheint er gar nicht zu mögen. Auf einer Internet-Vertriebsseite sind zu diesem Aufschäumer folgende Stichpunkte zu lesen: ‚Set zur Herstellung luftiger Schäume aus Flüssigkeiten [...] Schaum ermöglicht die Stimulation der Geschmacksnerven in der Mundhöhle [...] [https://www.rcs-pro.de/Ernaehrung/Nahrungszubehoer/seneoPro-Air-Set-mit-Pumpe.html]“ (Pühr 2022a: o. S.).



Abb. 4: Szenenfoto. Einstellung der Sondennahrung, Foto Pühr



Abb. 5: Informationsblatt zum ‚Aufschäumer‘, Foto Pühr

Mit diesen Zugängen entwerfe ich Darstellungen, welche Texte und Bilder – die auf verschiedene Weisen erzeugt wurden – als performative Konstruktionen, die sich zugleich als Mögliche und als Hervorbringende eines gemeinsamen Empirischen präsentieren. Den skizzierten Einsatz untersetze ich nun mit Aspekten theoretischer Grundlagen (m)eines Verständnisses von situierter Perspektivität.

3 Theoretischen Grundlagen (m)eines Verständnisses von situierter Perspektivität

Meine situierete Perspektivität stelle ich als die einer möglichen inklusionsorientierten Pädagogik vor. Sie setzt sich zusammen aus meinen *Lesarten differenter interdisziplinärer Theorien und Studien zu Inklusion/Exklusion*, mit ihren Entwürfen und Beobachtungen zu und von soziale Ordnungen, Konzepten und Praxen von Pädagogiken, Politiken, Körpern, Materialitäten und Technologien, deren Widersprüchlichkeiten und Zumutungen, meinen diesbezüglichen erziehungswissenschaftlichen, inklusionspädagogischen und lebensweltlichen Vorstellungen mit ihren Normierungen und Normalitätsannahmen, den reflektierten, reflektierbaren und den mir unzugänglich bleibenden.³

Inklusionsorientierte Einsätze, die Inklusion (pädagogisches) Wissen als kontingentes zur Diskussion stellen, positionieren sich mit der politischen Kraft des Vertrauens (Hetzel 2010: 235) und mit einem Glauben an die Möglichkeit, etwas „bewirken zu können, dies aber nicht zu wissen“ (Wevelsiep 2006: 115). *Fürsprachen für vielfältige gesellschaftliche Teilhabe* können sich so *als leidenschaftliche, solidarische Entscheidungen* zeigen, die „sich selbst an das Prinzip des Noch-Nicht-Seins [...] binden, wo die Kluft zwischen Wohlfahrts- und exkludierten Gemeinschaften keine andere Antwort zulässt“ (ebd.:153) und dabei das „Nicht-Wissen-Können und Nicht-gelingen-Können“ (ebd.:158) präsent halten. Die folgende (gekürzte) Erzählpassage stelle ich als Beharren auf Teilhabe *und* das Präsenthalten des Nicht-gelingen-Könnens zur Diskussion. Die darin zur Sprache kommenden Konzepte von Eingliederungshilfe und ambulanter Intensivpflege werden als spezifische Praxen der Inklusion/Exklusion aufgerufen. Sie begründen sich im Vertrauen auf die Möglichkeit etwas bewirken zu können ohne sicher wissen zu können, was bewirkt werden kann.

„Nina Adam erzählte mir immer wieder davon, dass die Kindergartenkinder des Ortes Iiro freudig begrüßen, z.B. wenn sie ihm auf Spaziergängen begegnen. Thomas und Katrin Rehwald, Iiros Eltern, erzählten in einem narrativen Interview dazu Folgendes: ‚Wir haben versucht, Iiro auch ganz normal in den Kindergarten zu integrieren quasi, über eine Integrationshilfe. Es hieß, das wäre möglich. Iiro bräuchte ja keine Krankenschwester [...] Wir wussten zu dem Zeitpunkt auch nicht, dass es Intensivkrankenpflege gibt. Das wurde uns nicht gesagt. – Als Iiro eigentlich schon längst eine solche Betreuung hätte haben müssen, haben wir das mit einer Integrationshilfe gemacht. Also das ist eine ungelernete Kraft, die eigentlich nur dafür verantwortlich ist, dass er mit teilnehmen kann. [...] Das SPZ (Sozialpädiatrische Zentrum) hat bestimmt

3 Für Positionierungen zu Theorien und Konzepten von Inklusion/Exklusion in ihrer Vielstimmigkeit verweise ich auf das „Studienbuch Inklusion/Exklusion. Einführung in die inklusionsorientierte Schul-Pädagogik“ (Puhr 2023).

– weil das eine Stellungnahme einreichen musste –, dass Iiro einen Integrationshelfer braucht. – Und da war ganz lange die Meinung: Der muss nicht fachlich ausgebildet sein, der muss nur ein bisschen auf ihn aufpassen, ihn bespaßen. – Und das war schon ein Riesenkraftakt, überhaupt jemanden für den Kindergarten zu bekommen, der Iiro begleitet. – Dass Iiro nicht ganz normal im Kindergarten sein kann, bei dem schweren Krankheitsbild / Heute, nach drei, vier Jahren in diesem Prozess, sind wir deutlich schlauer und wissen, dass das an den Haaren herbeigezogen war, weil Iiro ja wirklich eine Krankenschwester braucht. [...] Und wir haben jetzt eine super Krankenschwester, die sich darum kümmert, die auch menschlich sehr, sehr gut mit ihm umgehen kann. – Und das ist für uns einfach eine Riesenentlastung. – Aufgrund dessen, was wir alles so erlebt haben, hast du immer die Sorge: Du weißt nicht, ob derjenige wirklich mit deinem Kind gut umgeht oder ob da nicht Sachen passieren, die gar nicht vorstellbar sind für normale Menschen. Was wir da erlebt haben. [...] Also das war auch schon der Fall, dass wir eine Krankenschwester hier hatten, die ihn misshandelt hat. Das haben wir nur durch Zufall mitbekommen.‘ Es entstand eine kurze Pause. Auf meine Anfrage hin, erzählten sie von der Aufdeckung der Misshandlung. Der ‚Zufall‘ erscheint im weiteren Erzählen eher als Reaktion auf eine Ahnung und auf eine Empfehlung des Arztes: ‚Ja. Also uns ist halt aufgefallen, dass Iiro sehr ruhig geworden ist, so über einige Monate halt – Frau Rewald sprach stockend und hielt inne. – Er wirkte sehr bedrückt und sehr in sich gekehrt. Und er hat gar nicht mehr so lautiert, sondern saß wirklich nur so da. Und dann hat er einmal einen ganz großen Anfall gehabt [...] Da haben wir uns überlegt, dass wir eine Kamera installieren über seinem Bettchen, damit wir seine Krampfanfälle sehen können. Also das hat uns der Arzt empfohlen, um nachzuvollziehen, wie das anfängt. [...] Und da haben wir also mal auf die Kamera geguckt, ob Iiro wach ist, und da hast du dann schon gesehen: Also irgendwas ist da komisch‘. Ermöglicht durch die Assistenz der Videokamera konnte Familie Rewald das Nichtvorstellbare zur Anzeige bringen. Das Gerichtsverfahren ist noch nicht abgeschlossen“ (Puhr 2022a: o. S.).



Abb. 6: Videokamera, Foto Puhr

Die mit Fürsprachen für vielfältige Teilhabe verbundenen Ansprüche, Widersprüche und Einsprüche bilden den Einsatz, in dem mit der skizzierten empirischen Forschung Fragen von Inklusion/Exklusion ohne abschließende Ant-

worten zur Diskussion gestellt werden (Puhr 2023). Diese Perspektivität wird gerahmt von einer Idee von Erziehung, die sich „grundsätzlich [als ein] intersubjektives Geschehen mit konkreten Anforderungen und Ansprüchen“ versteht (Meyer-Drawe/Waldenfels 1988: 279). Diese Vorstellung von Erziehung geht davon aus, dass sich menschliche Entwicklung autonom, eigenständig vollzieht, aber nicht ohne „Beziehung zu Anderen und Anderem ereignen kann“ (Wimmer 2006: 56). Mit einer Idee von inklusionsorientierter Pädagogik, die Erziehung als soziales Geschehen mit konkreten Anforderungen und Ansprüchen entwirft und darstellt, verbinden sich sowohl (inklusions-)pädagogisch motivierte Theorien und Konzepte in symbolischen Ordnungen, als auch soziale Praxen in ihren Ordnungen und ihrer Ereignishaftigkeit und kontingente Konstruktionen von Welt- und Selbstbildern. In einem solchen Verständnis von Erziehung stelle ich das folgende Fragment aus dem Forschungstagebuch zur Diskussion. In Text und Bild wird eine Szene aus einer Unterrichtseinheit vorgestellt. Ihr wird eine kommentierende Erläuterung vorangestellt.

„Iiro ist Schüler in einer ersten Klasse einer Förderschule und wird derzeit im Hausunterricht beschult. Der Hausunterricht wurde auf Wunsch der Familie beantragt. Er begründet sich mit Iiros Bedarf an Intensivpflege und der Skepsis gegenüber einem möglichen ‚Mehrwert‘ eines Schulbesuchs. Iiro erhält einmal in der Woche für eine Stunde Hausunterricht von seiner Lehrerin Frau Norebaum. An allen anderen Tagen der Woche lernt Nina Adam mit ihm. Nina Adam, Iiros Oma, ist Lehrerin von Beruf, hat sich für einen vorzeitigen Ruhestand entschieden, um Iiro praktisch täglich fördernd zu beschäftigen und mit ihm zu lernen. Nina Adam bildet sich dafür autodidaktisch (nicht nur) zur Expertin computergestützter Lernprogramme und der damit verbundenen Kommunikationsmöglichkeiten und -schwierigkeiten fort. [...]. Ihre Expertise zeigt sich auch in der folgenden Szene.

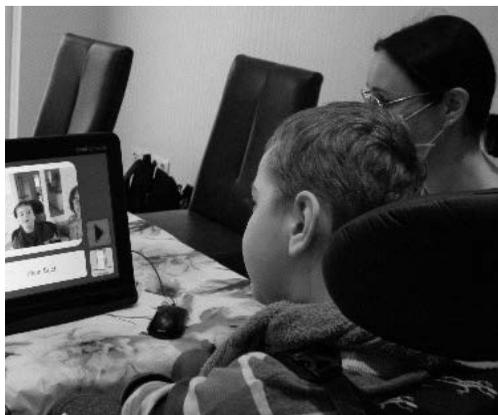


Abb. 7: Hausunterricht mit Lehrerin, Foto Puhr



Abb. 8: Hausunterricht mit Oma, Foto Puhr

Frau Norebaum: ‚So Iiro, wollen wir deinen Computer mal ranholen? Und uns mal ein Spiel anschauen? Spielen? [...] So, schau mal. Was wollen wir spielen? Nicht wir, sondern was willst du spielen? (Iiro lautiert. Plingendes Geräusch.) Such dir mal eins aus. Zeig mir mal, was du spielen möchtest. Schau mal drauf. (Iiro lautiert.) Das geht nicht oder du guckst nicht drauf, aber du guckst doch drauf. (Iiro lautiert.) Warte wir probieren es mal. Vielleicht geht es jetzt. Warte mal. (Iiro lautiert. Plingendes und pfeifendes Geräusch) Das will gerade nicht. Musst du noch höher? (Nina Adam kommt in den Raum.) Die Oma hilft uns. Okay? Wir brauchen ein bisschen Geduld. [...] Irgendwie reagiert es nicht. Habe ich ihn jetzt zu hoch? Muss er weiter runter? Oder näher ran?‘ Nina Adam: ‚Also hier ist eigentlich die Augensteuerung. Wir sehen jetzt wo er hinschaut. [...] Wir beenden es mal. So. Ich versuche es nochmal mit neu starten, ja? [...] Ich würde jetzt einfach mal vorschlagen, irgendwas anderes zu machen, bevor wir lesen. Ich denke nämlich, dass es jetzt gerade reicht jetzt‘. Frau Norebaum: ‚Aber das sind jetzt schon ein paar anspruchsvollere Spiele, ja, wo ein bisschen mehr dahintersteckt. [...] Schön. Na da weiß ich Bescheid. Das andere ist schon zu pippi-fax‘. Nina Adam: ‚Ich weiß es nicht, ob es bewusst ist. Manchmal weiß ich nicht, ob das hauptsächlich ist, weil er ja viel in die rechte Seite schaut. Ja?‘ Frau Norebaum: ‚Vielleicht, weil es die schönste Aktion für ihn ist. Weil viel passiert. Da kann er viel ausrichten. Was ihm ja sonst nicht gelingt, ja? Das ist interessant. Da müssen wir uns immer mal so ein bisschen austauschen. Das ist schon ganz wichtig‘ (Puhr 2022a: o. S.).

Mit der eingeführten Vorstellung von Erziehung ließe sich – auch in dieser Szene – diskutieren in welchen Weisen inklusionspädagogisch motivierte Ansprüche und Anreden Identitäten der Anderen und ihrer Welten, ebenso wie die eigenen, performativ stiften und konstituieren; Identitäten, mit denen inkludierte/exkludierte (nicht)behinderte Körpersubjekte in ihrem gegenseitigen Bezug und in ihrer jeweiligen Angewiesenheit auf Andere und Anderes sicht- und sagbar werden.

So wird eine inklusionsorientierte Pädagogik vorstellbar, die sich in vielfältigen Weisen als Angesprochene und Antwortende zeigen kann – ange-

sprochen von und antwortend mit Selbst- und Weltbildern inkludierter/exkludierter (nicht)behinderter Körpersubjekte sowie von und mit unverfügbaren singulären und situativen Körperpraktiken – angesprochen und antwortend von und mit situiert begründeten wie verletzbaaren Verortungen, sowie in interdisziplinär angeregten Diskussionen, um strukturierende und hierarchisierende Differenzen von (Nicht)Behinderungen.

Literatur

- Balzer, Nicole (2017): Imaginationen des Pädagogischen. Explorationen zur erziehungstheoretischen Bedeutung von (Fall-)Beispielen. In: Thompson, Ch./Schenk, S. (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, S. 223-235.
- Daston, Lorraine/Galison, Peter (2014): *Photographie als Wissenschaft und als Kunst*. In: Rimmel, M./Sachs-Hombach, K./Stiegler, B. (Hrsg.): *Bildwissenschaft und Visual Culture*. Bielefeld: transcript; S. 317-331.
- Derrida, Jacques (2003): *Die Stimme und das Phänomen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haraway, Donna (1995): *Situiertere Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*. In: Haraway, D.: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt am Main: campus, S. 73-97.
- Korthals, Holger (2003): *Zwischen Drama und Erzählung. Ein Beitrag zur Theorie geschehensdarstellender Literatur*. Berlin: Schmidt.
- Koschorke, Albrecht (2013): *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie*, 3. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Krämer, Sybille (2015): *Sprache – Stimme – Schrift: Sieben Gedanken über Performativität als Medialität*. In: Wirth, U. (Hrsg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*, 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 323-246.
- Latour, Bruno (2007): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käthe/Waldenfels, Bernhard (1988): *Das Kind als Fremder*. In: *Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 3/88, Nr. 64, S. 271-287.
- Puhr, Kirsten (2021): *Montagen als Daten von ‚Zwischenwelten‘ theoretischer Empirie*. In: Fischer, D./Jergus, K./Puhr, K./Wrana, D. (Hrsg.): *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. Halle-Saale: Martin-Luther-Universität. S. 58-76.
- Puhr, Kirsten (2022a): *Geschehensdarstellende Erzählungen von beobachtenden Teilnahmen*. Ortstermine Familie Rewald. (unveröff.)
- Puhr, Kirsten (2022b): *Geschehensdarstellende Erzählung von der Forschungswerkstatt „Situiertere Perspektivität als der blinde Fleck wissenschaftlicher Positionierungen“ im Rahmen der 5. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung der DGfE*

- 2022 „Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur (eigenen) Praxis der Inklusionsforschung“. (unveröff.)
- Puhr, Kirsten/Mitarbeit Moll, Mirko (erscheint 2023): Studienbuch Inklusion/Exklusion. Eine Einführung in die inklusionsorientierte Schul-Pädagogik. Springer VS.
- Rendtorff, Barbara (20214): Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In: Koller, H.-Ch./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, S. 115-130.
- Rogoff, Irit (2014): Studying Visual Culture. In: Rimmele, M./Sachs-Hombach, K./Stiegler, B. (Hrsg.): Bildwissenschaft und Visual Culture. Bielefeld: transcript, S. 155-169.
- Rosen, Lisa/Bastian, Pascal/Friedrich, Julia/Gericke, Erika/Hopmann, Benedikt/Köhler, Sina/Köpfer, Andreas (2022): Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur (eigenen) Praxis der Inklusionsforschung. Call for Abstracts für den Tagungsband der 5. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung in der DGFE am 1. & 2. Juli 2022 (Universität Koblenz-Landau, Campus Landau), (unveröff.)
- Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: transcript.

Reflexionen als Verschiebungen – Wege und Aporien der Standpunktreflexion

Mai-Anh Boger

Der Beitrag verwendet das Zwei-Spiegel-Schema von Jacques Lacan, um einen Begriff von Reflexion und die dazugehörige methodische Technik zu konturieren. Dazu untergliedert sich der Text in einen rekonstruktiven und einen essayistischen Teil. Zunächst erfolgt ein *close reading* der Lacanschen Passagen zum Zwei-Spiegel-Schema. Sodann werden Aporien reflexiver Prozesse am Beispiel der sog. ‚Privilegienreflexion‘ aufgezeigt.

Inklusion spielt dabei auf zwei Ebenen eine Rolle: Erstens taucht der Begriff in den Lacanschen Darlegungen zum Imaginären auf. Zweitens gilt die kritische Selbstreflexion – von eigenen Normalitätserwartungen, Privilegien, Fremd- und Selbstpositionierungen – als unhintergebar Anspruch inklusionsbezogener Forschung. Resümierend erörtert der Beitrag daher Aporien und (Un-)Möglichkeiten ‚inklusive Reflexionen‘.

1 Begriffe von und Hoffnungen auf ‘Reflexion’ – Rekonstruktiver Teil

Oft wird beklagt, dass Reflexion zwar einhellig als unerlässlich gilt, jedoch selten klar definiert wird (für eine jüngst erstellte Übersicht aus dem Kontext der Schulpädagogik ex.s. Kahlau 2023: 51ff.). Als schwierig erweist sich der Versuch einer Definition von ‚Reflexion‘ auch dadurch, dass in diesem Begriff eine positive Konnotation mitschwingt – so zum Beispiel, wenn Reflexion als Königsweg der Professionalisierung hochgehalten wird. Eine derartige Stilisierung oder gar Idealisierung von Reflexion lässt sich nicht widerspruchsfrei mit nicht-idealistischen bzw. normativ enthaltsameren, analytischen Zugriffen verbinden, die schlicht beschreiben wollen, wie sich Reflexion vollzieht, wie sie als Praxis performiert und inszeniert wird. Auf epistemologischer Ebene zeigt sich dieser Spalt ebenso: Dass Reflexionen in ‚Erkenntnisse‘ münden, kann zwar als Desiderat angeführt, aber im Rahmen einer nüchternen Beobachtung und Deskription reflexiver Praktiken nicht plausibel als *zwangsläufige* Folge reflektierenden Tuns definitiv gesetzt werden. Dies zeigt sich sowohl in reflexiven Praktiken in Forschungskontexten als auch in der Lehre (zum Beispiel mit Blick auf Professionalisierungs-

prozesse). Wie lässt sich das Aporetische, der keineswegs sichere Erkenntnisgewinn von Reflexionen theoretisch fassen? Warum und woran genau scheitern die Versuche, solche Erkenntnisgewinne zum Beispiel durch ein methodisch kontrolliertes Vorgehen zu erzwingen? In welchem Zusammenhang stehen diese Erfahrungen in Forschung und Lehre mit den begleitenden Gefühlen von Oberflächlichkeit und oft unbefriedigender Schaltheit von ‚Reflexionen‘, die sich mitunter einstellen?

Eine Beschreibung der optischen Metaphern, die den (Wort-)Bildern der Reflexion, des Perspektivwechsels, der Blickwende etc. zugrunde liegen, erlaubt ein präzisierendes Erkunden dieser Prozesse, deren Ausgänge und Erträge in Sachen Erkenntnis offen sind. Auf Basis eines *close readings* der Passagen zum Zwei-Spiegel-Schema von Jacques Lacan (1975) wird im Folgenden eine alternative Definition von ‚Reflexion‘ entworfen, die diesen Grundgedanken folgt. Gemäß des von Lacan dargestellten Schemas aus der Optik resultieren aus ‚Reflexionen‘ (entgegen der aufklärerisch-erhellenden Annahme von Erkenntnisfortschritten) *Verschiebungen des Erkennbaren*, die stets mit einem neuen Schatten einhergehen (vgl. Bedorf/Boger 2023). In diesem Sinne werden Erkennen und Verkennen bei Lacan immer zusammengedacht: Jede Perspektive gibt etwas zu sehen, hat aber auch einen toten Winkel. Wird dieser neu entstandene tote Winkel verleugnet, entsteht die Illusion eines Erkenntnisgewinns im Sinne eines ‚Mehr‘ an Wissen.

Sowohl in der Sprechposition als Wissenschaftler*innen (und als Lehrende, die zum Beispiel im Rahmen von Praxisphasen Reflexionen aufsatzförmig als ‚Studienleistungen‘ einfordern) als auch als Personen kennen wir Menschenkinder die zwei gegenläufigen Momente, welche dem Alltagsverständnis einen Einstieg in die von Lacan aufgeworfenen Problemfelder erlauben: Einerseits wissen wir darum, dass Reflexion auf verschiedenste Weise scheitern, also zum Beispiel ins Grübeln entgleiten, ins Leere laufen, in eine mechanische Reproduktion und deduktive Anwendung bekannter Schemata oder schlicht in schale Selbstvergewisserung umschlagen kann. Andererseits zeigen wir eine gewisse Bereitschaft, uns der Illusion gelingender Reflexion hinzugeben. Es soll schließlich möglich sein und bleiben, durch Reflexion etwas zu erkennen. Diese Hoffnung hält uns fest und wir halten an ihr fest. ‚Unreflektiert‘ zu sein, erscheint keine affirmierbare Alternative.

Zur Erläuterung dieser Perspektive werden nun ausgewählte Absätze ausgelesen, um diese sodann – in einem Wortspiel gesprochen – mit Blick auf die hier verfolgte Fragestellung, wie sich Reflexionen vollziehen, zu ‚reflektieren‘.

1.1 *Optische Metaphern: Illusionen von Tiefe an der Oberfläche*

Unter der Überschrift „La Topique de l’imaginaire“ erkundet Lacan im ersten Seminar, wo „der Platz des Imaginären in der symbolischen Struktur“ (Lacan 1975: 119) ist. Diese Frage nach einer möglichen Verortung, nach einem „Platz“ in einer „Topik“ erweist sich auch für den Begriff der Reflexion als klärungsbedürftig. Lacan merkt vor der Erörterung seines Zwei-Spiegel-Schemas an, dass die Optik im Vergleich zur Mechanik bis dato weniger metaphorisch ausgebeutet wurde (ebd.: 123) – ein Kommentar, der durch den (diskursanalytischen) Trend, Ordnungen des (Un-)Sichtbaren zu untersuchen, historisch eingeholt wurde. Bei dem Begriff der Reflexion/Reflektion – als Metapher genommen – ist es möglich, auf diesem älteren Pfad zu bleiben und die mechanische Assoziationskette zu betonen. Im Rekurs auf die etymologische Bedeutung des Zurück-Wendens wird in dieser Spur der ‚Mechanismus‘ des Reflektierens akzentuiert, der mit einer ‚Kraft‘ oder einer ‚Bewegung‘ des Zurück-Kommens – zumeist zum reflektierenden Subjekt – assoziiert ist. Sodann wäre der Platz der Reflexion also stets ein Ort, an den man oder an den etwas zurück-kommt.

Folgt man dem optischen Pfad, wird demgegenüber das Offensichtlichste und zugleich Paradoxe zuerst angeführt: Entgegen der mit Reflexionsfähigkeit verbundenen positiv konnotierten Metaphoriken von ‚Tiefe‘ und ‚Hineinschauen‘, muss man physikalisch genommen feststellen, dass die Reflexion *an der Oberfläche* stattfindet. Sie bezeichnet keinen intro-spektiven oder retro-spektiven Blick, schaut physikalisch betrachtet in nichts hinein und auf nichts zurück, sondern beschreibt ein Aufblitzen an einer Grenze – so etwa an der Wassergrenze als der äußersten Fläche, auf der sich anderes spiegelt, oder eben an der Sichtgrenze eines Spiegels im engeren Sinne des Wortes. Die optische Pointe der Reflexion, so zeigt der Blick auf den (Wasser-)Spiegel, besteht in ebenjener *Illusion von Tiefe*, die in Wahrheit von der Oberfläche herührt. Wie tief diese Illusion kulturell sedimentiert ist, bezeugt die Standardformulierung, welche besagt, wir würden *in* einen Spiegel schauen (statt *auf* ihn) – als wäre der Spiegel eine Box oder ein anderes Objekt mit nennenswerter Tiefe (statt ein flächiges Bild). Jede Pfütze beweist, dass es keiner abgründigen Tiefe bedarf, um Reflexionen zu ermöglichen. Gegen diese optische, naturwissenschaftliche Tatsache richtet sich die kulturell fest verankerte Symbolisierungskette, welche die Illusion erlaubt, Reflexionen *im* Spiegel oder eben *in* der Tiefe einer Pfütze erkennen zu können. Ebenso offenkundig ist diese Formulierung dennoch kein Unsinn. Der Sinn dieser kontrafaktischen Formulierung ist ein *imaginärer*. Er besteht darin, dass beide Bilder erkennen lassen: wir sehen etwas *in* diesem (Spiegel-)Bild, so wie man *in* einem Gemälde etwas sieht. Während wir uns an optische Metaphern zu Ordnungen des (Un-)Sichtbaren in den Sozialwissenschaften und Philosophien

mittlerweile gewöhnt haben, gilt in dieser Spur gelesen nach wie vor, dass die optische Tatsache der Oberflächlichkeit von Reflexionen zumeist noch Widerstände zu regen vermag. Nach Lacan werden diese Widerstände gegen die Anerkennung der Oberflächlichkeit von Reflexionen wohl nie verklingen, da sie von einer Sehnsucht des Menschen danach rühren, in Bildern etwas erkennen zu können, in diesen eine tiefe Wahrheit zu erblicken (genauer in 1.3).

1.2 *Das Bild zur Bilder-Reflexion: Inkludierende Illusionen von Ganzheit*

Die Erörterung des Zwei-Spiegel-Schemas geht interessanterweise mit einer expliziten Nennung eines Inklusionsbegriffs einher. Zur Beschreibung der Formation des Ichs bedürfte es zunächst einer Betrachtung von Behältnis (Vase) und Inhalt (Blumenstrauß) – „du contenant et du contenu“ –, der inkludierenden Form und des Inkludierten: „En effet, le domaine propre du moi primitif, *Ur-Ich* ou *Lust-Ich*, se constitue par clivage, par distinction d’avec le monde extérieur – ce qui est inclus au-dedans se distingue de ce qui est rejeté par les processus d’exclusion, *Aufstoßung* [sic!], et de projection.“ (ebd.: 128). Das Ur-Ich konstituiert sich durch eine Abspaltung, einen Riss, durch eine Unterscheidung von der Außenwelt, bei der sich das [in die Vase] Inkludierte von dem – durch Prozesse der Exklusion, der Ausstoßung und der Projektion – Verworfenen sondert [eigene Übersetzung zum hier verfolgten Zweck].

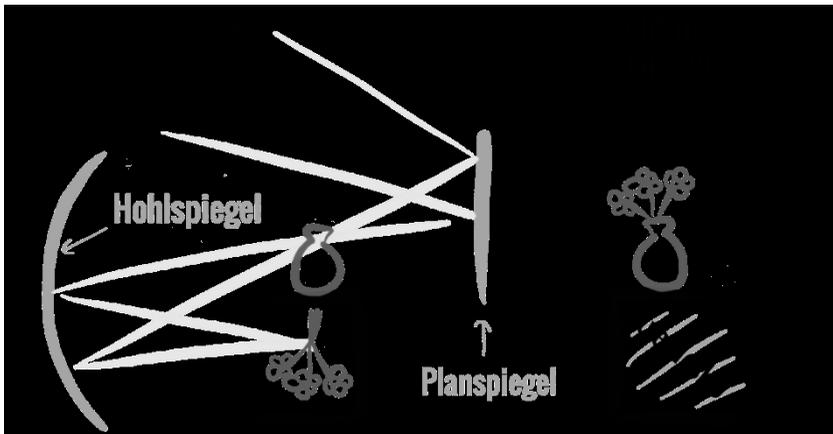


Abb. 1: Vereinfachung und Kombination der beiden Graphiken von Lacan (1975: 126 und ebd.: 198)

Der mit einem Hohlspiegel und einem Planspiegel versehene Aufbau aus der Optik illustriert diese holistische Illusion. Vom oben links markierten Blickpunkt aus ist der Blumenstrauß durch den Kasten verdeckt. Der Blumenstrauß steht in diesem Gleichnis für das Begehren. Verdeckt wird dieses durch den Körper – metaphorisiert als Kasten. Das Arrangement der beiden Spiegel erschafft nun das zusammengefügte, „inklusive“ Bild eines Blumenstraußes in der Vase, indem das reelle Bild der Hohlspiegelprojektion auf den Planspiegel trifft, der ein ideelles Bild zurückwirft. Veranschaulicht wird dadurch eine Welt, in der das Imaginäre das Reale inkludieren kann, während es dieses im selben Moment formiert, und in der das Reale ebenso im selben Moment das Imaginäre inkludiert und *situiert* (ebd.: 129). Bedingung dieser Illusion ist, dass man sich in einer bestimmten *Position*, nämlich innerhalb der Hohlspiegel-Höhle befinden muss (ebd.).

Wie es naheliegt, steht das Spiegel-Schema auch in Verbindung zum *Spiegelstadium*, das Lacan konzipierte. Lacan betont dabei, dass das Spiegelstadium nicht nur eine Entwicklungsphase ist: Es hat auch eine exemplarische Funktion mit Blick auf die Relation des Subjekts zu dessen Bild (ebd.: 121). Das Körper-Bild entspricht in diesem Schema dem Bild der imaginären Vase, die den realen Blumenstrauß enthält. Das zusammengefügte Bild des *Körpers_inklusive_Begehren* erlaubt eine imaginäre „maîtrise“ im Sinne einer Illusion von Selbsterkenntnis, Selbstidentifikation und Selbstverfügung, die der realen maîtrise vorausgeht (ebd.: 128).

Dies lässt sich auch für deutlich spätere Entwicklungsschritte aufzeigen. In den Sprachbildern der Professionalisierungsforschung gesprochen: Das reflexive Arrangement erlaubt es, sich ein Bild der eigenen maîtrise als professioneller Lehr-Körper zu machen, bevor sich diese als reelle entwickelt. Zuerst kommt die Imagination, die Vision, man könne eine Lehrkraft sein; dann kann der Körper entlang dieser Imagination zu einem Lehr-Körper geformt werden. Der Aufbau schafft also eine inklusive Imagination, welche eine Ich-Grenze umreißt, indem sie Imaginäres in einen realen Körper inkorporiert („Ich bin kein Lehrer, aber ich imaginiere mich bereits als solcher“) und den Blumenstrauß imaginativ sichtbar werden lässt („Das fühlt sich schon sehr lehrerinnenhaft an. Sieht man das schon von außen? Im Spiegel sehe ich mich jedenfalls schon so“). Im Bild wird die Zerlegung in ein verdecktes Reales und ein Imaginäres verkannt. Gerade dadurch gibt der Aufbau ein holistisches, zusammengefügtes Bild zu erkennen. In anderen Worten: Die Reflexion erscheint dem Subjekt genau dann als ‚gelingen‘ und ‚stimmig‘, wenn in dieser nicht mehr zwischen Imaginärem und Realem unterschieden wird. Das Reale wurde imaginär sichtbar gemacht. Man bildet sich ein, man verfüge über ein Bild des Realen.

1.3 Gegenbilder zur Bilder-Reflexion

Der nun oberflächlich umrissene Oberflächen-Charakter reflexiver Bilder knüpft an zwei philosophische sowie psychoanalytische Diskurse an: Erstens führt uns dieses Bild auf den Pfad divergenter (anti-)hermeneutischer Konzepte. Wird der Sinn in einer Tiefen-Hermeneutik entborgen oder weilt er auf der Oberfläche und somit nicht ‚zwischen den Zeilen‘, geschweige denn ‚hinter‘ ihnen, sondern eben obenauf liegend, *hiding in plain sight*? Reflexion ist schließlich auf eine irgendwie geartete Form des Verstehens, der Sinnstiftung oder der Interpretation angewiesen, um zumindest potentiell erkenntnisfördernd sein zu können. Hierzu schreibt Lacan eröffnend: „Interpréter et s’imaginer comprendre, ce n’est pas du tout la même chose. C’est exactement le contraire” (120). Doch wozu dient diese Mahnung (an die Schüler*innen), dass Interpretieren nicht nur nicht dasselbe, sondern das exakte Gegenteil davon ist, *sich vorzustellen, verstanden zu haben*? Das Zwei-Spiegel-Schema selbst zeigt diese verstellende Vorstellung: Die Reflexionen der Bilder produzieren die Illusion, etwas klar und holistisch sehen zu können. Die Interpretationstechnik kann daher weder darin bestehen, sich mit diesen Bildern zufrieden zu geben, noch darin, sie in ebenso ‚klaren‘ Verbalisierungen zu beschreiben und sie dadurch auf subtilere, aber ebenso törichte Weise für wahr zu nehmen. Stattdessen dekonstruiert die interpretative Bewegung ebendiese Imagination von Einsicht. Interpretation ist immer unbefriedigend. Das befriedigende Gefühl der Einsicht ist ihr Antidot.

Zweitens zerrt obenstehende Graphik die altbekannte Höhle Platons an die Oberfläche. Man kann sie als ‘Lacansches Höhlengleichnis’, als Höhlenspiegelgleichnis oder als innen hohles Gleichnis lesen. In die Höhle verstellter Erkenntnis muss man sich gemäß dieser optischen Metaphernkette nicht hinabgeben und es geht auch nicht darum, aus ihr aufzusteigen. Das Vertikale dieser älteren Metaphoriken von Erkenntnis ist vielmehr selbst eine Tiefenillusion auf der Oberfläche. Wie er andernorts zusammen mit Octave Mannoni erläutert: „dans la maïeutique analytique, c’est la vérité dans l’erreur et l’erreur dans la vérité“, in der psychoanalytischen Mäeutik ist es die Wahrheit im Irren und das Irren in der Wahrheit, das zu Tage kommt, „c’est tout à fait différent de ce qui se passe dans une perspective platonicienne“ (Lacan 1978: 28).

1.4 Kontingenzen, Details, Lächeln

Noch ein vierter und letzter Aspekt soll mitreflektiert werden. Dann habe ich das illusionäre Gefühl, die Darlegung sei zumindest für diese Zwecke vollständig genug, für mich und vielleicht auf für die re-viewer erzielt.

Eingewoben in die Kette optischer Metaphern ist auch eine selbstreflexive Erörterung Lacans. Seine Erzählung zur Entdeckung und Auswahl dieses Forschungsgegenstands gibt das Unsystematische in der Genese von Forschungsinteressen zu erkennen: Der Aufbau aus der Optik, diese „Erfahrung“ habe ihn „angelächelt“ (Lacan 1975: 127). Es sei vor allem das kontingente Detail, dass der in der Optik erdachte Aufbau mit einem Blumenstrauß und einer Vase vorgehe, das seine Aufmerksamkeit auf sich gezogen habe (ebd.: 128). “Telle quelle, dans son innocence – ses auteurs ne l’avaient pas fabriquée pour nous – elle nous séduit jusque dans ses détails contingents, le vase et le bouquet” (ebd.). Und tatsächlich passiert es, dass Menschen, welche das Zwei-Spiegel-Schema zuerst bei Lacan kennenlernen, gelegentlich nicht glauben wollen, dass es tatsächlich aus der Optik kommt: die Begriffe des reellen Bilds, des Hohlspiegels etc. scheinen einfach ‚zu gut‘ zu passen, sich zu stimmig ins Bild zu fügen. Doch, wie er andernorts erinnert: Es ist eine Analogie, die dadurch möglich ist, dass das strukturelle/strukturalistische Fundament sich ebenso wie der Aufbau aus der Optik in einer mathematischen *Theorie der Projektion von Punkten* gründet (ebd.: 124).

Berührt wird damit die Erfahrung, dass allzu stimmige Bilder auch Skepsis erregen können. Zudem erinnert diese performative Geste Lacans daran, dass weder Forschungs(privat)interessen, noch die Zufälligkeit eines Entdeckungszusammenhangs oder sonstige Aspekte der Genese die Geltung des Arguments berühren. Dennoch zieht damit ein Moment der Fragilität ein: Ausgestellt wird die Willkürlichkeit und ‚unwissenschaftliche‘/ unsystematische Subjektivität in der Auswahl jener (Forschungs-)Gegenstände, die einen Menschen zu einer Reflexion bewegen.

Diese Lesart eines (vermeintlichen) Nebensatzes bzw. einer (vermeintlich) ‚unwichtigen‘ und ‚unwissenschaftlichen‘ Vorrede lässt uns die Frage stellen, was genau wir durch methodisch kontrollierte Vorgehensweisen zu kontrollieren versuchen (vgl. Devereux 2018). Dilemmatisch erscheint diese Situation, wenn man sich dessen Gewahr wird, dass die bedeutendsten Reflexionen im Leben eines Menschen oft solchen subjektiven Aufmerksamkeitslogiken, Widerfahrnissen des Aufmerkens, entspringen. Sie beginnen in Momenten der Verletzlichkeit, in denen wir exponiert, wenn nicht sogar ausgesetzt sind. Die Interpenetration mit dem Denken eines anderen und/oder einem anderen Denken bewegt uns zur Reflexion. Die methodisch kontrollierte, also rein aktive Hervorbringung von systematischen Überlegungen, erträumt nur, dies erzwingen zu können. Das passive Moment des Reflexionsanlasses wird im Versuch einer solchen kontrollierten Erzwingung von

Reflexionen getilgt oder geleugnet. Dennoch ist wohl jede:r empirisch forschende Sozialwissenschaftler:in und so auch jede:r Erziehungswissenschaftler:in (in der Lehre) geneigt, Reflexionen systematisch befördern und hervorbringen zu wollen, eine Methode zu Zwecken der Angstreduktion gegenüber diesem unplanbaren, vielleicht sogar ereignishaften Reflexionsanlass kultivieren zu wollen.

Wie jedes Verfahren, bei dem Reflexion im Zentrum steht, kann man auch die Psychoanalyse tot-methodisieren i.S.v. sie steril machen, ihr jede Lebendigkeit nehmen: „Plus nous sommes proches de la psychanalyse amusante, plus c'est la véritable psychanalyse“ (Lacan 1975: 125). Ob es noch etwas zu lachen, etwas zu lächeln, über sich selbst zu lachen gibt, sei daher ein guter Indikator dafür, ob die methodisierten Erzwingungsprozeduren bereits dermaßen die Überhand haben, dass sich ihre destruktive Seite zeigt. Insbesondere das Genießen von Sicherheitsgefühlen („Ich bin in dieser Methode gut ausgebildet und beherrsche sie anleitungsgemäß“) und die Möglichkeit zur Besänftigung tyrannischer Elemente des Über-Ich („Selbst wenn ein Denkfehler drin ist, kann ich mir diesen verzeihen, denn ich habe mich brav an die Anleitung und alle Standards gehalten“) verführen zu diesen Versuchen der Standardisierung, der Manualisierung, des mechanischen Vorgehens, der methodischen Überkontrolle. Kurz: Wo Reflexion lebendig ist, hat sie etwas Unkontrolliertes und Unkontrollierbares.

1.5 Zwischenfazit: Definition von Reflexion

Auf diesem flachen Pfad möchte ich als Definition vorschlagen: Reflexion beschreibt den Prozess der Verschiebung von Bildern durch Projektionen, die etwas zu sehen geben, während sie zugleich etwas anderes verdecken. Die Definition grenzt sich gegenüber positiv konnotierten oder sogar normativ aufgeladenen Reflexionsbegriffen ab, indem sie deskriptiv ist und bleibt: Reflexion ist nicht zwangsläufig hilfreich oder nützlich; ihr kommt nicht per se der Gehalt einer normativ als positiv zu bewertenden Tätigkeit oder eines wissenschaftlich als ertragreich zu bewertenden Erkenntnisgewinns zu. In Lacans Skizze ist es nicht möglich, etwas zu erkennen zu geben, ohne dass dabei auch etwas verkannt wird. Statt einem ‚Mehr‘ an Erkenntnis, tritt folglich lediglich eine Verschiebung des Erkennbaren und des Verkannten ein. Diese Verschiebung *kann* einem singulären Subjekt als Erkenntnisgewinn erscheinen; die Illusion des Erkenntnisgewinns vollzieht sich dabei jedoch auf dem affektiven Grund eines freudigen Fokus' auf das sichtbar Gewordene, welcher den Blick auf das dadurch unsichtbar Gewordene ablenkt. Insbesondere wenn dieser Freude über die neue Entdeckung ein subjektiv als schmerzhaft oder mühsam erfahrener Prozess vorausgeht, ist die Wahrschein-

lichkeit groß, dass sich die Illusion tiefer Erkenntnis stabilisiert und das neu Verdeckte in einer ebenso stabilen Verdrängung aus dem Fokus rückt.

Dass dieser Begriff von Reflexion deskriptiv ist, bedeutet freilich nicht, dass eine Reflexion im Sinne dieser Definition nicht normativ wünschenswerte, zum Beispiel der pädagogischen Professionalisierung oder der Forschung dienliche Konsequenzen haben *kann*. In der Regel liegen solche erfreulichen Konsequenzen dann vor, wenn der Blick eines Subjektes vor der reflexiven Verschiebung auf das Immergleiche fixiert war, was in psychoanalytischen Termini bedeutet: wenn durch eine auf- und verdeckende Verschiebung ein Wiederholungszwang unterbrochen wurde. Von dort her erhält der positiv konnotierte Begriff der ‚Selbsterkenntnis‘ durch ‚Selbstreflexion‘ seinen Sinn: er ist assoziiert mit einer Blick-Wende eines fixierten Subjekts (was sich nicht zufällig als erneute, wiederholte, redundante, in diesem Kulturraum fast zwanghaft-rekursive Allusion auf die platonische Höhle lesen lässt). In einem Wortspiel zusammengefasst: Die Sehnsucht nach Erkenntnis sitzt tief.

Das Besondere der Lacanschen Perspektive kommt allerdings am klarsten zur Geltung, wenn man den hier entfalteten deskriptiven Reflexionsbegriff in skeptischer Absicht verwendet, um zum Beispiel zu beschreiben, wie es Studierenden im Praxissemester oder aber auch uns Wissenschaftler*innen gelingt, durch Reflexionen ebenjene Illusion tiefer Erkenntnis zu erzeugen. Wie vollziehen sich jene Simulationen von ‚Reflektiertheit‘, welche es vermögen, über die eigene Oberflächlichkeit hinwegzutäuschen?

2 Wie man wie ein reflektierter weißer Mann wirkt – Eine essayistische Trickster-Anleitung nach Lacan

Zusammen mit meinen Arbeiten und ersten Studien für das Projekt zur Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger 2017) begab ich mich auf die Suche nach einer Form von ‚Privilegienreflexion‘, die ich weder als absurde leere Geste, noch als peinlich berührende Selbstentblößung oder gar Selbstgeißelung empfinden würde. Gefunden habe ich in diesen nunmehr über zehn Jahren viele Variationen, die jenseits dieser beiden Pole liegen. Ob in wissenschaftlichen Arbeiten, im Feuilleton, in aktivistischen Schriften oder in Online-Blogs – es fanden sich variantenreiche Versuche – wahrlich: *Essays* –, die mir als verstörend erschienen, oder auch als wenig erkenntnisreich, schal, zu formalistisch, oder aber als zu intim, singularisierend, sodass sie eben nicht das durch die privilegierte Stellung in einer Ordnung Überindividuelle nachzeichneten. Kurz: Ich fand unzählige Variationen mit Standpunktreflexionen unzufrieden zu sein – meinen eigenen sowie denen von anderen.

Ursprünglich war mein Plan, mir Reflexionen von Personen anzuschauen, die bezüglich einer Differenzlinie privilegiert sind, auf der ich zur Gruppe der Dezentrierten gehöre (also zum Beispiel von biodeutschen Männern), um Strukturelemente einer Privilegienreflexion zu identifizieren, von der sich plausibel sagen lässt, dass sie als ertragreich oder ‚gelingen‘ erachtet werden kann. Von dort aus wollte ich lernen, wie ich selbst in Analogiebildung zu diesen eine Reflexion meiner Privilegien schreiben könnte, von der ich sodann illusorisch ‚wüsste‘, dass sie einer Form folgt, die auch aus der jeweiligen anderen* Perspektive zumindest nicht als absurd erscheinen würde. Stattdessen bin ich nun zu einer Darlegung der Unmöglichkeit einer befriedigenden Privilegienreflexion gekommen. Hier also der mit Lacan vorbereitete argumentative Gang dazu, warum erstens jede Privilegienreflexion peinlich berührend oder schal endet und warum sie zweitens dennoch sinnhaft sein kann.

Das Schema eignet sich, um zu erörtern, was einsehbar gemacht werden muss, um reflektiert zu *erscheinen*, ein reflektiertes *Bild* von sich und der eigenen Forschung abzugeben. Auf diese Spur brachte mich folgende Begebenheit: Wenn ich auf meiner Suche nach gelungenen Privilegien-/Standpunktreflexionen andere Menschen fragte, ob sie mir einen Text empfehlen könnten, antworteten sie nicht mit Texten, sondern mit Personen. Dieser oder jener weiße Mann würde das ‚sehr gut machen‘. Oft waren die Personenbeschreibungen regelrecht enthusiastisch: das wäre eine ‚großartige Frau‘, ein ‚super Ally‘. Es scheint demnach so, als wäre es stets die Person, die reflektiert scheint, und nicht der Text – was mich auf den Pfad der Lacanschen Ganzheitsillusion des Imaginären (der ganze Mensch statt nur ein Text als Teil oder als Entäußerung von diesem) brachte. Um der Lacanschen Anleitung, wie man wie ein reflektierter Typ wirkt, folgen zu können, wird nun zunächst die Dreiteilung in das reale, das imaginäre und das symbolische Register auf den Begriff des Privilegs bezogen.

Zwar kommen die meisten Konzepte und Theorien zu Privilegierung und Diskriminierung aus einem anderen Paradigma, doch sind diese mit Blick auf Fragen der Struktur und des Strukturellen an die Lacansche Nomenklatur leicht anschlussfähig. Auch hier gilt: Wer privilegiert ist und wer nicht, wird durch den Platz innerhalb einer Struktur, einer symbolischen Ordnung bestimmt, welche die Subjekte in und durch diese Platzierung konstituiert (für ausführlichere Einführungen in die Lacanschen Begriffe von Subjektivierung und Differenz s. Dominijanni 2008; Frühau/Hartmann 2022; Soiland 2022). Man kann sich demnach im Symbolischen nicht aussuchen, ob man zu den Privilegierten gehört oder nicht. Es handelt sich nicht um ein bloßes Gefühl, sondern eben: Wir können mit unterschiedlichen Gefühlen und Abwehrmechanismen auf die Tatsache reagieren, dass wir im Symbolischen als privilegierte Subjekte konstituiert wurden – oder eben nicht. Dazu gehören die bekanntesten Abwehrkonstellationen, diese Tatsache (im Sinne des symboli-

schen Registers als wirkmächtige Realität) zu verleugnen oder sogar so stabil zu verdrängen, dass man sich keiner privilegierten Stellung bewusst ist (Tilch 2022).

Eine Anekdote hilft wahrscheinlich dabei, anschaulich zu machen, wie sich die anderen beiden Register mit diesem verbinden (zu Anonymisierungszwecken stark reduziert/abstrahiert): In einem Kontext, der sich dem Anspruch partizipativer Forschung verpflichtet hat, sagt ein als geistig behindert stigmatisierter Mann in stark appellativem Ton zu einem Professor, dieser müsse als Wissenschaftler seine Macht nutzen, um das Schulsystem zu verändern und insgesamt die ganze Welt inklusiver zu machen.

Dass ein Professor in Relation zu einem auf Leichte Sprache angewiesenen Mann in der symbolischen Ordnung einen deutlich privilegierteren Posten besetzt, dürfte unbestritten sein. Die Adressierung enthält gegenüber dieser im Symbolischen als gesichert geltenden Tatsache jedoch einen Überschuss. Privilegiert zu sein, bedeutet schließlich nicht, dass man über die gottgleiche Macht verfügt, 'mal ebenso im Alleingang das Schulsystem und am besten gleich die ganze Welt zu verändern (den menschenmöglichen, pragmatischen Dienst, nämlich einen kritischen Vortrag zu Exklusion im Schulsystem zu halten, hatte der als privilegiert adressierte Mann bereits getan). Diese erweiterte oder eben 'überschüssige' Zuschreibung von Privilegierung und Macht entspringt dem imaginären Dual mit seinen vereinfachten, verdeckenden und dadurch starken und holistischen Bildern. Neben und mit der einer Realitätsprüfung standhaltenden Adressierung des Professors als privilegiert im Symbolischen zeigt sich hier die Zuschreibung *imaginärer Privilegien* in dem *Bild*, das sich ein Mensch, welcher diese Privilegien nicht hat, davon gemacht hat, was es bedeuten könnte, privilegiert zu sein.

Nun wäre es ein grobes und zugleich ableistisches Missverständnis zu glauben, dass dies nur einem Mann wie diesem geschieht: Nach Lacan arbeitet das imaginäre Register in und bei jeder Rede mit. Ohne die Bilder des imaginären Registers könnten wir schließlich nichts erkennen und uns auch nicht verständlich machen. Das Bild, das privilegierten Menschen eine surreale Übermacht zuschreibt, berührt und speist sich aus der Grunderfahrung des Kind-(Gewesen-)Seins: Wie groß haben wir uns die Erwachsenen vorgestellt als wir klein waren. Sie erschienen uns alles zu dürfen und zu können – eine Imagination, die sich in der pubertären Überzeugung, als Erwachsener sei man endlich ‚frei‘, noch einmal wiederholt. Auch diese Unterstellung enthält etwas Realitätsangemessenes sowie einen imaginären, vom Begehren befeuerten Überschuss.

Die Pointe, die daraus folgt, dass jede im Symbolischen realitätsangemessene Adressierung als privilegiert einen imaginären Überschuss enthält, besteht darin, dass es also immer wahr ist zu sagen, dass man nicht ganz so privilegiert sei wie die anderen sich das vorstellen – immer, d.h.: aus jeder Sprechposition heraus.

Mit dieser Unterscheidung in symbolische und imaginäre Privilegien lässt sich festhalten: Es ist das Insistieren auf das Imaginäre, das beide Seiten gegebenenfalls ‚unreflektiert‘ aussehen lässt. Wenn ein so adressierter Mann auf sein Selbst-Bild beharrt, zeigt er sich als jemand, der die reflexive Verschiebung verweigert. Wenn der Adressierende wiederum auf sein imaginär überschießendes Bild einer unerreichbaren Macht beharrt, zieht er seine eigene Forderung nach Privilegienreflexion ins Lächerliche.

Nun mag es kein Zufall sein, wie (für unsere Zwecke) treffend der Begriff der Inklusion in die Argumentation Lacans eingebaut ist. Das Schema, so fasst es Lacan an späterer Stelle erneut zusammen, symbolisiert das (Wechsel-),„Spiel“ imaginärer Inklusionen realer Objekte, und andersrum, der Inklusionen/Interiorisierungen von Imaginationen in ein reales „Gehäuse“ (Lacan 1975: 133).

An diesem Beispiel erläutert bedeutet dies: Indem der Professor imaginär für den realen Körper vor ihm, für jenen Anderen, jenen Fremden Platz macht, indem er zulässt, dass sich seine eigene Imagination, sein Selbst-Bild verschiebt, erlaubt er diesem anderen Mann einen Moment imaginärer Inklusion, einen Moment des ‚Gehört-Werdens‘. Imaginär ist dieser, da wir Menschen ja nicht tatsächlich in der Lage sind, in uns ‚Platz zu machen‘ für ein Objekt. Es ist offenkundig ‚nur‘ ein Bild. Doch ist ein Bild sehr viel. Manchmal alles, was möglich ist. Vice versa gilt, dass damit ein Bild in ein reales „Gehäuse“, den Körper des Professors gelangt. Und all dies vollzieht sich vor einer symbolischen Ordnung, vor der unentscheidbar ist, was zu akzentuieren wäre: das realitätsangemessene der adressierten imaginären Privilegiertheit oder das Überschüssige, das Verkennende dieser Imagination eines Übervaters. Darin begründet sich die Ethik der Entscheidung des Unentscheidbaren – just in dem Moment, in dem man sich in seine Box einschließen oder die Vase öffnen kann.

Ebendies gilt auch für den Anklagenden: Verschließt sich dieser der imaginären Interiorisierung der realen (Im-)Potenz des Gegenübers, zementiert er sein Selbst-Bild in dem kruden imaginären Dualismus von ‚privilegiert vs. deprivilegiert‘. Wird diese Verschiebung zugelassen, wird hingegen jene Form punktierter interkorporaler Verschränkung spürbar, die andere derzeit gelegentlich als „Resonanz“ bezeichnen (Rosa 2019). Sodann pulsiert etwas zwischen ihnen. Ob dieser reflexive Moment, in dem sich die Imaginationen von und zwischen Zweien aufeinander zurückwenden, mit dem Wort ‚Erkenntnis‘ treffend beschrieben ist, bleibt jedoch fraglich.

Dies gilt insbesondere, insofern ein Teil der hier beschriebenen Turnübung sehr leicht anleitungsgemäß inszeniert werden kann – und dann wieder abgetan. Es ist fürwahr eine (erlernbare) Technik. Die Anleitung zu dieser lautet zusammengefasst: Wenn Sie ein reflektiertes Bild von sich abgeben wollen, insistieren Sie nicht auf ihr Selbst-Bild, ihre Imaginationen, sondern lächeln sie freundlich und spielen Sie mit der Fremdbilderung. ‚Wenn ich

mir vorstelle, ich wäre Präsident, dann würde ich das Schulsystem verändern, ja, ich würde... [hier ein beliebiges, starkes Bild einsetzen; der Rest sind kontingente Details]'. Die Grenze der Reflexionsfähigkeit ist eine Grenze der Spielfähigkeit, der assoziativen Wendigkeit, und daher eben, kurz gefasst: eine Grenze des Vorstellungsvermögens, der Imagination.

Friktion, eine Blickwende im emphatischen Sinne, entsteht bei diesen Reflexionsspielen nur, wenn ein zuvor fixiertes Subjekt mit besagtem Widerfahrnis-Charakter zum ersten Mal zu dieser Turnübung eingeladen wird und sich etwas in ihm dagegen wehren will, diesen fremden Anspruch zu erhören. Dann erwacht und agiert das Reale – statt dass nur imaginiert wird, man hätte das Reale gesehen und berührt. In solchen ereignishaften Momenten sind wir eben nicht ‚souverän‘, sondern affiziert, aus der Routine geworfen. Derartige adhoc-Reflexionen werden genau dann als ‚gelungen‘ bezeichnet, wenn das Subjekt auf respektable Weise mit seinem Misslingen, seinem Scheitern umgeht – außer das abgegebene Bild ist zu perfekt; dann erregt es Skepsis (s. 1.4).

3 Eine tiefe Sehnsucht ... nach einem oberflächlichen Bild

Unter Rekurs auf das Imaginäre sensu Lacan wurde herausgearbeitet, dass jede Reflexion an der Oberfläche stattfindet. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie dem Subjekt nicht in mitunter abgründiger Tiefe entgegentritt. Es ist das Begehren, das die Tiefendimension einführt und die Tiefenillusion aufrecht erhält – für Beobachter*innen ebenso spürbar wie für das sprechende Subjekt selbst. In diesen Momenten enthüllt sich eine tiefe Sehnsucht nach einem oberflächlichen Bild.

Wie im zweiten Abschnitt gezeigt wurde, ist es durchaus möglich, aus der Definition von Reflexion als Verschiebung systematisch eine Methode der Reflexion abzuleiten, eine ‚Anleitung‘ zur Reflexion zu geben. Die methodisch kontrollierte Reflexion bleibt jedoch oberflächlich und endet oft schal. Sie verfehlt es, die Tiefenillusion zu erzeugen, nach der man sich gemeinhin sehnt, wenn man ‚Reflexion‘ sagt und ‚Erkenntnisgewinn‘ meint. In ihr ist allzu sichtbar sowie spürbar, dass es sich um eine bloße Perspektivenverschiebung handelt, die zwar etwas zu sehen gibt, dabei aber etwas anderes verdeckt.

Platt und unpräntiös zusammengefasst, liefert die Lacansche Psychoanalyse eine lange Erläuterung zu jener richtigen Intuition des Alltagsverstands, welche besagt, dass Reflexion dort am nötigsten ist und am ertragreichsten wäre, wo sie ungewollt ist und auf größte Widerstände stößt. Wo

methodisch kontrolliert und systematisch nach ihr geeifert wird, ist sie gemäß dieser Proportionierlichkeit an Inspirationslosigkeit und Flachheit schwer zu überbieten. Ebendies gilt auch für Standpunkt- und Privilegienreflexionen.

Das Streichen des Passivischen, des Widerfahrnis-Charakters, des fremden Anspruchs wird in der Schriftform – zumal beim wissenschaftlichen Schreiben – weiter verstärkt. Methodisch kontrollierte Reflexionen bleiben daher ebenso unbefriedigend wie ereignishafte Blickwenden methodisch unkontrolliert, unsystematisch und nicht erzwingbar sind. Sie kommen und vergehen wie geschenkte Schnittblumen. Geschenk, Gabe, das bedeutet: Für alles, was über die eingeschlossenen ‚kontrollierten‘ Reflexionen hinausgeht, sind wir konstitutiv auf andere angewiesen. Inklusive Forschung und Inklusionsforschung sind demgemäß nicht nur auf der Ebene empirischer Forschungsgegenstände, sondern auch methodisch konstitutiv auf Inklusionen des Anderen angewiesen – selbst dann und gerade wenn diese ‚nur‘ imaginär sind. Sodann, so der hoffungsvolle Schlusssatz, kann eine Perspektivenverschiebung auch ohne ein ‚Mehr‘ an Licht ins Dunkel zu bringen hinreichend sein, um einen fixierten Diskurs wieder ins Rotieren zu bringen, indem zumindest etwas anderes beleuchtet wird als das sich ermüdend wiederholende, redundante Immergleiche. Zudem sollte man nicht unterschätzen, wie wertvoll es ist, eine reflexive Routine in diesem flachen Sinne einzuüben. Denn wenn eine solide Routinenbildung und Verankerung im professionellen Habitus das Ziel ist, erscheint auch die Oberflächlichkeit von Reflexionen selbst in neuem Licht. Die Unaufgeregtheit und Langweiligkeit, die darin aufblitzt, passt viel besser zwischen Frühstücks-Ei und Zähneputzen.

Literatur

- Bedorf, Thomas/Boger, Mai-Anh (2023): Verdecken: Verdunkeln – Entziehen – Verkennen. In: Bender, S./Flügel-Martinsen, O./Vogt, M. (Hrsg.): Über die Verdeckung – Interdisziplinäre Zugriffe, Perspektiven und Desiderata. Bielefeld: transcript, S. 155-179.
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>.
- Devereux, Georges (2018): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dominijanni, Ida (2008): Matrix der Differenz – Zum Unterschied zwischen gender und sexueller Differenz. In: Casale, R./Rendtorff, B. (Hrsg.): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft feministischer Theoriebildung. Bielefeld: transcript, S. 139-168.

- Frühauf, Marie/Hartmann, Anna (2022): Sexuelle Differenz in der postödipalen Gesellschaft – Eine Einleitung. In: Frühauf, M./Hartmann, A. (Hrsg.): Sexuelle Differenz in der postödipalen Gesellschaft. Wien: Turia + Kant.
- Kahlau, Joana (2023): (De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lacan, Jacques (1975): Les écrits techniques de Freud, Le Séminaire, Livre I: 1953–1954. Paris: Seuil.
- Lacan, Jacques (1978): Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse, Le Séminaire, Livre II: 1954–1955. Paris: Seuil.
- Rosa, Hartmut (2019): Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: suhrkamp.
- Soiland, Tove (2022): Was sind sexuierte Positionen? In: Soiland, T. (Hrsg.): Sexuelle Differenz – Feministisch-psychoanalytische Perspektiven auf die Gegenwart. Münster: Unrast.
- Tilch, Andreas (2022): Abwehr migrationsgesellschaftlicher Involviertheit und ihre Beziehung zum migrationsgesellschaftlichen Unbewussten – Überlegungen zu einer abwehrkritischen Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Ivanova-Chessex, O./Shure, S./Steinbach, A. (Hrsg.): Lehrer*innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim: Beltz, S. 309-324.

... durchaus als *docta spes*, als materialistisch begriffene Hoffnung“¹ – Methodologische Reflexionen zur Theoriepraxis allgemeiner/ inklusiver Pädagogik

Robert Schneider-Reisinger

Vorbemerkungen²

Als Akteur inklusiver Pädagogik bin ich³ Teil einer wissenschaftlichen Praxis, eines „contestable text“ (Haraday 1988: 577) und zugleich lokalisiert bzw. positioniert in seinem (ihrem) „anatomic power field“ (ebd.). Um meine bildungs- und erziehungswissenschaftliche Praxis und die entsprechenden Praktiken *begreifbar* zu machen, werde ich zunächst meine Positionierung transparent machen (1.) und *mich zu orientieren* versuchen. Als dann werde ich *diese* Pädagogik auch im Kontext von Behinderung und Inklusion verorten, um daran anschließend (2.) einige grundlegende epistemologische und begriffliche Zusammenhänge materialistisch-pädagogischer Theoriearbeit darzustellen. Im Form-Inhalt (Hegel 1986) dieser Arbeit und Denkerfahrung

- 1 Bloch 1985a: 291, Hervorh. d. Verf.; Im weiteren Textverlauf werden nur mehr Hervorhebungen gekennzeichnet (Hervorh.), wenn diese im Original gesetzt und *nicht* von mir gemäß meiner Argumentationsabsicht vorgenommen werden.
- 2 Aus nachvollziehbaren und bekannten bzw. *üblichen* Gründen ist die vorliegende Fassung um ein Drittel gekürzt worden. Der *Ursprungstext* enthält viele Verweise und detailliertere, differenziertere Ausführungen – die dort dargestellte Argumentation ist letztlich plausibler. Außerdem finden sich weiterführende Referenzen und Hinweise auf Leerstellen. Bei Interesse nehmen Sie bitte Kontakt auf – ich kann die Langversion gerne zur Verfügung stellen.
- 3 Entgegen meiner wissenschaftlichen Sozialisation und vermutlich auch zum Argwohn von Kolleg:innen (sehen Sie mir das bitte nach), spreche ich nicht über *den Autor* in der Distanz-suggestierenden dritten Form als wäre ich bloß eine grammatische Person, sondern versuche, meine Subjektivität als Akteur zu akzentuieren und mich als „situierete[s] Subjekt“ (Rieger-Ladich 2017) angesichts von „knowledge [... as] a condensed node“ (Haraday 1988: 577) zu artikulieren. Selbstverständlich müssten auch meine Betroffenheit als *Survivor/Erfahrungsexperte* und mein Wirken im Kontext der *Mad Studies* in die Bearbeitung eingebracht werden (z.B. Sweeney 2016). Ich werde dies schon aus Platzgründen nicht tun können und möchte mich hier vor allem auf methodologische Fragen materialistischer Behinderten-/Pädagogik konzentrieren.

(Dewey 2000) liegt zudem, dass sie zugleich eine Form der Selbstvergewisserung und -problemtisierung ist, die ich in 3. dazu ‚nutzen‘ (Dewey 2007) möchte, um die Methodologie und das methodische Vorgehen detaillierter in den Grundzügen darzustellen. Zugleich werde ich auf Passungsprobleme dieser Erkenntnisproduktion bezüglich der etabliert(er)en Erziehungswissenschaft eingehen und dies zuletzt auch auf die Aspekte Distribution, Austausch und Konsumtion von Erkenntnis bzw. Wissen beziehen. (4.) Endlich wird diese Form der ‚theoretischen Praxis‘ (Althusser 2018: 65) angesichts des wissenschaftlichen Feldes Inklusiver Pädagogik problematisiert. Ich beabsichtige mit dieser Arbeit nicht nur zur Methodologie(-) und Methodenentwicklung bildungswissenschaftlicher Inklusionsforschung beizutragen, sondern zugleich eine allgemein erziehungswissenschaftliche Perspektivierung inklusiver Pädagogik zu unternehmen und sie als ‚humanes Erkenntnisssystem‘ (Gamm 2012) und ‚kritische Kulturwissenschaft‘ (Brumlik 2006) *darzustellen*.⁴

1 Materialistische Behinderten-/Pädagogik

Materialistische Pädagogik ist kritisch und deshalb auch im Spektrum ‚Kritischer Pädagogik‘ verortbar, obschon diese spezifische Erziehungs- und Bildungswissenschaft der unmittelbare(re) Bezug auf Marx’ dialektischen und historischen Materialismus besonders kennzeichnet (Bernhard 2014; Gamm 2017). Als eine Form bürgerlicher Allgemeiner Pädagogik (Bernhard 2014) kommt ihr die Aufgabe zu ‚das *Gesamtgefüge* der erzieherische[n] *Einwirkungen* aufzuarbeiten, [um] zu zeigen, *wie* das erziehungsbedürftige Wesen Mensch *humanisiert* wird‘ (Gamm 2017: 13). Damit sind schon wesentliche Aspekte dieser ‚Gesellschaftspädagogik‘ (ebd.: 32, 107, 262) artikuliert, die im weiteren Verlauf für sich und als Reflexionssystem deutlich werden. Die Stellung der Pädagogik als Wissenschaft erschließt sich näher, wenn vor Augen geführt wird, was *materialistisch* eigentlich meint. Der philosophische Materialismus, insbesondere als dialektischer und historischer, versteht Materie als ‚Kategorie zur Bezeichnung der objektiven Realität [und konkreten Erfahrung], die dem Menschen in seinen Empfindungen *gegeben* ist, die von [... ihnen] *abgebildet*⁵ wird *und unabhängig* von ihnen existiert‘ (Lenin

4 ... insoweit in expliziter Nahebeziehung zu den Disability Studies (z.B. Dederich 2007: bes. 42ff.).

5 In (und ab) 2. wird diese Abbildungsbeziehung als eine komplexe (und aktive) Form der Widerspiegelung (Pawlow 1973; Holz 2003) bzw. Re-/Präsentation (Mollenhauer 2008) dargestellt. Ich folge dabei der von Holz (2005, 2013) herausgearbeiteten Tradition marxistischer Philosophie im Anschluss an Leibniz’ (2014) *Monadologie*.

1973: 124). Wenn Engels (1990: 55) schreibt, die „Bewegung ist die Daseinsweise der Materie“, dann drückt er damit auch aus, dass die Einheit der Welt in ihrer Materialität besteht (eigentlich begründet) und sich als eine „hierarchische Einheit von qualitativ verschiedenen Objekten und Prozessen“ (Hörz u.a. 1997: 557) erweist. Diese Einsicht und Erkenntnis, erfordert *dialektisch* strukturierte Tätigkeiten der An- bzw. „Zueignung“ (Adorno 2020a: 94; 2021: 13ff.), womit ein zweites „Gravitationszentrum“ (Bernhard 2014: 774) dieser Pädagogik identifiziert werden kann.

Menschen verwirklichen ihr ‚Wesen‘ als „gesellschaftliches“ (Marx 2015b: bes. 616; Aristoteles 2012: bes. 6). Dieser Entwicklungsprozess ist als Geschichte wirklich und wird im Anschluss an Marx als *Arbeit* (Selbst-Tätigkeit, Praxis) verstanden. Er prägt dazu – in „metaphysischer Strenge“ (Leibniz 2014: 97) – das Bild des „Stoffwechsels“ (Marx 2018: 57, 192ff.), sodass Dussel (2013: 141) den pädagogischen bedeutsamen Satz schreiben kann: „[D]er letzte *Inhalt jeder menschlichen Handlung* ist die produktive Ermöglichung und reproduktive Erhaltung und Stärkung des empirischen, unmittelbaren und konkreten Lebens des Menschen.“ Die dazu nötigen Lebensmittel ergeben sich in der Bearbeitung des Nicht-Ich, d.h. der Welt und Natur, die ‚uns‘ dann als objektive *Kultur* (und sogenannte Bildungsgüter) entgegentritt. Die beiden Momente⁶ von Bildung lassen sich „als *ein* dialektischer Strukturprozess“ (Ebert/Braun 1980: 21) vollends nur in Form von Bewegung begreifen – wesentlich angetrieben von der Aufhebung der „jeweils historisch inadäquate[n] Struktur der Bildung als Resultat des Bildungsprozesses“ (ebd.). Pädagogik ist in diesem Sinne daher stets eine *basale und elementare* Kulturarbeit (Bernhard 2015; Gamm 2017).

Hier schließt dann auch eine *materialistische Behindertenpädagogik* an (z.B. Jantzen 2017; Feuser 2005; Rödler 2000), die ihrem Selbstverständnis als kritisch-materialistische nur integrativ/inklusiv angelegt sein kann.⁷ Be-

6 ... d.h. objektiv als Kulturgeschichte und subjektiv als Bildung eines Individuums

7 Ich ersuche die Lesenden noch um etwas Geduld. Sève (2016: 291) schreibt: „Der Grund der Dinge ist selbst Verhältnis.“ Dieser ist als Materie „formierte Identität“ (Hegel 1986: 95) sowie „Grundbeziehung“ (ebd.) und wird als Form-Inhalt in 2. näher bestimmt werden. Als „Be-Hinderung“ (Feuser 2005: 132) drückt sich sonach im Kern „unsere(r) Art und Weise, mit ihm [dem Anderen als Menschen und insofern dem Grund menschlicher Existenz] umzugehen“ (ebd.) aus und offenbart die Effektkette, mittels derer menschliches Leben an der Peripherie objektiviert und deren Protagonisten als „andere Andere“ (Feuser 2017: 209) konstituiert werden. So ist (abstrahiert ausgedrückt) der Grund selbst eine „Weise des Gründens [...] und insoweit] die Herstellung der Einheit als Struktur“ (Holz 2013: 74) – hier als reduzierend-fixierende und diskriminierend-kolonisierende. An dieser Stelle mag für eine erste Annäherung an diese Figuration folgende Verdichtung ausreichen: „Der Grund der Einheit ist die Formbestimmtheit ihrer *allseitigen Verknüpfung* [...]; insofern liegt der Existenzgrund der Welt nicht in der Welt, sondern bedingt sie als Welt. [...] Die *Organizität* konstitu-

hinderung ist unter dieser Perspektive, der am Individuum (vor allem als bzw. am Körper⁸) sich zeigende Effekt, am Stoffwechselprozess gehindert oder jedenfalls beschränkt worden zu sein, und also an der wiederholten Aneignung des sozial-kulturellen Menschheitserbes (d.h. seiner Erhaltung und Erweiterung) nicht teilhaben zu dürfen oder zu können – gleichwohl von diesen Vorgängen der Regeneration und Produktion ausgeschlossen zu werden. Die Verinnerlichung dieser Entfremdung artikuliert sich sodann in abweichendem Verhalten, das subjektiv als Bewältigungs(- und Überlebens)-versuch begriffen werden kann, unter pathologisierenden und entfremdenden Bedingungen Mensch zu *sein* und bleiben zu *wollen*. Materialistische Behindertenpädagogik fasst diese beiden zusammenwirkenden Aspekte von Behinderung – gesellschaftliche Ausgrenzung und Exklusion – mit dem Begriff *Isolation* (Jantzen 2017).⁹

2 Form-Inhalt materialistischer Forschung - oder: Zur Totalität von Theoriepraxis

Nachdem ich sehr dicht und noch notwendig abstrakt meine Position(iertheit) offengelegt und diese angesichts des (unausgesprochenen, aber imaginierten) Spektrums erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Theorien und Methoden – behinderungspädagogische eingeschlossen – dargestellt habe, möchte ich nun die ‚Logik‘ dieser Art/Weise zu arbeiten offenlegen. Dabei werde ich mich eines bekannten Beispiels bedienen und von dort aus meine Ausführungen aus 1. konkretisieren, um sodann (3. und 4.) die Forschungspraxis und theoretischen Praktiken im eigentlichen Sinn offenzulegen und zu problematisieren. Die nachfolgend dargestellte Figur(ation) von Denkerfahrung liegt als „Theorie-Praxis“ (Bloch 1985b,a) und „Praxisphilosophie“ (Gramsci 2012) vor und hat in dieser Form (und als Inhalt) auch explizit Eingang in die Bildungs- und Erziehungswissenschaft gefunden (Freire 1979; Bernhard

iert sich also über die *Mannigfaltigkeit der Beziehungen der aktiv wirkenden einzelnen Substanzen*“ (ebd.: 90, 264).

8 Das lässt sich pädagogisch-anthropologisch mit dem Zusammenhang von Vulnerabilität und Korporalität begründen (Burghardt et al. 2017: bes. 45ff.). Um diese Überlegungen zu plausibilieren, bedürfte es einiges an Raum; ggf. kann an dieser Stelle genügen: „Der menschliche Körper [...] ist] der vulnerabilitätsanfälligste Teil des Menschen [...]. Er ist das Medium, [...] das sowohl physisch wie psychisch Vulnerabilität präsentiert und repräsentiert.“ (ebd.: 45)

9 Siehe dazu auch die Begriffsbestimmung Jantzens (2018: 21f.) aus 1974.

2011).¹⁰ Mit König (1978) kann – in Fortführung Marx' (2015b: 630) *Übergreifen* – diese dialektische Figur als „übergreifendes Allgemeines“ (ebd.: 34; Holz 2005: 200) bezeichnet werden. Ihren Entwicklungsprozess hat König gemeinsam mit Holz (2003; 2005; 2013) und Schickel (2014) rekonstruiert und differenziert weiterentwickelt. Diese *reflexive Struktur* wird nun *verständlich abstrahiert* (Marx 2015b: bes. 617) und in 3. als Forschungs-„Methode“ dargestellt; sie liegt (soweit ich sehe) auch den beiden inklusionspädagogisch bedeutsamen Konzepten „Gemeinsamer Gegenstand“ (Feuser 2005; 2018) und „Rehistorisierung“ (Jantzen 1996) zu Grunde.¹¹

Ich beginne damit, die Strukturlogik dieser Figuration dialektischer Re-/Präsentation am Stadtbeispiel aus Leibniz' (2014: 110ff.) *Monadologie* von 1714 zu veranschaulichen und so von dem Sich-orientieren zur kritischen Darstellung meiner Forschungspraxis überzuleiten. Leibniz (ebd.: 135) schreibt:

„Und wie dieselbe Stadt von unterschiedlichen Seiten betrachtet als eine [ganz] andere *erscheint* und wie *perspektivisch vielfältigt* ist, so geschieht es auch durch die unendliche Vielfalt der einfachen Substanzen [im Sinne von Materie], dass es ebenso viele unterschiedliche Universen [Totalität] gibt, die gleichwohl nur die *Perspektiven eines einzigen sind*, je nach den *verschiedenen Gesichtspunkten jeder* Monade [als Totalität und Materie].“

Um zu erkennen, wer jemand oder was etwas (die Stadt als ‚Objekt‘) *ist*, bedarf es einer Beziehung. Diese *ist* aber durch die Positioniertheit des Subjekts (zur Stadt und den anderen – wie sich gleich zeigen wird) mitbestimmt, wobei die Subjekte nicht bloß eine Wahrnehmung (Perzeption) des Objekts abbilden, sondern sich dazu verhalten (z.B. Holz 2005; Schickel 2014). Leibniz (2014: 133) nennt die Monaden deshalb ja auch „lebendige(r) [...] Spiegel“. Wer oder Was jemand oder etwas *wirklich* ist, hängt von seinen (aktiven wie passiven) Handlungsbezügen ab. Zwar gibt es ‚die‘ Stadt, bloß kann sie nur als eine je verschiedene wahrgenommen werden (sie ist immer *eine* Stadt *für* ...), was die Subjekte dazu veranlassen müsste, ihre Wahrnehmungen zu kommunizieren, um in/als Assoziation ‚der‘ Stadt näher zu kommen. Wir erfahren außerdem, dass die Subjekte – selbst, wenn sie den Platz eines anderen einnehmen könnten – nicht *die selbe* Stadt als ‚die gleiche‘ wahrnehmen und verinnerlichen würden. Das wird sich auch durch die Kommunikation der Beziehungen *nicht* einstellen, schreibt Leibniz doch gleich zu Beginn, dass die Monaden „keine Fenster“ (ebd.: 113) haben. In der Gesamtbetrachtung

10 Schon früher ist diese Denkfigur z.B. bei Klafki (1964: bes. 297ff., 326ff.) als „Elementares“ (ebd.: 322, 328) im Rahmen seiner Kategorialen Bildungstheorie wirksam geworden.

11 Siehe dazu auch „Bildung als Praxis“ (Freire 1979: 66) und die entsprechende *problemformulierende Methode* (ebd.: 57–104). Ergänzend dazu: Hoffmann (2018).

stellt sich heraus, dass diese *für sich* jeweils *Mikrokosmos* sind.¹² Obzwar die Monaden also Quellen ihrer Bewegung sind, d.h. real Lebendiges, sind sie zugleich – wenn auch „ideal“ (ebd.: 131): – d.h. durch ihre *Beziehungen* und Stellung im bzw. zum *Beziehungsganzen* bestimmt. Diese „Verbindung[en]“ (ebd.: 133) sind *Re-/Präsentation*¹³ und dienen der wechselseitigen „Anpassung [...] aller“ (ebd.). Sie sind das „*Mittel* soviel Vielfalt wie möglich zu erhalten, wengleich mit größtmöglicher Ordnung“ (ebd.: 135). Damit geht sowohl eine wechselseitige Beeinträchtigung und Begrenzung wie auch eine Verpflichtung zur *Gegenseitigkeit* (Alterität) einher (ebd.: 41).

Die Subjekte sind mithin jeweils (für andere), was ‚die‘ Stadt im Beispiel *für sie* ist: eine Welt und Viel-Einheit oder spezifischer: Totalität¹⁴, d.h. ein übergreifendes Allgemeines, das König (1978: 34) bestimmt als „*ein* in sich einiges Doppeltes [...] und] Gattung ihrer selbst und ihres Gegenteils“. Und: sie *sind* wesentlich durch das, was sie nicht sind bzw. genauer noch: durch die in diesem *Zwischenraum* sich *wirklich* vollziehenden bzw. vollzogenen (und objektiv möglichen) Handlungen bestimmt. Wir haben es hier folglich mit einem „universelle[n] Reflexionssystem der Wirkungen“ (Holz 2003: 55) zu tun, das sich individuell und substanziell als Alteritätsstruktur verwirklicht bzw. produziert und derart die Einheit des Seins (als Sein einer Einheit) erst sicherstellt (Holz 2013: 125ff.). Im Beispiel lässt sich daher jede Beziehung zur Stadt auch auf eine:n der Beobachter:innen übertragen, sodass jeder ursprüngliche Kraftpunkt – insbesondere mit Blick auf das „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten“ (Arendt 2016: 222) – durch die Ansprechbarkeit, Positioniertheit und seine *Re-/Präsentation(en)* (und Rehistorisierung) bestimmt wird;¹⁵ mehr noch: so wie diese in den Beziehungen (und d.h. in der Einheit der Punkte als Wirkungsganzen) erst wirklich ist.

Zugleich entzieht sich der Gesamtzusammenhang dem empirischen Zugriff des Einzelnen (Holz 2013). Die Struktur als „System von Verknüpfun-

12 „Ultimately, the differences in ‚perspektive‘ or ‚point of view‘ enjoyed by each monad are nothing more than *differences in the relative distinctness and confusedness of each monad’s perceptions of one and the same universe*“ (Strickland 2014: 121).

13 ... als „perspektivische Projektion“ (Leibniz 1996: 425). Für die bildungs- und erziehungswissenschaftliche Bedeutung: siehe Mollenhauer (2008: bes. 9–77). Außerdem lässt das *Re-/Präsentieren* sich als Form der *Mimesis* und diese sich als Darstellen begreifen (Petersen 2000). In diesem Sinne handelt es sich um den Versuch, die Denkerfahrung zu „Intensivieren und Extensivieren“ (Berger 2014: 208, 205–215) und das Bewegte und Anders-werden in seiner Involviertheit auszudrücken. Siehe dazu auch die „vier grundlegenden Bedeutungen“ (Waldenfels 2002: 154) von Repräsentation bei Waldenfels (ebd.: 153ff.): Vorstellung, Vergegenwärtigung, Darstellung und Stellvertretung.

14 „Every world is a [!] totality.“ (Dussel 1985: 22). Siehe Adorno (2020b) für Gesellschaft als Totalität.

15 Klassisch pädagogisch formuliert: durch die Individuallage, die als Verhältnis(se) *zwischen* den Lagen als Perspektiv(ierung)en primär auf Bewegung(sspur)en verweist.

gen“ (ebd.: 265) (das ist zugleich sein Inhalt) bedingt, dass „jede Substanz [also auch ‚die‘ Stadt – je nach Positioniertheit und wirklicher Tätigkeit] durch ihre Bezüge alle anderen genau aus[zu]drücken“ (Leibniz 2014: 135) vermag. Jedoch: Nur *in* dieser Beziehung gewinnt das Einzelne substanzielle Form, ansonsten ist es eine Perspektive (und ein Teil) der Beziehungstotalität (Holz 2013). Es lässt sich folglich nicht hinter den Gesamtzusammenhang zurückgehen.

Für materialistische Denkarbeit heißt dies nun: Sie kann nicht ohne die Lokalisation der Denkarbeitenden und ihre Geschichte verstanden werden, weil jedenfalls die Präsentation (die immer eine Repräsentation von etwas ist) der Forschung nicht (bloß) als Verhalten (z.B. ein professionelles) eines Individuums begriffen werden kann. Vielmehr ist sie Ausdruck der Akteur:innen und deren Verhältnisse. Zugleich rückt das Forschungs-,Objekt‘ in den Fokus, weil dieses ja das bedeutsame Andere der Denkenden ist. Diese Forschungsarbeit unterliegt einer (realen) Dialektik und ist erst von der Praxis und den Praktiken der Akteur:innen her zu verstehen. Das braucht Zeit, Raum, ein Wollen usw. – letztlich das (bewusste und differenzierte) Aufnehmen einer Beziehung, das eigentlich ein (bewusst-absichtliches) Eintreten in ein Beziehungsgeflecht meint. Obschon materialistisch-pädagogische Arbeit primär Philosophie(ren) ist (Bernhard 2014, Bloch 1985a; auch Berger 2014), setzt sie bei der Empirie und Erfahrung (Dewey 2007) an. Sie ist deshalb auch keine Abkehr von der Welt oder der Hauptsache nach Selbstsorge (Arendt 2014), sondern umgekehrt deren intensive und distinkte Zueignung. Nicht nur deshalb ist materialistische Denkarbeit unberechenbar und riskant. Das ist sie auch, weil sie sich an den Grenzen bewegt, diese überschreiten (es jedenfalls versuchen) und den Widerstand suchen muss, um vorwärtszukommen. Dabei bekommt die Denkarbeiterin die eigene Fragilität und Vulnerabilität angesichts der Verhältnisse zu spüren. Theoriepraxis kommt nicht umhin, die Person der Forschenden zu ergreifen – anders noch: sie ist Praxis vor allem dann und eigentlich erst, wenn der Mensch des/im Denkenden sich regt.¹⁶

16 Die Bewegungslogik dieser Erfahrung erinnert auch stark an Freuds (1997) „Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten“ aus der psychoanalytischen Praxis.

3 Zur theoretischen Praxis materialistischer Behinderten-/Pädagogik

In diesem Abschnitt soll Re-/Präsentation als Erkenntnisproduktion in ihren Grundzügen dargelegt und problematisiert werden. Es ist nicht unstrittig, was ‚die‘ dialektisch-materialistische Methode eigentlich ist und, ob diese eine (ausschließlich) marxistische sei. Ich recurriere auf die Verortungen aus 1. und 2. und beziehe mich auf in der Hauptsache auf Marx (2015b). Sein Text aus der *Einleitung zur Kritik* wird als wesentliche Quelle für das Erschließen seiner dialektisch-materialistischer ‚Methode‘ aufgefasst und von mir um verstreute Texte wesentlicher Akteur:innen ergänzt. Ich folge neben der ‚klassischen‘ kritisch-materialistischen Methode den methodologischen Hinweisen aus Sandkühlers (1973) Einsicht in „Erkenntnis als Widerspiegelung und sozialer Prozess“¹⁷ (ebd.: 190) und Holz’ (2005) „philosophische[r] (Prinzipien-) Kritik“ (ebd.: 157). Letztem geht es um den „(relativen) Wahrheitsgehalt des Wissens [...], als welches sich die Welt im Denken darstellt“ (ebd.: 156). Außerdem werden unter kritisch-pragmatischer Perspektive Hinweise Deweys zur „denkenden Erfahrung“ (2000: 201) relevant, die das Demokratisch-inklusive dieser Methodologie betonen können. Und nicht zuletzt liegt mit Blochs (1985a) *Ad Pädagogica* ein nahezu klassischer, wenn auch nunmehr kaum gelesener Text zur Method(ologi)e „parteiischer Weisheit“¹⁸ (ebd.: 224) vor; auch dieser ist für die nachfolgende Konkretisierung meiner Position im wissenschaftlichen Feld inklusiver Pädagogik maßgeblich.

3.1 Produktion von ‚Wissen‘ durch Theoriepraxis

Aus dem bereits Dargelegten ergibt sich, dass jemanden bzw. etwas erkennen und verstehen bedeutet, es *an* seinem Ort *im* Gesamtzusammenhang, *von* dort ausgehend und *im* Insgesamt des Bezugsgewebes verorten zu können. Es handelt sich mithin um die Darstellung einer Beziehungsgeschichte und ihrer Gegenwart von der Zukunft *her*, wie sie sich jetzt für und d.h. von den Forschenden *her* artikuliert; nebstdem um die Problematisierung dieser Beziehung als Theoriepraxis und deren Tendenz: die *Humanisierung und Naturali-*

17 Verdichtet in Sandkühler (1972).

18 „[D]ie Bestimmung der Weisheit geht daher durch ihre Geschichte. [...] Sie] ist der so unaufdringliche wie unvermeidliche Gesichtszug durchgebildeter, einheitlicher, auf Praxis bezogener Philosophie [...] und] mit dem philosophischen Wissen allemal historisch-notwendig verbunden“. Die weise Bildungsbewegung – so möchte ich Bloch mit Mollenhauer paraphrasieren – „verhinder[t], dass eine [Bewegung, i.O.: Praxis] routiniert und praktizistisch wird. Sie [hält] das Wissen in Bewegung, eben damit es vor neuen Situationen nicht hilflos und subaltern reagiert.“ Siehe dazu auch FN 33 und 34.

sierung der Menschen (Marx 2012: 536ff.).¹⁹ Obschon die „allgemeine Richtung der Erkenntnisarbeit [...] größter Denkwang bei kleinster Denkwillkürlichkeit“ (Fleck 2021: 124) meint, ist (und muss) diese Tätigkeit auch historisch-systematisch angelegt sein. Beides berücksichtigend gilt es die Bewegungen (der Dialektik von Natur und Arbeit/Kultur) in „allein richtige[r] Form der Gedankenentwicklung“ (Engels 2015: 474) darzustellen, wobei die Rehistorisierung sich synchronisiert mit dem „wirkliche[n] geschichtliche[n] Verlauf“ (ebd.: 475) –, wenn auch unter immanenter Kritik und diesfällig als „korrigiertes Spiegelbild“ (ebd.). Die Denkarbeit ist iterativ und beginnt mit der *Analyse* des historischen Verlaufs von „Subjekt-Objekt“ (Bloch 2016: bes. 196–200) und seinen Kategorien – inklusive des blinden Flecks, der darin besteht, nicht zu erkennen, dass dieser Prozess auf das Objekt und von dessen sinnlicher Konkretisierung her (ko-)konstruiert wird. Andererseits bedarf es einer *Synthese*, die darin besteht, die „naturgemäße“ (Marx 2015b: 638) Entwicklung zu kritisieren, indem ihre Effekte im aktuellen Bezugsgewebe aufgesucht und von dieser Strukturlogik her neu geordnet werden. Vielfach wird dies als „Aufsteigen der Erkenntnis vom Abstrakten zum Konkreten“ (Pröhl 1974; Sandkühler 1973: 225ff.) bezeichnet. Gesucht werden also jene Beziehungsganze, die als *Übergreifende* „Allgemeine“ (Marx 2015b: 617) bzw. Totalitäten sind und als „Gemeinsame [...] selbst ein vielfach Gegliedertes, in verschiedene Bestimmungen Auseinanderfallendes“ (ebd.) re-/präsentieren. So gilt es ‚die‘ Stadt (aus 2.) nicht bloß durch die übereinstimmenden, gemeinsamen Wahrnehmungen der Subjekte zu fixieren, sondern auch deren „wesentliche Verschiedenheit“ (ebd.) zu berücksichtigen, d.h. die Positioniertheit der Akteur:innen anzuerkennen. Die konkret *wahrgenommene* Stadt ist abstrakt, weil sie in der Vielfalt von (möglichen) Perspektiven nicht durch *ein* Subjekt ausgedrückt werden kann; sie muss in dieser Form *isoliert* bleiben. Festgestellt werden kann aber, dass dieses ‚eine Stadt‘ *ist* (Pröhl 1974: 430). Diese multiperspektivisch (und -modal) zu erfassen, d.h. „ihre strukturbildenden Abstrakta sichtbar“ (ebd.) zu machen, konkretisiert sie als „Gedankentotalität“ (Marx 2015b: 632), obschon die ‚Stadt‘ zugleich in/durch Beziehungen vervielfältigt wird. Wird dieser Vorgang als reflexive Strukturierung begriffen und die Denkenden als Knotenpunkte (selbstbewegte Kraftpunkte) des Bezugsgewebes markiert, dann lässt sich die Relativität von abstrakt/konkret einsehen: „[W]as im Verhältnis zum Ganzen,

19 Siehe zum Verständnis von Tendenz in diesem Kontext: Dewey (2007: 334ff., bes. 350f.) – in Blochs (1985b) Worten als „intensive[r ...] interessehafte[r] Ursprung [...] d]as Noch-Nicht [...] des sich herausprozessierenden, zur Manifestierung seines Inhalts tendierenden Ursprungs.“ (ebd.: 357). Die Marxsche Formulierung dieser Tendenz fasst der Philosoph als „Abschaffung der Entfremdung in Mensch und Natur, *zwischen* Mensch und Natur (ebd.: 277), d.h. „Weltveränderung“ (ebd.: 289) und Ausgang aus der Entfremdung – kurz: „Umbau der Welt zur *Heimat*“ (ebd.: 334) für alle und jeden.

zum Konkreten, ein Abstraktum ist, ist für sich betrachtet ein Konkretum“ (Pröhl 1974: 433).

Letztlich muss auch das durch verständige Abstraktion gewonnene Gedankending, das – wie konkret, d.h. „vielseitig(ere)“ (Marx 2015b: 633) es auch immer dargestellt wird – vom Realobjekt unterschieden bleiben.²⁰ Theoriepraxis vermag also nicht die „wirkliche [...] Bewegung“ (ebd.: 632) und Beziehung zu erfassen. Vielmehr ist sie als theoretische Praxis eine „Verarbeitung von Anschauung und Vorstellung in Begriffe[n]“ (ebd.: 632). Das Ergebnis der Denkerfahrung scheint schon vorab gegeben gewesen zu sein; doch ist das sinnlich-konkrete Objekt („die“ gesehene Stadt) zunächst abstrakt und wird erst dadurch konkret, dass es (sie) *abstrakt bestimmt* und als „geistig Konkretes [...] reproduzier[t]“ (ebd.: 632) wird. Indem das Subjekt dieser Beziehung und diese selbst in den Blick gerät, lässt sich „die“ Stadt als ein „wirklicher Ausgangspunkt [...] und das übergreifende Moment“ (ebd.: 625) erfassen, und/um von hier aus ihre Konkretisierung (Differenz der Einheit) aus den „bestimmten Verhältnisse[n] [der] verschiedenen Momente [Subjekte] zueinander“ (ebd.: 631) voran(zu)treiben. Die Anordnung der Abstrakta ergibt sich deswegen erst in deren Konkretisierung (Pröhl 1974: 434). Diese Denkbewegung ist so lange zu wiederholen, bis „jedes einzelne Abstraktum, das Element des Konkretums ist, konkret erkannt worden ist“ (ebd.: 437).

Ich denke, dass schon deutlich geworden ist, wie komplex und persistierend diese Arbeit ist und dass sie sich mit etablierten/akzeptierten Methoden (des Zentrums [*center*]: Dussel 1985) nicht so ohne weiteres einfangen lässt. Den Anforderungen wissenschaftlicher Kriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität kann nur ansatzweise Genüge getan werden, handelt es sich bei dieser Forschung ja um ein Beziehungsgeschehen, das notwendigerweise bewegt/beweglich und positioniert ist – außerdem dargestellt und verkörpert werden muss. Hinzu kommt: Diese Arbeit kann nicht abgeschlossen werden, wenn damit gemeint ist, instrumentelle Ergebnisse und *Verfügungswissen* (Mittelstraß 2002) zu zeitigen – vor allem auch, weil diese „wissenschaftliche Arbeit [...] jahrelange ruhige Studien erfordert“ (Engels 2015: 471). Bedingungen, die sich m.E. *so* nicht herstellen lassen, sodass schon in der Struktur und den erlaubten Praktiken im Feld wissenschaftlich-inklusive(r) Pädagogik Theoriepraxis erschwert wird. Außerdem, das bemerkt Marx (2018: 18–28) ja selbst im „Nachwort zur zweiten Auflage“, wird die „angewandte Methode [...] wenig verstanden“ (ebd.: 25): Ihre schwer fassbaren und verstreuten, zumeist lediglich impliziten Darstellungen erschweren die ‚Anwendung‘ noch zusätzlich (Beutler 1997). Andererseits lassen sich Verbindungen zu akzeptiert(er)en Methoden herstellen. So scheint insbesondere ein dekolonial-

20 Adornos (2021: 54f.) Replik auf Hegel, wonach *das Wahre* [als das Ganze] *das Falsche sei*, erhält *so* eine interessante Wendung: „Ein Abstraktum spiegelt die objektive Realität *tiefer* wider als sie durch die sinnlich-konkreten Abbilder widergespiegelt werden kann.“ (Pröhl 1974: 439)

ethnologischer Zugang (z.B. Wilson 2008) zur Empirie und Erfahrung entlang von ‚Einzelfallstudien‘ angezeigt, der zugleich autoethnografisch (Denzin 2018) akzentuiert sein wird: „[B]ending the past to the present; I write my way into and through my experiences; I tread myself as an universal singular; I devise a script and play myself“ (ebd.: 14). Das kann etwa bei Eribon (2017) eingesehen werden und liegt im Wesen der materialistisch-historischen Artikulation (Benjamin 2015: 253, 259f.) von Strukturorganen als Übergreifende.²¹ Besonders im analytischen, d.h. logischen Moment der Marxschen Methode, dort wo „die Bewegung der Gedanken [... zur] Stillstellung“ (ebd.: 260) umschlägt, eröffnet sich ein Bewusstsein für Möglichkeiten und die Notwendigkeit von ‚Triangulation‘²².

Das gilt auch für die beiden kultur-/ bzw. geisteswissenschaftlichen Praktiken des *Lesens* und *Schreibens* – hier im weitesten Sinn verstanden²³, aber exemplarisch am engeren Verständnis diskutiert. So lässt sich in Marx’ (Spät-)Werk eine „doppelte Lektüre [... mit] zwei radikal unterschiedliche[n] Prinzipien der Lektüre“ (Althusser 2018: 27) ausmachen. Die erste „liest den Diskurs [...] durch seinen eigenen hindurch. [...] Es] handelt [...] sich bei dieser Lektüre um eine retrospektive theoretische Lektüre“ (ebd.), die jedenfalls mit etablierten Formen des human- und geisteswissenschaftlichen Arbei-

- 21 Ich wollte das im Rahmen der Darstellung materialistischer Pädagogik und ihrer Strukturmomente (materialistische Weltauffassung, dialektische Erkenntnismethode, Kritik/Differenz als Kraft von Bewegungsgeschichten, Totalität) deutlich machen und müsste dies nunmehr explizit an dekolonial-autoethnografische Method(olodi)e(n) anknüpfen. Das kann hier schon aus Platzgründen nicht erfolgen. Deshalb werden hier bloß knappe Hinweise gegeben: Auf Wilsons (2008) Ausarbeitung indigener Methoden als *Ceremony* und deren paradigmatische Struktur in Form der „3Rs“ (ebd.: 77): relational, respektvoll und reziprok. Dekoloniales Forschen, das mehr „Inquiry“ als „Research“ ist (Denzin/Lincoln 2008) begreift sich als „Localized Critical Theory“ (ebd.: 8) und als „Voices [...] and Epistemologies of Resistance“ (ebd.: 8). Dazu sei auch auf Denzins (2010) Kurzfassung mit der Überschrift *A Call to Arms* verwiesen, vor allem wenn es darum geht „Critical Personal Narrativ as Counternarrative“ (Denzin/Lincoln 2008: 12) zu etablieren: „Autoethnography and performance ethnography bring the past and the future into the present, allowing us to push against the present, to engage Paulo Freire’s pedagogies of hope.“ (Denzin 2010: 115)
- 22 Denzin (2009) begreift Methoden als „Lines of Action“ (ebd.: 298), die – ich rekurreiere auf die zentrale Metapher meiner Ausführungen – mit Leibniz als Perspektivierungsspuren auf ‚die Stadt‘ betrachtet werden können. So steht Triangulation also im Zusammenhang mit „the Art of doing Sociology“ (ebd.: 295), wenn damit gemeint ist, die zum Leben als Mensch gehörenden Denkerfahrungen öffentlich (in bestimmten Feldern und Communities) zu kommunizieren (ebd.: 30ff.) – um im Bild zu bleiben: dass es ‚die Stadt‘ wirklich gibt, die Frage was die ‚Stadt‘ ist und inwieweit diese Frage – vor allem auch jene nach dem ‚die‘ – für Menschen bedeutsam ist.
- 23 Also z.B. auch eine Situation lesen können oder schreiben als eine Möglichkeit, auf eine für Andere lesbare Weise Denkerfahrungen zu veröffentlichen und zeitverzögert (damit auch konserviert) zu verhandeln.

tens vereinbar und durch diese bewusster bzw. differenzierter durchgeführt werden kann. Eine „Theorie kritischen Lesens“ (Descourvières 1999) entfaltet sich aber vor allem durch das zweite Moment des Lesens: die „symptomale“ (Althusser 2018: 42) Lektüre. Damit ist gemeint: Einen Text insoweit zu transformieren, indem dieser als Antwort auf eine Fragestellung hin geöffnet wird, die von der Autorin qua ihrer Positioniertheit *so* gar nicht gestellt werden konnte – wohl aber, – nunmehr als die Bearbeitung eines bestimmten Problems aufgefasst werden kann. Die Lektüre vermag sohin ein Symptom des Latenten²⁴ freizulegen, um es „manifest werden zu lassen“ (ebd.: 52) und bearbeitbar zu machen. Diese Methode widersetzt sich der Wiederholung und der Evidenz einer Deutung und versucht an „der schweigenden Präsenz der Lücken des Textes“ (Descourvières 1999: 57) jene Fragen in Begriffe zu fassen, auf die der Text keine Antwort ist. Erkennen und *Verkennen* gehen dabei Hand in Hand. Erst dieser Diskurs erzeugt, was Erkennen meint und Althusser einen „Erkenntniseffekt“ (ebd.: 92) nennt: die Aneignung von Welt in Form von Erkenntnisprodukten (Ideen, Theorien usw.) – genauer noch: als „artikulierte-Gedankentotalität“ (ebd.: 71) und insoweit als „strukturierende [... und] strukturierte Struktur“ (Bourdieu 2016: 279).²⁵

3.2 *Formen des Austausches und der Distribution von pädagogisch-materialistischer Erkenntnis*

Mit einem wesentlichen Hinweis Marx' (2018: 27) komme ich zum letzten Teil der eigentlichen Ausführungen: der *Darstellungsweise*, die sich „formell von der Forschungsweise [„Untersuchungsmethode“, ebd.: 31] unterscheiden“ muss, stellt sie doch „die wirkliche Bewegung entsprechend“ (ebd.) dar. Besondere Beachtung verdient die Artikulation in Form von *Thesen* bzw. aphoristischen Fragmenten (z.B. Marx 1990; Benjamin 2018; Adorno 2021). Marx hat mit den ‚Feuerbachthesen‘ eine ganz außerordentlich rhythmisierte und geradezu komponierte Version vorgelegt (Labica 1998). Diese Darstellungsweise lässt sich – wenngleich der Tradition der Aufklärung geschuldet – so doch in nahezu unnachahmlicher Weise bei Leibniz (2014) erfahren und findet Einzug in die neueren Werke materialistischer Theoriearbeit (z.B. Gamm 1997; Dussel 1985, 2013; Hoffmann 2018). Sie eignet sich nicht nur,

24 Siehe dazu FN 19 und die Überlegungen zum Begriff Tendenz (als Grund und Ursprung).

25 Althusser (2018: 81ff.) trifft dazu die wichtige Unterscheidung von philosophischem, wissenschaftlichem und empirischem Subjekt auf der einen und ‚auf der anderen Seite‘ der Beziehung entsprechend: das transzendente Objekt, Prinzipien und schließlich Formen der Wahrnehmung. Das Problem liegt nun darin, die Differenz der drei *nicht* wahrzunehmen bzw. anzuerkennen und kontinuierlich Wahrgenommenes und Erkanntes *als Eins* (d.h. vor allem als *einen* Körper) zu identifizieren.

um den Form-Inhalt einer verständigen Abstraktion schriftlich zu re-präsentieren, sondern ist auch aus didaktisch-methodischen Gründen angebracht (Bloch 1985b: 293–295). Thesen pointieren (was angesichts des materialistischen Apriori vom Gesamtzusammenhang besonders wichtig ist) und setzen Positionen; sie artikulieren Widerstand und haben zugleich appellativen Charakter. Fast möchte ich sagen: Obschon sie für sich zu stehen scheinen, sind sie in herausragender Weise auf die Resonanz der Lesenden angewiesen. Es liegt nahezu in der Thesenform selbst, dass eben jene Brüche und Leerstellen entstehen müssen, die die materialistische Lesebewegung antreiben – Symptome artikuliert werden, die nicht mehr zu unterdrücken und zu übersehen sind.²⁶ Dass ihnen ein ästhetisch-praktisches Moment inhärent ist, drängt sich angesichts der Überlegungen zur Re-/Präsentation des Bezugsgewebes und dessen Zueignung geradezu auf.

Abgesehen davon bietet sich, die kaum besser akzeptierte Form des *Essays* bzw. des essayistischen Textes an (Adorno 2022), der seine „Tiefe danach [hat] wie tief er in die Sache dringt“ (ebd.: 18f.) und sich „der traditionellen Idee von der Wahrheit“ (ebd.: 18) entledigt. Als Verhaltensweise artikuliert sich über ihn Praxis. Der Form nach scheint er aber ein Gegenkonzept zu den Thesen zu sein, obschon er gleichzeitig ausdrücklich an deren monologischer Immanenz, dem experimentellen Habitus und autoethnografischen Zugang zur Empirie über den Einzelfall anschließt.²⁷ Anders als die Thesenform ist der Essay aber *explizit* kritisch und zieht daraus „die volle Konsequenz“ (ebd.: 16).²⁸ Dem Essay ist eigen, dialektische Bewegungen spiegeln zu können (ebd.: 27) und weil „Natur und Kultur [...] sein eigentliches Thema“ (ebd.: 28) sind, ist er *das* Organ materialistischer Denkbewegungen. Wie kaum eine andere Form kann er aus der Bearbeitung selbst den Fetischcharakter (Marx 2018: 85ff.) der Dinge freilegen (Adorno 2022: 29)

26 Das kann mitunter als Zumutung von den Lesenden empfunden werden. Diese Leerstellen, Brüche und Ambivalenzen sind nicht leicht auszuhalten – könnten aber, so meine Überzeugung, insbesondere im Hinblick auf ihren utopischen Überschuss auch als Aufforderung zur gemeinsamen Arbeit begriffen werden. Ich habe dazu selbst ‚interessante‘ Erfahrungen machen können (Schneider-Reisinger 2022).

27 „Das Maß solcher Objektivität ist [...] die *in Hoffnung und Desillusion zusammengehaltene einzelmenschliche Erfahrung*. Sie verleiht ihren Beobachtungen erinnernd durch Bestätigung oder Widerlegung Relief.“ (Adorno 2022: 15)

28 „Der Essay dafür nimmt den antsystematischen Impuls ins eigene Verfahren auf und führt Begriffe umstandslos, ‚unmittelbar‘ so ein, wie er sie empfängt. Präzisiert werden sie erst durch ihr Verhältnis zueinander. Dabei jedoch hat er eine Stütze an den Begriffen selber. [...] [E]r durchschaut, dass das Verlangen nach strikten Definitionen längst dazu herhält, durch festsetzende Manipulationen der Begriffsbedeutungen das Irritierende und Gefährliche der Sachen wegzuschaffen, die in den Begriffen leben. [...] Die Darstellung nimmt er darum schwerer als die Methode und Sache sondernden, der Darstellung ihres vergegenständlichten Inhalts gegenüber gleichgültigen Verfahrensweisen.“ (ebd.: 20)

und sie von der Zukunft *her* auf ein besseres Leben *hin* denken. Er ist allein schon deshalb Mittel der spekulativen Vernunft – berührt „das Neue als Neues“ (Adorno 2022: 30), das er nicht nur „gleichsam gewaltlos reflektiert“ (ebd.: 31), sondern auch seine „Elemente, anstatt sie zu subordinieren [...] *koordiniert*“ (ebd.: 31f.). Dabei ist es dem Essay möglich, das Andere (des Diskurses) sichtbar zu machen, in die Leerstellen und Systemwidersprüche einzudringen, um von innen heraus „das Opake [zu] polarisieren, die darin latenten Kräfte zu entbinden“ (ebd.: 32). Aus anderen Gründen wie den Thesen, mangelt es dieser Darstellungsform aber an Zuspruch und Akzeptanz; einige lassen sich im Wissenschaftsverständnis und dem etablierten Erkenntnisbegriff ausfindig machen und sind programmatisch, vielleicht sogar politisch – andere wiederum kaum anders als ideologisch zu bezeichnen.

4 Hierbei will auch dem Denken, indem es ein helfendes ist, durchaus Wärme innewohnen²⁹

Ich habe versucht, Denken als Praxis zu beschreiben und zudem implizit angedeutet, dass dieses eine soziale Angelegenheit und Tätigkeit ist, jedenfalls aber auf diese folgt, sie begleitet und mit diesen unauflöslich in Verbindung steht. Im Anschluss an Fleck (2021) meint das auch, Teil eines „Denkkollektiv[s]“ (ebd.: 54) zu sein, über dessen kommunikative Einbindung sich ein bestimmter „Denkstil“³⁰ (als Kultur) entwickelt, an die Wissenschaftler:innen sich binden. Ein Kollektiv ist neben Subjekt und Objekt gewissermaßen das dritte Element, das Übergreifende – der An- bzw. Zueignungsraum, der die erkennende Beziehung erst stiftet. Insofern liegt mit meiner Darstellung auch der Abriss *eines* Denkstils vor.

Ich fasse die wesentlichen Aspekte nunmehr problematisierend zusammen – und beginne gleich mit dem ersten und nunmehr naheliegenden: den engen Zeitabläufen und der etablierten Praxis im wissenschaftlichen Feld, die eine Einbindung von Mitdenkenden oder gar eine Solidarisierung kaum möglich macht (– von Kooperation oder gar Assoziation spreche ich gewiss nicht). Außerdem ‚braucht‘ es ja auch individuelle Autorenschaft, also Personen, die für ein Werk zeichnen; nicht zuletzt, um im Feld reüssieren, Kapital individuell binden und ‚nebenbei‘ in den Bilanzen der Hochschulen Leistung

29 Bloch 1985b: 315

30 „Wir können also Denkstil als *gerichtetes Wahrnehmen*, mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen, definieren. Ihn charakterisieren *gemeinsame* Merkmale der Probleme [...]; der Urteile [...]; der Methoden [...]. Ihn begleitet eventuell ein technischer und literarischer Stil des Wissens*systems*.“ (ebd.: 130)

nachweisen zu können. Nicht ein Denkkollektiv und sein -stil lukrieren Aufmerksamkeit, es sind die *einzelnen* Forscher:innen, denen die Kompetenz für wissenschaftliche Arbeit (und die damit einhergehende Macht) zugerechnet wird. Das ist angesichts des Forschungsgegenstandes (Inklusion, Menschen an der gesellschaftlichen Peripherie) und des Selbstverständnisses des Feldes (demokratisch) nicht unproblematisch. Auch können darüber Autorengemeinschaften nicht hinwegtäuschen – geht es doch um *Praxis* und Praktiken.³¹ Diese involvieren und problematisieren die materialistisch Forschenden auf ganz besondere Weise, konstituiert sich doch ihr Gegenstand (als dieser) erst durch ihre Situiertheit und die Relationalität der Handlungen in der Gesamtpraxis. Aspekte wie Parteilichkeit/Objektivität, sachliche Distanziertheit/Involviertheit oder Übertragung von Widerstand und Vulnerabilität müssen bearbeitet und in der Forschung explizit thematisiert bzw. bearbeitet werden. Damit liegen empirische Methoden wie Einzelfallstudien im Rahmen dekolonialer Feldforschung und Autoethnografie nahe; Praktiken, die immer wieder auch um Anerkennung ringen müssen und sich häufig für parteipolitische und ‚systemrelevante‘ Fragen nur bedingt eignen. Hinzu kommt, dass diese im Rahmen theoretischer Praxis sowohl Impuls wie Motor einer verständigen Abstraktion sind, deren Durchführung auf Veränderung der Problemzusammenhänge zielt. Das Aufsteigen zu Konkreten ist in herausragender Weise von den involvierten Akteur:innen abhängig und nur im Gesamtzusammenhang von Totalität(en) (z.B. einem Feld) zu begreifen; das schränkt die Übertragbarkeit erheblich ein. Außerdem, das vermittelt schon die Komplexität der materialistischen Methode, lassen sich die ‚Ergebnisse‘ nicht als zweifelsfreie und ‚gültige‘ Lösungen ‚des‘ Problems präsentieren. In der Community und bei Studierenden erweckt dies mitunter den Eindruck der Vagheit und des Mangels an ‚Wissenschaftlichkeit‘, obschon dies doch bloß Ausdruck eines sich reflexiv bewegenden Gesamtgefüges ist.³² Außerdem – das habe ich versucht deutlich zu machen – kann die Forschung *in ihrer Logik* nicht dargestellt werden; darstellbar ist lediglich die Rekonstruktion des Prozesses ausgehend vom ‚Ergebnis‘, das eigentlich der Ausgangspunkt ist (und deshalb nicht schon gewesen ist). Die Bewegungen sind somit bloß als Spuren und diese wiederum nur am bzw. vom ‚Ort‘ der Forscher:innen mimetisch sichtbar zu machen. Durch diese Forschungsprozesse lassen sich erst

- 31 Ich meine damit, dass Textfragmente von Autor:innen nicht ‚zusammengestoppelt‘ werden, sondern ein Text (oder eine andere Form von Erkenntnisprodukt) letztlich eine Form der Spiegelung kooperativer Arbeit artikuliert und insoweit auch versucht, die Totalität dieser gemeinsamen Denkerfahrung abzubilden bzw. darzustellen.
- 32 ... und des Bestrebens *angemessene* (siehe die 3 Rs) Formen der Re-/Präsentation von *Inquiry* zu finden. Darin besteht m.E. auch die besondere Nähe und Verviesenhaftigkeit mit dekolonialen/indigenen Methoden, die beim Experimentieren mit Artikulationsformen unterstützen können. Das führt aber nicht unbedingt zu einer breiteren Akzeptanz dieser Forschungspraxis.

Fragen artikulieren (deshalb auch ‚Inquiry‘), deren Lösungen eigentlich nicht gesucht sein konnten; indes: die Antworten sind deshalb nicht unbrauchbar (obschon ihr Nutzen, d.h. ihre Qualität als Mittel erst zu verhandeln ist).

Um ein (scheinbar, d.h. empirisch) Konkretes konkret zu abstrahieren und als Beziehungsganzes begreifen zu können (will sagen, um von diesem aus die Bewegungen im Problemzusammenhang erst verstehen und erklären zu können), bedarf es der Kooperation/Assoziation von Forschenden. Auch der schon beschriebene Einsatz verschiedener Methoden legt dies nahe. Nicht zu beheben aber wird die Komplexität inklusionspädagogischer Zusammenhänge sein, die aus dem Gesamtgefüge der menschlichen Angelegenheiten bzw. der Situietheit darin folgt und derart unzählige Wechselwirkungen zeitigt. Es wird (auch) des *Mit*bewegens bedürfen, um diese in ihrer Wirklichkeit verstehen zu können.³³ Dabei werden ‚Orte‘ der anderen Anderen berührt – ja, vielmehr erst geschaffen und Möglichkeiten der Proximität an (deren) Grenzen sowie im Abseits (auch des Inneren) sichtbar werden. All das ist dieser Denkarbeit immanent und macht so verstandenes Forschen unberechenbar, schwer zu kontrollieren oder gar zu zähmen und zu einem gefühlt existenziell-bedrohlichen Unterfangen. Auch, weil die Darstellung der oszillierenden Bewegungen real-dialektischer Zusammenhänge und ihrer denkenden Verarbeitung die eigene Perspektive und Position irritieren und die Arbeit so zu einer Bewältigung der Lebensform wird.³⁴ Nicht alleine einer beruflichen Aufgabe wegen, wohl aber einer, die sich aus dem In-die-Mitwelt-anderereingeboren-sein ergibt, drängt es die Forschenden nach Bearbeitung. Die Mittel der Inklusionsforschung und die habituellen wie instrumentell-technischen Erwartungen des wissenschaftlichen Feldes sind dazu nur bedingt hilfreich; auch Fremdheit/Entfremdung kann sich einstellen. Und doch: Es liegt im Wesen von Inklusion als Erkenntnisgegenstand, diese vom Gesamtzusammenhang der Mensch-Welt-Beziehungen her zu verstehen, was zuletzt heißt: eine (wie auch immer) organisierte Struktureinheit zu extrapolieren, ‚etwas‘ transzendieren und voraussetzen zu müssen, um erst ‚sehen‘ zu können, was Menschen ‚eigentlich‘ tun, wenn sie leben und arbeiten.³⁵ Das gilt wohl auch für Forschung – für inklusive erst recht.

33 Ausführlicher in Schneider-Reisinger (2021). Mit Blick auf Bieri (2017) und angesichts der Folgesätze im Fließtext, erschließt sich die Bildungsrelevanz dieser ‚Methode‘ bzw. vielmehr das In-Eins-Fallen von Bildung und Forschung als Praxis.

34 Für den gesamten Gedankengang siehe auch Bergers (2014) Überlegungen zum Kern des Philosophierens und als Mittel, um den Sinn des Lebens freizulegen. Sokrates (2019) nennt dies in seiner Verteidigung „Aufsuchung der Weisheit“ (ebd.: 33) und „Selbsterforschung“ (ebd.: 57).

35 ... also Erfahrungen machen und Kultur schaffen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2020a): Theorie der Halbbildung. Gesammelte Schriften (Bd. 8). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2020b): Gesellschaft. Gesammelte Schriften (Bd. 8). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2021): Minima Moralia. Gesammelte Schriften (Bd. 4). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2022): Der Essay als Form. Gesammelte Schriften (Bd. 11). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Arendt, Hannah (2014): Vom Leben des Geistes. Das Denken. München: Piper.
- Arendt, Hannah (2016): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper.
- Aristoteles (2012): Politik. Hamburg: Meiner.
- Benjamin, Walter (2018): Über den Begriff der Geschichte. Ausgewählte Schriften (Bd. 1). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Berger, Wilhelm (2014): Was ist Philosophieren? Wien: facultas-UTB.
- Bernhard, Armin (2011): Allgemeine Pädagogik. Auf praxisphilosophischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Bernhard, Armin (2014): Materialistische Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, 5, S. 764–781.
- Beutler, Kurt (1997): Zur Frage der marxistischen Methode in der Pädagogik. In: Gamm, Hans-Jochen/Koneffke, Gernot (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1997. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 81–98.
- Bieri, Peter (2017): Wie wäre es, gebildet zu sein? München: Komplet-Media.
- Bloch, Ernst (1985a): Ad Pädagogica. Werke (Bd. 10). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bloch, Ernst (1985b): Das Prinzip Hoffnung. Werke (Bd. 5). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bloch, Ernst (2016): Subjekt-Objekt. Werke (Bd. 8). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2016): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brumlik, Micha (2006): „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 1, S. 60–68.
- Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): Vulnerabilität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Bielefeld: transcript.
- Denzin, Norman (2009): The Research Act. London: Routledge.
- Denzin, Norman (2010): The Qualitative Manifesto. London: Routledge.
- Denzin, Norman (2018): Performance Autoethnography. New York: Routledge.
- Denzin, Norman/Lincoln, Yvonna (2008): Preface and Introduction. Critical Methodologies and Indigenous Inquiry. In: Denzin, Norman/Lincoln, Yvonna/Smith, Linda (Hrsg.): Handbook of Critical and Indigenous Methodologies. Los Angeles: Sage, S. ix–20.
- Descourvières, Benedikt (1999): Utopie des Lesens. St. Augustin: gardez!verlag.

- Dewey, John (2000): *Demokratie und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Dewey, John (2007): *Erfahrung und Natur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dussel, Enrique (1985): *Philosophy of Liberation*. Eugene: Wipf & Stock.
- Dussel, Enrique (2013): *20 Thesen zur Politik*. Münster: Lit.
- Ebert, Joachim/Rückriem, Georg (1980): *Zur Grundlegung eines wissenschaftlichen Bildungsbegriffs*. In: Braun, Karl-Heinz (Hrsg.): *Materialistische Pädagogik*. Köln: Pahl-Rugenstein, S. 9–22.
- Engels, Friedrich (1990): *Herrn Eugen Dühring's Umwälzung der Wissenschaft*. MEW (Bd. 20). Berlin: Dietz.
- Engels, Friedrich (2015): *Karl Marx, „Zur Kritik der Politischen Ökonomie“*. MEW (Bd. 13). Berlin: Dietz.
- Eribon, Didier (2017): *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Feuser, Georg (2005): *Behinderte Kinder und Jugendliche*. Darmstadt: wbg.
- Feuser, Georg (2017): *Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist*. In: Feuser, Georg (Hrsg.): *Inklusion – ein leeres Versprechen?* Gießen: Psychosozial, S. 183–285.
- Feuser, Georg (2018): *Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am (g)Gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen*. In: Feuser, Georg (Hrsg.): *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 75–106.
- Fleck, Ludwik (2021): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Freire, Paulo (1979): *Pädagogik der Unterdrückten*. Hamburg: Rowohlt.
- Freud, Sigmund (1997): *Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten*. Studienausgabe, Ergänzungsband. Frankfurt/M.: Fischer.
- Gamm, Hans-Jochen (1997): *Zehn Thesen zum Materialismus in pädagogischer Absicht*. In: Gamm, Hans-Jochen/Koneffke, Gernot (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik 1997*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 17–30.
- Gamm, Hans-Jochen (2012): *Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gamm, Hans-Jochen (2017): *Allgemeine Pädagogik*. Reinbek: Rowohlt.
- Gramsci, Antonio (2012): 10. und 11. Heft. *Gefängnishefte* (Bd. 6). Hamburg: Argument.
- Haraway, Donna (1988): *Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. In: *Feminist Studies* 14, 3, S. 575–599.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): *Wissenschaft der Logik, II. Werke* (Bd. 6). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hoffmann, Thomas (2018): *Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung*. In: Hoffmann, Thomas/Jantzen, Wolfgang/Stinkes, Ursula (Hrsg.): *Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung*. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 19–48.
- Holz, Hans Heinz (2003): *Widerspiegelung*. Bielefeld: transcript.
- Holz, Hans Heinz (2005): *Weltentwurf und Reflexion*. Stuttgart: Metzler.

- Holz, Hans Heinz (2013): Leibniz. Darmstadt: WBG.
- Hörz, Herbert/Liebscher, Heinz/Löther, Rolf/Schmutzer, Ernst/Wollgast, Siegfried (Hrsg.) (1997): Philosophie und Naturwissenschaften. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Jantzen, Wolfgang (1996): Diagnostik, Dialog, Rehistorisierung. Zum Zusammenhang von Erklären und Verstehen im diagnostischen Prozess. In: Jantzen, Wolfgang/Lanwer-Koppelin, Willehad (Hrsg.): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin: Marhold.
- Jantzen, Wolfgang (2017): Allgemeine Behindertenpädagogik. Berlin: Lehmanns.
- Jantzen, Wolfgang (2018): Sozialisation und Behinderung. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Klafki, Wolfgang (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- König, Josef (1978): Das System Leibniz. In: Patzig, Günther (Hrsg.): Vorträge und Aufsätze. Freiburg: Alber, S. 27–61.
- Labica, Georges (1998): Karl Marx. Thesen über Feuerbach. Hamburg: Argument.
- Leibniz, Gottfried-Wilhelm (1996): Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie, Teil II. Hamburg: Meiner.
- Leibniz, Gottfried-Wilhelm (2014): Monadologie und andere metaphysische Schriften. Hamburg: Meiner.
- Leibniz, Gottfried-Wilhelm (2015): Neues System der Natur. In: Holz, Hans Heinz (Hrsg.): Kleine Schriften zur Metaphysik. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lenin, Wladimir (1973): Materialismus und Empiriokritizismus. LW (Bd. 14). Berlin: Dietz.
- Marx, Karl (1990): Thesen über Feuerbach. MEW (Bd. 3). Berlin: Dietz.
- Marx, Karl (2012): Ökonomisch-philosophische Manuskripte. MEW (Bd. 40). Berlin: Dietz.
- Marx, Karl (2015a): Zur Kritik der Politischen Ökonomie. MEW (Bd. 13). Berlin: Dietz.
- Marx, Karl (2015b): Einleitung [Zur Kritik der Politischen Ökonomie]. MEW (Bd. 13). Berlin: Dietz.
- Marx, Karl (2018): Das Kapital. Erster Bd. MEW (Bd. 23). Berlin: Dietz.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1990): Die deutsche Ideologie. MEW (Bd. 3). Berlin: Dietz.
- Mittelstraß, Jürgen (2002): Bildung und ethische Maße. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 151–170.
- Mollenhauer, Klaus (2008): Vergessene Zusammenhänge. München: Juventa.
- Pawlow, Todor (1973): Die Widerspiegelungstheorie. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Petersen, Jürgen (2000): Mimesis – Imitatio – Nachahmung. München: Fink-UTB.
- Pröhl, Joachim (1974): Das Aufsteigen der Erkenntnis vom Abstrakten zum Konkreten. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 22, 4, S. 429–442.

- Rieger-Ladich, Markus (2017): *Situierte Subjekte. Wissenschaft als soziale Praxis*. In: Dörner, Olaf/Illner, Carola/Pätzold, Henning/Franz, Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Biografie – Lebenslauf – Generation*. Opladen: B. Budrich, S. 21–35.
- Rödler, Peter (2000): *geistig behindert. Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen?* Berlin: Luchterhand.
- Sandkühler, Hans Jörg (1972): *Zur Begründung einer materialistischen Hermeneutik*. In: *Argument* 14, 11/12, S. 977–1005.
- Sandkühler, Hans Jörg (1973): *Praxis und Geschichtsbewusstsein*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schickel, Joachim (2014): *Der Logos des Spiegels*. Bielefeld: transcript.
- Schneider-Reisinger, Robert (2021): *Bildung als konkret-utopische Bewegung*. In: Janovsky, Nikolaus/Ostermann, Elisabeth/Rapp, Ursula/Ritzer, Georg/Steinmair-Pösel, Petra (Hrsg.): *Perspektiven Bildung* (Bd. 1). Münster: Waxmann, S. 121–130.
- Schneider-Reisinger, Robert (2022): *Allgemeine (inklusive) Pädagogik als Theorie-Praxis. 13 Bruchstücke*. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Funktionen und Leistungen der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Waxmann: Münster, S. 237–242.
- Sève, Lucien (2016): *Die Welt ändern, das Leben ändern*. Hamburg: Argument.
- Sokrates (2019): *Des Sokrates Apologie. Platon. Werke* (Bd. 2). Darmstadt: wbg.
- Strickland, Lloyd (2014): *Leibniz's Monadology*. Edinburgh: Univ. Press.
- Sweeney, Angela (2016): *Why Mad Studies Needs Survivor Research and Survivor Research Needs Mad Studies*. In: *Intersectionalities* 5, 3, S. 36–61.
- Waldenfels, Bernhard (2002): *Paradoxien ethnografischer Fremddarstellung*. In: Därmann, Iris/Jamme, Christoph (Hrsg.): *Fremderfahrung und Repräsentation*. Weilerswist: Velbrück.
- Whitehead, Alfred (1974): *Die Funktion der Vernunft*. Stuttgart: Reclam.
- Wilson, Shawn (2008): *Research is Ceremony*. Halifax: Fernwood Publishing.

Reflexion methodologischer und methodischer Grenzen

Der Körperlichkeit von Anerkennung auf der Spur – kritische Reflexion und erweiternde Impulse für eine erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung

Hannah Nitschmann

1 Einleitung

Als Frage der Professionalisierung, als Voraussetzung oder als Zielperspektive einer gelingenden Pädagogik wird der Anerkennung von Vielfalt eine große Bedeutung beigemessen. Dieser normativen Perspektive stehen seit einiger Zeit eher machtanalytisch justierte Zugänge entgegen, die Anerkennung als Medium der Subjektivierung und damit als stets ambivalentes Geschehen fassen. In qualitativen Forschungsvorhaben, die an letztere Ausgangslage anschließen, werden soziale (Re-)Adressierungen als Anerkennungsgeschehen rekonstruiert und die Prozesshaftigkeit differenter Subjektpositionen beleuchtet. Methodischer Bezugspunkt ist hierbei eine Frageheuristik, die – konversations- und diskursanalytische Perspektiven vereinend – eine systematische Annäherung an (situative) Prozesse der Subjektivierung ermöglichen soll (vgl. Reh/Ricken 2012; Ricken et al. 2017). An inklusionsorientierten Schulen ist die Anzahl solcherlei Forschungsvorhaben bisher noch sehr überschaubar. Hier sind insbesondere die Arbeiten von Bettina Fritzsche hervorzuheben, die auch Lerngruppen mit Kindern, die nicht (im erwarteten Maße) über die verbale Sprache verfügen, in den Blick nimmt. Neben der Analyse verbalsprachlicher Beiträge (vgl. Fritzsche 2018a, 2018b), sind auch körperliche Ausdrucksweisen Teil der Rekonstruktionen – vornehmlich jedoch in ihrer Bedeutung als subjektivierende *Adressierung* eines Schülers mit einer „schweren Behinderung“ (Fritzsche 2018b: 63). Dessen (spärlich beschriebenen) körperlichen Reaktionen fließen nicht im Sinne einer *Re-Adressierung* und damit einer Positionierungs*aushandlung* in die Analyse mit ein (vgl. Fritzsche 2014: 336ff.).

Als Beitrag zur Inklusionsforschung zielen die folgenden Ausführungen zum einen darauf, methodologische und methodische Grenzziehungen in Bezug auf das Subjekt der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungs-

forschung aufzuzeigen und zum anderen darauf, diese auf der Ebene der Körperlichkeit¹ zu erweitern. Anhand einer ausgewählten Sequenz aus (video-)ethnografisch erhobenem Material an ‚inkluisiven‘ Grundschulen werden die skizzierten Möglichkeiten der empirischen Erforschung körperlicher Anerkennungsprozesse exemplarisch veranschaulicht. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.²

2 Anerkennung und Subjektwerdung – methodologische und methodische Grenzziehungen

Die genannte Heuristik basiert auf einem voraussetzungsreichen Subjektbegriff, was die Frage aufwirft, inwiefern tatsächlich *alle* Personen in der Arbeit mit dem Instrument als Akteur*innen von Anerkennung sichtbar (gemacht) werden (können): Eine zentrale Neuerung in der aktuellsten Fassung der Heuristik³ (vgl. Kuhlmann et al. 2017) ist der Stellenwert des Selbstverhältnisses für Fragen der Anerkennung und Subjektwerdung. Mit dieser Fokussierung wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Adressierungen nicht mit dem „Vollzug einer Ordnung oder dem schematischen Einsetzen in eine Subjektposition“ (Ricken et al. 2017: 215) gleichzusetzen sind, sondern immer auch eine Rückwendung auf sich selbst auf Seiten des Subjektes bezeichnen: „Es handelt sich folglich um ein Adressieren des Selbstverhältnisses des Anderen, d.h. die Adressierung eröffnet einen Raum der eigenen In-Verhältnis-Setzung des Anderen in Bezug auf aufgerufene Normhorizonte, Subjektpositionen etc.“ (ebd.). Empirisch kommt mit der Selbstverhältnisdimension also in den Blick, wie „Selbstverhältnis- bzw. ›Rekursivitätsspielräume‹“ (ebd.: 204) durch Adressierungen jeweils präfiguriert (eröffnet/verschlossen) oder auch beansprucht werden (vgl. ebd.). Hiervon ausgehend schlagen die Autor*innen vor, Anerkennung als „Umgehen mit Selbstverhältnishaftigkeit“ (ebd.: 216) zu reformulieren und heben damit hervor, dass Identitäten qua Anerkennung nicht nur wertschätzend bestätigt, sondern in

- 1 Die (Re-)Adressierungsheuristik nach Ricken et al. (2017) wurde von den Autor*innen im Rahmen eines Projektes zur *Sprachlichkeit* der Anerkennung (2014-2017) (weiter) entwickelt. Das Projekt nahm Subjektivierungsprozesse in „unterrichtlichen Praktiken des Begrüßens, des Disziplinierens und Lobens sowie des Prüfens“ (Ricken et al. 2023: 9) in den Blick.
- 2 Die theoretischen Überlegungen sowie die analytische Rekonstruktion in diesem Beitrag beruhen auf meiner Dissertationsstudie (vgl. Nitschmann 2024).
- 3 Zur (Weiter-)Entwicklung der Heuristik vgl. Kuhlmann 2023; Reh/Ricken 2012; Ricken 2013; Ricken et al. 2017; Rose/Ricken 2018a, 2018b; Rose 2019.

Anerkennungsprozessen hervorgebracht und ausgehandelt werden. Damit geht auch einher, dass nicht vorab festgelegt werden kann, was empirisch überhaupt als Anerkennung in den Blick gerät. “[W]ie Wertzuschreibungen im Akt der Adressierung performiert“ (ebd.: 214) und welche Möglichkeiten der Selbstbezugnahme darin eingeräumt werden, steht analytisch zur Frage.

Zugleich erhebt der eher unzugänglich wirkende Begriff der Selbstverhältnishaftigkeit genau diesen Umstand zum Programm, indem er auf das unvermeidbar Entzogene, Aufgegebene und Inkohärente hinweist, das jede Existenz kennzeichnet. Mit dem Begriff ist zudem ein doppeltes Verhältnis angesprochen: Subjektivität wird – mit Verweis auf Meyer-Drawe – verstanden als ‚Inter-Subjektivität‘ und damit als eine „doppelte Verhältnishaftigkeit, nämlich ein Verhältnis (zu anderen, anderem etc.) zu sein und sich (darin und zugleich) zu diesen Verhältnissen selbst zu verhalten“ (Ricken et al. 2017: 223). Vor diesem Hintergrund ist mit dem Begriff auch explizit keine rein kognitive Selbstreflexion bezeichnet, um so „die Vielfalt möglicher – z.B. körperlicher, emotionaler etc. – Selbstverhältnisse offen zu lassen“ (ebd.: 216). Jene Vielfalt wird von den Autor*innen nicht weiter theoretisiert. Die Heuristik, die – wie bereits erwähnt – eine Rekonstruktion *sprachlicher* Anerkennungsprozesse ermöglichen soll, fragt zwar *auch* nach gestischen Mitteln, vor dem Hintergrund der Interaktionsanalyse scheinen hiermit eher konventionalisierte Turns und weniger ‚eigensinnige‘ körperliche Ausdrucksweisen angesprochen zu sein. So bleibt offen (was vor dem Hintergrund des Tagungsthemas besonders relevant erscheint), wie durch die methodologische Setzung dessen, was das Subjekt und intersubjektive Anerkennungsbeziehungen kennzeichnen und was entlang der Frageheuristik methodisch überhaupt als (Re-)Adressierung in den Blick gerät, bereits Ausschlüsse produziert werden. Die beschriebene Heuristik basiert wesentlich auf den subjekttheoretischen Arbeiten von Judith Butler, weshalb die Exklusionspotentiale von their⁴ Überlegungen im Folgenden skizziert werden: Die Verinnerlichung von (sprachlichen) Adressierungen (und darin eingelagerter gesellschaftlicher Normen) im Zuge der Reflexivität – im Sinne einer identifizierenden Rückwendung auf (beziehungsweise gegen) sich selbst – scheint für Butler eine notwendige Bedingung der Subjektivierung und damit des Subjektstatus zu sein. Diese Überlegungen arbeitet they insbesondere in ‚Psyche der Macht‘ heraus: „Das „Ich« ist nicht einfach jemand, der über sich selbst nachdenkt; es ist *definiert* [Hervorhebung H.N.] durch diese Fähigkeit der reflektierenden Selbstbeziehung oder Reflexivität“ (Butler 2001: 26). Aussagen wie diese machen (geistige) Behinderung zum „Prüfstein sozialwissenschaftlicher (Subjekt-)Theorie“ (Trescher/Klocke 2014: 287) – insbesondere bezüglich der *Voraussetzungen*, die auf der Seite des

4 Judith Butler positioniert sich als non-binär und bevorzugt das Pronomen ‚they‘ (vgl. u.a. Gleeson 2021) was im vorliegenden Beitrag entsprechend berücksichtigt wird.

Individuums laut Butler gegeben sein müssen, um ein Subjekt zu werden. Wie beschrieben, ist Anerkennung ein triadisches Geschehen zwischen dem Anderen, vorherrschenden Normen sowie dem durch rückbezügliche Identifikationen erzeugten Selbst (vgl. Balzer 2014: 493). Wenn nun aber auf der Seite des Individuums (etwa im Falle einer Komplexen Behinderung (Fornefeld 2008), Wachkoma oder Demenz) mindestens ungeklärt bleibt, inwiefern es fähig ist, sprachliche Adressierungen zum einen zu verstehen und diese zum anderen reflexiv auf sich selbst zu beziehen – geschweige denn, sich dazu im Zuge einer Re-Adressierung zu positionieren, kann mit Butler nur bedingt von einer ‚gelingenden‘ Subjektivierung ausgegangen werden: „Scheitert der Sprechakt bzw. findet dieser nur unidirektional als Zuschreibungspraxis ohne aktive Teilnahme oder Annahme des Subjekts statt, scheitert Butlers Subjekttheorie“ (Trescher/Klocke 2014: 298). Über die Absolutheit dieser Schlussfolgerung ließe sich diskutieren (vgl. Nitschmann 2024: 82f.), zweifelsohne bedarf es jedoch theoretischer Erweiterungen mit Blick auf den Körper (die nachfolgend skizziert werden), um in der erziehungswissenschaftlichen Forschung im Kontext von Inklusion keine Menschen als Subjekte der Anerkennung vorab auszuschließen.

3 Der Körperlichkeit von Anerkennung auf der Spur – Grenzüberschreitungen

Die Bedeutung des Körpers für Prozesse der Subjektivierung greift Butler insbesondere in ‚Körper von Gewicht‘ (1997) auf, nachdem them nach Erscheinen von ‚Das Unbehagen der Geschlechter‘ (1991) vorgeworfen wurde, diese Dimension vernachlässigt zu haben. They arbeitet darin die performative Wirkmacht von Diskursen für die Materialisierung des Körpers heraus und betont zugleich, dass diese Kategorien zwar untrennbar miteinander verwoben sind, aber nicht ineinander aufgehen: „Sprache und Materialität sind gänzlich miteinander verfügt, chiastisch in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit, aber nie völlig zur Deckung zu bringen, beziehungsweise aufeinander zu reduzieren“ (Butler 1997: 105). Der konkrete Körper weist stets über eine intelligente Subjektposition hinaus: „Wir sind immer sehr viel mehr und mühen uns oft damit ab, dieses ‚mehr‘ auszublenden, um Subjektpositionen einzunehmen“ (Villa 2010a: 265). Villa (2010b: 212) beschreibt jenes Mehr beziehungsweise die konstitutive Unmöglichkeit, Positionierungen bruchlos zu verkörpern als Strukturprinzip der Subjektivierung und verweist auf den „Überschuss an Komplexität, an Emotionen, an Bedürfnissen und Begehren, einen Überschuss an biographischer Erfahrung“ (ebd.).

Körper(lichkeit) ist also nie einfach nur ein *Produkt* von Diskursen und Adressierungen, sondern immer auch ein *Produzent* von sozialen Verhältnissen (vgl. Gugutzer 2015: 8) – Individuen *verhalten* sich in ihrer Körperlichkeit zu diesen Positionierungen (und können Normen so auch potentiell verschieben (vgl. Butler 2006)). Für Butlers Überlegungen ist der Körper allerdings eher in seiner abstrakten Bedeutung als in seinen konkreten Handlungen von Relevanz (vgl. Tervooren 2001: 179): „Die Gesten, Bewegungen, stimmlichen Qualitäten des Gesagten, die Haltungen der Körper zueinander, die Weitergabe von Bewegungen untereinander verlangen nach einem sehr viel feineren Beschreibungsinstrumentarium“ (ebd.). *Praxistheoretische* Forschungszugänge eignen sich in diesem Zusammenhang besonders, um den körperlichen „Eigensinn“ (Villa 2010a: 253) als das „Stumme“ (Hirschauer 2001: 445) des Sozialen, das sich nicht ohne Weiteres in sprachliche Codes übersetzen lässt, in den Blick zu nehmen – die Artikulationen ‚stummer‘ Körper liegen an den ‚Rändern des Intelligiblen‘. Falkenberg (2013), die sich in ihrer Dissertationsstudie für jene stummen Praktiken von Schüler*innen interessiert, beschreibt Körper in diesem Zusammenhang als „Widerpart der Disziplinierungsversuche“ (ebd.: 11), die „ohne Zustimmung ihrer ‚Bewohner‘ eigensinnig zu agieren scheinen und Verbindung mit anderen – Menschen und Entitäten – aufnehmen“ (ebd.: 7).

Anerkennung wird auf einer körperlichen Ebene als Modus der Subjektivierung praxistheoretisch greifbar, indem konkrete Bewegungen, Blicke etc. als „ein Prozessieren von Adressierungen und Re-Adressierungen“ (Balzer 2014: 602) ‚be-deutet‘ (vgl. Otzen/Rose 2021: 108) werden. Die praxistheoretische Prämisse eines vorreflexiven, praktischen Verstehens sowie der Fokus auf habitualisierte Körperbewegungen als Kernelement des Sozialen (vgl. Reckwitz 2003) schließt darüber hinaus auch Personen als Träger*innen von Praktiken und damit Akteur*innen von Anerkennungsprozessen mit ein, die nicht (im erwarteten Maße) über die verbale Sprache verfügen. (Re-)Adressierungsprozesse und Selbstverhältnisse sind demnach auch auf der non-verbalen, körperlichen Ebene zu denken: Eine Person muss nicht unbedingt sprechen, um eine machtvolle Adressierung zu tätigen oder mit Worten reagieren, um sich dazu zu positionieren. Jeglicher körperliche Ausdruck lässt sich auf der Mikroebene sozialer Interaktionen als ‚eigensinnige‘ Anrede oder Antwort lesen. Auch von ‚Ding-Praktiken‘ können darüber hinaus subjektivierende (Re-)Adressierungen ausgehen (Rabenstein 2018a, 2018b). Menschen, die nicht in der verbalen Sprache leben, können sich also auch mit „‚taktile[n] Zeichen“ (Butler 2007: 95), etwa unterstützenden Gesten, oder mit diskursiven – vergeschlechtlichenden, behindernden, kulturalisierenden – Gegenständen oder Symbolen identifizieren und so ein (nicht notwendigerweise sprachlich verfasstes) Selbstverhältnis ausbilden. An diese Überlegungen scheinen wiederum *phänomenologische* Ansätze anschlussfähig die ein „[v]erleblichtes Bewußtsein als existentielle Selbstbezüglichkeit“ (Stinkes

1998: 4) starkmachen. Stinkes (1998: 4ff.) arbeitet die unterschiedlichen Weisen der Selbstbezüglichkeit heraus: Der „wissende Bezug zu sich“ (ebd., 5) ist demnach nur eine Form menschlicher Seinsweise, weshalb es unzulässig ist, hiervon den Status als Person abhängig zu machen (vgl. ebd.: 2ff.). Das verleiblichte Bewusstsein veranschaulicht die Autorin am Beispiel eines achtjährigen Jungen, der infolge eines Unfalls im Koma lag und dessen Genesungsprognose aussichtslos erschien (vgl. ebd.). Erst, nachdem das Kind schließlich auf seine Mutter gelegt wurde, hat sich sein Zustand deutlich verbessert und erste Spontanbewegungen setzten ein. Merleau-Pontys Verständnis von Bewusstsein als ein „Ich-kann“/„Ich-tut“ (und kein „Ich-denke“) folgend, deutet Stinkes die Bewegungen des Kindes als aktiv wahrnehmende *Antwort* auf die veränderte Situation und spricht in diesem Zusammenhang von einer „existentiellen Selbstbezüglichkeit (Reflexion im Vollzug)“ (ebd.: 6). Weisen der Selbstbezüglichkeit „[können] sich zu unterschiedlichen Graden des Bezuges erweitern“ (ebd.), das verleiblichte Bewusstsein stellt jedoch die allgemeinmenschliche Grundlage dar, in dem wir (in Anlehnung an Levinas) immer schon dem Anderen ausgesetzt sind (vgl. ebd.: 6f.). In inklusiven Settings müsste der Forschungsfokus – über die Verbalsprache hinaus – demnach insbesondere auf die in Praktiken und Settings eingelagerten (Re-) Adressierungen gelegt werden. Diese Perspektive erlaubt es, die leiblichen Artikulationen eines Menschen *als* Antwort beziehungsweise Anrufung und damit als Anerkennungsgeschehen zu be-deuten.

Die (Re-)Adressierungsheuristik (vgl. Kuhlmann et al. 2017) müsste für *körperliche* Ausdrucksweisen⁵ weiter geschärft werden: Über die formale *Organisation* (vgl. ebd.: 234) einer Adressierung hinaus, wäre der Fokus auf die Bedeutung ‚unkonventionalisierter‘ körperlicher Ausdrucksweisen zu richten, in Bezug auf die *Norm- und Wissensdimension* (vgl. ebd.) wäre zu fragen, wie Ordnungen mit körperlichen Mitteln aufgerufen oder auch verändert werden und/oder wie der körperliche Ausdruck durch Normen reglementiert und ‚lesbar‘ gemacht wird. Bezüglich der *Machtdimension* (vgl. ebd.: 235) wäre der Körperlichkeit von Positionierungen beziehungsweise Relationierungen sowie der Rolle (non)konformer Körper(ausdrücke) für jene Prozesse nachzugehen. Die *Selbstverhältnisdimension* (vgl. ebd.) scheint in der Heuristik stark auf die Foucaultsche Selbstführung/-technologie enggeführt – vor dem

5 Dieses Anliegen wurde auch in einer Projektskizze zur ‚Körperlichkeit von Anerkennung‘ von Alkemeyer/Pille (o.J.) formuliert. In der Beobachtung des Sportunterrichts sollte ein „„körpersensibler Blick““ (ebd.: 4) ausgebildet werden, „weil er [der Sportunterricht, Anmerkung H.N.] die Relevanz des Körpers für Anerkennung so deutlich hervortreten lässt“ (ebd.). In den Projektpublikationen, die explizit auf Anerkennung Bezug nehmen (vgl. Pille/Alkemeyer 2016, 2018), scheint dieses vielversprechende Vorhaben jedoch hinter der Frage nach der Spezifik des Schulischen für Anerkennungsfragen zurückgetreten zu sein. Explizite Bezugnahmen auf die ‚Körperlichkeit der Anerkennung‘ fallen in den Forschungsbefunden eher spärlich aus.

Hintergrund der obigen Ausführungen wäre hier eine Erweiterung hinsichtlich einer fragenden Annäherung an die (mit körperlichen Mitteln) eröffneten/verschlossenen Möglichkeiten der Selbstbezugnahme notwendig (vgl. hierzu ausführlich Nitschmann 2024: 126ff.).

4 Vulnerable Körper in Sitzkreisformationen – exemplarische Analyse

Eine Sensibilität für die Bedeutung körperlicher Ausdrucksweisen für Subjektivierungsprozesse öffnet den Phänomenbereich von Anerkennung und Subjektivierung über die verbale Sprache hinaus und damit potentiell auch den berücksichtgbaren Personenkreis. Um die Gefahr eines „[d]oing difference while doing ethnography“ (Fritzsche/Tervooren 2012) abzufedern, standen in meiner Dissertationsstudie (vgl. Nitschmann 2024) Peer-Praktiken der Nebensitzer*innenwahl und des (Körper-)Kontakts in Sitzkreisformationen und die darin wechselseitig ausgehandelten „Rekursivitätsspielräume“ (Ricken et al. 2017: 214) im Fokus. Die Frage, ob (und wenn ja, inwiefern) hierbei soziale Ordnungskategorien (Geschlecht, Behinderung, Migrationsgeschichte) bedeutsam werden, ist nachgelagert.

Die nachfolgende analytische Rekonstruktion (vgl. hierzu ausführlich Nitschmann 2024: 133ff.) entlang der beschriebenen Heuristik zielt darauf, wie eingangs angekündigt, Anerkennungsprozesse auf einer körperlichen Ebene exemplarisch sichtbar zu machen. Die ausgewählte Sequenz ereignet sich in einer 3. Klasse an einer inklusionsorientierten Schule in einer deutschen Großstadt zum Ende der Klassenratsstunde im Sitzkreis:

Merle beugt sich in einer schnellen Bewegung zu Robert, umarmt ihn von der Seite, zieht ihn an sich und kommt dabei seiner Wange mit ihrem Gesicht sehr nahe. Ebenso schnell lässt sie wieder von ihm ab, lacht ihn an und dreht sich dann schnell zu Frau Giesinger um, während Robert zur entgegengesetzten Seite ausweicht, mit dem Finger auf Merle zeigt und angewidert murmelt: „Bah du hast mich geküsst“. Er reibt sich die Wange und sagt klagend zu Christian: „Die hat mich geküsst.“ Christian beugt sich vor Lachen und scheint hinter vorgehaltener Hand etwas zu seiner Sitznachbarin Sarah zu sagen. Diese blickt infolgedessen zu Merle und Robert und beginnt zu grinsen. Merle beobachtet aufmerksam das Geschehen. Dabei hat sie die obere Zahnreihe über die Unterlippe gestülpt und verharrt in diesem Ausdruck.

Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen ließe sich Merles Annäherung als ‚eigensinniger‘ Körperimpuls lesen – zumindest kündigt sich diese plötzliche Bewegung aus Beobachter*innenperspektive in keiner Weise vorab an. Auf der Kameraaufnahme ist nicht eindeutig zu erkennen, was genau Merle an Roberts Wange ‚macht‘. Mit dem Fokus auf Körperlichkeit lassen sich aus Merles Verhalten bereits Rückschlüsse auf die normativen Ordnun-

gen ziehen: Die Tatsache, dass Merle ebenso schnell wieder von Robert abgelässt, wie sie sich ihm angenähert hat, lässt zunächst die Bedeutung zu, dass sie sich über ihr eigenes impulsives Handeln erschreckt. Ihr Lachen und rasches Abwenden können – im Gewahrwerden – als Ausdruck von Verlegenheit und Scham be-deutet werden, was darauf hinweist, dass sie ihr Handeln unmittelbar als die vorherrschenden Normen des Körperkontakts überschreitend bewertet. Darüber hinaus kann das Lachen in der Situation auch als ‚Registerwechsel‘⁶ (zwischen Ernst und Spiel) und damit als distanzierende Positionierung zum ‚Kuss‘ gelesen werden. Angesichts dieser – vermutlich unerwarteten – intimen Berührung wirkt Roberts Reaktion (zunächst) relativ unaufgeregt: Er weicht Merle aus und murmelt auf sie zeigend (wobei ein gewisser Ekel in seiner Stimme mitzuschwingen scheint): „*Bah du hast mich geküsst*“ – als realisiere er erst im benennenden Sprechen, was ihm soeben widerfahren ist. Das Wangenreiben kann als Ausdruck der Verarbeitung – sowohl als Vergewisserung des Geschehenen als auch als Wiederherstellen (Wegwischen, Reinigen) – be-deutet werden. Darüber hinaus scheint Robert offenbar das Bedürfnis zu haben, sein Erlebnis zu teilen und wendet sich in klagendem Tonfall an Christian. Die Grenze dessen, was in der direkten Interaktion mit Merle noch verhandelbar erscheint, scheint durch den ‚Kuss‘ überschritten und das Ereignis verlangt offenbar nach dem Einbezug (und Urteil) Dritter. Robert verbündet sich mit Christian und spricht fortan nicht mehr *mit*, sondern mit Christian *über* Merle und bringt durch Körpersprache, Intonation und Wortwahl („*die*“) seine Abgrenzung von ihr und dem ‚Kuss‘ (vor Dritten) zum Ausdruck. Von welchem Mienenspiel seine Aussage begleitet wird, ist auf der Aufnahme nicht gut zu erkennen. Die Intonation klingt nach einer Klage – dennoch ist es durchaus denkbar, dass diese durch eine belustigte Mimik konterkariert wird und Robert (auch) mit den Reaktionen seiner Mitschüler*innen ‚spielt‘. Jedenfalls *entscheidet* sich Robert für die Öffentlichkeit, der er Merle zugleich aussetzt. Während *über* Merle gesprochen wird, wirkt diese wie ‚versteinert‘: Durch die wachsende Zahl an belustigten Mitwissenden wird sie – verstärkt durch die Kreisformation (vgl. Fritzsche et al. 2022; Magyar-Haas/Kuhn 2011) – zunehmend exponiert, womit eine besondere Verletzbarkeit einhergeht. Ihre Mimik kann als Ausdruck von Ohnmacht und Scham be-deutet werden – je nachdem, wie viel Druck sie mit der oberen Zahnreihe auf ihre Unterlippe ausübt gar als Form der Selbstbestrafung. Die Normverletzung (und die Deutungshoheit darüber) scheint für Merle in der Sequenz nicht (mehr) verhandelbar, was mit einer Schließung von Antwort- und Aushandlungsmöglichkeiten einhergeht, worüber ihr Körper buchstäblich Auskunft gibt.

6 Im Zuge von Annäherungen unter Peers ist der ‚Registerwechsel‘ eine wiederkehrende körperliche Praktik, die (nachträglich) die ‚Uneigentlichkeit‘ (vgl. hierzu auch Otzen/Rose 2021) einer Zuneigungsbekundung zu markieren scheint (vgl. Nitschmann 2024, 177ff.).

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag hat den Versuch unternommen, Grenzziehungen in der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung aufzuzeigen und zu erweitern. So konnte zunächst gezeigt werden, dass der zugrundeliegende Subjektbegriff voraussetzungsreich ist und damit Ausschlüsse produziert. Mit dem Fokus auf die Körperlichkeit von (Re-)Adressierungen können sowohl auf einer theoretischen als auch auf einer empirischen Ebene Subjektivierungsprozesse sichtbar gemacht werden, die sich in para- und non-verbale Interaktionen ereignen. Die subtilen Ausdrucksweisen von Körpern in den Blick zu nehmen, zeigt die Vielschichtigkeit, Ambivalenzen und ‚Zwischentöne‘ von Anerkennungsprozessen auf, die im Fokus auf die verbale Sprache allzu leicht aus dem Blick geraten und macht zugleich Menschen als Akteur*innen von Anerkennung sichtbar, die nicht (im erwarteten Maße) über die verbale Sprache verfügen. Wie die kurze exemplarische Analyse zeigen konnte, lassen sich normative Ordnungen, Positionierungen und Selbstverhältnisse (auch) am Körper ‚ablesen‘. Die ‚Sprache des Körpers‘ in Worte zu fassen verweist jedoch stets auf die Grenzen der Erkenntnis im Spannungsfeld von Be-Deutungsanspruch und Unhintergebarkeit (vgl. Butler 2007). In Anerkennung der Grenzen, die jeder Forschung durch die Alterität menschlicher Subjekte gesetzt sind, ist es nicht das Ziel einer empirischen (Re-)Adressierungsanalyse, „Subjektivierung schlicht identifizieren (zu wollen), da dieses Anliegen die theoretisch hergeleitete Unergründbarkeit und Unverfügbarkeit von Subjektivität selbst unterwandern würde“ (Otzen/Rose 2021: 116). Wenngleich Subjektivierungsforschung „seinem Anliegen wie Gegenstand nach schon prekär [ist]“ (ebd.: 115f.) – auf der Ebene der Körperlichkeit umso mehr – gilt es dennoch, den Versuch zu wagen. Ein behutsamer sprachlicher Umgang mit der Be-Deutung (vgl. ebd.) von körperlichem Ausdruck *als* beschämt, belustigt etc. kann diese Ambivalenz zwar nicht auflösen, aber eine Sensibilität für die Grenzen der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung – insbesondere im Kontext von Inklusion – zum Ausdruck bringen.

In Bezug auf das körperliche Ausdrucksvermögen von Schüler*innen mit komplexer Behinderung (vgl. Fornefeld 2008), Kindern im Wachkoma etc., die nicht über die verbale Sprache verfügen, steht eine weitere Sensibilisierung der Heuristik für die Feinheiten des körperlichen Ausdrucksvermögens sowie die Rolle professioneller ‚Fürsprecher*innen‘ noch aus. Die Versprachlichung und Interpretation von Körperspannung, veränderten Atemrhythmen, Geräuschen oder Schreien (vgl. Stinkes 2016) bedarf zudem einer besonderen machtsensiblen (Selbst-)Reflexion (vgl. Nitschmann 2024: 101, 197). Dieser Personenkreis kam in der rekonstruktiven Anerkennungs-

forschung bisher nicht in den Blick – vielleicht können die skizzierten Überlegungen ein Impuls sein, dies künftig zu verändern.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Pille, Thomas (o.J.): Die Körperlichkeit der Anerkennung – Subjektkonstitutionen im Sport- und Mathematikunterricht. https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/sport/soziologie/anerkennung/Alkemeyer_Pille_Die_Koerperlichkeit_der_Anerkennung_01.pdf [Zugriff: 28.04.2016].
- Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt a.M: suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M: suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin: suhrkamp.
- Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt a.M: suhrkamp.
- Falkenberg, Monika (2013): Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Fornefeld, Barbara (Hrsg.) (2008): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt.
- Fritzsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktion im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, A./Engel, N./Göhlich, M./Miethe, I./Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 329–345.
- Fritzsche, Bettina (2018a): „Doing equality“ als „doing inclusion“. Kulturvergleichende Rekonstruktionen schulischer Normen der Anerkennung. In: Behrmann, L./Eckert, F./Gefken, A./Berger, P. A. (Hrsg.): 'Doing Inequality'. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–82.
- Fritzsche, Bettina (2018b): Inklusion als Anerkennung einer primären Verletzbarkeit. Zum Ertrag von Judith Butlers Anerkennungskonzept für die Analyse von inkludierenden und exkludierenden Effekten pädagogischer Praktiken. In: Sturm, T./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, S. 61–75.
- Fritzsche, Bettina/Hekel, Nicole/Kuhn, Melanie/Neumann, Sascha/Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Weitkämper, Florian (2022): Produktion von Vulnerabilitäten und symbolische Exklusion in Kreisen – eine Analyse der Konstitution von Öffentlichkeitsverhältnissen über pädagogische Grenzziehungspraktiken. In: Hü-

- nersdorf, B./Breidenstein, G./Dinkelaker, J./Schnoor, O./Tyagunova, T. (Hrsg.): *Going public? Erziehungswissenschaftliche Ethnographie und ihre Öffentlichkeiten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–133.
- Fritzsche, Bettina/Tervooren, Anja (2012): *Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien*. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A./Ott, M./Richter, S. (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen u.a.: Budrich, S. 25–39.
- Gleeson, Jules (2021): Judith Butler: ‘We need to rethink the category of woman’. Interview. In: *The Guardian*.
- Gugutzer, Robert (2015): *Soziologie des Körpers*. 5. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Hirschauer, Stefan (2001): *Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30, 6, S. 429–451.
- Kuhlmann, Nele (2023): *Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht*. In: Ricken, N./Rose, N./Otzen, A. S./Kuhlmann, N. (Hrsg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 68–111.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): *Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2, S. 234–235.
- Magyar-Haas, Veronika/Kuhn, Melanie (2011): *Die Quadratur des Kreises? Formierungen von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen*. In: *neue praxis (np)*, 1, S. 19–34.
- Nitschmann, Hannah (2024): *Inklusion und Anerkennung. Zur Körperlichkeit von Differenzaushandlungen im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Otzen, Anne/Rose, Nadine (2021): *Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken*. In: Fischer, D./Jergus, K./Puhr, K./Wrana, D. (Hrsg.): *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 102–121.
- Pille, Thomas/Alkemeyer, Thomas (2016): *Bindende Verflechtung. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 92, 1, S. 170–194.
- Pille, Thomas/Alkemeyer, Thomas (2018): *„Nochmal ganz langsam für Michele!“ Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht*. In: Budde, J./Bittner, M./Bossen, A./RiBler, G. (Hrsg.): *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 150–172.
- Rabenstein, Kerstin (2018a): *Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht*. In: Proske, M./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 319–347.

- Rabenstein, Kerstin (2018b): Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In: Tervooren, A./Kreitz, R. (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 15–35.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, 4, S. 282–301.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Mieth, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Alkemeyer, T./Budde, G./Freist, D. (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 69–99.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von »Anerkennung«. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93, 2, S. 193–235.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne Sophie/Kuhlmann, Nele (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung – eine Einführung. In: Ricken, N./Rose, N./Otzen, A. S./Kuhlmann, N. (Hrsg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 7-17.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, A./Amling, S./Bosančić, S. (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer, S. 65–85.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018a): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018b): "Schön' guten Morgen!" Überlegungen zu den subjektivierenden Effekten von Begrüßungsformen im Schulunterricht. In: Glaser, E./Koller, H.-C./Thole, W./Krumme, S. (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 78–87.
- Stinkes, Ursula (1998): Das verleiblichte Bewußtsein. bidok – Volltextbibliothek: Wiederveröffentlichung im Internet, 1-9. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 6, S. 13–20.
- Stinkes, Ursula (2016): Leibdialog. Erste Reflexion einer präreflexiven Erfahrung. In: Behinderte Menschen – Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 39, 6, S. 21–33.
- Tervooren, Anja (2001): Körper, Inszenierung und Geschlecht Judith Butlers Konzept der Performativität der Geschlechtsidentität. In: Wulf, C./Göhlich, M./Zirfas, J.

- (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim, München: Juventa, S. 157–180.
- Trescher, Hendrik/Klocke, Janoš (2014): Kognitive Beeinträchtigung mit Butler verstehen – Butler im Kontext kognitiver Beeinträchtigung verstehen. In: Behindertenpädagogik, 3, S. 285–307.
- Villa, Paula-Irene (2010a): Subjekte und ihre Körper. Kultursoziologische Überlegungen. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 250–274.
- Villa, Paula-Irene (2010b): Verkörpern ist immer mehr: Intersektionalität, Subjektivierung und der Körper. In: Lutz, H./Vivar, M. T. H./Supik, L. (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Bewegung und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–221.

Prozesse sozialer Ungleichheit in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung erforschen? Potenziale qualitativer Mehrebenenanalysen in der Inklusionsforschung

Sylvia Nienhaus

1 Qualitative Mehrebenenanalyse und Inklusionsforschung?

Das Thema Inklusion ist seit einigen Jahren sehr raumgreifend, wurde doch im Zuge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. UN 2006) ein „Recht aller Menschen auf Bildung in einem nicht-diskriminierenden und auf Chancengleichheit ausgerichteten Bildungssystem“ (DGfE 2017: 3) in den Fokus gesellschaftlicher Diskurse gerückt. Interessanterweise bleibt der Begriff Inklusion dennoch diffus (vgl. Gomolla 2018: 169). Wo im internationalen Kontext eine „volle und selbstverständliche Teilhabe am allgemeinen Bildungswesen“ gemeint ist, wird Inklusion im deutschsprachigen Raum als „vorbehaltlose und dauernde Anerkennung gegenseitigen Andersseins“ (Cramer und Harant 2014: 648) beschrieben (vgl. Nienhaus 2021: 220f.). Nach beiden Verständnissen besteht jedoch „ein unmittelbarer Auftrag an die Gesellschaft insgesamt“ (DGfE 2017: 3). Dieser Auftrag bedeutet bildungspolitisch und -praktisch, „jene Strukturen und Praktiken, die Behinderungen an Teilhabe und der Partizipation hervorbringen und stützen, zu erkennen und abzubauen“ (ebd.), wobei (erziehungs-)wissenschaftlich die Reflexion ungleichheitsrelevanter Prozesse und die Ermittlung konstruktiver Veränderungen im Fokus steht (vgl. ebd.). Der DGfE zufolge kann dieser Teilauftrag der Reflexion und Ermittlung u.a. über die Beleuchtung von Bedingungen struktureller Marginalisierung und Exklusion mittels einer Untersuchung von Prozessen der Diskriminierung und Etikettierung erfolgen (vgl. ebd.: 4f.). Die Bearbeitung dieses Ziels soll „mehrdimensional bzw. intersektional“ verfolgt werden, „also nicht nur einzelne Differenz- und Ungleichheitsdimensionen berücksichtigen, sondern deren Zusammenspiel“ (ebd.: 7f.).

Bezugnehmend auf den Themenschwerpunkt der 5. Arbeitstagung der DGfE-AG Inklusionsforschung steht im vorliegenden Beitrag die methodisch-methodologische Reflexion eines eigenen Forschungsprojekts zu Pro-

zessen sozialer Ungleichheit in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (im Folgenden: FBBE)¹ im Fokus, das Mehrdimensionalität und Intersektionalität nahelegt. So ist Bildung nicht erst mit dem Eintritt in die Schule, sondern bereits in FBBE relevant (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichtserstattung 2022). Diese Entwicklung lässt sich an der gesetzlichen Rahmung früher Bildung für Kindertageseinrichtungen ablesen, die eine gezielte Förderung schulrelevanter Kompetenzen begünstigen soll (vgl. JMK et al. 2004-2022). Ob die Fokussierung bzw. Förderung früher Bildung in Kitas dazu beitragen kann, Prozessen sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken, ist die zentrale Frage meines Forschungsprojekts, welches ich mit Blick auf den Bildungsbereich „Personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen“ (JMK et al. 2004-2022: 12) bearbeite – ein Bereich, der stark sozio-kulturell geprägt ist (vgl. Bittlingmayer und Bauer 2008), bei entsprechender Förderung jedoch positive Bildungsentwicklungen verheißt (vgl. Wiedebusch und Franek 2019). In der Untersuchung orientiere ich mich an einem Modell qualitativer Mehrebenenanalyse (im Folgenden: QM), das hierarchische Ebenen und deren Wechselwirkungen in den Mittelpunkt stellt und darauf abzielt, mehrdimensionale Forschungsphänomene durch die Verwendung verschiedener qualitativer Ansätze mehrdimensional zu erfassen (vgl. Helsper et al. 2013). Mein Ziel dabei ist es, zu erforschen, wie FBBE-Akteur:innen über die o.g. Fokussierung bzw. Förderung früher Bildung in Kitas mit Blick auf Prozesse sozialer Ungleichheit denken, d.h. mich interessiert, inwiefern sie frühe Bildung als Möglichkeit sehen, Prozesse sozialer Ungleichheit zu stoppen oder zumindest zu verlangsamen. Mit Blick auf den oben kurz dargestellten gesellschaftlichen Auftrag zur Schaffung von Inklusion (vgl. DGfE 2017: 3ff.), lässt sich die Reduktion sozialer Ungleichheit auch als Herstellung von Chancengleichheit beschreiben.

Vor diesem Hintergrund bearbeite ich in diesem Beitrag die Frage, inwieweit QM hilfreich ist, um Inklusionsforschung mit Fokus auf Prozesse sozialer Ungleichheit in FBBE zu betreiben. In Abschnitt 2 stelle ich dar, dass soziale Ungleichheit als ebenenübergreifender, d. h. gesellschaftliche Mikro-, Meso- und Makroebene umspannender Prozess über QM besonders gut fassbar ist, indem über den Fokus auf soziale Ungleichheitsprozesse Korrelationen zwischen Determinanten und Dimensionen sozialer Ungleichheit produktiv miteinander verknüpft werden können (vgl. Solga et al. 2009). In Abschnitt 3 zeige ich, wie QM bei der Untersuchung sozialer Ungleichheitsprozesse forschungspraktisch gestaltbar ist. Hierzu nehme ich Bezug auf das

1 FBBE umfasst sämtliche Pflege- und Förderangebote vor dem Schulalter, vor allem Kindertageseinrichtungen – insbesondere Kinderkrippen (für Kinder unter 3 Jahren) und Kindergärten (für Kinder über 3 Jahren) – sowie Horte, Kindertagespflege (institutionell) und Kindertageseltern (privat, vgl. KMK o.J.). In diesem Beitrag stehen Kindertageseinrichtungen (im Folgenden: Kitas) im Fokus.

o.g. Forschungsprojekt und diskutiere divergente Perspektiven von FBBE-Akteur:innen auf Bildung und ihre (Nicht-)Passung zueinander. Abschließend reflektiere ich in Abschnitt 4, inwieweit QM als mehrdimensionaler Ansatz geeignet ist, Inklusionsforschung mit Fokus auf Prozesse sozialer Ungleichheit in FBBE zu bereichern.

2 Qualitative Mehrebenenanalyse zur Untersuchung von Prozessen sozialer Ungleichheit

2.1 Strukturebenen sozialer Ungleichheit – Prozesse, Mechanismen, Ursachen

Das Modell der Strukturebenen (vgl. Solga et al. 2009) beschreibt soziale Ungleichheit in ihrem Verlauf und ermöglicht so ein Verständnis über die Entstehung von „vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen“ (ebd.: 15). Hierzu unterscheidet das Modell eine soziale Ebene der Vorbedingungen sozialer Ungleichheit (*Determinanten*), zwei Ebenen der Konsequenzen sozialer Ungleichheit (*Dimensionen* und *Auswirkungen*) und eine zentrale Ebene der Begründung sozialer Ungleichheit, die über *Ursachen*, *Mechanismen* bzw. *Prozesse* beschrieben wird (vgl. ebd.: 16ff.). Als *Determinanten* sozialer Ungleichheit lassen sich „soziale Merkmale von Personen [...], die Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen definieren, die wiederum Grundlage für Vor- oder Nachteile in bestimmten Handlungs- und Lebensbedingungen darstellen“ (ebd.: 16) beschreiben, wie z.B. ein bestimmter Migrationshintergrund (siehe Abbildung 1). *Determinanten* können sich zu *Dimensionen* (z.B. einer geringeren Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, siehe Abbildung 1) bzw. langfristig zu *Auswirkungen* (z.B. einem eher gering bezahlten Job, siehe Abbildung 1) sozialer Ungleichheit, also bestimmten sozialen Vor- oder Nachteilen, entwickeln. Wichtig hierbei ist – und das ist das zentrale Merkmal des Modells der Strukturebenen – dass die Entwicklung keinen unumstößlichen Kausalzusammenhang darstellt und sie nur vermittelt über eine Ursachenebene vonstattengeht, also *Mechanismen* oder *Prozesse* sozialer Ungleichheit erst dafür sorgen, dass die oben genannten gesellschaftlichen Vor- oder Nachteile entstehen und sich verfestigen können (vgl. ebd.: 18ff.). Ein Beispiel für einen solchen *Mechanismus* oder *Prozess* kann die Diskriminierung eines Kita-Kindes mit Migrationshintergrund durch Erzieher:innen sein, die dann dazu führen kann, dass das Kita-Kind (trotz entsprechender Kompetenzen) kein Gymnasium besucht, sondern eine Hauptschule und somit – bedingt durch systematische Diskriminierung in Kita und Schule – langfristig ein geringeres Haushaltseinkommen hat (siehe Abbildung 1; vgl. Nienhaus et al. 2022: 8f.).

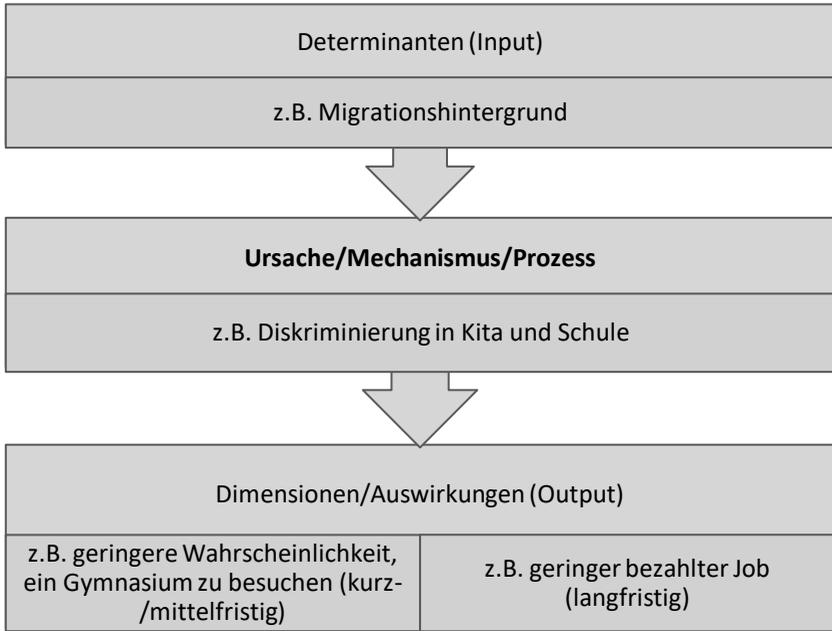


Abb. 1: Ebenen sozialer Ungleichheit (angelehnt an Solga et al. 2009: 17)

2.2 Qualitative Mehrebenenanalyse als Heuristik zur Untersuchung von Prozessen sozialer Ungleichheit

QM ist angelehnt an Konzepte quantitativer Mehrebenenanalyse, die hierarchisch gelagerte Ebenen des Sozialen separat und ihrem Zusammenspiel untersuchen (vgl. Nienhaus und Stoltenhoff 2022: 3ff.). Im Folgenden steht eine Heuristik von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) im Fokus. Diese unterscheidet fünf hierarchisch angeordnete Ebenen: eine Individual-, eine Interaktions-, eine Institutions-/Milieu-, eine Regions- und eine Gesellschafts-/Systemebene. Hinsichtlich der Untersuchung von Prozessen sozialer Ungleichheit ist hier besonders interessant, dass die Heuristik den Urheber:innen zufolge von „Eigenlogiken der Ebenen“ (Nienhaus 2018: 88) ausgeht, also keine deterministischen Zusammenhänge zwischen den Ebenen angenommen werden. Hieraus ergibt sich, dass das mehrebenenanalytische Untersuchungskonzept nicht auf eine spezifische Analyseform festgelegt ist, sondern Flexibilität über die Ebenen hinweg ermöglicht (vgl. Helsper et al. 2013: 126ff.). Die Relationierung dieser Ebenen „zwischen makrosozialen, institutionellen, milieuspezifischen, interaktiven und individuellen Bezügen“ (ebd.: 131) kann

dabei den Urheber:innen zufolge sehr frei „entlang einer übergreifenden Fragestellung“ erfolgen und durch „eine sukzessive Konkretisierung und ggf. Modifizierung der Ebenen bzw. des Modells während der mehrbenenanalytischen Arbeit“ (Nienhaus 2018: 87) flexibel gehandhabt werden. Ziel der Relationierung ist eine „*Bestimmung von Passungsverhältnissen*“ (Hummrich und Kramer 2018: 134). Abhängig davon, wie viele Ebenen tatsächlich berücksichtigt werden – auch hier ist den Urheber:innen zufolge Spielraum gegeben (vgl. Nienhaus und Stoltenhoff 2022: 18) – ermöglicht eine Relationierung den Urheber:innen zufolge letztendlich „qualitative Forschungsergebnisse in größere Zusammenhänge zu stellen“ (Nienhaus 2018: 90). Diese Chance, „Befunde der qualitativen Sozialforschung stärker an Ergebnisse und Modelle auf der Makroebene anzuschließen“ (Hummrich und Kramer 2018: 143), ist für die Untersuchung von Prozessen sozialer Ungleichheit, wie sie im Modell der Strukturebenen beschrieben wird (siehe Abschnitt 2.1), besonders hilfreich (vgl. Helsper et al. 2013: 131).

3 Prozesse sozialer Ungleichheit mit qualitativer Mehrebenenanalyse untersuchen – ein Forschungsbeispiel aus dem Feld frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Das Projekt „Bildungspläne, sozial-emotionale Entwicklung und soziale Ungleichheit in früher Kindheit“ (gefördert 2019-2022 an der Universität Osnabrück) untersucht die Frage, inwiefern die Umsetzung von Bildungsplänen in Kitas aus Sicht von Akteur:innen in FBBE – Vertreter:innen von Kita-Träger:innen, Erzieher:innen und Eltern – dabei helfen kann, soziale Ungleichheit in früher Kindheit zu reduzieren (vgl. Nienhaus 2022). Dieser Frage gehe ich im Forschungsprojekt mittels QM orientiert am o.g. Modell von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) nach, indem ich divergente Perspektiven von Vertreter:innen von Kita-Träger:innen, Erzieher:innen und Eltern auf Bildung in drei Teilstudien rekonstruiere. Diese ebenenspezifische Analyse hat das Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Perspektiven aufzuzeigen, um darauf aufbauend (ebenenübergreifend) (Nicht-)Passungen der Perspektiven herauszuarbeiten.

3.1 Mehrebenenanalytische Untersuchungsanlage

Ebene	Daten	Schwerpunkte	Methode
Region (1) ²	9 leitfadengestützte Interviews mit Vertreter:innen von Kita-Träger:innen (Niedersachsen und Schleswig-Holstein, 2020/21)	Perspektive auf Bildungsziele (1a), sozial-emotionale Entwicklung (1b) und soziale Ungleichheit (2) in früher Kindheit	Kategorienbasierte, qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz und Rädiker 2022)
Milieu/Institution (2)	4 leitfadengestützte Interviews mit Erzieher:innen und Lehrer:innen (Niedersachsen und Schleswig-Holstein, 2021)	Perspektive auf Bildungsziele (1a), sozial-emotionale Entwicklung (1b) und soziale Ungleichheit (2) in früher Kindheit	Kategorienbasierte, qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz und Rädiker 2022)
Interaktion (3)	Beobachtungen von 3 Entwicklungs-/Übergangsgesprächen zwischen Erzieher:innen und Eltern (Niedersachsen und Schleswig-Holstein, 2021)	Entwicklung schulrelevanter Kompetenzen (in Bildungsplänen genannt)	Kategorienbasierte, qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz und Rädiker 2022)

Abb. 2: Angelehnt an Hummrich und Kramer 2018: 137

In der ersten Studie auf regionaler Ebene (siehe Abbildung 2) habe ich neun leitfadengestützte Interviews mit Vertreter:innen von Kita-Träger:innen auf der Grundlage eines induktiven, kontrastiven Samplings durchgeführt (vgl. Petrucci und Wirtz 2007). Mein Ziel hierbei war es, die Perspektiven der Vertreter:innen auf Bildungsziele, im Speziellen sozial-emotionale Entwicklung und soziale Ungleichheit in früher Kindheit auf der Grundlage ihrer

2 Die Zuordnung zu den Ebenen „Region (1)“, „Milieu/Institution (2)“ und „Interaktion (3)“, die der Heuristik von Helsper, Hummrich und Kramer (2013) entnommen sind, erfolgte zum einen auf Grundlage der geographisch-sozialräumlichen Zuständigkeit der Akteur:innen (Region und Milieu/Interaktion) zum anderen hinsichtlich des Datentyps (Interaktion).

spezifischen Aufgaben in FBBE zu erheben. Neben der Betrachtung von Vertreter:innen von Kita-Träger:innen als Expert:innen für die Umsetzung von Bildungsplänen in FBBE verstehe ich sie im Rahmen meines Projekts auch als Expert:innen im Hinblick auf ihre Funktion als *Gatekeeper*, die es mir ermöglichte, den Zugang zum Feld progressiv zu gestalten (vgl. Wolff 2010: 342ff.).

Dieser Strategie folgend, stützte sich die zweite Teilstudie auf Milieu-/Institutionenebene auf leitfadengestützte Interviews mit Eltern und Erzieher:innen (zwei Paar- und zwei Einzelinterviews) in zwei soziokulturell kontrastierenden Kitas. Dabei standen die Aufgaben der Erzieher:innen sowie die Perspektiven der Eltern und Erzieher:innen auf Bildungsziele, im Speziellen sozial-emotionale Entwicklung und soziale Ungleichheit in früher Kindheit von drei Vorschulkindern aus den jeweiligen Kitas im Mittelpunkt.

Um in der dritten Teilstudie, die parallel zur zweiten Teilstudie verlaufen ist, die jeweiligen Perspektiven mit der Praxis in FBBE zu verknüpfen, habe ich auf einer Interaktionsebene ein Entwicklungs- und zwei Übergangsgespräche zwischen den interviewten Erzieher:innen und Eltern zur schulrelevanten Entwicklung der betreffenden Kita-Kinder beobachtet (vgl. Nienhaus 2022).

3.2 Ebenenspezifische Analyseschwerpunkte

Die aus den leitfadengestützten Interviews und Gesprächsbeobachtungen resultierenden, inhaltlich transkribierten Sprachdaten habe ich auf jeder Ebene separat auf Basis einer kombinierten Anwendung von deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien inhaltsanalytisch (Kuckartz und Rädiker 2022) und ausgewählte Passagen ergänzend sequenzanalytisch ausgewertet. Dabei standen thematische Schwerpunkte im Fokus, die die Übersicht in Abbildung 3 zusammenfasst.

Die pyramidenförmige Darstellung in Abbildung 3 verdeutlicht, dass die im Rahmen der Inhaltsanalyse im Fokus stehenden thematischen Schwerpunkte aufeinander aufbauen. Zwar habe ich diese Schwerpunkte erst im Rahmen des Forschungsprozesses selbst u.a. im Zusammenhang mit Präsentationen und Diskussionen generiert, modifiziert und strukturiert, zum besseren Verständnis stelle ich sie im Folgenden jedoch hierarchisch geordnet dar.

So konnte ich entlang des Themenschwerpunkts 1 (Umgang mit Bildungsplänen) zunächst rekonstruieren, dass sozial-emotionale Entwicklung als in den Bildungsplänen genannter, schulrelevanter Bildungs-/Förderbereich in der Praxis zwar als zentral angesehen, jedoch als schwer fassbar eingeschätzt wird – vor allem, weil er aus der Perspektive der FBBE-Akteur:innen in andere Bildungs-/Förderbereiche hineinwirkt. Möglicher-

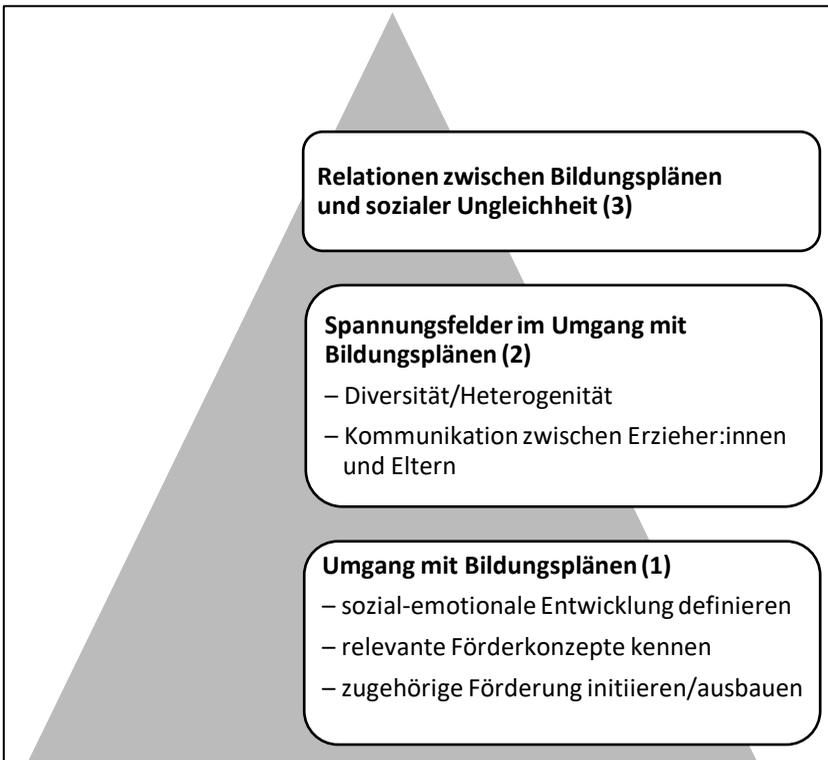


Abb. 3: Ebenenspezifische Analyseschwerpunkte (eigene Darstellung)

weise aus diesem Grund wurden in den Interviews zwar Förderkonzepte benannt, jedoch nicht immer in einen Zusammenhang mit sozial-emotionaler Entwicklung als Bildungs-/Förderbereich sowie konkreten Möglichkeiten, Förderung im sozial-emotionalen Bereich umzusetzen, gestellt.

Auf Grundlage dieser ersten Ergebnisse habe ich im Folgenden einen Schwerpunkt auf die Analyse von Spannungsfeldern im Umgang mit Bildungsplänen (Themenschwerpunkt 2, siehe Abbildung 3) gelegt. Hier wurde zum einen deutlich, dass die Schwierigkeit, Bildungsförderung im Allgemeinen und Förderung sozial-emotionaler Entwicklung im Speziellen in Kitas zu betreiben aus der Perspektive der FBBE-Akteur:innen mit einer zunehmenden Diversität oder Heterogenität der Kindergruppen in Kitas zusammenhängt – in den Interviews wurden diesbezüglich vor allem unterschiedliche Migrationshintergründe angesprochen. Zum anderen geht aus den Gesprächsdaten hervor, dass Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Erzieher:innen und Eltern aus der Perspektive meiner Interviewpartner:innen

dazu führen, dass ein produktiver Umgang mit den Bildungsplänen hinsichtlich einer Förderung von Kompetenzen in schulrelevanten Bildungsbereichen erschwert wird.

An diesem Punkt drängte sich mir die Frage auf, inwiefern die Bildungspläne tatsächlich eine Hilfe bieten, frühe Bildung zu fördern und auf diese Weise soziale Ungleichheit in früher Kindheit zu reduzieren (vgl. Nienhaus 2022). Diese kritische Frage, die auch meine ursprüngliche Motivation für das Projekt beschreibt, habe ich in einem eigenen thematischen Schwerpunkt (3, siehe Abbildung 3) verfolgt³ und werde darauf mit Blick auf eine ebenenübergreifende Analyse im folgenden Abschnitt entlang ausgewählter Beispiele näher eingehen (vgl. Nienhaus 2024).

3.3 *Auf der Suche nach Relationen zwischen Bildungsplänen und sozialer Ungleichheit - ebenenübergreifende Analyse*

Erste Ergebnisse zu Relationen zwischen Bildungsplänen und sozialer Ungleichheit (Themenschwerpunkt 3, siehe Abbildung 3) zeigen über zwei von drei Untersuchungsebenen (Ebene 1 und 2, siehe Abbildung 2) hinweg zunächst, dass die Frage nach der Relevanz von Bildungsplänen mit unterschiedlichen Akteur:innen verbunden wird. So wird in den Gesprächsdaten auf Orientierungen von Eltern, Kompetenzen von Erzieher:innen, institutionelle pädagogische Praxis und Politikverantwortung Bezug genommen. Auch wenn früher Bildung eine gewissermaßen transformatorische Kraft zugesprochen wird, so zeigt sich die Tendenz, die eigene Handlungsverantwortung an die nächste Ebene abzugeben – institutionell gesprochen also vom/von der Kita-Träger:in an die Politik („Die Politik kann sich nicht hinstellen und sagen, wir haben nur ihren neuen Orientierungsplan, der gilt ja schließlich für alle, deshalb müssen wir nichts mehr tun“, Trägervertreter, 14.09.20), von der Kita ins Elternhaus („Ein Kind, was vielleicht zu Hause auf einem Bauernhof schon schraubt und repariert und so was [...] kann für sich entscheiden, entweder das gefällt mir, da helfe ich meinem Papa gerne, dann kann es vielleicht, ähm, eine handwerkliche Richtung beruflich einnehmen“, Erzieherin, 20.05.21) und vom Elternhaus zurück in die Kita („[...] ich als Elternteil, ich kann meinem Kind nicht so viel beibringen, wie es hier im Kindergarten funktioniert“, Mutter, 02.06.21). Hierbei fällt auf, dass die Verantwortungsweitergabe sowohl nach unten als auch nach oben erfolgt – wenn man von institutionell hierarchisch gelagerten Ebenen ausgeht. Zugespitzt könnte man

3 Im Unterschied zu den thematischen Schwerpunkten 1 und 2 handelt es sich hierbei nicht um einen induktiv, sondern einen deduktiv generierten Fokus, der auf einer kritischen Reflexionsfrage basiert, die ich im Rahmen der Interviews zum Abschluss gestellt habe.

an dieser Stelle formulieren, dass FBBE-Akteur:innen sich selbst jeweils Kompetenz für den „richtigen“ Umgang mit früher Bildung absprechen – mit Ausnahme der zitierten Mutter, die deutlich macht, dass es in der Verantwortung von Eltern liegt, das Bildungsangebot von Kitas tatsächlich anzunehmen oder nicht („Deshalb finde ich es sehr schade, wenn Eltern sich gegen den Kindergarten entscheiden“, Mutter, 02.06.21).

Im Zuge der soeben dargestellten Verantwortungsweitergabe wird die Relevanz von Bildungsplänen zur Reduktion sozialer Ungleichheit von den interviewten Akteur:innen nicht direkt adressiert. Lediglich die bereits zitierte Mutter erwähnt, dass ihr im Zuge früher Bildung in Kitas wichtig ist, dass ihr Sohn verschiedene Bildungsbereiche kennenlernt („[...] ich würde mein Kind immer wieder in den Kindergarten schicken, das finde ich wirklich wichtig und dass er die ganzen verschiedenen Bereiche kennenlernt“, Mutter, 02.06.21). Somit scheinen Relationen zwischen Bildungsplänen und sozialer Ungleichheit aus Akteur:innen-Perspektive nicht eindeutig zu bestehen, geht man davon aus, dass ihnen die jeweils geltenden Bildungspläne hinreichend bekannt sind – was auf die interviewten Eltern oft nicht zutrifft („Das kann durchaus sein, dass wir da Informationen dazu gekriegt haben, da muss ich zu meiner Schande sagen, da kann ich mich nicht mehr dran erinnern“, Mutter, 02.06.21).

Von einer anderen Seite betrachtet wird auf der Grundlage der bisherigen Analysen deutlich, dass Relationen zwischen Bildungsplänen und sozialer Ungleichheit diskrepanz erscheinen, d.h. dass Bildungspläne soziale Ungleichheit aus Akteur:innen-Perspektive zwar eher nicht reduzieren, diese jedoch auch nicht zu verstärken scheinen. Das bedeutet jedoch nicht, dass Bildungspläne und soziale Ungleichheit voneinander unabhängig sind, sondern vielmehr, dass Relationen erst über den Einbezug weiterer Ebenen verständlich werden, mitunter jenen, die von den Akteur:innen selbst (implizit) angesprochen werden. Festhalten lässt sich an dieser Stelle, dass es aus Akteur:innen-Perspektive nicht allein auf das Vorhandensein von Bildungsplänen, sondern ihre Umsetzung ankommt („[...] aber es hilft natürlich nicht, ähm, wenn's den Plan gibt, aber noch nicht nach dem gearbeitet wird“, Trägervertreter, 14.09.20) und diese an politisches Bemühen, Kompetenzen von Erzieher:innen und die Bereitschaft von Eltern zur Unterstützung früher Bildung im Rahmen institutioneller pädagogischer Praxis gebunden werden muss.

Darüber hinaus wird in den Analysen deutlich, dass hinsichtlich der Frage, ob und inwiefern Bildungspläne soziale Ungleichheit reduzieren helfen, vor allem der Umgang mit bildungsbenachteiligten Kindern von FBBE-Akteur:innen problematisiert wird. Schwierigkeiten in der Förderung dieser Kinder erscheinen dabei auch als mit negativen Zuschreibungen gegenüber diesen Kindern und ihren Eltern verbunden. So spricht eine Trägervertreterin im Interview (21.07.20) von Kindern aus „sozial schwachen Familien“, die frühe Bildung besonders nötig hätten:

„Oder zumindest haben die Kinder dann mal, ähm, können mal positiv / haben positive Erlebnisse in der Kita, in der Welt. Und das bestärkt sie ja vielleicht auch in ihrer ganzen Entwicklung. Oder sie können dadurch Resilienz erleben und, ähm, können dann auch mit Rückschlägen, familiären Situationen besser umgehen oder, ähm, haben nicht so ein Minderwertigkeitsgefühl, ne. Also, ich glaube, das sind alles so kleine Puzzlesteine für die Entwicklung.“ (Trägervorteilerin, 21.07.20)

Dabei verbindet die Trägervorteilerin mit „sozial schwach“ weniger mangelnde finanzielle Ressourcen, sondern eher fehlendes soziales bzw. kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu 2011):

„Also, es / also diese Kinder haben es schon, denke ich mir, sehr schwer, weil die natürlich auch / allein dieser Sprachbereich ist oft in diesen Familien / wird das auch nicht so gepflegt. Da werden eben keine Bücher angeguckt oder nur wenig, wenn überhaupt welche da sind, dann können die Kinder nicht so gut über ihre Gefühle auch eben sprechen. Haben es nicht gelernt, das wird zuhause auch nicht gemacht. Da gibt es keine gemeinsamen Mahlzeiten, wo man sich austauscht. Da fragt auch keiner: ‚Wie war es im Kindergarten?‘“ (Trägervorteilerin, 21.07.20).

Wenn Erzieher:innen hier ansetzen, könne nachhaltig positiver Einfluss auf die kindliche Entwicklung genommen und so sozialer Ungleichheit entgegen gewirkt werden:

„Und da sind dann zum Beispiel so Talente wichtig, dass die gefördert werden von den Erzieherinnen. [...] Und dann kann man ein bisschen dieses Ungleichgewicht ein bisschen noch mildern“ (Trägervorteilerin, 21.07.20).

Demgegenüber erscheinen die (negativen) Zuschreibungen einer Erzieherin im Interview (20.05.21) als eher subtil. Ihr Blick auf frühkindliche Berufsorientierung am Beispiel handwerklicher Fertigkeiten (s.o.) lässt sich jedoch dahingehend ausdeuten, dass sie hierbei insbesondere Kinder aus bildungsfernen Schichten bzw. Arbeiter:innenmilieus im Kopf hat. Die oben bereits zitierte Mutter wiederum bezieht sich – ähnlich wie die Trägervorteilerin – auf „sozial Schwache“. Diese bringt sie jedoch weniger mit sozialem bzw. kulturellem, sondern eher mit finanziellem Kapital in Verbindung, indem sie auf soziale Ungleichheiten im Zugang zu Kitas rekurriert („Also, natürlich gibt es auch viele sozial Schwache, wo man sagt, es ist natürlich schwierig mit dem Kindergartenplatz, wenn der dann so teuer ist“, Mutter, 02.06.21). Mit dem nachgeschobenen Verweis auf die Freiheit in der Entscheidung von Eltern für oder gegen frühe Bildung in einer Kita („[...] aber selbst die haben ja die Chance ihre Kinder in den Kindergarten zu schicken“, Mutter, 02.06.21) erweitert sie ihr eigenes Bild jedoch um ungleiche Bildungs- und Betreuungsorientierungen (vgl. Nienhaus 2024: 125ff.).

4 Qualitative Mehrebenenanalyse im Feld frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung – kritische Reflexion eines mehrdimensionalen Ansatzes im Kontext inklusionsrelevanter Fragen

Rückblickend auf das in Abschnitt 1 genannte Ziel erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung lässt sich festhalten, dass die Beleuchtung von Bedingungen struktureller Marginalisierung und Exklusion über eine Untersuchung von Prozessen der Diskriminierung und Etikettierung mittels QM „mehrdimensional bzw. intersektional“ (DGfE 2017: 7) erfolgen kann. So bietet QM die Möglichkeit, soziale Ebenen sowohl thematisch als auch methodisch zunächst unabhängig voneinander zu untersuchen und später Verbindungslinien über eine flexible Vorgehensweise aufzudecken (siehe Abschnitt 2.2). Dies kann den Urheber:innen zufolge „entlang einer übergreifenden Fragestellung“ (Nienhaus 2018: 88) geschehen. Im dargestellten Projekt habe ich hier die Frage nach Relationen zwischen Bildungsplänen und sozialer Ungleichheit aus der Perspektive von FBBE-Akteur:innen in den Fokus gerückt (siehe Abschnitt 3.3). Das Ziel der Relationierung, die „Bestimmung von Passungsverhältnissen“ (Hummrich und Kramer 2018: 134), ist in meinem Projekt noch nicht abgeschlossen, da im bisherigen Relationierungsprozess noch nicht alle Ebenen gleichermaßen berücksichtigt wurden (siehe Abschnitt 3.3). Bislang lassen sich Passungsverhältnisse jedoch einerseits hinsichtlich gemeinsamer oder getrennter Perspektiven der FBBE-Akteur:innen auf institutionalisierte und politisch moderierte frühkindliche Bildung und andererseits hinsichtlich einer hierarchischen Logik der Verantwortungsweitergabe im Hinblick auf frühkindliche Bildungsförderung beschreiben (siehe Abschnitt 3.3).

Für die Untersuchung von Prozessen sozialer Ungleichheit, wie sie in Abschnitt 2.1 dargestellt wurde, ist der Schritt der Relationierung im Rahmen von QM besonders deshalb zentral, weil sie die Möglichkeit bietet, „Befunde der qualitativen Sozialforschung stärker an Ergebnisse und Modelle auf der Makroebene anzuschließen“ (Hummrich und Kramer 2018: 143). Da die Hierarchie im dargestellten Projekt mit einer regionalen Ebene endet (siehe Abbildung 2), gibt es strenggenommen keine Makroebene. Über den Bezug zu Bildungsplänen (als Makrophänomenen) ist jedoch eine Form der Kontextualisierung der Ergebnisse auf Mikro- bzw. Mesoebene möglich – eine Flexibilität, die QM ebenfalls bietet (siehe Abschnitt 2.2).

Ein weiteres Vorteil, den QM für die Untersuchung komplexer Fragen bietet, die beispielsweise inklusionsrelevante Gegenstände wie Prozesse sozialer Ungleichheit betreffen, ist die Möglichkeit, Untersuchungsebenen im Forschungsprozess auszudifferenzieren bzw. zu modifizieren. Im dargestellten Projekt ist das mit Blick auf die drei in der Erhebung fokussierten Ebenen

(siehe Abbildung 2) zwar nicht geschehen, jedoch lässt sich die Bearbeitung der Ebenen mittels qualitativer Inhaltsanalyse (siehe Abschnitt 3.2) als Hierarchie des Umgangs mit Bildungsplänen in der FBBE-Praxis im Kontext sozialer Ungleichheit beschreiben, sodass sich zwei parallele Ebenenlogiken (Erhebungs- und Analyseebenen) voneinander differenzieren und jeweils relationieren lassen – ein Schritt, der im dargestellten Projekt (noch) nicht vollzogen wurde. Ebenfalls noch offen ist im dargestellten Projekt der Einbezug der von den FBBE-Akteur:innen selbst thematisierten Ebenen, die für die Reduktion sozialer Ungleichheit eine Rolle spielen – politisches Bemühen, Kompetenzen von Erzieher:innen und die Bereitschaft von Eltern zur Unterstützung früher Bildung im Rahmen institutioneller pädagogischer Praxis (siehe Abschnitt 3.3).

Hinsichtlich der Frage, inwieweit QM als mehrdimensionaler Ansatz geeignet ist, Inklusionsforschung mit Fokus auf Prozesse sozialer Ungleichheit im Feld frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung zu bereichern, die ich hier entlang eines eigenen Forschungsprojekts einer kritischen Reflexion unterzogen habe, zeigt der Beitrag – in aller Vorläufigkeit – dass mögliche Relationen zwischen Bildungsplänen und sozialer Ungleichheit multidimensional gefasst werden können und es vielversprechend erscheint, Wechselwirkungen auf verschiedenen sozialen Ebenen zu analysieren (vgl. Nienhaus 2022). Da Prozesse sozialer Ungleichheit besonders dann relevant werden, wenn Akteur:innen über die Bildungsentwicklung von Kindern berichten oder sich darüber austauschen (vgl. Nienhaus 2018: 255ff.), erscheint mir hinsichtlich einer Beleuchtung von Bedingungen struktureller Marginalisierung und Exklusion über eine Untersuchung von Prozessen der Diskriminierung und Etikettierung (siehe Abschnitt 1) insbesondere zentral, solche Situationen zukünftig noch stärker aufzuschlüsseln (vgl. Nienhaus et al. 2022) und kritisch zu reflektieren.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf/view> [Zugriff: 30.04.2023].
- Bittlngmayer, Uwe/Bauer, Ullrich (2008): Erwerb sozialer Kompetenzen. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 164-172.
- Bourdieu, Pierre (2011): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 21. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Cramer, Colin/Harant, Martin (2014): Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 17, S. 639-659.
- DGfE-Kommission: (2017): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf [Zugriff: 30.04.2023].
- Gomolla, Mechthild (2018): Schulsystem, „neue Steuerung“ und Inklusion. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch Schulische Inklusion. Opladen: Barbara Budrich, S. 159-173.
- Helsper, Werner/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2013): Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: Frieberthäuser, Barbara/Langer, Antje/Pregel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 119–135.
- Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2018): „Qualitative Mehrebenenanalyse“ als triangulierendes Verfahren – zur Methodologie von Mehrebenen-Designs in der qualitativen Sozialforschung. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. 2., überarb. Aufl. Opladen: Barbara Budrich, S. 123-147.
- JMK/KMK/JFMK (2004-2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK)). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf [Zugriff: 30.04.2023].
- KMK (o. J.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2018/2019. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Auszug. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/elementarbereich.pdf> [Zugriff: 02.07.2023].
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nienhaus, Sylvia (2024): Reduktion von Bildungsungleichheiten in früher Kindheit? Orientierungen von TrägervertreterInnen, pädagogischen Fachkräften und Eltern zur Umsetzung von Bildungsplänen in Kindertageseinrichtungen. In: Alberth, Lars/Burmeister, Christoph/Eunicke, Nicoletta/Kluge, Markus (Hrsg.): Politiken der Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 118-132.
- Nienhaus, Sylvia (2022): Focusing Interrelations of Education Plans and Social Inequality in Early Childhood: The Example of Children’s Social-Emotional Skills. In: Information Resources Management Association (Hrsg.): Research Anthology on Early Childhood Development and School Transition in the Digital Era. Hershey: IGI Global, S. 674-697.
- Nienhaus, Sylvia (2021): Der Umgang mit Individualität in frühkindlicher Bildung und Betreuung im Kontext von Inklusion. In: Fritzsche, Bettina/Köpfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte/Weitkämper, Florian (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität

- und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge. Tagungsband zur 3. Tagung der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 220-233.
- Nienhaus, Sylvia (2018): Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag. Eine qualitative Mehrebenenanalyse. Opladen: Barbara Budrich.
- Nienhaus, Sylvia/Kerle, Anja/Rost, Sebastian (2022): Sprechen von Weißbrot und Fanta in kindheitspädagogischen Settings. Positionierungen im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (EIFo) 4(2), S. 7-16, <https://doi.org/10.25364/18.4:2022.2.1>. [Zugriff: 30.04.2023].
- Nienhaus, Sylvia/Stoltenhoff, Ann-Kathrin (2022): Doing Qualitative Mehrebenenanalyse – Theoretische, methodologische und forschungspraktische Überlegungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS) 23(2), Art. 4. <https://doi.org/10.17169/fqs-22.2.3808> [Zugriff: 30.04.2023].
- Petrucci, Marco/Wirtz, Marcus (2007): Sampling und Stichprobe. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung (QUASUS). <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-auswaehlen/sampling-und-stichprobe.html> [Zugriff: 30.04.2023].
- Solga, Heike/Berger, Peter/Powell, Justin (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/Main: Campus, S. 11-45.
- UN (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) vom 13.12.2006. <https://www.behindertenrechtskonvention.info> [Zugriff: 30.04.2023].
- Wiedebusch, Silvia/Franek, Muriel (2019): Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung aus der Sicht frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung 5(2), S. 5-17.
- Wolff, Stephan (2010): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 334-349.

Inklusiv, partizipativ, rekonstruktiv? Methodologisch-methodische Reflexionen zur Praxis einer inklusiven Erwachsenenbildungsforschung

Olaf Dörner & Katharina Maria Pongratz

Inklusive Erwachsenenbildungsforschung¹ verstehen wir zunächst in zweifacher Hinsicht: Im gegenstandstheoretischen Sinne geht es uns erstens um die Beforschung von Inklusion in der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund, dass mit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland 2009 das Thema Erwachsenenbildung und Inklusion an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Hirschberg et al. 2019). Im Kontext der UN-BRK wird Inklusion als Umsetzung allgemeiner Menschenrechte für den Bereich der Behinderung betrachtet (vgl. Degener/Mogge-Grotjahn 2012) und auf alle Menschen bezogen, unabhängig von körperlichen und geistigen Einschränkungen sowie Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Aufenthaltsstatus, sexueller Orientierung, sozioökonomischem Status oder Lebensunterhalt (vgl. Brokamp 2012). Insofern lässt sich Erwachsenenbildung daraufhin beobachten, inwieweit Inklusion in diesem Sinne realisiert wird bzw. ist. Im fruchtbaren Schnittbereich von Erwachsenenbildung und Disability Studies sind weitere gegenstandstheoretische Differenzierungen möglich, die die Beobachtung von Erwachsenen jenseits gängiger Klassifizierungen von Behinderung und stattdessen bspw. in verschiedenen Sinnwelten ermöglichen (vgl. Kremsner 2016). Zweitens impliziert die Formulierung „inklusive Forschung“ die Inklusion der Beforschten in den Forschungsprozess selbst. Als ein gesellschaftlicher Teilbereich ist Forschung vom Inklusionsanspruch nicht ausgeschlossen und auch für Erwachsenenbildungsforschung ist die Frage relevant, inwieweit sie inklusiv ist und sich von einer Sonderpädagogisierung der Inklusion unterscheidet (vgl. Hinz 2013). Während Inklusion als thematischer Gegenstand von Politik, Wissenschaft und professioneller Praxis diskursiv durchgesetzt und als Forschungs- und Handlungsgegenstand ansatzweise realisiert ist, ist eine inklusive Forschung die Ausnahme. Getestet wird die Idee von inklusiver Forschung vor allem im Rahmen partizipativer Forschung, der speziellen Variante des Bemühens um Möglichkeiten zur Teilhabe von Betroffenen an der sie betreffenden Forschung (vgl. von Unger

1 In diesem Beitrag handhaben wir die Begriffe Erwachsenen- und Weiterbildung synonym.

2014). Der Inklusionsanspruch ist dabei zentral, ethisch und pädagogisch ausgerichtet (vgl. Buchner et al. 2011, Hauser 2020, Schuppener et al. 2020). Die damit einhergehende Normativität des erziehungswissenschaftlichen Gegenstandes (vgl. Meseth 2021) ist für qualitativ-empirische Bildungsforschung insofern herausfordernd, als dass pädagogische (gute) Absichten revidiert und grundlegend in Frage gestellt werden können² (vgl. Kreitz 2018) sowie sich methodisch kontrolliertes Fremdverstehen (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1981) nicht nur auf die Alltagsverständnisse aller Beteiligten bezieht, sondern auch das pädagogische Ansinnen der Forschenden einschließen muss. So wird mit partizipativer Forschung bspw. der Anspruch verbunden, Beforschte als Co-Forschende zu betrachten, was auf Seiten der Beforschten aber nicht so gesehen werden muss.

In diesem Sinne ist eine inklusive Erwachsenenbildungsforschung für uns methodologisch-methodisch mit der Frage danach verbunden, inwieweit diese partizipativ sein kann bzw. muss. Hier interessiert uns vor allem die Frage nach Möglichkeiten einer inklusiven Erwachsenenbildungsforschung im Schnittbereich von partizipativer, inklusiver und rekonstruktiver Forschung. In unserem Beitrag werden wir zunächst auf das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Disability Studies eingehen sowie einige Aspekte zum Verständnis von partizipativer, inklusiver und rekonstruktiver Forschung darstellen. Anschließend gehen wir exemplarisch anhand von empirischen Befunden eines qualitativ-empirischen Forschungsprojektes auf Besonderheiten von Interviews mit Erwachsenen mit geistiger Behinderung ein sowie auf die Frage, wie partizipativ inklusive Forschung sein kann.

1 Erwachsenenbildung und Disability Studies

In der Erwachsenenbildung sind Ansätze der Disability Studies diskursiv nicht weiter relevant. Die Diskurse der Inklusions- und Behindertenpädagogik und der Erwachsenenbildung verlaufen weitestgehend getrennt voneinander (vgl. Hirschberg et al. 2020). Ein Grund dürfte sein, dass in Deutschland Menschen mit Behinderungen nicht zur traditionellen Adressat:innen- und Teilnehmer:innenschaft der Erwachsenenbildung gehören. Zwar ist Inklusion in der Erwachsenenbildung ein fest verankertes Thema, jedoch vor allem mit Blick auf die Integration von sozial benachteiligten Gruppen (im soziologischen Sinne), etwa im Kontext von Arbeitslosigkeit, Migration, Alter, Alphabetismus, Geschlecht (vgl. Kronauer 2010), kaum jedoch in Bezug auf Erwachsene mit Behinderungen (vgl. Ackermann 2019, Seitter/Franz 2019).

2 Zumindest dann, wenn Forschung in erster Linie analytisch und nicht gestaltend auf eine als kontingent verstandene Praxis ausgerichtet ist.

Inwiefern auch Erwachsene mit geistigen Behinderungen Adressat:innen und vor allem Teilnehmende sein können, sollten und sind, ist angesichts des Diskurses über Inklusion eine berechtigte und insbesondere empirisch zu klärende Frage (vgl. Fritzsche et al. 2021). Die wenigen vorhandenen inklusiven Projekte verdeutlichen, dass Inklusion in der Erwachsenenbildung zwar ein Thema, aber nicht in der erhofften Resonanz etabliert ist (vgl. Heimlich/Behr 2018, Ackermann 2019). Einschlägige repräsentative Datenerhebungen zur Erwachsenenbildung in Deutschland (Adult Education Survey (AES), Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Bildung in Deutschland) lassen kaum Aussagen zur Situation von Erwachsenenbildung für Erwachsene mit Behinderungen zu, geschweige denn zur Situation inklusiver Erwachsenenbildung. Im Rahmen der Bildungsberichterstattung „Bildung in Deutschland“ ist 2014 der Schwerpunkt „Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem“ erschienen. Für den Bereich Weiterbildung (Behinderung als Merkmal wird nicht weiter differenziert) ist zu entnehmen, dass 2012 vor allem Volkshochschulen Angebote mit einer Beteiligungsquote von 77% vorhalten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 174).

Für die Erwachsenenbildungsforschung eröffnen sich mit der Perspektive der Disability Studies und mit dem Blick auf die hinter den Behinderungen stehenden Wechselwirkungen innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Waldschmidt 2020: 20) gute Möglichkeiten der interdisziplinären Konstruktion von Forschungsgegenständen, entweder jenseits von sonder- und behindertenpädagogischen Zugängen oder mit ihnen; bspw. hinsichtlich der Frage, inwieweit Menschen mit geistigen Behinderungen als Adressat:innen und Teilnehmende der Erwachsenenbildung inklusiv angesprochen werden oder sie sich inklusiv oder nicht inklusiv bilden. In der Perspektive der Disability Studies wird Behinderung selbst, also losgelöst vom beforschten Objekt zum wissenschaftlichen Gegenstand (vgl. Bösl/Klein/Waldschmidt 2010: 10f.), was sich wiederum mit einer Erwachsenenbildung gut verbinden lässt, in deren Diskurs Erwachsene mit geistigen Behinderungen nicht ausgeschlossen, aber auch nicht adressiert werden. Insofern ist eine inklusive Erwachsenenbildungsforschung auf alle Erwachsene ausgerichtet, losgelöst vom Forschungsobjekt Behinderung, aber nicht ohne Behinderung auszuschließen oder zu ignorieren, sondern vielmehr als subjektives Merkmal zu berücksichtigen. Im Anschluss an die Ontologie der Andersheit im Trilemma (vgl. Boger 2019: 39) geht es in unserem Verständnis einer inklusiven Erwachsenenbildungsforschung um eine Normalisierung im Sinne der Beibehaltung des Rechts darauf, nicht verändert zu werden und gleichzeitig eine ent-essentialisierte Individualität zu dekonstruieren, also Erwachsene in ihrem So-Sein anzuerkennen (Linie Normalisierung und Dekonstruktion). Und nicht um das Inklusionsverständnis von Selbstermächtigung, Teilhabe und Anerkennung trotz essentialistischer Andersheit (Linie Empowerment und Normalisierung). Aber auch in methodologisch-methodischer Hinsicht werden Fragen offen-

bar, die Erwachsenenbildung für Disability Studies und umgekehrt Anchlüsse eröffnen (vgl. Dörner/Pongratz 2022). Das Problem des Umgangs mit der Normativität des Gegenstandes (vgl. Meseth 2021) führt beinahe zwangsläufig zu der Auseinandersetzung mit paternalistischen, politischen und moralischen Positionen und wie diese methodisch kontrolliert in den Griff zu bekommen sind; bspw. mit der Frage danach, inwieweit die in beiden Feldern beliebte partizipative Forschung eine bspw. rekonstruktive sein kann, unter Berücksichtigung der jeweiligen Standortgebundenheit (vgl. Mannheim 1995: 229ff.) der Forscher:innen (in Gesellschaft und Wissenschaft, in Milieus, Generationen, Organisationen u.Ä.).

2 Partizipative, inklusive und rekonstruktive Forschung

Sebastian Hempel und Matthias Otten setzen sich mit diesem Problem auseinander und plädieren in ihrem gleichnamigen Aufsatz für eine „Partizipation als Element rekonstruktiver Forschung“ (Hempel/Otten 2021). Während das Primat rekonstruktiver Forschung primär Verstehen sei, sei partizipative Forschung durch das Primat Veränderung geprägt (vgl. Hempel/Otten 2021: 214). Eine feldsensible und ethisch reflektierte Sozialforschung könne sich „der Grundspannung zwischen dem genuin wissenschaftlichen Ziel des generalisierenden Erkenntnisgewinns (Verstehen) auf Grundlage von wissenschaftsmethodologischen Gütekriterien einerseits, und dem genuin politisch-normativen Ziel der konkreten Verbesserung von Lebenssituationen (Veränderung) der beforschten Personen und Gruppen andererseits nicht gänzlich entziehen“ (ebd.: 215). Weder methodisch kontrolliertes Fremdverstehen (Interpretieren) noch Selbstverstehen (Reflexion) seien geeignet, mit dieser Grundspannung partizipativ, also feldsensibel und ethisch reflektiert umzugehen. Vielmehr bedürfe es ein „umfassendes und mithin partizipatives Verstehen“ (ebd.: 223), etwa durch ein „verständiges Zusammentreffen von Fremd- und Selbstverstehen in einem methodisch kontrollierten Modus kointerpretierender Verständigung“ (ebd.). Die Autoren versuchen so bzw. über eine kontrollierte Verständigung das generelle Problem des Aufeinandertreffens vielfältiger standortgebundener Perspektiven im Verhältnis von Forschenden und zu Beforschten zu lösen. Die Grenzen zeigen sich u.E. dort, wo Beforschte mitforschen sollen und es ihnen nicht möglich ist, sich auf eine gemeinsame Forschungssprache einzulassen, Verwertungslogiken von Forschung im Wissenschaftssystem und Grenzen des gemeinsamen Forschens zu erkennen. Hempel und Otten zufolge liege die Aufklärung solcher Grenzen in der Verantwortung der akademisch Forschenden (ebd.: 223). Ins-

besondere Letztgenanntes ist ein forschungspraktisches Problem, auf das wir gleich noch einmal eingehen werden.

In dem Maße wie partizipative Forschung mit dem Anspruch versehen ist, zur konkreten Verbesserung von Lebenssituationen der Beforschten beizutragen, trifft die Bezeichnung partizipative Forschung für unseren Ansatz von inklusiver Erwachsenenbildungsforschung nicht zu. Methodologisch ist der Ansatz im Rahmen rekonstruktiver Sozialforschung (vgl. Bohnsack 2013) verortet und damit auf das Primat Verstehen, nicht auf das Primat Veränderung bezogen. Kern ist die Rekonstruktion einer als gesellschaftliche Konstruktion verstandenen sozialen Wirklichkeit unter methodischer Berücksichtigung der Alltagskonstruktionen der Beforschten (Interpretation 1. Grades) und der Forschenden (Interpretation 2. Grades). Eine auf rekonstruktiver Erkenntnis basierende Konstruktion bzw. Intervention in die Alltagspraxis der Beforschten ist nicht Bestandteil unseres Ansatzes, jedoch im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleit- oder Evaluationsforschung mit responsivem Anspruch (vgl. Nentwig-Gesemann 2007) möglich.

In unserem Verständnis von rekonstruktiver Forschung ist Partizipation im Sinne eines Forschungsansatzes notwendig, welcher Erwachsene mit geistigen Behinderungen aktiv in Forschungsprozesse einbezieht, eine partnerschaftliche Zusammenarbeit im Forschungsprozess ermöglicht sowie von Wissenschaftler:innen initiiert und angeleitet wird. Ein durchaus für qualitative Forschung genereller Anspruch, den wir im Sinne einer inklusiven Forschung handhaben möchten. Inklusiv Forschung steht nach Mandy Hauser (2020) ebenfalls wie die partizipative Forschung in der Tradition „emanzipatorischer betroffen kontrollierter bzw. – beteiligter Forschung“. Jedoch wird die Entscheidungsmacht den Beforschten (bzw. Ko-Forschenden) zugesprochen und das wissenschaftliche Personal auf Begleitung und Beratung beschränkt (vgl. Buchner et al. 2011, Hauser 2020). Inklusiv Forschung in diesem Sinne geht über die partizipative Forschung hinaus und soweit, die Forschenden von ihrem Kerngeschäft auszugrenzen. Demgegenüber möchten wir inklusive Forschung als eine rekonstruktive handhaben, d.h. zunächst einmal ohne dem Primat der Veränderung verpflichtet zu sein und weiter als eine, der im o.g. Sinne Partizipation impliziert ist. Rekonstruktive Forschung ist generell nicht ohne feldsensiblen Einbezug der Beforschten möglich. Allerdings sind bei der uns interessierenden Gruppe – Erwachsene mit geistigen Behinderungen – einige Besonderheiten methodisch zu berücksichtigen, die mit überlegten Anpassungen im Prozess der Datenerhebung und -auswertung, einschließlich vorbereitender und nachbereitender Maßnahmen einhergehen.

3 Forschungspraktische Aspekte

Im Forschungsprojekt „Bildungsfachkräfte“ werden Bildungsorientierungen von Erwachsenen mit einer geistigen Behinderung³, die an deutschen Hochschulen lehren, lernen und forschen, rekonstruiert⁴. Datengrundlage sind 33 modifizierte narrativ-biografische Interviews (vgl. Schütze 1983) mit Erwachsenen, die in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) beschäftigt sind und an hochschulischen Angeboten teilgenommen haben. 14 der interviewten Personen absolvierten eine dreijährige Qualifizierung zur Bildungsfachkraft⁵. Durchgeführt wird die Studie im Rahmen der praxeologischen Methodologie der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003), einem Forschungsverfahren mit dem Anspruch, Orientierungen zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack et al. 2013). Die Orientierungen werden hinsichtlich ihrer theoretischen (expliziten) und atheoretischen (impliziten) Wissensstruktur analysiert, mit dem Ziel der fallübergreifenden sinn- und soziogenetischen Rekonstruktion⁶. Insbesondere drei für eine inklusive Erwachsenenbildungsforschung methodisch relevante Aspekte erforderten eine partizipative Modifikation der Interviews und bewusste Sensibilität in der Vor- und Nachbereitung: kaum Narrationen, traumatische Erfahrungen und Wunsch nach Bindung/Kontakt.

3.1 Modifizierte Erhebungsinstrumente: 3-Phasen-Modell

Phase I: Biografisches Interview nach Schütze (1983): Erfolgt keine Eingangserzählung und ist es schwierig, mit der zu interviewenden Person in ein Gespräch – eine Narrationen generierende Interviewsituation – zu kommen, beginnt *Phase 2: Das leitfadengestützte – biografische Interview*. Eingesetzt

- 3 Die Zuordnung ‚geistige‘ Behinderung erfolgt bezugnehmend auf eine attestierte Intelligenzstörung gemäß ICD-10 (70–79).
- 4 <https://forschung-sachsen-anhalt.de/project/bildungsfachkraefte-kontext-hochschulbildung-24359> [Zugriff: 13.12.2023]
- 5 Informationen bspw. hier: <https://inklusive-bildung.org/de-simple/qualifizierung-ausbildung-zur-bildungsfachkraft> [Zugriff: 13.12.23]
- 6 Grundlegende Annahme ist im Anschluss an die Wissenssoziologie von Karl Mannheim (1980), dass Handeln durch Wissen strukturiert ist. Unterschieden wird dabei zwischen dem expliziten, theoretischen und dem impliziten, atheoretischen Wissen, welches primär handlungsleitend ist (vgl. Bohnsack 2014, S. 218). Während ersteres in alltäglicher Praxis (im common sense) kommunikativ verstehbar und reflexiv zugänglich ist, ist letzteres nur konjunktiv, also unter Voraussetzung eines kollektiv geteilten Wissens verstehbar.

werden ein thematischer Leitfaden (zum leitfadengestützten-biografischen Interview (vgl. Nohl 2017) und bei Bedarf weitere Hilfsmittel wie das Legen einer Lebenslinie (vgl. Demmer 2014) oder das Hinzuziehen eines Systembrettes (vgl. Pongratz 2021). Dem bzw. der Interviewpartner:in wird angeboten mittels unterschiedlicher Gegenstände, Worte für das eigens Erlebte zu finden, oder wie Fritz Schütze es in einer Forschungswerkstatt bezugnehmend auf das hier verwendete empirische Material sinngemäß formulierte: Die Interviewten sind in der Lage, ihre Lebensgeschichten weitgehend eigenständig unterstützt durch sensible Nachfragen des bzw. der Interviewer:in produktiv zu erzählen. Insofern ist eine solche Unterstützung keine thematische Relevanzsetzung im Sinne des normativen Paradigmas, sondern eine Impulsgebung im Sinne des interpretativen Paradigmas (vgl. Wilson 1970), die Relevanzsetzungen im Zuge von Narrationen der Interviewpartner:innen ermöglichen.

Kommt es in Interviews trotz Leitfaden, methodischer Hilfsmittel und sensibler Nachfragen (gemäß erarbeitetem Leitfaden) nicht zu Erzählungen, beginnt *Phase 3: Das gezielte systemische Fragen*. Insbesondere das zirkuläre Fragen (vgl. Pongratz 2021) wie bspw. „Was würde denn Ihre Mutter erzählen – wie ist Ihr Leben bisher so verlaufen?“ erwiesen sich als gut geeignet, Narrationen anzuregen. Solche Fragetechniken gehören zur Standortgebundenheit des Interpretierenden und werden in der Auswertung entsprechend berücksichtigt.

Das methodische Vorgehen wurde im Verlauf der Erhebung fortlaufend angepasst und erprobt und so das 3-Phasen-Modell zur Interviewführung für Erwachsene mit einer geistigen Behinderung weiterentwickelt. Insbesondere in den Interviews der ersten Erhebungsphase wurden kaum bis gar keine Eingangserzählungen generiert. Die Schwierigkeiten zeigen sich in drei typischen Interviewsituationen:

1. Erweitertes Frage Antwort Spiel

Beispiel Interviewtyp 1: Trotz Erzählstimulus in einfacher Sprache kommt es zu keiner narrativen Passage. Vielmehr gestaltet sich das Interview im Modus von Frage und Antwort ohne Erzählanteile, Argumentationen oder Beschreibungen (vgl. Schütze 1989). Das Interview gleicht einem Frage-Antwort-Spiel.

I: Ähm, du weißt ja, wir machen diesen Kurs (...) und mich würde da mal als allererstes interessieren warum hast du dich da angemeldet?

A: Weil es mir Spaß macht! (5+)

I: Ja? (5+)

A: Und weil ich da mal aus der Gruppe rauskomme. (5+)

I: Weil du mal rauskommst aus der Gruppe? (5+)

A: Ja. (5+)

I: Und warum? (5+)

A: Ja, weil es zu viel ist da hinten. (5+)

I: Von der Arbeit jetzt? (3)

A: Ja. Genau. (5+)

(Empirisches Beispiel Interviewtyp 1)

Wir haben es hier durchaus mit einer Schwierigkeit zu tun, die generell für qualitative Interviewverfahren relevant ist. Das Interview läuft nicht und es scheint nicht sonderlich aussichtsreich zu sein, Daten zu erheben, die zur Beantwortung der Forschungsfrage geeignet sind. Die Frage ist jedoch auch, inwieweit sich hier eine je spezifische oder typische Art und Weise des Umgangs mit Interviews und Interviewpartner:innen dokumentiert. Insofern müssen wir es nicht nur mit einem Problem zu tun haben, das methodisch zu lösen ist, sondern auch mit einem sozialen Phänomen, mit dem die Forscher:innen angemessen umgehen müssen, aber auch andere Akteur:innen des sozialen Umfelds der Interviewpartner:innen.

2. Interview ist bereits vorbereitet

Auf den Erzählstimulus erfolgt eine vorbereitete Präsentation bzw. Darstellung des eigenen Lebens, insbesondere mit Bezug zu eigenen Erfahrungen als Forschende. Auf Fragen der Interviewenden wird kaum eingegangen, die Interviewführung liegt bei dem bzw. der Interviewpartner:in, nicht jedoch bei dem bzw. der Interviewenden. Der vorbereitete Leitfaden kommt nicht zum Einsatz und auch mit systemischen Fragetechniken (vgl. Pongratz 2021) kann der Modus Präsentation nicht unterbrochen oder gestoppt werden.

Beispiel Interviewtyp 2: Auf die Erzählaufforderung reagiert die Interviewpartnerin unerwartet mit der Bitte, ihren Bildschirm teilen zu dürfen, um eine PowerPoint-Präsentation zur eigenen Vorstellung zu starten. Dieses Vorgehen kenne sie von vorigen Tätigkeiten als „Expert:in in eigener Sache“. Eine Erzählung jenseits der Präsentation ist kaum möglich.

I: Würden Sie mir Ihre Geschichte erzählen?

P: Ja.

I: Alles, was Sie mir erzählen möchten.

P: Kann ich gerne machen. Dafür teile ich mal meinen Bildschirm (5+).

I: Na klar, gerne.

P: Ich bin vorbereitet (5+)

I: Super, ähm, Moment. Ich gebe Ihnen die Rechte.

P: Ja.

I: Warten Sie (5+) so (5+) Ja, müsste jetzt klappen.

P: Jupp. (3) So, das ist doch von meiner Vortrags- ähm -Sache. Ich hab nämlich letztes schon eine Vortragsaktion gehabt und zu meinem Lebenslauf muss man sagen, man muss ihn massiv kürzen, weil sonst würden wir drei Tage brauchen. (Lacht)
(Empirisches Beispiel Interviewtyp 2)

Auch hier haben wir es mit einer Schwierigkeit zu tun, die in anderen Interviewkontexten vorkommt, etwa bei Geschäftsführer:innen, die zum Interview den Geschäftsbericht ihres Unternehmens mitbringen und daraus vorlesen. Und auch hier ist zu analysieren, wie Interviewer:innen in der Interviewsituation methodisch mit einem solchen Angebot umgehen, ob es methodologisch problematisch ist und inwieweit es sich um eine spezifische Umgangsform mit Interviews und Interviewpartner:innen handelt.

3. Klassisches Interview

Auf die Erzählaufforderung erfolgt eine Eingangserzählung im idealen Sinne, ein methodisches Intervenieren seitens der interviewenden Person ist nicht erforderlich:

Beispiel Interviewtyp 3: Die Interviews weisen lange Eingangserzählungen auf, Ereignisse aus dem Leben und der Tätigkeit als Bildungsfachkraft, Forscher:innen an Hochschulen werden in Form von Argumentationen, Erzählungen und Beschreibungen erörtert.

(...) weil wir halt davon überzeugt sind, dass wir mehr können und genau dass wird in unsere Zukunft, unsere zukünftige aus äh Aufgabe als Bildungsfachkräfte sein den Leuten zu beweisen, dass auch wir als Behinderte unter gewissen Umständen mit gewissen Hilfsmitteln halt genauso arbeiten können wie auch normale Menschen also nicht behinderte Menschen (.) wir brauchen halt nur ein bisschen mehr Zeit und gewisse Hilfsmittel die uns dann zur Verfügung gestellt werden (.) sollten oder werden oder wie auch immer man sich da ausdrücken will (...) ja aber gleichzeitig müssen wir dann wenn wir in Firmen und Betriebe gehen [...]. ja also äh wir müssen denen vor allen denk ich mal die Scheu davor nehmen Behinderte einzustellen weil ich glaube die meisten Firmen und Betriebe haben heutzutage einfach noch zu viele (.) Ressentiments sage ich mal ähm Behinderte einzustellen weil sie der Meinung sind die bringen kein Geld, die können nicht arbeiten (.) oder was weiß ich was da so alles kommen könnte. und diese Bedenken glaub ich müssen wir denen zuerst mal nehmen.
(Empirisches Beispiel Interviewtyp 3)

Solche Passagen sind angesichts von fehlenden Narrationen oder vorbereiteten Präsentationen zunächst Ausdruck eines ideal verlaufenden Interviews, das die Rekonstruktion jener Orientierungen ermöglicht, die mit Blick auf die Forschungsfrage erfasst werden sollen.

Während das 3-Phasen-Modell auf die Interviewsituation und die Modifizierung der Interviewtechnik bezogen ist, erweist sich der Umgang mit erhöhter Emotionalität für den Prozess der Datenerhebung als eine weitere Besonderheit: Thematisierte Nicht-Narrationen, Traumatische Erfahrungen und Wunsch nach Bindung/Kontakt.

3.2 *Thematisierte Nicht-Narrationen*

Im Anschluss an Interviews ohne wesentliche Erzählpassagen wurden die Interviewpartner:innen darauf angesprochen und nach Gründen gefragt. Die Antworten verweisen auf emotional unangenehme Faktoren in Bezug auf interviewende Person und deren Interviewgestaltung, wie z.B. Angst vor der Aufzeichnung des Interviews, unverständlichen oder komplizierten Fragen und schnelles Sprechen der Interviewerin bzw. des Interviewers. Andererseits werden unangenehme Faktoren in Bezug auf die Interviewumgebung formuliert, wie z.B. die Angst vor unbekanntem Räumen, Unwohlsein, störende Geräusche. Hier geht es dann vor allem darum, die Interviewdurchführung und -situation so weit wie möglich angenehm zu gestalten, Ängste zu nehmen und die Interviewsituation als narrationshemmenden Einfluss zu interpretieren, nicht als Erzählfähigkeit der Interviewpartner:innen (vgl. Buchner 2008, Demmer 2014, Buchner et al. 2011).

Die Überarbeitung der Gesprächs- und Fragetechniken zur Generierung von Narrationen ist (vgl. Koenig/Buchner 2009) ein partizipativer Aspekt, ebenso die Durchführung der Interviews mit Hilfe des 3-Phasen-Modells. Erforderlich ist eine intensive Interviewvorbereitung, insbesondere die Erarbeitung individueller Fragenkataloge für den Fall, dass das biografische Interview oder das leitfadengestützte biografische Interview nicht wie erwartet funktionieren oder angesichts von Schilderungen belastender Lebensereignisse (bzw. traumatischer Erfahrungen) Interventionen zur Stabilisierung der Interviewpartner:innen notwendig werden.

3.3 *Traumatische Erfahrungen*

Bereits in der ersten Erhebungsphase zeigte sich, dass alle interviewten Personen auf verschiedene Weise traumatische Erfahrungen thematisieren, insbesondere eingebettet in Schilderungen von schulischen und Berufsausbildungssituationen. Solche traumatischen Erfahrungen dokumentieren sich:

- als konstitutive Elemente der Biografie: „Also ich hab ne ganz schlimme Kindheit gehabt, ähm bin viel misshandelt worden, also körperlich misshandelt worden.“ (Marcel Kilo),
- anhand von Mobbing im institutionellen Rahmen: „(...) eine Ausbildung zu machen zum Maler und Lackierer, musste ich aber leider abbrechen, weil weil weil ich da gemobbt wurde richtig. Mit Kondom beworfen und alles und dann war ich mit den Nerven einfach am Ende.“ (Sandra Sierra)
- oder anhand von sexueller Gewalt in (Liebes-)Beziehungen: „(...) er hat alle Frauen misshandelt mich auch (3) mmmh und auch vergewaltigt also mich (.) er wollte mir ein Kind machen (.)“ (Empirisches Beispiel Trauma)

Im Sinne einer „Schadensvermeidung“ (vgl. von Unger 2014: 89f.) steht das Wohl der interviewten Personen immer über dem Forschungsinteresse, so dass die Interviewer:innen in Erzählungen eingreifen und/oder einzelne Interviews abbrechen müssen. Dass Interviewpartner:innen von traumatischen Erfahrungen berichten, ist bei biografischen Interviews an sich nichts Ungewöhnliches. Sofern das Erlebte verarbeitet wurde, zeigt sich in der Regel auch kein zusätzliches oder höheres Risiko als in anderen Alltagssituationen, eine Retraumatisierung zu erfahren oder auszulösen (vgl. Huber 2020).

Für alle durchgeführten Interviews kann resümiert werden, dass das Interesse an der Lebenswelt der Interviewpartner:innen, ihnen zuzuhören und für sie im Hier-und-Jetzt anwesend zu sein dazu beigetragen hat, ihr Sicherheitsgefühl, Wohlbefinden und ihre Erzählbereitschaft zu erhöhen. Nachteilig war, dass vereinzelt der Wunsch nach mehr von dieser Art Gespräch, nach Bindung und weiterem Kontakt geäußert wurde.

3.4 Wunsch nach Bindung/Kontakt

Alle Interviewpartner:innen wurden darauf hingewiesen, dass es sich bei den Interviews um einmalige und professionelle Kontakte handelt. Dennoch versuchten einige, die Bindung zur interviewenden Person auszubauen, bspw. mit dem Schreiben von E-Mails, Kurznachrichten oder Telefonanrufen.

*Schön Guten Abend Liebe „Name der Interviewerin“,
Ich hoffe das noch diese deiner Mail Adressen gültig ist und noch funktioniert!! (...)
Ich möchte Dich im Live treffen und wir stoßen dann ein dann trinken wir zusammen dann ein ein leckeren Cocktails oder ein leckeres essen zusammen dann. (...)
Ein schön Feierabend wünsche ich Dir jetzt noch.
Pass gut auf Euch auf.
Liebe Grüße aus einer Stadt im Norden (Empirisches Beispiel Bindung)*

Die Interviewerin wehrte solche Ansinnen ab, indem sie kurz, höflich und distanziert erklärte, dass weitere Treffen und Austausche nicht vorgesehen sind. Gleichwohl ist im Projekt ein Abschlussworkshop vorgesehen und angekündigt, der auch die Möglichkeit bietet, dem Wunsch nach Kontakt in angemessener Form nachzukommen.

Mit dieser Prämisse grenzen wir unsere Forschung ab von einer partizipativen und inklusiven Forschung, wie dies bspw. beim Ansatz des gemeinsamen Forschens der Anspruch ist (vgl. Schuppener et al. 2020, von Unger 2014). Es ist nicht vorgesehen, die interviewten Personen in den weiteren Forschungsprozess mit einzubinden. Gleichwohl werden im Forschungsprojekt die Möglichkeiten des Aufbaus von Bindung und Nähe für die Anbahnung des Interviews genutzt, jedoch in angemessener Forschungsprofessionalität und nicht überstrapaziert, damit die soziale „Trennung“ nach einem bspw. sehr persönlichen Interviewgespräch nicht zu abrupt und emotional strapazierend erfolgt. Die bzw. der Interviewer:in achtete auf ein bestmöglich ausgeglichenes Nähe-Distanz-Verhältnis und stellte die Schadensvermeidung in den Vordergrund (vgl. von Unger 2014).

4 Zusammenfassung

Bei den forschungspraktischen Aspekten haben wir es zunächst mit Schwierigkeiten im Interviewverlauf zu tun. Das Nichtzustandekommen von Narrationen ist ein generelles Problem qualitativer Interviews, die thematische Relevanz von traumatischen Erlebnissen oder Bindungs- und Kontaktambitionen eher nicht. Der methodische Umgang mit ihnen ist nicht nur intuitiv oder gar willkürlich. Relevant sind methodologische und methodische Wissensbestände und Fähigkeiten qualitativer Forschung. Jedoch nicht nur. Hilfreich sind Fähigkeiten, die sich aus professionellen und/oder alltäglichen Erfahrungen im Umgang mit Erwachsenen in schwierigen und sie belastenden sozialen und psychischen Lebenssituationen speisen⁷, um etwa mit Hilfe des 3-Phasen-Modells zur Interviewführung mit Erwachsenen mit einer geistigen Behinderung nicht nur Interviews, sondern auch das Nähe-Distanz-Verhältnis oder ein ZOOM-Interview feldsensibel und ethisch überlegt zu gestalten. Dies widerspricht nicht den gängigen Prämissen und Qualitätsansprüchen qualitativ-empirischer oder rekonstruktiver Forschung hinsichtlich von Relevanzsetzungen oder ethischen Grundsätzen (vgl. Hopf 2015), verbleibt aber auch nicht im Rahmen gängiger Feldpflege. Vielmehr sind

7 Im dargestellten Fall sind es Erfahrungen mit Erwachsenen mit traumatischen (Kriegs) Erfahrungen, mit hochaltrigen oder sterbenden Menschen, sowie die therapeutische Qualifikation der interviewenden Person.

bestimmte Techniken hilfreich, um überhaupt Erzählungen anzuregen. Grundlage ist die Annahme einer Erzählfähigkeit der Interviewpartner:innen und ein Verständnis dafür, wie diese Erzählfähigkeit aktiviert werden kann. Dies betrifft die technische und räumliche Berücksichtigung der Interviewsituation und insbesondere den Umgang mit traumatischen Erlebnissen, von denen nicht nur berichtet und erzählt wird, sondern die auch mit heftigen Gefühlsausbrüchen einhergehen können. Oder auch die Gestaltung des Verhältnisses von Nähe und Distanz bzw. der Umgang mit Bindungs- und Kontaktwünschen, die bereits ein erstes Vertrauen offenbaren, das notwendig ist, um ein Interview inklusiv durchzuführen, aber auch danach enttäuscht werden können, mitunter müssen. Insofern enthält unser Ansatz von inklusiver Erwachsenenbildungsforschung hinsichtlich der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung Elemente partizipativer und inklusiver Forschung, ist aber im Rahmen rekonstruktiver Forschung verortet und primär dem Primat der Beobachtung verpflichtet.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2019): Inklusive Erwachsenenbildung in Deutschland: Beispiel inklusiver Angebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: *weiter bilden* 2019, 1, S. 17-20.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1981): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2019): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: wbv.
- Boger, Mai-Anh (2019): *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken* (1. Auflage). Münster: edition assemblage.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): *Die Dokumentarische Methode Und Ihre Forschungspraxis. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Bösl, Elisabeth/Klein, Anne/Waldschmidt, Anne (2010): *Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Brokamp, Barbara (2012): *Qualifizierte Begleitung inklusiver Schulentwicklung*. In: Moser, Vera (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 64-72.
- Buchner, Tobias (2008): *Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung. Ethische, methodologische und praktische Aspekte*. In:

- Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael/Schwinge, Mirella (Hrsg.): *Begegnung und Differenz. Menschen, Länder, Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 516-528.
- Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Bösl, Saskia (2011): *Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention.* In: *Teilhabe – die Fachzeitschrift der Lebenshilfe* 50, 1, S. 4-10.
- Degener, Theresia/Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): „All inclusive“? Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion. In: Balz, Hans-Jürgen/Benz, Benjamin/Kuhlmann, Carola (Hrsg.): *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit.* Wiesbaden: Springer VS, S. 59-77.
- Demmer, Christine (2014): *Autobiografisch narrative Interviews – (k)ein Erhebungsformat für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung?* Siegen: Universität Siegen.
- Dörner, Olaf/Pongratz, Katharina Maria (2022): *Behinderung als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand in praxeologischer Perspektive und rekonstruktiver Absicht.* In: *Zeitschrift für Disability Studies* 2022, 2, S. 1-14.
- Fritzsche, Bettina/Köpfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte/Weitkämper, Florian (2021): *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge.* Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hauser, Mandy (2020): *Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabell (2018): *Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.* In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Auflage). Wiesbaden: VS, S. 1207-1222.
- Hempel, Sebastian/Otten, Matthias (2021): *Partizipation als Element rekonstruktiver Forschung. Methodische Spannungen und forschungsethische Notwendigkeiten.* In: Engel, Juliane/Epp, André/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastian/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke (Hrsg.): *Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik* (1. Auflage). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 211-228.
- Hinz, Andreas (2013): *Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland.* In: *Zeitschrift für Inklusion* 2013, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> [Zugriff: 06.12.2023].
- Hirschberg, Marianne/Bonna, Franziska/Stobrawe, Helge (2019): *Gelingensbedingungen einer Inklusiven Erwachsenenbildung aus einer normativ-rechtlichen und einer subjektwissenschaftlichen Perspektive.* *Hessische Blätter für Volksbildung* 69, 1, S. 31-40.
- Hirschberg, Marianne/Lauber-Pohle, Sabine/Kahl, Ramona (2020): *Professionalisierung für eine inklusive Erwachsenenbildung.* In: *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte* 2,4. doi: 10.21248/qfi.63.

- Hopf, Christel (2016): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Hopf, Christel (Hrsg.): Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 195-205.
- Huber, Michaela (2020): Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung, Teil 1 (Neuaufgabe). Paderborn: Junfermann.
- Kreitz, Robert (2018): Das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Bildungsforschung. In: Erziehungswissenschaft 29, 56, S. 55-64.
- Kremsner, Gertraud (2016): Auf dem Weg zu einer Inklusiven Hochschule? Entwicklungen in Großbritannien, Irland, Deutschland und Österreich. In Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schuppener, Saskia (Hrsg.): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 278-289.
- Kronauer, Martin (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, Martin (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: wbv, S. 24-58.
- Koenig, Oliver/Buchner, Tobias (2009): Inklusion in Forschung und Lehre am Beispiel des Seminars „Partizipative Forschungsmethoden mit Menschen mit Lernschwierigkeiten“ an der Universität Wien. In: Jerg, Jo/Merz-Atalik, Kerstin/Thümmel, Ramona/Tiemann, Heike: Perspektiven auf Entgrenzung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177-188.
- Mannheim, Karl (1995): Ideologie und Utopie(8. Auflage). Frankfurt. M.: Vittorio Klostermann.
- Meseth, Wolfgang (2021): Inklusion und Normativität. Anmerkungen zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung. In: Fritzsche, Bettina/Köpfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte/Weitkämper, Florian (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 19-36.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek: Rowohlt, S. 159-182.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pongratz, Katharina Maria (2021): Sehnsucht nach Bildung? Über den Einsatz systemischer Fragetechniken in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei Biografieträger*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung. In: Schimek, Bernhard/Kremsner, Gertraud/Proyer, Michelle/Grubich, Rainer/Paudel, Florentine/Grubich-Müller, Regina (Hrsg.): Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 215-222.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 3, S. 283-293.
- Seitter, Wolfgang/Franz, Julia (2019): Inklusive Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2019, 1, S. 3-6.

- Schuppener, Saskia/Koenig, Oliver/Buchner, Tobias/Leonhardt, Nico (2020): *Gemeinsam Forschen. Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Von Unger, Hella (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS.
- Waldschmidt, Anne (2020): *Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze in den Disability Studies*. In: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hrsg.): *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 56-73.
- Wilson, Thomas, P. (1970): *Normative und Interpretive Paradigms in Sociology*. In: Douglas, Jack D. (Hrsg.): *Understanding Everyday Life. Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge*. London: Routledge & Paul, S. 57-79.

Reflexion disziplinärer und kategorialer Grenzen und Grenzüberschreitungen

Inklusion und Popular Social Work. Methodologische Öffnungen der Inklusionsforschung

Caroline Schmitt

1 Einleitung

Erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung ist vor allem mit der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungserfahrung assoziiert (Amirpur/Platte 2015: 431; Weinbach 2020). Gleichwohl ist in den vergangenen Jahren ein Öffnungsprozess zu beobachten mit dem Ziel, den Gegenstandsbereich von Inklusionsforschung intersektional auszurichten und etwa Fragen von Flucht*Migration oder gender stärker als bisher zu berücksichtigen (Korntheuer/Afeworki/Westphal 2021). Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wie auch die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) konturieren Inklusion als grundlegenden erziehungswissenschaftlichen und sozialarbeiterischen Auftrag, der alle pädagogischen Arbeits- und Handlungsfelder umschließt und von gesamtgesellschaftlicher Relevanz ist (DGfE 2015; Spatscheck/Thiessen, 2017). Ein solcher Zugang fragt danach, welche gesellschaftlichen Felder in der Inklusionsforschung und -praxis bedacht bzw. bisher wenig bedacht werden und nach verstärkter Aufmerksamkeit verlangen.

Der Beitrag¹ nimmt diese Frage zum Ausgangspunkt und verfolgt das Anliegen, den Gegenstand der Inklusionsforschung insbesondere mit Blick auf die Soziale Arbeit zu erweitern. Er konzeptualisiert zunächst ein heterogenitätsorientiertes, machtkritisches und relationales Verständnis von Inklusion, das – so die These – der Reflexion und Analyse jeglicher gesellschaftlicher Felder dient (Kap. 2). Im Anschluss nutzt er das aufgemachte Verständnis, um Inklusionsforschung und Popular Social Work zu verknüpfen (Kap. 3). Popular Social Work bezeichnet soziale Unterstützungsformen jenseits institutionalisierter pädagogischer Angebote, die auf die Herstellung von sozialer

1 Das Kapitel enthält Zugänge und Passagen aus meiner kumulativen Habilitationsschrift zum Thema „Inklusion und Fluchtmigration. Neue Narrative für die Soziale Arbeit“ (Schmitt 2024) und aus den Beiträgen Schmitt (2023) sowie Hill/Schmitt (2023). Es führt die Gedankengänge dieser Arbeiten zusammen und erweitert sie.

Gerechtigkeit zielen, aber nicht primär von ausgebildeten Sozialarbeiter:innen geleistet werden. Diese Unterstützungsformen lassen sich als Inklusionsbestrebungen ‚von unten‘ konzeptualisieren und werden in der Inklusionsforschung bisher wenig berücksichtigt. Am Beispiel der „Züri City Card“ wird in diesem Beitrag exemplarisch aufgezeigt, dass im Rahmen von Popular Social Work angesichts der multiplen Krisen unserer Zeit interessante Konzepte für ein inklusives Zusammenleben in der Weltgesellschaft entwickelt und umgesetzt werden (Kap. 4). Diese Aktivitäten erweitern die Wissensproduktion zu Inklusion und können die Zugänge einer erziehungswissenschaftlichen und sozialarbeiterischen Inklusionsforschung inspirieren (Kap. 5).

2 Ein heterogenitätsorientiertes, relationales und machtkritisches Inklusionsverständnis

Inklusion wird in diesem Beitrag als grundlegende erziehungswissenschaftliche Querschnittsperspektive konzeptualisiert. Dem liegt ein heterogenitätsorientiertes, relationales und machtkritisches Inklusionsverständnis zu Grunde, das sich weder auf die Konstruktion einzelner Personengruppen, noch auf spezifische gesellschaftliche Felder verengt. Hierdurch wird einerseits ermöglicht, Inklusionsprozesse in pädagogischen Settings, andererseits aber auch Inklusionsprozesse in wenig institutionalisierten Zusammenhängen und pädagogischen Settings ‚auf den zweiten Blick‘ zu erfassen. Mit *Heterogenitätsorientierung* ist ein Zugang zu Inklusion gemeint, der in den vergangenen zehn Jahren zugenommen hat und den Anspruch verfolgt, Inklusion über die Kategorisierung ‚Behinderung‘ hinaus zu denken und miteinander verschränkte Kategorisierungen wie Behinderung, Flucht*Migration, Geschlecht, Herkunft, Sprache, Nationalität, Körperlichkeit, Religion oder sexuelle Identität mit ihren ein- und ausschließenden Konsequenzen zu untersuchen (z.B. Lindmeier/Lütje-Klose 2015; Oehme/Schröer 2018; Westphal/Wansing 2019; Dederich 2020). Der Heterogenitätsbegriff ist in Deutschland vor allem in der Schulpädagogik und im Diskurs rund um das Programme for International Student Assessment (PISA) verbreitet. In diesem Zusammenhang fungieren Kategorisierungen wie Geschlecht oder Staatsangehörigkeit als Evaluationskriterien, mit welchen sich unterschiedliche Teilhabechancen von Schüler:innen in der Schule verdeutlichen lassen (Walgenbach 2014: 14ff). Das Dilemma heterogenitätsbasierter Perspektiven besteht darin, unter Rekurs auf diese Kategorisierungen und den Gedanken des Einbezugs einer spezifischen ‚Gruppe‘ von Schüler:innen eine vermeintliche Andersartigkeit der Schüler:innen zu (re-)produzieren (Diehm/Kuhn/Machold 2010). Eine Reifizierung der ‚anderen‘ bedarf einer Haltung dahingehend, „dass in den

Kategorien der sozialen Unterscheidungen Praktiken der Kategorisierung des Sozialen zum Ausdruck kommen“ (Messerschmidt 2017: 47). Budde und Hummrich (2014) bündeln ein heterogenitätsorientiertes Inklusionsverständnis unter einem grundlegend reflexiven Rahmen, der Kategorisierungen in ihren Durchdringungen und damit einhergehenden Benachteiligungen sichtbar macht. Eine Heterogenitätsorientierung umfasst dabei zum einen die Analyse von Unterscheidungspraxen; zum anderen meint sie die Berücksichtigung der subjektiven Lebenswelten und Perspektiven von Menschen mit all ihren Unterstützungsbedürfnissen und Fähigkeiten. In diesem Entschlüsselungsprozess verknüpft sich eine heterogenitätsorientierte Dimension mit einem *machtkritischen Zugang*. Ein machtkritisches Inklusionsverständnis setzt sich mit unmittelbaren und latent wirkenden Mechanismen von Macht auseinander. Letztere fasst Bourdieu (2005) mit der Bezeichnung der ‚symbolischen Macht‘. Er geht davon aus, dass symbolische Macht „in dem Maße existiert, wie es ihr gelingt, sich anerkennen zu lassen [...]“; d.h. eine (ökonomische, politische, kulturelle oder andere) Macht [...] als Gewalt, als Willkür verkennen zu lassen“ (ebd.: 82). Die symbolische Macht wird dann von den „Beherrschten selbst“ (ebd.) als natürlich angesehen und nicht in Frage gestellt. Sie erfüllt die Funktion, „bestehende Herrschaftsverhältnisse nicht als solche erkennbar werden zu lassen und die der Herrschaft Unterworfenen zum Einverständnis in ihre Lage zu veranlassen“ (Peter 2016: 346). Jene Ungleichbehandlungen aufzudecken, schließt an Perspektiven aus den Post-colonial Studies (Castro Varela/Dhawan 2016) und ihre Frage an, wie im Prozess des Othering differente Subjektpositionen sowie spezifische Normalitätskonstruktionen erzeugt werden (Said 1979; Spivak 1985). Ein machtkritisches Inklusionsverständnis will einer Naturalisierung von Kategorisierungen vorbeugen (Waldschmidt 2007; Trescher 2018) und legt stattdessen Konstruktion und Abwertung von vermeintlich ‚anderen‘ (‚Nicht-Wir‘) und die hierdurch hergestellte, zumeist unbenannte Konstruktion und Privilegierung eines ‚Wir‘ offen. Dadurch nähert sich Inklusion dem Ziel, gesellschaftliche Verhältnisse zu dekolonisieren (Jantzen 2015). Der Inklusionsbegriff gewinnt so an emanzipatorischem Gehalt und befähigt dazu, Inklusions- und Exklusionsforschung als gemeinsame Forschungsrichtung zu begreifen. Hiermit wird ein *relationaler Zugang* zu „Instanzen und Institutionen“ (Kil/Kronauer 2011: 43) konturiert, die Ex- und Inklusion vermitteln. Relationale Theorieperspektiven distanzieren sich sowohl von strukturalistischen Zugängen, die Individuen als sozial determiniert verstehen, als auch von solchen Zugängen, die Akteur:innen als gänzlich autonom zeichnen. Ein entsprechendes Verständnis liegt auch dem Capability Approach zugrunde. Dieser von Sen (1989) und Nussbaum (2003) entfaltete Ansatz befasst sich mit den Verwirklichungschancen von Menschen und hat zu einem differenzierten Verständnis von Armut und Teilhabe beigetragen. Sen (1989) differenziert in seinen Arbeiten zwischen gesellschaftlich wertgeschätzten Handlungs- und

Lebensweisen („a set of ‚doings and beings‘ that are valuable“, ebd.: 43), Gütern und Ressourcen („commodities or income“, ebd.: 44) und der Fähigkeit und Möglichkeit von Menschen, bestimmte als wertvoll erachtete Lebensweisen („functionings“, ebd.) durch die Nutzbarmachung von Gütern und Ressourcen auch tatsächlich selbstbestimmt und selbstgewählt realisieren zu können („capabilities“, ebd.). In seinem Ansatz sind zum einen gesellschaftliche (Un-)Möglichkeitenräume, d.h. die Lebenslagen von Menschen, und zum anderen die subjektiven Lebensvorstellungen und Lebenswelten in ihrer Verzahnung im Blick. Die jeweiligen Lebensvorstellungen und Ziele in spezifischen sozialen Verhältnissen realisieren zu können, macht die Verwirklichungschancen schließlich aus. Nussbaum (2011) erweitert den Ansatz von Sen und entwickelte eine Liste mit zehn zentralen capabilities, die aus ihren ethischen Überlegungen heraus die (erweiter- und anpassbare) Basis für ein selbstbestimmtes, befähigendes Leben darstellen. Hierunter fallen capabilities wie „life“ (ebd. 2003: 41), d.h. die Fähigkeit, ein Leben üblicher Länge führen zu können, oder „bodily health“ (ebd.), d.h. sich guter Gesundheit zu erfreuen, eingeschlossen der reproduktiven Gesundheit, ausreichend Nahrung zur Verfügung zu haben sowie über angemessenen Wohnraum zu verfügen. Nach Nussbaum ist es eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, Bedingungen herzustellen, die Menschen die von ihr angeführten capabilities ermöglichen.

In der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung wird der Capability Approach zunehmend, aber noch nicht hinreichend aufgegriffen (Hopmann 2019). Er verbindet Akteurs- und Strukturebene miteinander und bedenkt Zugänge zu Ressourcen sowie die subjektiven Vorstellungen eines gelingenden Lebens gleichermaßen.

3 Inklusion und Popular Social Work

Das aufgezeigte Inklusionsverständnis ermöglicht, sich jeglichen Feldern zuzuwenden, welche gewachsene Macht- und Normalitätsverhältnisse verhandeln und sie zu Gunsten von mehr sozialer Gerechtigkeit und Selbstbestimmung aufbrechen wollen. Es wird im Folgenden mit dem Konzept von Popular Social Work verknüpft, das in der deutschsprachigen Inklusionsforschung bisher kaum Beachtung erfährt, sich jedoch mit Formen sozialer Unterstützung befasst, die Inklusion ‚von unten‘ jenseits staatlich organisierter Angebotsstrukturen herstellen.

Popular Social Work ist ein vor allem in Großbritannien und den USA verbreitetes Konzept und u.a. mit den Namen Michael Lavalette, Chris Jones und Iain Ferguson verbunden. Der begriffliche Ursprung geht auf Forschungsaufenthalte von Jones und Lavalette ab dem Jahr 2006 zurück. Das Forschungsteam untersuchte selbst organisierte Community-Projekte in Ge-

flüchtetenlagern und Kulturzentren im Nahen Osten, u.a. das Jaffa Cultural Center und das Jenin Camp. In Center und Camp hatten Menschen eigene Unterstützungsstrukturen zur Bewältigung von Traumatisierung, Flucht, Vertreibung und Gewalt und zur Auseinandersetzung mit ihrer Geschichte und herausfordernden Zukunft aufgebaut – dies ohne die Involviertheit qualifizierter Sozialarbeiter:innen (ausführlich Lavalette 2019). Lavalette wollte diese Formen community-basierter Unterstützung in einem wissenschaftlichen Zeitschriften-Beitrag aufzeigen. Sein Beitrag wurde jedoch nicht zur Veröffentlichung angenommen mit dem Hinweis, wie Lavalette (ebd.) schreibt, im Beitrag werde kein sozialarbeiterisches Thema verhandelt, insofern in den untersuchten Projekten keine ausgebildeten Sozialarbeiter:innen involviert seien. Ausgehend von dieser Erfahrung entwickelten Lavalette und Kolleg:innen das Konzept von Popular Social Work mit dem Anspruch, bottom-up-Formen sozialer Unterstützung in der Sozialen Arbeit einen Namen zu verleihen und sie in sozialarbeiterischen Diskursen sichtbar zu machen. Popular Social Work meint dabei dreierlei:

- *Erstens* bezeichnet der Begriff populäre Unterstützungsformen im eigentlichen Begriffssinn, d.h. Unterstützungsformen, die bei Adressat:innen der Sozialen Arbeit beliebt sind;
- *Zweitens* verweist Popular Social Work auf eine Unterscheidung von offizieller, d.h. staatlich organisierter Sozialer Arbeit. Popular Social Work umfasst Formen einer an sozialer Gerechtigkeit orientierten Unterstützung, welche nicht zwingend von ausgebildeten Sozialarbeiter:innen geleistet, aber mit einer „official social work“ (Lavalette/Ioakimidis 2017: 122) in Dialog gebracht werden und sich mit dieser verzahnen können;
- *Drittens* umschließt Popular Social Work eine Verknüpfung Sozialer Arbeit mit den Anliegen gerechtigkeitsorientierter sozialer Bewegungen (Lavalette 2019: 538).

Popular Social Work verfolgt dabei nicht das Anliegen, staatlich organisierte Formen Sozialer Arbeit überflüssig zu machen. Es handelt sich auch nicht um einen geschlossenen Ansatz, sondern vielmehr um eine Blickerweiterung hin zu Kontexten sozialer Unterstützung und Inklusion über institutionalisierte pädagogisierte Felder hinaus. Ein solch öffnender Blick ermöglicht eine Auseinandersetzung mit Formen von Unterstützung, die außerhalb der selbst gesetzten Grenzen der Profession und ansetzend an menschlichen Bedürfnissen entstehen und mit Armut, Marginalisierung und Ausgrenzung umgehen (Lavalette 2019: 546). Hieran wird ersichtlich, dass Popular Social Work im Gegensatz zu konventionellen Verständnissen Sozialer Arbeit weniger die Expertise sozialarbeiterischer Fachkräfte als vielmehr die Gestaltungspraxen und Wissensressourcen lokaler Akteur:innen in den Vordergrund rückt. Popular Social Work schließt mit ihrer spezifischen Blickrichtung an die Kritische Soziale Arbeit im deutschsprachigen Raum an, welche Selbstorganisa-

tion, Enthierarchisierung und einen solidarischen Professionalismus in die Debatte einspeist (z.B. Kunstreich 2017).

In der Praxis kann Popular Social Work verschiedene Formen annehmen. Für die Inklusionsforschung sind hierbei etwa jene Zusammenhänge von Interesse, in welchen gesamtgesellschaftliche Problemlagen bearbeitet werden, für welche bisher keine zukunftsfähigen Zugänge von Seite einer official social work gefunden wurden. Solche Problemlagen umfassen beispielsweise den globalen und europäischen Umgang mit Flucht*Migrationsbewegungen. Inklusion ist, wie sich eindrücklich mit Blick auf Flucht*Migration zeigt, in zentraler Weise über Staatsbürger:innenschaft und Aufenthaltsstatus vermittelt: „Solange fast alle politischen Rechte sowie viele soziale Rechte von der Staatsbürger_innenschaft abhängig sind, ist der Zugang zu diesem Rechtstitel nicht nur individuell, sondern auch demokratiepolitisch von hoher Bedeutung“ (Mokre 2015: 75). In der Sozialen Arbeit führen verwehrte Rechte und Teilhabe in der Beziehungsarbeit von Sozialarbeitenden mit geflüchteten Menschen zu Dilemmata: Sozialarbeitende stoßen an ihre Grenzen, wenn Regularien der Asylgesetzgebung und -verwaltung mit dem pädagogischen Mandat, welches nach Partizipation, Inklusion, Gleichberechtigung, Gerechtigkeit und Solidarität strebt, in Konflikt geraten, und Menschen aufgrund ihrer Nationalität, Herkunft und Fluchterfahrung anders als andere behandelt werden, ihnen etwa die Abschiebung droht oder ihr Zugang zum Gesundheitswesen, zu Bildung und zum Arbeitsmarkt willentlich beschnitten wird und ihre Lebenslagen prekariert werden. Die Kategorisierung in Menschen mit ‚Bleibeperspektive‘ und anerkannten Fluchtgründen und in Menschen ohne ‚Bleibeperspektive‘ mit nicht anerkannten Fluchtgründen ist Ausdruck einer solchen Ungleichbehandlung, die mit dem Asylrecht begründet wird, das zu einem menschenrechtlichen Inklusionsverständnis und dem pädagogischen Mandat in einem Spannungsverhältnis steht (Muy 2019). Die machtvollen Kategorisierungen der Asyl- und Ausländer:innengesetzgebung lassen Sozialarbeitende, etwa in Geflüchtetenunterkünften, nicht selten ratlos und frustriert zurück. Das pädagogische Handeln verbleibt dann auf der Ebene von Exklusionsverwaltung statt Exklusion zu vermeiden und Inklusion zu vermitteln (Bommes/Scherr 2016). Es sind – so die These – vor allem Kontexte von Popular Social Work, zum Beispiel gerechtigkeitsorientierte soziale Bewegungen, Initiativen und Vereine –, welche in diese Ungleichheiten intervenieren, inklusive Wege des Zusammenlebens erproben (Schiffauer/Eilert/Rudloff 2017) und als Formen von Popular Social Work reflektiert werden können.

4 Das Fallbeispiel „Inklusive Stadt: die Züri City Card“

Eine Initiative, welche die Teilhabechancen und -verwehrungen aufbrechen will, die mit der Kategorisierung von Menschen in Personen mit und ohne Bleibeperspektive einhergehen, ist der Verein ‚Züri City Card‘ in der Schweiz. Seine Aktivitäten lassen sich – insofern sie nicht primär und alleine von Fachkräften der Sozialen Arbeit initiiert wurden, gleichwohl aber auf die Herstellung von Inklusion zielen – als Form von Popular Social Work lesen. Anliegen des Vereins ist die Einführung eines Stadtausweises in der Stadt Zürich. Der Stadtausweis soll illegalisierten Personengruppen und Menschen mit prekärem Aufenthaltsstatus Zugang zu Dienstleistungen in der Stadt ermöglichen und sie unabhängig von ihrem asylrechtlichen Status, ihrer Herkunft und Nationalität als gleichberechtigte Bürger:innen anerkennen.² Die Inhaber:innen sollen sich mit der Karte ausweisen, eine Anzeige bei der Polizei aufgeben, eine Wohnung anmieten oder ein Bankkonto eröffnen können. Ihnen sollen städtische Dienste, Gesundheitsversorgung und Kulturangebote zugänglich sein (Morawek 2019). Die Züri City Card orientiert sich hierbei an Stadtausweisen, wie sie etwa in New York City bereits realisiert sind (Lebuhn 2016). Das Vorhaben wurde von einem Zusammenschluss sozialer Initiativen, von Künstler:innen und engagierten Einzelpersonen angestoßen und hat mit der Gründung des Vereins ‚Züri City Card‘ einen institutionalisierten Ort zur Bündelung des Engagements gefunden. Im Zürcher Gemeinderat erfuhr die Idee eines Stadtausweises im Oktober 2018 ersten Zuspruch. Hierauf folgte eine mehrjährige Debatte.

Die folgenden Ausführungen basieren auf einem leitfadengestützten Interview (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 138ff) mit Bea Schwager, welche die Idee der Züri City Card maßgeblich mitentwickelt hat und sich für die Einführung des Stadtausweises engagiert. Das Interview wurde im Zuge des Forschungsprojekts ‚Weltoffene Solidarität in der Stadt‘ (Universität Klagenfurt, April 2021 bis August 2023) im Oktober 2021 von der Autorin geführt und zu einer Fallbeschreibung verdichtet (siehe auch Schmitt 2023; Hill/Schmitt 2023).

Bea Schwager ist Präsidentin und Vorständin des Vereins Züri City Card (<https://www.zuericitycard.ch/>). Der Gründung des Vereins gingen zahlreiche Aktivitäten rund um die Sans-Papiers Anlaufstelle Zürich (SPAZ, <https://sans-papiers-zuerich.ch>) voraus, deren Leiterin Bea Schwager zugleich ist.

- 2 Zugleich ist darauf hinzuweisen, dass Stadtausweise die migrations- und asylbezogene Gesetzgebung auf Bundesebene nicht außer Kraft setzen, von Regularisierungen zu unterscheiden und kein gänzlicher Garant vor Abschiebung sind. Sie sind eine urbane Strategie und im Besonderen auf Netzwerke verschiedener Akteur:innen angewiesen, welche die Idee befürworten und mittragen (Scherr/Hofmann 2016).

Die SPAZ wurde 2005 von Gewerkschaften, sozialen Bewegungen, Migrant:innenorganisationen und Einzelpersonen gegründet, um Sans-Papiers und ihre Arbeitsbedingungen in den Blick zu nehmen und Unterstützung zu gestalten (Z.³ 121–133). Zu diesem Zeitpunkt war Bea Schwager bereits jahrelang aktivistisch engagiert. Sie ist gelernte Dolmetscherin und Buchhändlerin, hat ein Studium der Entwicklungszusammenarbeit absolviert und in diesem Bereich gearbeitet. Bei SPAZ stieg sie hauptberuflich ein und baute die Anlaufstelle auf (Z. 32–34). Ihr Aufgabenfeld zeichnet sich durch Beratung, Unterstützung von Sans-Papiers bei der Einschulung ihrer Kinder, beim Zugang zu Gesundheitsversorgung, durch politisches Lobbying, Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung aus (Z. 154–161, Z. 188–189). Ziel ist eine solidarische Konturierung der „*gesamtschweizerischen Politik*“ (Z. 194) und „*eine kollektive Regularisierung der Sans-Papiers*“ (Z. 190). Die Forderung nach Regularisierung ließ sich bisher beim „*National- und Ständerat, der für solche Fragen zuständig ist, aber auch (beim) Kantonsrat*“ (Z. 194–196) nicht realisieren. Das Team der SPAZ entschied daher, den „*Fokus auf die Stadt zu richten*“ (Z. 201) und bei der zum Interviewzeitpunkt links-grün regierten Stadt Zürich die „*Einführung eines Stadtausweises*“ (Z. 203) zu fordern.

Dieser Prozess begann mit einem „*Kunstprojekt*“ (Z. 211) mit Titel „*Die ganze Welt in Zürich. Konkrete Interventionen in die Schweizer Migrationspolitik*“⁴ (siehe auch Morawek 2017). Bea Schwager war Teil dieses Projekts, in dessen Rahmen ausgehend vom Status quo in der Stadt Zürich Utopien für ein neues Miteinander entwickelt wurden: „*da haben wir zu urban citizenship geforscht, aber dann auch Veranstaltungen gemacht. Und [...] es [gab] verschiedene Arbeitsgruppen [...] ich war bei der Arbeitsgruppe Aufenthaltsicherheit*“ (Z. 211–216). Das Kunstprojekt war zugleich Inspiration, um von Erfahrungen in anderen Städten zu lernen: „*ich hatte halt damals schon gehört [...], dass die äh Stadt New York [...] einen Stadtausweis eingeführt hat*“ (Z. 217–218).

Bea Schwager und ihre Mitstreiter:innen luden in diesem Zuge Protagonist:innen aus New York City und weiteren Städten nach Zürich ein, um sich mit den dortigen Prozessen rund um die Einführung von Stadtausweisen vertraut zu machen. Die kollektiven Wissensprozesse und der künstlerische Experimentierraum führten schließlich zu konkreten Interventionen in die Wirklichkeiten vor Ort in Zürich. Bea Schwager und ihre Mitstreiter:innen gründeten den Verein Züri City Card mit dem Ziel, Sans-Papiers mit Hilfe eines kommunalen Stadtausweises „*Zugang zu den städtischen und [...] privaten Dienstleistungen*“ (Z. 447–448) zu ermöglichen und eine „*Aufent-*

3 „Z.“ verweist auf die entsprechenden Zeilen im Transkript des Interviews.

4 Das Projekt wurde von Katharina Morawek künstlerisch geleitet und zusammen mit dem Künstler Martin Krenn initiiert. Die Arbeitsgruppen des Projekts waren transdisziplinär zusammengestellt (siehe Morawek 2017).

haltssicherheit“ (Z. 449) dadurch zu gewährleisten, dass die Polizei den „Ausweis akzeptiert“ (Z. 450), Sans-Papiers mit dem Ausweis Strafanzeigen sowie Zeug:innenaussagen aufgeben können und „*nicht mehr in ständiger Angst leben müssen*“ (Z. 450), abgeschoben und sanktioniert zu werden. Die Existenz der Karte würde unterstützen, dass Sans-Papiers „*wissen, sie sind anerkannter Teil der Stadt*“ (Z. 488), sie „*Rechtsschutz*“ (Z. 491) genießen und sich gegen Ausbeutung „*wehren*“ (Z. 492) können. Damit der Stadtausweis funktionieren kann ist unerlässlich, dass Stadt- und Kantonspolizei die Züri City Card tatsächlich als Ausweisdokument anerkennen und keine eigenen Kontrollen des Aufenthaltsstatus durchführen (Z. 233–241).

Während die Idee der Karte von Stadtrat und Zivilgesellschaft prinzipiell unterstützt wird und Bea Schwager einige Stadtratsmitglieder für das Anliegen sensibilisieren konnte (Z. 219–226), stößt sie in Teilen der Bevölkerung und Politik auf „*Skepsis*“ (Z. 231). Im Interview erläutert die Protagonistin, wie es zu einer Petition kam und juristische Gutachten erstellt wurden: „*diese beiden Gutachten sind total zu unseren Gunsten ausgefallen also haben in etwa gesagt, diese eine Ausstellung eines offiziellen Stadtausweis verstößt nicht gegen übergeordnetes Recht. Die Stadt hat diesen Spielraum, so einen Ausweis auszustellen und es [...] würde tatsächlich eine gute Gelegenheit bieten den fehlenden Justizzugang, den die Sans-Papiers haben [...], zu korrigieren*“ (Z. 257–269). Im September 2021 bewilligte der Gemeinderat schließlich einen Rahmenkredit über 3.2 Millionen Franken zur Vorbereitung der Karte. Am 15. Mai 2022 wurde in einer Volksabstimmung über den Stadtausweis abgestimmt. Die Zürcher:innen votierten mit einem knappen Ja-Stimmen-Anteil von 51.69 Prozent für die Einführung. In den nächsten Jahren wird sich nun zeigen, wie die Umsetzung angegangen wird. Das Engagement in Zürich ist aber bereits jetzt ein anschauliches Beispiel dafür, wie vielfältige Akteur:innen durch Bündelung ihrer Wissensressourcen wirkmächtig in Städte intervenieren und sich für mehr Inklusion einsetzen können. In diesem Fall haben sie sich zusammengeschlossen mit dem Ziel, eine „*inklusive Stadt [herzustellen], in der alle, die hier leben, gleiche Rechte haben und niemand diskriminiert wird*“ (Z. 561–568). Dabei brechen sie machtvolle Kategorisierungen auf und wollen Güter und Ressourcen (commodities) für alle Anwesenden zur Verfügung stellen, um Verwirklichungschancen von marginalisierten Personengruppen und allen Menschen in der Stadt zu erhöhen. Hierzu bilden die Engagierten Netzwerke und verbinden ihre Inklusionsbestrebungen ‚von unten‘ mit stadtpolitischen und rechtlichen Partner:innen, um wirksam werden zu können. Im relationalen Zusammenspiel der heterogenen Akteur:innen entstehen gemeinsam getragene Utopien, die zu konkreten Veränderungen vor Ort führen und wiederum weitere Städte, vor allem auf dem europäischen Kontinent, inspirieren können.

5 Fazit und Ausblick

Der Beitrag hat ein heterogenitätsorientiertes, machtkritisches und relationales Inklusionsverständnis vorgestellt, welches sich zur Analyse jeglicher gesellschaftlicher Felder eignet. Hierauf aufbauend wurden die Debatten zu Inklusion und Popular Social Work zusammengeführt mit dem Ziel, in der erziehungswissenschaftlichen und sozialarbeiterischen Inklusionsforschung mehr als bisher Orte und Felder zu berücksichtigen, in welchen Inklusion jenseits institutionalisierter pädagogischer Settings herzustellen versucht wird. Exemplarisch wurde am Fall der ‚Züri City Card‘ aufgezeigt, wie Protagonist:innen in Zürich gemeinsam eine urbane Utopie entworfen haben, diese in konkrete Praxen überführen und sich in eigens geschaffenen Vereinsstrukturen für eine inklusive Stadt für alle Menschen einsetzen, die keine Unterschiede machen soll je nach Rechtsstatus, Herkunft oder Nationalität von Menschen.

Die Inklusionsforschung auf Felder von Popular Social Work auszudehnen, erscheint vor dem Hintergrund der multiplen Krisen unserer Zeit ein wichtiges Unterfangen. Es ermöglicht die Exploration und Analyse visionärer Inklusionsprojekte insbesondere dort, wo Akteur:innen einer staatlich organisierten Sozialen Arbeit bisher keine ausreichenden Konzepte entwickelt haben und an ihre Grenzen stoßen. Inklusion in pädagogischen Feldern auf ‚den zweiten Blick‘ zu erforschen, ist sowohl für die theoretische Weiterentwicklung des Inklusionsbegriffs als auch für eine Orientierung dazu, welche Zugänge sich in der Inklusionsforschung begegnen können, von Relevanz. Nicht zuletzt werden hierdurch neue Wege zu einer Erhöhung von sozialräumlichen, städtischen und rechtlichen Inklusionspotenzialen sichtbar; diese können wiederum die pädagogische Inklusionspraxis inspirieren, sich mit Vereinen, sozialen Bewegungen und Initiativen zu verbinden und ihre Inklusionsbestrebungen miteinander zu verzahnen. Inklusiv ausgerichtete Formen von Popular Social Work weisen – wie das Beispiel der ‚Züri City Card‘ zeigt – durchaus Bezüge zu sozialarbeiterischen Arbeitsprinzipien wie etwa zur Gemeinwesenarbeit auf, welche durch ihren Netzwerk- und Sozialraumbezug, ihre Ressourcenorientierung und ihr Ziel, die materiellen und immateriellen Lebensbedingungen, insbesondere von marginalisierten Menschen zu verbessern, Mobilisierungen ‚von unten‘ mit Wandlungsprozessen ‚von oben‘ verknüpfen will (Stövesand 2019).

Gegenwärtig wird vor allem mit Blick auf den Umgang mit Flucht*Migration und der Klimakrise wieder mehr diskutiert, in welchem Verhältnis die professionalisierte Soziale Arbeit und soziale Initiativen und Bewegungen, die in diesem Beitrag mit dem Begriff von Popular Social Work gefasst wurden, zueinander stehen (Lohrenscheit et al. 2023). In der Fachdebatte sind hierbei einerseits Hoffnungen wahrnehmbar, durch gemeinsame Bündnis-

partner:innenschaften in gesellschaftliche Krisenverhältnisse intervenieren und mehr Inklusion gestalten zu können; andererseits wird die Sorge artikuliert, durch Bündnispartner:innenschaften lang erkämpfte Errungenschaften für eine Anerkennung der Sozialen Arbeit als Profession und Disziplin abzdämpfen (Neuhaus et al. 2022). Hoffnung wie Sorge können – so die abschließende These – ihren Raum in den Debatten zu Popular Social Work finden: Inklusionsbestrebungen im Zuge von Popular Social Work anzuerkennen und aufzugreifen regt dazu an, die vielfältigen Beziehungen, die eine ‚official social work‘ eingehen kann, auszuloten und wahrzunehmen. Hierin zeigt sich Potenzial, den methodologischen Nationalismus aufzubrechen, der mit staatlich gerahmten Formen von Sozialer Arbeit einhergeht. Inklusionsaktivitäten, wie in diesem Beitrag dargestellt, halten für eine official social work visionäre Möglichkeiten bereit, sich als Inklusionsagentin in einer durch globale Ungleichheiten gekennzeichneten Welt zu positionieren. Partner:innen hierfür sind nicht ausschließlich staatliche Instanzen oder internationale Zusammenschlüsse wie die großen Fachverbände, sondern ebenso Akteur:innen einer Popular Social Work, die globale Herausforderungen vor Ort und in transnationalen Netzwerken aus ihren inklusiven Wissensressourcen heraus bearbeiten und Wirklichkeiten verändern wollen.

Literatur

- Amirpur, Donja/Platte, Andrea (2015): Allianzen für die Inklusionsentwicklung: Intersektionale und interdisziplinäre Forschung. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 531–438.
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (1996): Soziale Arbeit als Exklusionsvermeidung, Inklusionsvermittlung und Exklusionsverwaltung. In: neue praxis 26, S. 107–122.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2014): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> [Zugriff: 2.3.2023].
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2016): Die Migrantin retten!? Zum vertrackten Verhältnis von Geschlechtergewalt, Rassismus und Handlungsmacht. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 41, 3, S. 13–28.
- Dederich, Markus (2020): Inklusion. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: VS, S. 527–536.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2015): Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Inklusion – Perspektive,

- Herausforderung, und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft 26, 51.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2010): Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten. In: Heinzel, Friederike/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 78–92.
- Hill, Marc/Schmitt, Caroline (2023): Solidarität in einer Stadt für alle. Skizzierung einer urbanen Vision am Beispiel der Züri City Card. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Rolshoven, Johanna/Yildiz, Erol (Hrsg.): *(Re-) Konstruktion von lokaler Urbanität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–262.
- Hopmann, Benedikt (2019). *Inklusion in den Hilfen zur Erziehung. Ein capabilities-basierter Inklusionsansatz*. Dissertation. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Jantzen, Wolfgang (2015): *Inklusion und Kolonialität – Gegenrede zu einer unpolitischen Inklusionsdebatte*. In: *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 241–254.
- Kil, Monika/Kronauer, Martin (2011): *Inklusion und Exklusion: wichtige Orientierungen für die Ausgestaltung von Weiterbildung*. In: *Forum Erwachsenenbildung 3*, S. 42–46.
- Korntheuer, Annette/Afeworki Abay, Robel/Westphal, Manuela (2021): *Forschen in den Feldern von Flucht und Behinderung*. In: Franz, Julia/Unterkofler, Ursula (Hrsg.): *Forschungsethik in der Sozialen Arbeit*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 229–242.
- Kunstreich, Timm (2017): *Ein Schritt aus der Sackgasse heraus: Soziale Arbeit als solidarische Professionalität*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit/Revue suisse de travail social 21/22*, S. 117–126.
- Lavalette, Michael/Ioakimidis, Vasilios (2017): *Popular social work in extremis: two case studies on collective welfare responses to social crisis situations*. In: *Social theory, empirics, policy and practice 13, 2*, S. 117–132.
- Lavalette, Michael (2019): *Popular social work*. In: Webb, Stephen A. (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Critical Social Work*. London/New York: Routledge, S. 536–548.
- Lebuhn, Henrik (2016): „Ich bin New York“. Bilanz des kommunalen Personalausweises in New York City. In: *Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und Linke Praxis 8, 3*, S. 114–119.
- Lindmeier, Christian/Lütje-Klose, Birgit (2015): *Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft*. In: *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 26*, S. 7–16.
- Lohrenscheit, Claudia/Schmelz, Andrea/Schmitt, Caroline/Straub, Ute (Hrsg.) (2023): *Internationale Soziale Arbeit und soziale Bewegungen*. Baden-Baden: Nomos.
- Messerschmidt, Astrid (2017): *Differenzreflexivität und intersektionale Kritik – Ansatzpunkte einer nicht identifizierenden Pädagogik*. In: Baltzer, Nadine/Klenk, Florian C./Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 47–57.

- Mokre, Monika (2015): *Solidarität als Übersetzung*. Wien u.a.: Transversal-Verlag.
- Morawek, Katharina (2017): Die ganze Welt in Zürich. Kollaborative und transformative Strategien der Verhandlung von „Stadtbürger*innenschaft“. In: Bayer, Natalie/Kazecem-Kamiński, Belinda/Sternfeld, Nora (Hrsg.): *Kuratieren als antirassistische Praxis*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 99–115.
- Morawek, Katharina (2019): Städtische Bürgerschaft und der kommunale Personalausweis. In: Wenke, Christoph/Kron, Stefanie (Hrsg.): *Solidarische Städte in Europa. Urbane Politik zwischen Charity und Citizenship*. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung, S. 37–52.
- Muy, Sebastian (2019): Die Gegenwart der Lager – revisited. Überlegungen zu „AnKER“-Zentren und Sozialer Arbeit. In: Resch, Christine/Wagner, Thomas (Hrsg.): *Migration als soziale Praxis: Kämpfe um Autonomie und repressive Erfahrungen*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 190–205.
- Neuhaus, Lukas/Becker-Lenz, Ronald/Davatz, Anic S. (2022): *Krise und Profession. Die Soziale Arbeit als krisenbearbeitende Profession während und in der Krise*. In: Henseler, Joachim/Kurtz, Thomas (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Krise? Soziologische und sozialpädagogische Analysen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–134.
- Nussbaum, Martha (2003): *Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice*. In: *Feminist Economics* 9, 2/3, S. 33–59.
- Oehme, Andreas/Schröer, Wolfgang (2018): *Beeinträchtigung und Inklusion*. In: Böllert, Karin (Hrsg.): *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: VS, S. 273–290.
- Peter, Lothar (2016). *Prolegomena zu einer Theorie der symbolischen Gewalt*. In: Peter, Lothar (Hrsg.): *Umstrittene Moderne*. Wiesbaden: VS, S. 339–363.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010): *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Said, Edward W. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage.
- Scherr, Albert/Hofmann, Rebecca (2016): *Sanctuary Cities: Eine Perspektive für deutsche Kommunalpolitik?* In: *Kritische Justiz* 49, 1, S. 86–97.
- Schiffäuer, Werner/Eilert, Anne/Rudloff, Marlene (Hrsg.) (2017): *So schaffen wir das – eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. 90 wegweisende Projekte mit Geflüchteten*. Bielefeld: transcript.
- Schmitt, Caroline (2024): *Inklusion und Fluchtmigration. Neue Narrative für die Soziale Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schmitt, Caroline (2023): *Solidarity Cities. Urban Citizenship und Artivismus als Praxis inklusiver Solidarität*. In: Lohrenscheit, Claudia/Schmelz, Andrea/Schmitt, Caroline/Straub, Ute (Hrsg.): *Internationale Soziale Arbeit und soziale Bewegungen*. Baden-Baden: Nomos, S. 121–142.
- Sen, Amartya (1989). *Development as Capability Expansion*. In: *Human development in the 1980s and beyond* 19, S. 41–58.
- Spatscheck, Christian/Thiessen, Barbara u.a. (Hrsg.) (2017): *Inklusion und Soziale Arbeit. Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder*. Opladen: Barbara Budrich.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): *The Rani of Simur: An Essay in Reading the Archives*. In: *History and Theory* 24, 3, S. 247–272.
- Stövesand, Sabine (2019): *Gemeinwesenarbeit als sozialraumbezogenes Handlungsfeld*. In: Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum, Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*. Wiesbaden: VS, S. 557–579.
- Trescher, Hendrik (2018): *Inklusion zwischen Theorie und Lebenspraxis*. In: *Journal für Psychologie* 26, 2, S. 29–49.
- Waldschmidt, Anne (2007): *Die Macht der Normalität. Mit Foucault „(Nicht-) Behinderung“ neu denken*. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hrsg.): *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS, S. 119–133.
- Walgenbach, Katharina (2014). *Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: UTB/Barbara Budrich.
- Weinbach, Hanna (2020). *Inklusion*. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. 2., vollständig aktualisierte und überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS, S. 126–139.
- Westphal, Manuela/Wansing, Gudrun (2019). *Schnittstellen von Behinderung und Migration in Bewegung*. In: Westphal, Manuela/Wansing, Gudrun (Hrsg.): *Migration, Flucht und Behinderung*. Wiesbaden: VS, S. 3–24.

Verstehensgrenzen im Kontext von Teilhabeberatung – Zur (Nicht-)Bedeutung einer rehistorisierenden Perspektive in teilhabeorientierten Beratungssettings

Erik Weber

Grenzen zwischenmenschlichen Verstehens können sich in vielfältiger Form zeigen, auch in beraterischen Kontexten und hier insbesondere in Kontexten einer Beratung zur Teilhabe vor dem Hintergrund erfahrenen Ausschlusses, sozialer Isolation und Diskriminierung. Warum, inwieweit und mit welchen Zielperspektiven gängige teilhabeorientierte Beratungssettings neu gedacht werden müssen, ist Gegenstand dieses Beitrages. Der Beitrag versteht sich als Weiterführung ähnlicher gedanklicher Skizzen, die bereits vorliegen (vgl. Weber/Landsberg 2022 bzw. 2023; Weber 2022) und in diese Ausführungen eingeflossen sind. Dabei wird eine, noch zu erläuternde, *rehistorisierende Perspektive* in der Beratung fokussiert (vgl. Weber 2022), wie sie im Kontext der materialistischen Behindertenpädagogik (Jantzen 1990) grundgelegt wurde (vgl. Jantzen/Lanwer-Koppelin 1996).

Da insbesondere eine rehistorisierende Perspektive nicht voraussetzungslos gedacht und auf eine Handlungsebene übertragen werden kann, soll den hier dargelegten Überlegungen zunächst folgender *Prolog* vorangestellt werden.

1 Prolog: Rekonstruktion von Subjektivität - die rehistorisierende Perspektive

27 Jahre nach dem Erscheinen des Buches *Diagnostik als Rehistorisierung* im Jahr 1996 (vgl. Jantzen/Lanwer-Koppelin 1996) ist eine Befassung mit der Thematik nach wie vor lebendig (vgl. bspw. Steffens 2022, Kraft 2022, Hoffmann 2022, Tolle/Stoy 2022).

Der Begriff der Rehistorisierung taucht bei Jantzen (1990) im Kapitel über Diagnostik im Band II seiner Allgemeinen Behindertenpädagogik (vgl. ebd.: Kap. 9.5, 194ff.) auf. Dort heißt es, dieses Kapitel

„... [entwerfe] dann Strategien für den Prozess des Diagnostizierens als Rekonstruktion von Subjektivität bzw. als Rehistorisierung der Betroffenen im Bewusstsein des Diagnostikers, die in Form pädagogischer und therapeutischer Strategien und/oder diagnostischer Begutachtung ihren Ausdruck finden“ (ebd.: 172).

Bereits bei Franco Basaglia, der Jantzen hier als zentrale Bezugsreferenz dient, lässt sich im Kontext der italienischen Psychiatriereform der 1960er/70er Jahre eine Spur dahingehend finden, dass es, so Basaglia (1974), darum gehe,

„...nach und nach die Gestalt des Kranken [des Menschen mit Behinderung¹, Anmerk. des Verf.] so rekonstruieren zu können, wie sie gewesen sein musste, bevor die Gesellschaft mit ihren zahlreichen Schritten der Ausschließung und der von ihr erfundenen Anstalt mit ihrer negativen Kraft auf ihn einwirkte“ (ebd.: 15).

Der Fokus auf soziale Prozesse, die mit Ausschließung, Gewalt und Isolation einhergehen, ist immer noch zentral, aktuell und ein diskursleitendes Paradigma, wenngleich die sozialen Prozesse heute z.T. andere sind, als Basaglia sie vorgefunden hat (verwiesen sei hier auf die noch immer anhaltende soziale Isolation vieler Menschen mit verschiedensten Beeinträchtigungen in besonderen Wohnformen und darüber hinaus). Das Prinzip der negativen Kraft dieser (auch institutionellen) Strukturen ist aber nach wie vor wirkmächtig und prägt viele Lebenssituationen von Menschen mit Beeinträchtigungen, die in vielerlei Art und Weise behindert werden.

Rekonstruktion von Subjektivität hat demnach immer die berühmt gewordene Basaglia'sche Doppelstruktur, die beiden Gesichter der Realität, zu beachten:

„Wenn der Kranke [der Mensch mit Behinderung, Anmerk. des Verf., vgl. Fußnote 1] tatsächlich die einzige Realität ist, mit der wir uns zu befassen haben, so müssen wir uns allerdings mit beiden Gesichtern dieser Realität auseinandersetzen: 1. mit der Tatsache, dass wir einen kranken [beeinträchtigten, Anmerk. des Verf.] Menschen vor uns haben, der psychopathologische Probleme aufwirft (die dialektisch und nicht ideologisch zu verstehen sind) und 2. mit der Tatsache, dass wir einen Ausgeschlossenen, einen gesellschaftlich Geächteten vor und haben“ (Basaglia 1980: 151).

Was dies konkret(er) bedeuten kann, darauf hat Jantzen insofern immer wieder verwiesen, als er die Bedeutung der beiden oben geschilderten Realitäten im Prozess der Rehistorisierung einer Lebensgeschichte, im Sinne der Rekonstruktion von Subjektivität, für zentral hält:

„...ich muss wissen was der ‚Fall von ...‘ ist und, wenn ich ein Kind identifizieren will, in seiner Besonderheit als einzelner ‚Fall von ...‘. Ich muss doch wissen, was

1 Hier soll keine Gleichsetzung der so adressierten Personenkreise geschehen. Die Einfügung begründet sich mit der Annahme, dass Menschen, die als ‚behindert‘ adressiert werden, in vielerlei Hinsicht ähnlichen Ausschlussprozessen (bspw. soziale Isolation, Diskriminierung) ausgesetzt sein können, wie es der von Basaglia adressierte Personenkreis war.

Blindheit ist, ich muss doch wissen, dass es Gehörlosigkeit gibt und von da aus dann rekonstruieren. Und genauso muss ich wissen, was sind die Lebensbedingungen bei Fragilem-X-Syndrom, Down-Syndrom, Prader-Willi-Syndrom, Lesch-Nyhan-Syndrom. Ich muss es doch wissen, um dann zu rekonstruieren und in der Fachliteratur gucken, wo Fenster der Verwundbarkeit sind, wo Entwicklungsfenster sind, um dann zu sehen, was ist passiert in dieser Geschichte. Wie ist ein verwundbares Kind mit Situationen der Verwundung konfrontiert worden?“ (Jantzen 2018a: 318).

Sehr grob zusammengefasst – und in Abbildung 1 inhaltlich skizziert – geht es im Ansatz der Rehistorisierung um folgende grundlegende Erkenntnisse:

- Ein Mensch ist nicht als Geschichte einer/seiner Krankheit/Behinderung zu verstehen.
- Jeder Mensch zeichnet sich durch seine lebenslange Lern- und Entwicklungsfähigkeit aus.
- Die Rehistorisierung von Lebensgeschichten versucht, den Menschen wieder in seine eigene Geschichte zu versetzen (die aufgrund noch zu beschreibender Wirkfaktoren ‚verzerrt‘ wurde).
- Es geht um die Entschlüsselung jeglichen Ausschlusses als inhuman (Bezüge zu Franco Basaglia, vgl. Basaglia 1974; 1980).
- Es geht um die Dechiffrierung jeder Tätigkeit als sinnvoll und systemhaft (Bezüge zu Alexander Luria; vgl. Luria 1993).
- Im Mittelpunkt der Rehistorisierung von Lebensgeschichten steht der Aspekt des Verstehens.
- Es geht um den Übergang zwischen Erklären und Verstehen.

Ausgehend von der Kritik an Vorgehensweisen sog. normorientierter Diagnostik (vgl. Jantzen 1996: 9ff.) steht in den Überlegungen Jantzens immer der Versuch der Rekonstruktion von Lebensgeschichten, die bspw. im Kontext langzeit-institutionalisierter Lebensbedingungen auf Krankengeschichten reduziert wurden, im Mittelpunkt. Die Entschlüsselung der Wirkweisen der „Institutionen der Gewalt“ (Basaglia 1980) ist hier eine zentrale Referenz. Das von Wygotski (1975) so bezeichnete, u.a. durch Isolationserfahrungen charakterisierte, veränderte Mensch-Welt-Wechselwirkungsverhältnis steht in dieser Betrachtungsweise im Mittelpunkt des Interesses, d.h. die Analyse der negativen Wirkfaktoren, die zu Ausschluss und Nicht-Teilhabe geführt haben bzw. führen. Die Rekonstruktion von Subjektivität kann in diesem Prozess zu der Erkenntnis führen, dass – vorher unverständliches, bizarr anmutendes und Ängste auslösendes – menschliches Verhalten als sinnvoll und systemhaft dechiffriert werden kann.

Welche Herausforderungen damit einhergehen, jemanden wirklich als Subjekt seiner*ihrer Tätigkeit (neu) zu begreifen, auch und insbesondere in (teilhabe-)beraterischen Settings, soll im Folgenden genauer erörtert werden.



Abb. 1: Kernelemente der Konzeption der Rehistorisierung (vgl. Jantzen 1990; Jantzen/Lanwer 1996)

2 Desiderate teilhabeorientierter Beratung

Will man Desiderate einer teilhabeorientierten Beratung identifizieren, so müssen vorgelagert gewisse Kriterien, die weiter oben bereits grundgelegt wurden, benannt werden, anhand derer gängige Konzeptionen der Teilhabeberatung eingeschätzt werden können. So sei an dieser Stelle eine gedankliche Zelle von Steffens (2022) herangezogen. Sie operiert zwar mit dem Begriff der rehistorisierenden *Diagnostik*, kann aber auch auf *Beratungsprozesse* im Allgemeinen gedacht werden:

„Ziel der Rehistorisierung ist es Verdinglichungsprozesse kritisch zu analysieren, aufzuzeigen und wenn möglich dialektisch aufzuheben, das heißt: wieder in Bewegung zu bringen. Für eine Rehistorisierende Diagnostik als Erkenntnisprozess bedeutet dies:

1. Subjekte wieder in Beziehung zur Umwelt zu stellen
2. das Gewordensein dieser Beziehung zwischen Subjekt und Umwelt zum Ausgangspunkt jeglicher Analyse zu machen
3. damit kritisch machtasymmetrische Verhältnisse der Verdinglichung, die diese Beziehung trennen und verdecken, zu identifizieren
4. den Erkenntnisprozess als Methode selbst dialektisch zu gestalten“ (Steffens 2022: 238).

Dass diese Erkenntnis, die Steffens (2022) hier äußerst komprimiert zum Ausdruck bringt, relevant für eine qualifizierte Beratung zur Teilhabe für Menschen mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen und/oder „nutzbar“ für

(psycho)soziale Beratungssettings ist, wird im Folgenden im Kontext der Teilhabeberatung für Menschen mit Beeinträchtigungen diskutiert, indem die Notwendigkeit einer auszugestaltenden rehistorisierenden Beratung aufgezeigt werden soll.

Jenseits von Fragen der Teilhabeberatung ist festzustellen, dass in den letzten Jahrzehnten ein stetig wachsender Beratungsbedarf im Feld des Sozialen zu beobachten ist. Nestmann weist bereits 2014 darauf hin, dass die Welt und die gesellschaftlichen Lebensrealitäten der Menschen immer komplexer würden, Chancen und Risiken jeder*jedem Einzelnen gleichzeitig wüchsen und die Zukunft unplanbarer und unvorhersehbarer werde (vgl. Nestmann 2014: 556). Daraus ergebe sich, dass „kaum ein gesellschaftliches Konflikt- und Problemfeld (...) ohne spezifisches formelles Beratungsangebot [auskommt, Anm. d. Verf.]. Kaum eine neue Anforderung, kaum eine absehbare Krisenentwicklung wird nicht über ein neues Beratungsangebot flankiert“ (ebd.).

Unterschiedliche Beratungsangebote haben insbesondere in den Lebenswelten und Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen eine hohe Relevanz, da viele Menschen mit Beeinträchtigungen, trotz der klaren Sprache und der Aufträge der UN-Behindertenrechtskonvention, immer noch nicht voll und gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilhaben können (vgl. Degener/Diehl 2015). Unter anderem durch das Bundesteilhabegesetz und die dort festgeschriebene Rahmung einer Beratung zur Teilhabe (u.a. institutionalisiert in den sog. Ergänzenden Unabhängigen Teilhabeberatungsstellen, EUTB) ist auch in den gesamten Diskurs der Beratung in Kontexten von Beeinträchtigungen und Behinderungen eine neue Dynamik gekommen.

Wenn Beratung eine „spezifische Form der zwischenmenschlichen Kommunikation [ist]“, in der „eine Person (...) einer anderen Person (...) dabei behilflich [ist], Anforderungen und Belastungen des Alltags oder schwierige Probleme und Krisen zu bewältigen“ (Nestmann/Sickendiek 2011: 109), dann hat das für die Lebenssituation von Menschen mit Beeinträchtigungen hohe Relevanz (vgl. Weber/Landsberg 2021: 143). Im Beratungsgeschehen zu identifizierende mehrdimensionale Teilhabebarrieren beinhalten somit Fragen nach den spezifischen Anforderungen und Belastungen des Alltags, nach Formen der Bewältigung spezifischer Probleme und Krisen und unterliegen der Herausforderung, wie sie abgebildet werden können, einschließlich der damit u.U. einher gehenden Dynamik, („notwendige“) Kategorisierungen vorzunehmen. Ein Verstehen der*des Anderen ist hier unmittelbare Voraussetzung und wird in seiner Ambivalenz weiter unten noch diskutiert.

Es lässt sich in den Feldern der beraterischen Praxis jedoch eine Tendenz beobachten, dass Beratung zur Teilhabe in erster Linie im Kontext sozial- bzw. leistungsrechtlicher Fragestellungen erfolgt, weniger in Bezug auf individuelle und strukturelle Exklusionsrisiken (vgl. eine in Hessen durchgeführte explorative Studie: Weber/Landsberg 2021). Um sich aber mit ebensolchen

Exklusionsrisiken auseinanderzusetzen, steht eine noch stärker zu profilierende Beratung zur Teilhabe im Spannungsfeld notwendiger Kategorisierungsprozesse (insbesondere im Hinblick auf leistungsrechtliche Ansprüche) und der Verhinderung neuer Zuschreibungen. Es bedarf eines Beratungskonzepts, welches eine Herangehensweise zur Grundlage hat, dass „durch die Kategorie über die Kategorie“ (Dederich 2015: 205) hinausgegangen wird, um zum einen die unter bio-psycho-sozialen Aspekten (vgl. Jantzen 2018b) zu lesende Gewordenheit der ratsuchenden Person zu berücksichtigen und zum anderen diskriminierende und ausgrenzende Zuschreibungen zu verhindern. Mit dem Ansatz einer noch auszugestaltenden *rehistorisierenden Beratung* könnte dieses Spannungsfeld aufgebrochen und Verstehensgrenzen überwunden werden.

3 Beratung und die Rehistorisierung von Lebensgeschichten

Eine erst skizzenhaft vorliegende rehistorisierende Beratung (vgl. Weber 2022; Weber/Landsberg 2022) basiert auf der weiter oben bereits angedeuteten sozialwissenschaftlichen und methodologischen Konzeption des Phänomens *Behinderung*, die als Grundlage einer „synthetischen Humanwissenschaft“ (Jantzen 2019; Moser 2018) gilt und in der Denktradition der kritischen Behindertenpädagogik fest verankert ist (vgl. Jantzen 2020). Kern dieser Konzeption ist die Erkenntnis, dass Behinderung nur als soziales Konstrukt unter Berücksichtigung des wechselseitigen Verhältnisses dreier zentraler Ebenen, nämlich der biologischen, psychischen und sozialen Ebene des Menschen, verstanden werden kann. Diese Erkenntnis fußt auf der zentralen These der kulturhistorischen Schule, dass die höheren psychischen Funktionen, also das menschliche Bewusstsein und die Persönlichkeit eines Menschen, Ergebnis eines Wechselwirkungsverhältnisses zwischen Mensch und Umwelt sind (vgl. Lompscher 1996: 23ff.). Sofern dieser Wechselwirkungsprozess positiv verläuft (d.h. orientiert an Dialog, Reziprozität und Bindung), findet menschliche Entwicklung in gesicherten Bahnen statt. Wird dieser Wechselwirkungsprozess jedoch irritiert bzw. behindert, kann es zu Entwicklungsverläufen kommen, die sich u.a. in Form von Verhaltensweisen zeigen, die in der Literatur als herausfordernd beschrieben werden (vgl. Jantzen/Schnittka 2000).

Als Beispiel für ein irritiertes Wechselwirkungsverhältnis kann der Prozess der Isolation genannt werden (vgl. El Domiaty et al. 2018). Formen von dialogischer, sprachlicher und/oder kultureller Isolation können zu frühen Irritationen der sozialen Wahrnehmung, eines veränderten Aufbaus von frü-

hen Dialogen und/oder zu einer irritierten Entwicklung von Sinnbildung und Bindung führen und damit den Aufbau der menschlichen Persönlichkeit erschweren. Von Interesse ist hier, dass neue Studien, die auf einer Kombination aus bio- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen (vgl. etwa die Studien zur Einsamkeit von Cacioppo/Patrick 2011), zu ähnlichen Einsichten gelangen:

„Die Vorstellung von Einsamkeit als sozialem Schmerz ist nicht bloß eine Metapher. Aufnahmen mithilfe der funktionalen Magnetresonanztomografie (fMRT) zeigen, dass dieselbe für Emotionen zuständige Hirnregion, die aktiv ist, wenn wir Zurückweisung erleben – der dorsale anteriore cinguläre Cortex –, auch emotionale Reaktionen auf körperlichen Schmerz registriert (...)“ (Cacioppo/Patrick 2011: S. 8f.).

Diese Prozesse können das Leben von beeinträchtigten Menschen, die durch Prozesse der gesellschaftlichen Isolation und Ausschließung weitere Behinderungen erfahren, stark prägen und ihre Lebensrealitäten bzw. -geschichten charakterisieren (Jantzen 2018a).

Mit dem Konzept der Rehistorisierung von Lebensgeschichten (vgl. den Prolog zu diesem Beitrag) liegt eine mögliche Herangehensweise vor, um solchermaßen geprägte Lebensrealitäten bzw. -geschichten entschlüsseln und verstehen zu können. Es zeichnet sich darin aus, dass es sich nicht darauf beschränkt, die aktuelle Wirklichkeit des Menschen zu beschreiben, „sondern hinterfragt, welche Ereignisse und Bedingungen im Verlauf der Individualentwicklung [eines] Menschen dazu geführt haben, dass er so geworden ist, wie er ist“ (Lanwer 2010: S. 88). Am Beispiel von Menschen mit Beeinträchtigungen geht es daher darum, unter Berücksichtigung der „Lebensverhältnisse und Existenzbedingungen eines Menschen, innerhalb dessen es für ihn sinnvoll geworden ist, seine sogenannten ‚Symptome‘ zu entwickeln“ (ebd.), zu erkennen, zu verstehen und zu erklären, wie sich die Beeinträchtigung entwickelt hat (vgl. ebd.). Demnach wird davon ausgegangen, dass bspw. eine kognitive Beeinträchtigung nicht der Ausgangspunkt, sondern das Ergebnis einer Entwicklung ist, welche durch das Wechselwirkungsverhältnis eines Menschen und seiner sozialen Umwelt maßgeblich beeinflusst wird. Folglich geht es bei dem Konzept der Rehistorisierung von Lebensgeschichten um die Analyse dieses Wechselwirkungsverhältnisses sowie um das Herausarbeiten von neuen Verstehenszugängen, die sich jedoch nicht von selbst ergeben, sondern gestaltet und reflektiert werden müssen.

4 Herausforderung „Verstehen“ im Prozess der Rehistorisierung – Verstehensgrenzen?

Jantzen betont in Bezug auf den Anspruch eines gegenseitigen Verstehens die Notwendigkeit eines sog. demokratischen Verstehens, in Abgrenzung zu übergreifenden Vorgehensweisen im Sinne der Gefahr des „paternalistischen Akt[s] des Verstehens“ (Jantzen 2018b: 135).

„Natürlich hat der Verstehensbegriff auch eine andere, eine demokratische Tradition, doch scheint mir diese nur erschließbar zu sein, wenn wir uns von vornherein dem möglichen Fall eines bemächtigenden, gewaltsamen Verstehens stellen“ (ebd.).

Berater*innen müssen demnach also auch einen macht- und diskriminierungssensiblen Fokus setzen, denn die Herausforderung liegt vor allem in asymmetrisch organisierten Beratungsbeziehungen, in dort auftretendem Machtgefälle und möglichen ungleichen Positionen in der Situation einer Beratung. Die vorhandene Deutungs-, Wissens- und Professionsmacht auf Seiten der Berater*innen birgt die Gefahr, dass eigene Positionierungen, Werte, Normen, Erfahrungen, etc. auf das Gegenüber übertragen werden, somit ggf. Abweichungen konstruiert werden, das Gegenüber als *anders* einzuschätzen. Dies führt dann u.U. zu weiteren Prozessen der Diskriminierung und Ungleichbehandlung (vgl. hierzu etwa Kupfer 2018; Schulze et al. 2018; Scholle/Bergold-Coldwell 2013).

Eines der wichtigsten Ziele einer potentiellen rehistorisierenden Beratung ist demnach die reflektierte (!) Rekonstruktion der Subjektivität der ratsuchenden Person. Die Aufgabe von rehistorisierenden Berater*innen wird es sein, die Lebensgeschichte der jeweiligen Person in einem beraterischen Kontext mehrdimensional zu rekonstruieren. Hierfür ist es notwendig, dass das dialektische und individuelle Verhältnis von Inklusion und Exklusion zum Beratungsgegenstand gemacht wird, um nachhaltige teilhabeorientierte Handlungsempfehlungen aussprechen zu können. Hierbei ist es zudem besonders wichtig, dass die Berater*innen netzwerk- und sozialraumorientiert arbeiten, um den ratsuchenden Personen neue soziale „Teilhaberäume“ zu öffnen. Interdisziplinäre Bezugspunkte sind demnach besonders relevant und müssen in einer Konzeptbildung berücksichtigt werden (vgl. Dederich 2016: 51). Zimmermann macht diese Relevanz deutlich, indem er anmerkt, dass eine häufig missachtete Erkenntnis des Inklusionsdiskurses sei, dass es keine einfachen Lösungen für komplexe Problemlagen gebe (vgl. Zimmermann 2017: 31). „Die (...) Anforderungen an Professionalisierung und pädagogische Konzeptbildung sind nicht singular“ (ebd.: 30), da bspw. auch die Weiterentwicklung von qualitativen Teilhabeberatungskonzepten ein fortlaufender Prozess ist und somit unterschiedliche Theoriestränge mit neuen Erkenntnissen immer wieder neu zusammengeführt werden müssen. Insbesondere im Hinblick auf De- und Re-Kategorisierungsprozesse in Beratungskontexten

bedarf es einer weiteren wissenschaftlichen Fundierung, „wenn pädagogisches Handeln nicht nur auf der Basis von Intuitionen und spontanen Entscheidungen erfolgen soll“ (Dederich 2015: 200). Eine potentielle rehistorisierende Beratung soll ein Grundschema verfolgen, das Kategorien (bspw. *Behinderung*) de-konstruiert, um diese im Sinne einer Re-Kategorisierung zu re-konstruieren. Dies hat Wolfgang Jantzen (vgl. Jantzen 2018b; Jantzen/Schnittka 2000) beispielhaft im Kontext sogenannter Fachberatungen dokumentiert und wird auch in anderen institutionellen Beratungssettings praktiziert (vgl. Kraft 2022). Mit anderen Worten geht es um einen Perspektivwechsel mit dem Ziel des Gestaltens pädagogischer Handlungsempfehlungen.

5 Verstehensgrenzen überwinden? – Rehistorisierende Beratung

De-Kategorisierung und Re-Kategorisierung sind keine Prozesse, die in einer rehistorisierenden Beratung nacheinander ablaufen würden. Vielmehr werden Kategorien bereits durch die oben beschriebenen Grundannahmen, die dem Konzept der Rehistorisierung zugrunde liegen, de-kategorisiert, da das Kategorienverhältnis zunächst aufgebrochen wird (vgl. Ziemer 2016: 93), indem die Kategorien multifaktoriell betrachtet werden. Es geht darum, dass Dualismen (bspw. Behinderung – Nicht-Behinderung) unschädlich gemacht werden müssten (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, zit. n. Ziemer 2016: 95) – ein klassisches Schwarz-weiß-Denken soll somit überwunden werden. Dieser hohe Anspruch für beraterisches Handeln ist in erster Linie als Reflexionsangebot über das eigene Vorgehen in der Beratungspraxis zu verstehen (siehe ‚Bruchstellen‘ weiter unten). Dies heißt aber nicht, dass individuelle Eigenschaften, die in Zusammenhang mit der Kategorie stehen, nicht mehr benannt werden sollen. Eigenschaften eines Menschen sind sozial vermittelt und müssen analysiert werden, um weiterhin pädagogisch handeln zu können (vgl. Dederich 2016: 50). Aufgrund dessen ist es das Ziel einer rehistorisierenden Beratung, dass die Kategorie neu bzw. re-konstruiert wird. Dies geschieht durch eine neue ‚Lesart‘ verschiedener Faktoren, indem bspw. im Beratungsgeschehen folgende Fragen fokussiert werden:

- Wie können unterschiedliche Verhaltensweisen als sinnvoll und systemhaft für die jeweilige Person gedeutet werden? Ggf. müssen diese unter Berücksichtigung der Lebensgeschichte (bspw. Analyse von Entwicklungsschritten und/oder sozialer Ausgangssituation) neu gedeutet werden.

- Welche Exklusionsrisiken liegen vor und welche Auswirkungen haben diese auf die ratsuchende Person (bspw. Analyse von Gewalt- und/oder Isolationserfahrungen)?

Eine solche Herangehensweise erleichtert eine reflexive (Neu-) Betrachtung der jeweiligen Kategorie und ist die Voraussetzung für teilhabeorientierte, nachhaltige und pädagogische Handlungsempfehlungen.

Eine künftig stärker auszugestaltende und zu konturierende rehistorisierende Beratung muss sich neben der Nutzbarmachung dessen, was Jantzen als „Erklärungswissen“ bezeichnet hat (vgl. Jantzen 2018b), u.a. auch an haltungsbezogenen Grundannahmen, die folgend nur skizziert werden können, orientieren. Diese Grundannahmen hätten als reflektierendes Element folgende Setzungen zu umfassen:

- Kein bemächtigendes, gewaltsames, paternalistisches Verstehen der/des Anderen;
- die Anerkennung jeglichen menschlichen Verhaltens als sinnvoll und systemhaft;
- ein Bruch mit den uns eingeschriebenen Ängsten und sozialen Vorurteilen;
- das Herausbilden der Fähigkeit der empathischen Berührung durch die Geschichte und Person der/des Anderen (vgl. Jantzen 2018b: 135f./151).

Anders formuliert: „pädagogisch sensibel zu sein heißt, eine Ahnung davon zu haben, was es bedeutet, ein verletzbarer Mensch zu sein und in verletzbaren Strukturen Mensch zu werden“ (Stinkes 2015: 293).

Letztlich kann eine rehistorisierende Beratung folgendermaßen zusammengefasst umschrieben werden:

„Rehistorisierende Diagnostik [*Beratung*; Ergänzt. der Verf.] rekonstruiert mit den Mitteln des je verfügbaren Erklärungswissens die einzelne Geschichte dort als sinnvoll und systemhaft, wo diese bisher auf Natur und Schicksal, Pathologie und Devianz reduziert wurde“ (Jantzen 2018b: 152).

Eine qualifizierte und rehistorisierende Beratung im Kontext von Teilhabeberatung bedingt daher perspektivisch:

- das Verfügbarwerden und das gezielte Nutzen eines weiter oben bereits genannten vielfältigen Erklärungswissens [„Erklärungswissen in den großen Bereichen von Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie, der inneren systemhaften Zusammenhänge psychischer Prozesse, der spezifischen Auswirkung neuropsychologisch bestimmbarer Syndrome sowie im Bereich gesellschaftlicher und gemeinschaftlicher Austauschverhältnisse auf sehr unterschiedlichen Niveaus“ (Jantzen 2018b: 150)];

- eine weiterführende Konzipierung und Implementierung eines rehistorisierenden *Beratungskonzepts* [denkbar insbesondere auch im Kontext sog. herausfordernden Verhaltens; vgl. hierzu auch die Handlungsempfehlungen der Expert*innenkommission „*Herausforderndes Verhalten und Gewaltschutz in Einrichtungen der Behindertenhilfe*“ (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2021: 92ff.)];
- schließlich der Aufbau von (Weiter-)Bildungsprogrammen in den hier dargestellten Themenfeldern für Teilhabeberater*innen bzw. für Fachkräfte.

6 Bruchstellen

Zusammenfassend kann hinsichtlich der sich aus den oben gemachten Ausführungen ergebenden Frage nach möglichen Konsequenzen für eine inklusionsorientierte Beratungsforschung Folgendes festgehalten werden: Psychosozialen Aspekten im Sinne der Rehistorisierung von Lebensgeschichte(n) muss bei einer Beratung zur Teilhabe viele größeres Gewicht beigemessen werden. Eine technokratisch verortete, bloße Begleitung im Dickicht leistungsrechtlicher Fragen der Eingliederungshilfe trifft nicht die beobachtbaren prekären Lebenslagen vieler Menschen mit Beeinträchtigung. So wären beispielsweise Erfahrungen aus Settings der Peer-Beratung wesentlich stärker zu beforschen und im Beratungsdiskurs zu platzieren.

Auf zwei weitergehend zu bearbeitende Bruchstellen sei abschließend noch hingewiesen:

Es ist erstens die stark zu betonende Notwendigkeit einer „Reflexion des Beobachterstandpunktes“ (Steffens 2022: 254), durchaus auch im Prozess einer verstehenden Teilhabeberatung. Denn

„das Ziel einer Rehistorisierung ist (...) nie allein auf eine Person gerichtet, sondern immer auf neue Sinnbildung zwischen den Beteiligten. Dies schließt entsprechend neue soziale (Macht-)Verhältnisse mit ein, die auch die diagnostizierende Person [hier sei vorsichtig ergänzt: auch die *beratende Person*; Anmerk. der Verf.] betreffen“ (Steffens 2022: 255).

In Kontext der Lebenssituation von Menschen, denen bspw. herausforderndes Verhalten zugeschrieben wird oder die sich verbalsprachlich nicht äußern können, ist dieser Fokus auf die Interaktionsprozesse noch einmal anspruchsvoller und kommt nicht ohne Arbeitshypothesen und Interpretationsversuche aus.

Die zweite zu reflektierende bzw. diskursiv zu erörternde Bruchstelle ist die Tatsache, dass der Ansatz der *rehistorisierenden Diagnostik* nicht als

Methode, sondern in erster Linie als Methodologie (vgl. Steffens 2022: 256f.) zu betrachten wäre, um „der Verdinglichung und Naturalisierung von Personen und Prozessen entgegenzuwirken und diese stattdessen als Konstruktion innerhalb sozialer Lebenswelten darstellbar [zu machen]“ (vgl. ebd.). Dennoch verlangt Beratung immer auch nach Methoden und hier müssen noch mannigfaltige Transformationsprozesse geleistet werden, insbesondere was die Generierung und Verwendung des oben zitierten Erklärungswissens in diesen Prozessen anbelangt. Diese ambitionierten, aber notwendigen Schritte auf dem Weg der Konturierung und Konkretisierung einer *verstehenden*, rehistorisierenden (Teilhabe-)Beratung weiter zu gehen, ist Herausforderung und Auftrag für die Zukunft, insbesondere hinsichtlich notwendiger Professionalisierungserfordernisse von Berater*innen und deren Kompetenzerweiterung in diesem Feld.

Literatur

- Basaglia, Franco (Hrsg.) (1974): Was ist Psychiatrie? Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Basaglia, Franco (Hrsg.) (1980): Die negierte Institution oder die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Ein Experiment der psychiatrischen Klinik in Görz. 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Cacioppo, John T.; Patrick, William (2011): Einsamkeit. Woher sie kommt, was sie bewirkt, wie man ihr entrinnt. Heidelberg: Spektrum Verlag.
- Dederich, Markus (2015): Einführung in den Themenschwerpunkt Dekategorisierung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 84, 2, S. 98-99.
- Dederich, Markus (2016): Unterstützung durch Dekategorisierung? Eine Replik auf Andreas Hinz und Andreas Köpfer. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 85,1, S. 48-52.
- Degener, Theresia/Diehl, Elke (Hrsg.) (2015): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Verlag der Bundeszentrale für politische Bildung.
- El Domiaty, Amin/Brozio, David/Fleischer, Nina/Klee, Johanna/Köhne, Susanne/Rumanli, Cajla/Sage, Regina/Wedemeyer, Sonja/Willner, Kyra (2018): Der Isolationsbegriff. In: Moser, V. (Hrsg.): Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft. Eine Einführung in das Werk Wolfgang Jantzens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 63-76.
- Hoffmann, Thomas (2022): Rehistorisierung in der Schule. In: Behindertenpädagogik 61, 3, S. 279-290.
- Jantzen, Wolfgang/Lanwer, Willehad (Hrsg.) (1996): Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin: Edition Marhold.

- Jantzen, Wolfgang (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik Band 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jantzen, Wolfgang (1996): Diagnostik, Dialog und Rehistorisierung: Methodologische Bemerkungen zum Zusammenhang von Erklären und Verstehen im diagnostischen Prozess. In: Jantzen, W./Lanwer-Koppelin, W. (Hrsg.): Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin: Edition Marhold, S. 9-31.
- Jantzen, Wolfgang (2018a): "Es kommt darauf an, sich zu verändern..." – Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Jantzen, Wolfgang (2018b): Verstehende Diagnostik braucht Erklärungswissen. In: Jantzen, W.: "Es kommt darauf an, sich zu verändern..." – Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 133-152.
- Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) (2019): Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft. Sozialwissenschaftliche und methodologische Erkundungen. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Jantzen, Wolfgang (2020): Geschichte, Pädagogik und Psychologie der geistigen Behinderung. Berlin: Lehmanns Verlag.
- Jantzen, Wolfgang/Schnittka, Thomas (2000): 'Verhaltensauffälligkeit' ist eine soziale Konstruktion: Über Vernunftfällen und andere Angriffe auf das Selbst. In: Theunissen, G. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Wegweisende Impulse für heilpädagogische, therapeutische und alltägliche Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 35-55.
- Kraft, Kristina (2022): Fachberatung mit Rehistorisierender Diagnostik in institutionellen Lebenswelten. In: Behindertenpädagogik 61, 3, S. 261-278.
- Kupfer, Annett (2018): Rassismus in Beratung. In: Schulze, H./Höblich, D./Mayer, M. (Hrsg.): Macht -Diversität -Ethik in der Beratung: Wie Beratung Gesellschaft macht. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 74-93.
- Lanwer, Willehad (2010): Rehistorisierende Diagnostik. In: Kaiser, A./Schmetz, D./Wachtel, P./Werner, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 88-95.
- Lompscher, Joachim (Hrsg.) (1996): Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Schule: Was sagt uns Wygotski heute. Band 1 und 2. Marburg: BdWi Verlag.
- Luria, Alexander Romanowitsch (1993): Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2021): Abschlussbericht der Expertenkommission "Herausforderndes Verhalten und Gewaltschutz in Einrichtungen der Behindertenhilfe". https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/2021_12_17_abschlussbericht_kommission_gewaltschutz_behindertenhilfe.pdf [Zugriff: 17.03.2023].
- Moser, Vera (Hrsg.) (2018): Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft. Eine Einführung in das Werk Wolfgang Jantzens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

- Nestmann, Frank (2014): Beratung zwischen alltäglicher Hilfe und Profession. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Bd. 1: Disziplinen und Zugänge (3. Aufl.). Tübingen: dgvt-Verlag, S. 547-558.
- Nestmann, Frank/Sickendiek, Ursel (2011): Beratung. In: Thiersch, H./Otto, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt Verlag, S. 109-119.
- Scholle, Jasmin/Bergold-Caldwell, Denise (2013): Beratung als macht- und vorurteilsbewusstes Handlungsgeschehen?! Eine Perspektive auf differenzmarkierende Subjektivierungsprozesse. In: Schnoor, H. (Hg.): Psychosoziale Beratung im Spannungsfeld von Gesellschaft, Institution, Profession und Individuum. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, S. 226-239.
- Schulze, Heidrun/Höblich, Davina/Mayer, Marion (2018): Macht -Diversität -Ethik in der Beratung: Wie Beratung Gesellschaft macht. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Steffens, Jan (2022): (Inklusive) Diagnostik als dialektischer Prozess. Die Rehistorisierung der sozialen Entwicklungssituation. In: Behindertenpädagogik 61, 3, S. 231-260.
- Stinkes, Ursula (2015): Dekategorisierung: Perspektiven der Beziehung zum Anderen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 84, 4, S. 285-298.
- Tolle, Patrizia/Stoy, Thorsten (2022): „Unterstützte Entscheidungsfindung“ im Spiegel der Rehistorisierung. In: Behindertenpädagogik 61, 4, S. 341-357.
- Weber, Erik (2022): Rehistorisierende Beratung. Eine Skizze. In: Kubon-Gilke, G./Stein, A. (Hrsg.): Annäherungen an eine neue Aufklärung. Multidisziplinäre Perspektiven auf Demokratie, Partizipation und Inklusion. Festschrift für Willehad Lanwer. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 367-376.
- Weber, Erik/Landsberg, Ole (2023): Elemente qualifizierter Teilhabeberatung für Menschen mit Beeinträchtigungen – Zur Notwendigkeit einer rehistorisierenden Beratung. In: Busse, S./Lohse, M. (Hrsg.): Beratungsinteraktion im Fokus. Wiesbaden: Springer Verlag (in Vorbereitung).
- Weber, Erik/Landsberg, Ole (2022): De-/Rekategorisierungsherausforderungen in beraterischen Kontexten – zur Notwendigkeit einer rehistorisierenden Beratung. In: Müller, T./Ratz, C./Stein, R./Lüke, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 162-172.
- Weber, Erik/Landsberg, Ole (2021): Elemente qualifizierter Beratung zur Teilhabe – Bestandsaufnahme und Perspektiven. Ergebnisse einer Befragung von Teilhabeberatungsstellen in Hessen und im Rheinland. In: Behindertenpädagogik 60, 2, S. 143-164.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1975): Zur Psychologie und Pädagogik kindlicher Defektivität. In: Die Sonderschule 20(2), 65-72.
- Ziemen, Kerstin (2016): De-Kategorisierung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 85, 2, S. 93-97.
- Zimmermann, David (2017): Der psychoanalytische Beitrag zu einer traumasensiblen Pädagogik. In: Psychosozial 40, 3, S. 29-40.

Inklusion und Exklusion, Interklusion und Transklusion

Bernhard Rauh

Der Inklusionsdiskurs ist ein wichtiger Diskurs in den Erziehungswissenschaften. Inklusion entwickelte sich zu einem zentralen Dispositiv, in der Inklusionspädagogik zum Leitdispositiv, das als Wahrheit angesehenes Wissen und damit Wirklichkeit produziert und legitimiert.

Eine Schwierigkeit im inklusionspädagogischen Diskurs wird in der Formation erkannt, in der das namensgebende Dispositiv ins Verhältnis zu seinem Antonym Exklusion gesetzt wird. Möglicherweise sind weitere Begriffe und Dispositive hilfreich, um den Inklusionsdiskurs „weiterwuchern“ (Foucault 1974: 7) zu lassen. Von dieser Frage geleitet, wird im Beitrag zum einem in einem eher diskursanalytisch orientierten ersten Teil der aktuelle Stand des erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurses rekonstruiert und zum anderen ein erster Schritt zur Erweiterung des begrifflichen Instrumentariums durch die Einführung von zwei neuen, korrespondierenden Begriffen geleistet. Konkret wird der als nötig erachtete, präzisierende Begriff der Interklusion eingeführt, um im weiteren Vorgehen Transklusion als einen Begriff zu entwickeln, dessen Bedeutung darin erkannt wird, dass er hilfreich dafür sein könnte, diskursive Schließungen im Inklusionsdiskurs (wieder) zu öffnen und neue Diskursformationen anzuregen.

1 Diskurs, Dispositiv und Diskursanalyse

Jäger (1993: 153) versteht Diskurse als „Wissensflüsse durch die Zeit“, die Wissen (um)ordnen, wie Flüsse Steine bewegen oder bei hoher Wassermenge sich ein neues Bett schaffen. Die spätmoderne Fassung der Diskursivität des Wissens verortet Widersprüche nicht mehr zwischen letztbegründbaren Wahrheitsansprüchen, sondern zwischen verschiedenen Perspektiven und Interessen. Dabei sind Diskurse nicht autonom, sondern stehen in einem Interdependenzverhältnis zu anderen Diskursen. Bestimmte Diskursformationen setzen sich durch und erlangen eine hegemoniale Position, auch weil sie in zeittypische epistemische Horizonte passen. „Diskurse ... existieren als relativ dauerhafte und regelhafte, d.h. zeitliche und soziale Strukturierung von (kollektiven) Prozessen der Bedeutungszuschreibung“ (Keller 2008:

205). Die Konstruktion von Diskursen ist auf zentrale Deutungsmuster angewiesen, die verfestigt und verflüssigt und wieder verfestigt werden und damit gleichsam immer wieder neue narrative Strukturen eines Diskurses weben. Wissen wird in *Diskursen* produziert, legitimiert, kommuniziert und transformiert. Die „in Diskursen prozessierten Deutungsangebote [können] gesellschaftliche Geltungskraft erlangen, vielleicht sogar zur fraglosen Wirklichkeit avancieren“ (Keller 2008: 205), was auch für den wissenschaftlichen Diskurs gilt.

In Diskursen nehmen Dispositive eine zentrale Stellung ein. Dispositive umfassen Begriffe, Deutungsmuster und Argumentationsketten, aber auch symbolische und materielle Objektivationen sowie Apparate. Sie entfalten damit „eine Macht-Wissen-Konfiguration ... ein ‚Kraftfeld‘, in dem bestimmte Problemdeutungen und Lösungsansätze als plausibel und praktische Umsetzungen als zwingend erscheinen“ (Peter/Waldschmidt 2017: 38). Das, was wir als Wirklichkeit ansehen, wird im Diskurs durch Dispositive hervorgebracht. Als Leitdispositiv ordnet Inklusion den Diskurs und Menschen versammeln sich miteinander und gegeneinander unter ihm.

*Diskursanalyse*¹ versucht, Diskursordnungen und Dispositive zu re-konstruieren. Sie fokussiert Formationen und Operationen, Mechanismen und Regeln, die den Diskurs performieren (vgl. Angermüller 2001: 8). Die dispositivanalytische Perspektive betont, dass auch institutionelle „Praktiken bis hin zu (nichtdiskursiven) ritualisierten Handlungsmustern, Alltagsroutinen etc.“ (Bühmann/Schneider 2008: 75) in die Analyse einbezogen werden können.

2 Inklusionsdiskurs

Mittlerweile hat der Inklusionsdiskurs einen solchen Umfang und eine solche Diversität erreicht, dass es im Rahmen des Beitrags unmöglich erscheint, den Diskursstand umfassend darzustellen. Deshalb wird der Weg gewählt, eine Skizze zu verfertigen.

Es lassen sich zwei leitende Diskursformationen herausarbeiten, die den Inklusionsdiskurs auf die Art und Weise ordnen, wie sie Inklusion und Exklusion in Relation setzen.

1 Diskursanalyse wird im Beitrag weniger als enge Methodik, sondern in einem weiten Verständnis als „Forschungsperspektive“ (Bühmann/Schneider 2008: 23; vgl. Peter/Waldschmidt 2017: 38; Herzog 2013: [34]) verstanden.

2.1 *Dichotome Formation – Inklusion oder Exklusion*

Eine Vorstellung von zwei Sphären, die klar voneinander abgetrennt sind, formiert den inklusionspädagogischen Inklusionsdiskurs. Inklusion wird mit Hilfe eines Gegenbegriffs, Exklusion, konturiert. Beide werden nicht als Perspektiven auf einen ineinandergreifenden und unauflösbaren Zusammenhang von Inklusion *und* Exklusion gedacht. Dieser binären Codierung ist eine Tendenz zur Vereindeutigung komplexer pädagogischer Situationen inhärent. Die dichotome Konstruktion von Inklusion *oder* Exklusion, in der die beiden Begriffe mit einer *Entweder-oder-Logik* relationiert werden, zeigt als Folge, dass komplexe Dynamiken in sozialen Systemen eher wenig differenziert erfasst werden können.

Zudem erhebt der Begriff Inklusion den Anspruch auf Geltung für die Bezeichnung eines Prozesses wie auch das Ziel. Der Begriff Inklusion wird mit der Utopie einer exklusionsfreien Gesellschaft verbunden, dem von Hinz (2006: 2009) beschriebenen „Nordstern“, der die Richtung vorgeben soll: die Teilhabe aller an allen Systemen.

2.2 *Dialektische Formation – Inklusion und Exklusion*

Im eher sozialwissenschaftlich orientierten Inklusionsdiskurs wird eine andere Formation präferiert. Inklusion *und* Exklusion werden als untrennbar miteinander verknüpft und in einem dialektischen Verhältnis zueinanderstehend konstruiert („Sowohl als auch“-Relation). Nach Luhmann (2005: 244) begleitet Exklusion als „logischer Schatten“ die Inklusion. Beide bilden ein zusammengehöriges Ganzes. Inklusion *und* Exklusion werden als Gegebenheiten der Systembildung bzw. einer jeden Ausdifferenzierung in Teilsysteme betrachtet, seien sie noch so temporär.

Selbst das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) arbeitet – wie auch andere spezifizierende, von der UN getragene Konventionen für Frauen, Kinder oder Wanderarbeiter:innen – mit einer dialektischen Relation von Inklusion *und* Exklusion, „indem sie *universelle* Menschenrechte für eine *bestimmte Gruppe* proklamiert“ (Rauh 2011: 48).

2.3 *Formationen und die Extension der Begriffe*

Die unterschiedliche Wirkung dieser Formationen lässt sich an konkreten Argumentationsmustern aufzeigen.

Formation 1: Ein Mensch mit Behinderung wohnt mitten in der Landauer Altstadt, er ist inkludiert.

Formation 2: Ein Mensch ist sozialräumlich *inkludiert*, wenn er dort eine Wohnung hat, aus sozialen Beziehungen ist er *exkludiert*, wenn er dort keine Freund:innen hat. Würde er in einer exklusiven Einrichtung außerhalb der Stadt leben, gestaltet sich die Relation eher umgekehrt, er ist sozialräumlich *exkludiert*, aber möglicherweise in sozialen Beziehungen *inkludiert*.

Die beiden Argumentationsmuster zeigen, dass

- wir Menschen immer inkludiert und exkludiert sind *in Bezug auf etwas*,
- in der „Sowohl als auch“-Relation differenziertere Beschreibungen möglich und erforderlich sind als in der „Entweder oder“-Relation.

Die Extension der beiden Begriffe ist aufeinander bezogen. Was als Inklusion und was als Exklusion gilt, ist variabel in Bezug auf kulturelle Räume und Milieus. Ein bestimmtes Verhalten kann in einer sozio-kulturellen Situation Bedingung der Zugehörigkeit sein und in einer anderen sozio-kulturellen Situation Ausschluss herbeiführen. Demnach wäre eine Auffassung viabler, in der die beiden Klusionen² nicht eindeutig voneinander abgrenzt, sondern als interdependent gedacht werden. Der Einbezug der jeweilig anderen Klusions-Perspektive eröffnet die Möglichkeit der Vorstellung komplexer Variationsverhältnisse.

Um Realität konstruieren zu können, klassifizieren wir mit Hilfe „semantischer Oppositionen“ (Schäfer 2013: 75). Die dichotome Formation, in der Inklusion gemäß der obigen Exemplifizierung dem Wohnen im Sozialraum entspräche und Exklusion dem Wohnen in einer Einrichtung für Menschen mit Behinderung, kann komplexe Verhältnisse nicht intelligibel erfassen. Allerdings scheint die Formation einer radikalen Dichotomie *Inklusion oder Exklusion* den pädagogischen Inklusionsdiskurs zu dominieren, wohl auch weil sie Inklusion (und Exklusion) „einen hohen politischen Gebrauchswert“ (Dammer 2011: 12) beschert. „Gute“ Inklusion und „böse“ Exklusion können gegeneinandergestellt werden. Damit kann das Wissen aus dem erziehungswissenschaftlichen Spezialdiskurs leicht in den politischen und den Alltagsdiskurs einfließen. Die Komplexität gesellschaftlicher Systeme und pädagogischer Situationen kann jedoch damit nur bedingt repräsentiert werden.

Wenn man die Komplexität von Systemen und Situationen bearbeiten will, stellt sich die Frage, wie sich diese durch Relativität und Relationalität bestimmte Interdependenz von Inklusion *und* Exklusion terminologisch passend repräsentieren lässt. Die „Unmöglichkeit einsinniger Tendenzbeschreibungen“ (Knapp 2012: 385) kann durch ein auf die räumliche Dimension basierendes Oxymoron als Begriffsverbindung zum Ausdruck gebracht wer-

2 Die Begriffe *Inklusion* und *Exklusion* setzt sich aus den lateinischen Präfixen *in* und *ex*, die vor allem räumliche Beziehungen kennzeichnen, zu deutsch „in, an, auf“ und „aus-, hinaus-, heraus“ (Pons o.D.), und Formen des lateinischen Verbs *cludo* „(ver)schließen“ (Pons o.D.) zusammen.

den. Das Sprechen in Antonymien wie „Inklusion/Exklusion“ (Mouffe 1997; Kronauer 2010; Puhr 2017; Stichweh o.J.) und „Inklusions-/Exklusionsverhältnisse“ (Mouffe 1997: 81) oder „Inklusions/Exklusionsforschungen“ (Puhr 2017: 87) will über einen Schrägstrich als Junktor den als unauflösbar angenommenen Zusammenhang deutlich machen.

Für das Weiterwuchern des Diskurses (vgl. Foucault 1974: 7) wird es als hilfreicher erachtet, das begriffliche Inventar um einen verbindenden Begriff zu erweitern, der beide Zustände integrieren, sie in eine Vorstellung einbringen kann. Damit können einfache, eindimensionale Analysen von Handlungsmustern überwunden werden. Insofern sind Begriffe erforderlich, mit deren Hilfe komplexere Relationen dargestellt werden können. Das erscheint umso wichtiger, da es vermutlich nur wenige Begriffe gibt, die in ihrer Wortbedeutung eine derartig harte Grenzsetzung beinhalten wie Inklusion oder Exklusion.

3 Interklusion

Für das Erschließen der komplexen Zusammenhänge von *Inklusion und Exklusion* könnte ein Inter-Begriff prädestiniert sein, da er einen intermediären Raum, ein Zwischen repräsentiert, das durch gegenläufige Relationen von Inklusion und Exklusion strukturiert ist.

*Interklusion*³ könnte die Simultanität von Inklusions- und Exklusionszuständen begrifflich repräsentieren, im Bewusstsein über die Vielschichtigkeit der Konfigurationen und Bedürfnisse. Der Begriff scheint dazu geeignet, selbst paradoxe Relationen intelligibel zu erfassen, wie bei den bereits thematisierten UN-Konventionen, in denen Rechte exklusiv für eine Gruppe von Menschen formuliert werden, die in der inklusiven, d.h. alle Menschen umfassenden, Konvention der Menschenrechte bereits enthalten sind (vgl. Rauh 2011: 48). Durch eine exklusiv ausgearbeitete Konvention wird eine Verbesserung vorgenommen, um einen allgemeinen Anspruch deutlicher hervorzuheben. Das ist sinnhaft als *Inter-Formation* zu repräsentieren.

Als Interklusion könnte auch repräsentiert werden, dass in einer Sektion die Inklusion einer Teilgruppe anderen Gruppen den Zugang erschwert, extrem formuliert, sie exkludiert. Diese Konstellation soll an zwei für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs relevanten Sektionen erörtert werden:

3 Der Begriff *Interklusion* setzt sich aus dem lateinischen Präfix *inter*, zu deutsch „zwischen, unter“, was „eine Wechselbeziehung; zwischen zwei oder mehreren“ kennzeichnet (Dudenredaktion o.D.-a), und Formen des lateinischen Verbs *cludo* „(ver)schließen“ (Pons o.D.) zusammen.

In der Sektion *Geschlecht* ist auf gesamtgesellschaftlicher Ebene festzustellen, dass der Anteil von erwerbstätigen Frauen in Deutschland in den letzten Jahren deutlich gestiegen ist (Destatis 2023). Betrachtet man diese Entwicklung intersektional, so fällt nach Knapp auf, dass die Einbindung von Frauen aus gebildeten Schichten in den hochwertigen Arbeitsmarkt auf dem sprichwörtlichen Rücken von schlechtbezahlten „neue[n] Dienstmädchen“ (2012: 392; vgl. auch Lutz 2007) realisiert wurde, die sehr oft einen Migrationshintergrund aufweisen, über vergleichsweise geringe Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen und in prekären Beschäftigungsverhältnissen arbeiten müssen.

In der Sektion *Behinderung* ist auf bauliche Strukturierungen zu verweisen, die Menschen mit Behinderungen „barrierefreie“ Teilhabe ermöglichen sollen. Das „funktioniert“ nicht reibungslos. So kollidieren die Teilhabebedürfnisse von Rollstuhlfahrer:innen mit Teilhabebedürfnissen von auf einen Langstock angewiesenen Menschen mit Sehbeeinträchtigungen. Die einen benötigen möglichst plane Flächen, die anderen hingegen eine profilierte Oberflächenstruktur, um Gebäude oder öffentliche Räume ohne fremde Hilfe erschließen und nutzen können. Für die einen stellen Leit- und Orientierungssysteme am Boden, die den Langstock führen, eine hilfreiche dreidimensionale, der sicheren Orientierung dienende Markierung dar, für die anderen eine behindernde Barriere. Plane, unprofilierte Flächen erleichtern Rollstuhlfahrer:innen die autonome Bewegung, hingegen Langstocknutzer:innen erschweren sie die Orientierung.

Zugespitzt könnte man sagen: Die Inklusion der einen geht einher mit der Exklusion der anderen.

Im Unterschied zur Formation *Inklusion oder Exklusion*, das mit der Annahme arbeitet, dass die individuellen Verhältnisse aller Menschen durch bestimmte und geschickt gewählte Vorkehrungen gleichermaßen adressiert werden könnten, favorisiert die Formation *Inklusion und Exklusion* „einen elaborierteren, differenztheoretischen Ansatz. In diesem wird vom gleichen und vollumfänglichen abstrakten Teilhabeinteresse aller Menschen ausgegangen, dessen Befriedigung in der Durchsetzung und Realisation mit unterschiedlichem Erfolg gelingt“ (Capovilla et al. 2021: 5). Das kann auch bedeuten, „dass *angemessene Vorkehrungen für bestimmte Gruppen, Erschwernisse für andere Gruppen produzieren*“ (ebd.), wie exemplarisch an der Gestaltung von inklusiven, „barrierefreien“ Räumen aufgezeigt wurde. Bei der Frage der Barrierefreiheit kommt es unweigerlich zu Interessenskonflikten, die ausbalanciert werden müssen. Demnach ist es viel komplexer, was unter Inklusion zu verstehen ist, als gemeinhin angenommen wird. Auch die Operationalisierung/Umsetzung von Inklusion gestaltet sich deutlich schwieriger und den Bedürfnissen weniger entsprechend als erwartet.

Mit dem Zugriff *Interklusion* können Zustände und Ebenendifferenzen in „Sowohl als auch“-Relationen in den Blick kommen, die mit dem Dispositiv

Inklusion oder Exklusion, in dem die beiden Begriffe dichotom relationiert werden, nicht repräsentierbar sind. Für die Weiterentwicklung des Diskurses scheint es förderlich, eine Gesamtbetrachtung der Situation unter Berücksichtigung der einzelnen Systemebenen und Sektionen leisten zu können. Ein Inter-Begriff könnte diesen Aspekt repräsentieren. Er beschreibt einen Status-quo der komplexen Interdependenz von *Inklusion und Exklusion*, hält wie eine Momentaufnahme die gegenwärtigen Verhältnisse deskriptiv und nicht wertend fest und bringt damit ein Zwischen den Räumen analytisch zum Vorschein, was die einfache Vorstellung der Binärität von Einschluss oder Ausschluss auflösen hilft sowie komplexere spatiale Vorstellungen anregt. Diese vielfältig verflochtenen Zustände lassen sich in eine zeitliche Ordnung bringen, wodurch Veränderungen im Lauf der Zeit analysiert werden können.

Die statisch-räumlichen Begriffe Inklusion oder Exklusion und auch der die beiden Begriffe vermittelnde und ordnende Begriff der Interklusion können die auf das Ziel Inklusion ausgerichtete Bewegung der Gesellschaft als Ganzes und des Bildungssystems nicht hinreichend repräsentieren und wohl nur schwerlich ein Dispositiv, ein Netz von Bedeutungen und Argumentationen generieren, das mit der Vorstellung von Prozesshaftigkeit und Offenheit, von Kontingenz und Emergenz verbunden ist. Dafür scheint ein eigener Begriff hilfreich.

4 Transklusion

4.1 Spatiale Grenzen beschreiben und überwinden

Die Vorstellung der Veränderung von Systemen in einer temporalen Perspektive mit der Intention der Aufhebung der Widersprüche könnte an die „Trans“-figur anknüpfen. „Trans“-Begriffe zielen darauf ab, die durch binäre Codierungen konstruierten Grenzen unseres Denkens zu überwinden. *Transklusion*⁴ wird fürs Erste bestimmt als *Veränderungsprozess, der bestehende Schließungen zu überwinden versucht*. Eine solche „Transgression“ (Foucault 1979) setzt eine Dynamik in Gang, welche die Formationen und Argumentationsmuster eines etablierten und selbstverständlich gewordenen Diskurses verschieben, über sie hinausgehen, sie transkludieren kann.

Der Neologismus Transklusion repräsentiert eine Weiterentwicklung des Diskurses um Inklusion/Exklusion. Die beiden bisher dichotom gegenübergestellten oder dialektisch miteinander verbundenen Begriffe können nun in

4 Etymologisch betrachtet setzt sich *Transklusion* aus dem lateinischen Präfix *trans* „jenseits, über ... hinaus“ (Dudenreaktion o.D.-b) und dem lateinischen Wortstamm *cludo* „(ver)schließen“ (Pons, o.D.) zusammen.

einer dynamischen Formation gefasst werden: *Transformation von Menschen und Systemen durch Veränderung der Ein- und Ausschlussverhältnisse*, das ist Transklusion. Als weiterer Gewinn des neuen Begriffs ist die Hinterfragung von im erziehungswissenschaftlichen Diskurs mittlerweile gängigen und selbstverständlichen, von „räumlichen Axiomaten“ (Knapp 2012: 385) geprägten Dispositiven zu nennen.

Transklusion fasst den schwierigen Prozess der Ausbalancierung von systemrelevanten Antagonismen, von Inklusion/Exklusion in komplexen gesellschaftlichen Systemen (z.B. Quartier und Quartiersmanagement, schulische Bildung) und sichert die Weiterentwicklung und Neuausrichtung der Systeme durch Beibehaltung und Veränderung bestimmter Strukturen. Die *temporal-prozessurale* Bestimmung, die Veränderung in der Zeit, ist die erste wesentliche Dimension des neuen Trans-Begriffs. Mit ihm könnte beschrieben werden, dass Kommunen und Bildungsorganisationen einen Prozess begonnen haben, sich auf das Ziel Inklusion hin zu verändern. Es gelingt dabei manches, anderes weniger, manches muss revidiert und wieder neu konzipiert werden. Entwicklungen stagnieren oder emergieren. Die bisherigen Überlegungen weisen darauf hin, dass die Formation Inklusion/Exklusion nur sehr begrenzt Möglichkeiten für die Erfassung der Veränderungsdynamik zur Verfügung stellen kann. An dieser Stelle ist eine Differenzierung auszuweisen bzw. eine Entscheidung zu treffen, ob Transklusion als *deskriptiver* Begriff gefasst wird und somit auch offen für die Beschreibung einer Entwicklung zu mehr Exklusion (quantitativ und/oder qualitativ) wäre oder ob er als *normativer*, auf Inklusion ausgerichteter Begriff ist, bestimmt wird.

4.2 Zielgerichtete Transformation

Wenn Transklusion eine temporal-dynamische Dimension, die auf das Ziel Inklusion ausgerichtete Transformation der Systeme repräsentiert, könnte der Inklusionsbegriff geschärft werden, da er dann davon entlastet wird, Ziel und Weg zu diesem Ziel beschreiben zu müssen.

Unlösbar aufeinander bezogene und gegenläufige In- und Exklusionen werden unter einer zeitlichen Dimension durch den Transklusionsbegriff repräsentiert. Aus der wechselseitigen Durchdringung der beiden Klusionen ergibt sich durch immer wieder neu auftauchende Probleme und deren Bearbeitung eine Veränderungsdynamik, die nicht nur eine quantitative, sondern auch qualitative Veränderung und damit einen grundlegenden Wandel hervorbringen kann.

Diese Transformation kann an Gruppenbildungen argumentativ unterlegt werden: Das Zusammenkommen oder Hinzukommen von Menschen zu einer Gruppe ist etwas anderes als eine Addition der Teile. Das wusste schon Aristoteles (1994: 7. Buch, 17 (3.a)): „Dasjenige, was so zusammengesetzt (*syn-*

holon) ist, daß das Ganze eins ist, nicht wie ein Haufen, sondern wie eine Silbe, ist noch etwas anderes außer den Elementen". Kurt Lewin hat dieses Wissen aufgegriffen und popularisiert: „the whole is not ‚more‘ than the sum of its parts, but it has different properties ... The whole is different from the sum of its parts“ (1951; z.n. König 1983: 50). Folgt man beiden und dabei vor allem Aristoteles, entsteht das sich durch das Hinzu- oder Zusammenkommen von Menschen entwickelnde Neue durch einen (veränderten bzw. sich verändernden) *Interaktionsprozess* der Menschen miteinander. Inklusion/Exklusion stellt wohl kein hinreichendes konzeptionelles Potential zur Verfügung, um die sich vollziehende qualitative Veränderung angemessen zu repräsentieren, wenn Menschen mit unterschiedlichsten Behinderungen, Ethnizitäten, geschlechtlichen Orientierungen und weiteren Heterogenitätsdimensionen und vielfältigen Intersektionen hinzu- bzw. zusammenkommen. Es *entsteht* ein *neues Ganzes*, das noch nicht ganz da ist. Systeme befinden sich in einem Transformationsprozess, wobei noch nicht klar ist, welches soziale Aggregat entstehen wird und ob es ein Mehr an Inklusion bedeutet.⁵

Dieser Aspekt des im Werden befindlichen Ganzen könnte als *systemtransformierender* Aspekt gefasst werden. Er stellt einen weiteren konstitutiven Aspekt von Transklusion dar, der möglicherweise in die zeitliche Dimension integriert werden kann. Durch Inklusion/Exklusion bzw. Interklusion ist der Aspekt, dass sich ein System in einer gezielt in Gang gesetzten Transformation befindet, schwer fassbar, da bei Inklusion/Exklusion der Fokus auf die einzelnen Teile und die Zugehörigkeit (=Summe) gerichtet ist.

Auf einer höheren Abstraktionsebene lassen sich die Dynamiken in den Systemen als *Emergenzphänomene* fassen, bei dem Neues entsteht, ohne dass sich die Veränderungen aus den einzelnen Bestandteilen oder deren Summe ableiten lassen (vgl. Greve/Schnabel 2011). Die Veränderungen sind kontingent, also möglich, aber nicht zwangsläufig, da Menschen in komplexe Wechselwirkungsprozesse eintreten. Die Interaktionssituation verändert sich und wenn es „gut“ läuft, erweitern sich die Möglichkeiten für mehr Menschen. Die Transformationen sind nicht vorhersagbar, sie können aber rekonstruiert werden.

Bezieht man die zeitliche und systemtransformierende Dimension auf den oben angesprochenen Interessenkonflikt innerhalb der Sektion Behinderung, so lässt sich die Kontingenz und Nicht-Linearität der Dynamik wie folgt beschreiben:

- Mit hoher Selbstverständlichkeit orientierte sich die barrierefreie Gestaltung in öffentlichen Gebäuden und Räumen an Bedürfnissen von Rollstuhlfahrer:innen. Gegenwärtig verändert sich die Orientierung hin zu den Bedürfnissen von Langstocknutzer:innen. Das kann sich mit der Zeit wie-

5 Ich danke Marek Grummt und Christine Schmalenbach für den wertvollen Austausch zu diesem Aspekt.

der verschieben. Vielleicht gelingt es in Zukunft, den Bedürfnissen beider Gruppen gerecht bzw. gerechter zu werden oder es erhalten die Bedürfnisse einer Personengruppe Priorität, die bisher im öffentlichen Bewusstsein nicht präsent sind.

Diese komplexen Dynamiken lassen sich nicht sinnhaft mit der Formation *Inklusion oder Exklusion* und auch nicht mit der Formation *Inklusion und Exklusion beschreiben*, hingegen mit einem deskriptiven Verständnis von Transklusion ließen sie sich repräsentieren. Die wechselseitige Bezogenheit und Durchdringung von In- und Exklusion in einer zeitlichen und systemtransformierenden Perspektive wird intelligibel erfasst. Damit wird mehr Komplexität in den Beschreibungen einer Veränderung von Situationen, die auf das Ziel Inklusion ausgerichtet sind, mit einem normativen Transklusionsverständnis ermöglicht: *Vielleicht gelingt es in der Zukunft, den Bedürfnissen der verschiedenen Gruppen gerecht bzw. gerechter zu werden.*

Im Unterschied dazu benennt Interklusion, wie sich Inklusions-/Exklusionsverhältnisse *in der jeweiligen Situation – als Zustand –* darstellen. Transklusion im normativen Sinne findet statt, wenn ein beständiger Prozess der Reflexion des eigenen Handelns in Hinblick auf Interklusionsfigurationen, deren Herstellung und Veränderung, ausgerichtet auf das Ziel Inklusion in Gang gesetzt werden würde.

5 Conclusio und Heuristik

Dispositive konstruieren Wirklichkeit, manches wird durch sie denk- und sagbar, manches hervorgehoben und anderes in den Hintergrund gedrängt. Neue Begriffe können das Entstehen anderer diskursiver Formationen und Dispositive anregen. Während der Begriff der Transklusion Anschlussmöglichkeiten an Trans-Diskurse (vgl. Knapp 2012) eröffnet, bietet der Interklusionsbegriff Anschlussmöglichkeiten an Inter-Diskurse.⁶ Inklusion und Exklusion repräsentieren als spatiale Begriffe Ein- und Ausschluss. Die Dimension der Zeit kann von ihnen nicht repräsentiert werden.

Die besondere Chance und Herausforderung der beiden neuen Begriffe Transklusion und Interklusion wird in der Veränderung des Leitdispositivs gesehen. Zum einen geht es angesichts der wachsenden Anerkennung von Diversität darum, Stabilität und Sicherheit durch die Vorstellung von Inklusion als Ziel zu finden, und zum anderen darum, Sicherheit und Stabilität in der Gestaltung der Widersprüche zwischen Inklusion und Exklusion aufzu-

6 Inter-Diskurse sind als Spezialdiskurse vom Interdiskurs im Sinne von Link (vgl. Link/Pfarr 2007) zu unterscheiden.

bauen. Die Transformation von Inklusions-/Exklusionszuständen in der Zeit, ausgerichtet auf das Ziel Inklusion, bildet den Kern des Transklusionsbegriffs.

Durch die formulierte Zielorientierung würde Transklusion als *normativer* Begriff konstituiert. Wie gezeigt, ist es auch möglich, Transklusion als analytisch-deskriptiven Begriff zu konturieren, oder die beiden Begriffsdimensionen zu unterscheiden. Um Transformationen bewerten zu können, wären dann weitere, davon abhängige Konstruktionen erforderlich, wie z.B. exkludierende vs. inkludierende Transklusion.

Für den deskriptiven Begriff *Interklusion* spräche, dass er geeignet ist, die Ambivalenzen von Inklusion/Exklusion zu fassen, die nur bedingt über den Schrägstrich symbolisiert werden. Der Begriff *Transklusion*, der auf das Über-etwas-Hinausgehen rekurriert, kann damit begründet werden, dass er anders als die Denkfigur des „Inter“, des Zwischen-zwei-Aspekten-Liegenden, Dynamiken und Emergenzen repräsentiert, welche die Grenzen unseres bisherigen Denkens verschieben und neue Formationen des Diskurses anregen. Interklusiv Figurationen werden von Transklusion in eine zeitliche Relation gesetzt. Leitend ist die Vorstellung einer Entwicklungsdynamik, in der versucht wird, immer wieder neu auftretende Widersprüche zu integrieren.

Transklusion entlastet das Inklusionsdispositiv davon, einen Zustand und visionären Raum und den Transformationsprozess von aktuellem Zustand zum visionären Zustand zugleich zu repräsentieren, was beständig Irritationen hervorruft. Damit leistet der neue Begriff einen Beitrag zur Entmischung von Zustands- und Prozessbeschreibung. Welche Funktion und Position ihm im Inklusionsdiskurs zugewiesen wird, wird sich zeigen. Über die explizite Aufnahme der Bearbeitung von Widersprüchen könnte er das „Knistern des Unstimmigen“ (Foucault; z.n. Münker/Roesler 2000: XI) des Inklusionsdiskurses am Laufen halten.

Literatur

- Angermüller, Johannes (2001): Einleitung. Diskursanalyse: Strömungen, Tendenzen, Perspektiven. In: Angermüller, J./Bunzmann, K./Nonhoff, M. (Hrsg.): Diskursanalyse. Theorien, Methoden, Anwendungen. Hamburg: Argument, S. 7-22.
- Aristoteles (1994): Metaphysik. Hamburg: Rowohlt.
- Bührmann, Andrea/Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.
- Capovilla, Dino/Rauh, Bernhard/Dworschak, Wolfgang/Gebhardt, Markus (2021): ReWue-Konzept. Regensburger+Würzburger Konzept zur barrierearmen Gestaltung von Lehr- und Forschungsräumen für behinderungssensible Bildungsprozesse.

- se in der Lehrkräftebildung. In: Regensburger Beiträge zur Inklusions- und Sonderpädagogik 1. <https://epub.uni-regensburg.de/45311/1/Re-Wue-Konzept.pdf> [Zugriff: 27.5.2022]
- Dammer, Karl-Heinz (2011): All inclusive? oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. In: Pädagogische Korrespondenz, 43, S. 5-30.
- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2023): Erwerbstätigkeit von Frauen: Deutschland mit dritthöchster Quote in der EU. <https://www.destatis.de/Europa/DE/Thema/Bevoelkerung-Arbeit-Soziales/Arbeitsmarkt/ArbeitsmarktFrauen.html> [Zugriff: 02.04.23]
- Dudenredaktion (o. D.-a): inter-, Inter-. In: Duden Online. <https://www.duden.de/node/147365/revision/946223> [Zugriff: 13.09.2022].
- Dudenredaktion (o. D.-b): trans-, Trans-, vor s auch tran-, Tran-, auch verkürzt tra-, Tra-. In: Duden Online. <https://www.duden.de/node/185975/revision/931650> [Zugriff: 13.09.2022].
- Foucault, Michel (1974): Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France – 2. Dezember 1970. Frankfurt am Main: Hanser.
- Foucault, Michel (1979): Zum Begriff der Übertretung. In: Foucault, M. (Hrsg.): Schriften zur Literatur. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 69-89.
- Greve, Jens/Schnabel, Annette (Hrsg.) (2011): Emergenz. Zur Analyse und Erklärung komplexer Strukturen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herzog, Benno (2013): Ausschluss im (?) Diskurs. Diskursive Exklusion und die neuere soziologische Diskursforschung. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 14, 2, Art. 19, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1302199>.
- Hinz, Andreas (2006): Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In: Platte A./Seitz, S./Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149-158.
- Hinz, Andreas (2009): „Inklusion – was ist das und wie kann das gehen?“. In: Die Grundschulzeitschrift 230, S. 8-9.
- Jäger, Siegfried (1993): Kritische Diskursanalyse. Duisburg: Diss.
- Keller, Reiner (2008): Der Müll der Gesellschaft. Eine wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Forschungspraxis, Band 2. Wiesbaden: VS. 3. Aufl., S. 197-232.
- König, René (1983): Die analytisch-praktische Doppelbedeutung des Gruppentheorems. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 36-64.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2012): „Trans-Begriffe“, „Paradoxie“ und „Intersektionalität“. Notizen zu Veränderungen im Vokabular der Gesellschaftsanalyse. In: Knapp, G.-A. (Hrsg.): Im Widerstreit: Feministische Theorie in Bewegung. Wiesbaden: VS, S. 385-400.
- Kronauer, Martin (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklus-

- sion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann, S. 24-58.
- Link, Jürgen/Parr, Rolf (2007): Projektbericht: diskurs-werkstatt und kultuRRevolution. zeitschrift für angewandte diskurstheorie. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 8, 2, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702P19>.
- Luhmann, Niklas (2005): Inklusion und Exklusion. In: Luhmann, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Wiesbaden: VS. 2. Aufl., S. 226-251.
- Lutz, Helma (2008): Vom Weltmarkt in den Privathaushalt. Die *neuen Dienstmädchen* im Zeitalter der Globalisierung. Opladen: Barbara Budrich.
- Mouffe, Chantal (1997): Inklusion/Exklusion: Das Paradox der Demokratie. In: Weibel, P./Žižek, S. (Hrsg.): Inklusion: Exklusion. Probleme des Postkolonialismus und der globalen Migration. Wien: Passagen, S. 75-90.
- Münker, Stefan/Roesler, Alexander (2000): Poststrukturalismus. Metzler: Stuttgart.
- Peter, Tobias/Waldschmidt, Anne (2017): Inklusion. Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart. In: Sport und Gesellschaft 14, 1, S. 29-52.
- Pons (o.D.): cludo. In: Pons Online-Wörterbuch. <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/cludo> [Zugriff: 02.04.2023].
- Puhr, Kirsten (2017): Drei Thesen zu Forschungsbedingungen der Erziehungswissenschaft im Themenfeld Inklusion. Eine Lektüre der Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu Inklusion. In: Erziehungswissenschaft 28, 55, S. 79-88.
- Rauh, Bernhard (2011): Die Dialektik von Inklusion und Exklusion und ihre Bedeutung für die ‚Schule für alle‘. In: Lütje-Klose, B./Langer, M.-Th./Serke, B./Urban, M. (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-53.
- Rauh, Bernhard (2022): Diskursformationen pädagogischer Psychoanalyse in der Spätmoderne. In: Gstach, J./Neudecker, B./Trunkenpolz, K. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift für Wilfried Datler. Wiesbaden: Springer VS, S. 191-214.
- Schäfer, Hilmar (2013): Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Stichweh, Rudolf (o.D.): Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft. https://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/17_36stichweh_6.pdf [Zugriff: 08.01.2022].

**Professionalisierung
für inklusive Bildung**

—

**Herausforderungen
für die erziehungs- und
bildungswissenschaftliche Lehre
und Curriculumsentwicklung**

Inklusionsorientierte Inhalte in der Lehrer:innenbildung an der Martin-Luther-Universität-Halle-Wittenberg – beispielhafte Einblicke

*Meike Penkwitt, Claudia Klektau, Toni Simon, Wolfram Kulig
& Annette Britting¹*

1 Einleitung²

Wer sich in Sachsen-Anhalt zu einem Lehramtsstudium entschließt, kann sich je nach angestrebter Schulform für die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg oder die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg entscheiden.³ An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (nachfolgend: MLU) können sowohl die Lehramter für den Primar- als auch für den Sekundarbereich (Gymnasium, Sekundarschule und Gemeinschaftsschule) sowie der Studiengang „Lehramt an Förderschulen“ studiert werden.

Die Auseinandersetzung mit Fragen von Integration sowie von Inklusion und Exklusion im Kontext des Lehramtsstudiums ist an der MLU am Institut für Rehabilitationspädagogik in besonderer Weise tradiert (siehe Budnik et al. 2022).⁴ Dieses Institut umfasst folgende Arbeitsbereiche:

- 1 An dieser Stelle soll ausdrücklich Mirko Moll gedankt werden, der uns mit seinem fachkundigen Einsatz im Hinblick auf die Module, in denen er tätig ist, beratend unterstützt hat.
- 2 In diesem Beitrag sollen die sich auf curriculärer Ebene widerspiegelnden Inhalte zum Thema Inklusion in den Lehramtsstudiengängen einer konkreten Universität, der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, in den Blick genommen werden.
- 3 In Magdeburg gibt es kein Lehramt für Förderschulen und auch das Lehramt für Grundschule kann dort nicht studiert werden, dafür aber Berufsschulpädagogik. In Halle wird das Studium zudem mit dem ersten Staatsexamen abgeschlossen, in Magdeburg mit dem „Master of Education“.
- 4 An der Lehrer:innenbildung ist insbesondere die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der MLU beteiligt. Zu ihr gehören neben dem hier im Mittelpunkt stehenden Institut für „Rehabilitationspädagogik“ die Institute für „Pädagogik“, „Schulpädagogik und Grundschuldidaktik“ sowie „Katholische Theologie und Didaktik“.

- „Körperpädagogik“,
- „Pädagogik bei Beeinträchtigung des schulischen Lernens“,
- „Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe“,
- „Pädagogik bei kognitiven Beeinträchtigungen“
- „Pädagogik, Prävention und Intervention bei Sprach- und Kommunikationsbeeinträchtigungen“,
- „Pädagogik im Autismus-Spektrum“,
- „Allgemeine Inklusionspädagogik“ (ALI),
- „Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation“ (IEBES).

Somit sind weitgehend alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte am Standort Halle strukturell verankert und studierbar – mit Ausnahme der Förderschwerpunkte „Sehen“, „Hören und Kommunikation“ und „(langanhaltende) Krankheit“. Zusätzlich gibt es einen Arbeitsbereich zum Autismusspektrum, sowie – neben den Bereichen mit ‚klassischer‘ kategorialer Ausrichtung – die Bereiche „Allgemeine Inklusionspädagogik“ (ALI) und „Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation“ (IEBES). Bei der Professur des Bereiches IEBES handelt es sich um eine ‚Brückenprofessur‘ zwischen dem Institut für Rehabilitationspädagogik und dem Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik. Während die Fachdidaktiken für den Primarbereich im letzteren Institut verortet sind, sind die Fachdidaktiken für den Sekundarbereich sowie die Fachwissenschaften aller Unterrichtsfächer (mit Ausnahme des Sachunterrichts) in anderen Fakultäten und Instituten der die jeweilige Fachdidaktik betreffenden Wissenschaftsdisziplin verortet, was sich aufgrund verschiedener Standorte innerhalb der Stadt Halle auch räumlich niederschlägt.

2 Zum zugrundeliegenden Verständnis von Inklusion

Das Verständnis von Inklusion der nachfolgend thematisierten Arbeitsbereiche bzw. jenes, das deren Angeboten für die Auseinandersetzung mit inklusionsorientierten Inhalten zugrundeliegt, beschränkt sich nicht auf die Differenzkategorie *dis_ability*.⁵ Verwendet wird nicht nur ein ‚weiter‘ und nach wie vor adressat:innenbezogener Inklusionsbegriff; vielmehr ist zusätzlich ein differenztheoretisches Inklusionsverständnis zentral, das Strukturen und

5 Gerade bei den Modulen bzw. Modulbestandteilen, die an das Institut für Rehabilitationspädagogik angebunden sind, könnte eine Beschränkung auf die Differenzkategorie *dis_ability* vermutet werden.

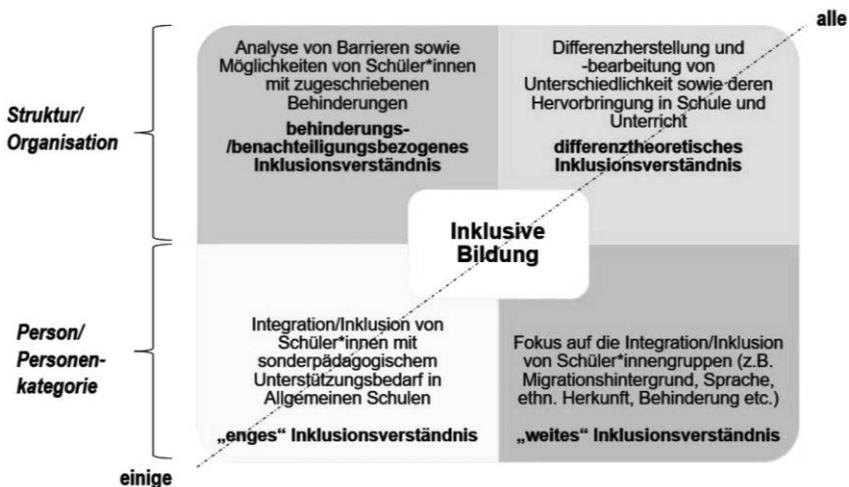


Abb. 1: Das weite und differenztheoretische Inklusionsverständnis (rechter unterer und oberer Quadrant, Abb. „Perspektiven auf Inklusion“ von Köpfer 2021: 3)

Praxen zum Thema macht, die Benachteiligung und Behinderung in Schule und Unterricht – u.a. auf Basis von Normalitätsvorstellungen – performativ hervorbringen (Sturm 2016, siehe Abb. 1).⁶

Der Fokus liegt demnach nicht nur auf Inklusion im Hinblick auf verschiedene Schüler:innengruppen bzw. heterogene Lerngruppen und die damit verbundenen Herausforderungen und Möglichkeiten auf der Ebene des Unterrichts (Boban et al. 2015, Klektau & Cierpinski 2019). Vielmehr geht es um die Beachtung sowohl benachteiligungsbezogener als auch differenztheoretischer Aspekte. Thematisiert werden also praxisbezogen die Barrieren für die Teilhabe ebenso wie theoriebezogen die Herstellung und Perpetuierung von Differenzen in Schule und Unterricht.

Die Intention ist es, in verschiedenen Zusammenhängen innerhalb der Lehrkräftebildung an der MLU eine intensive Auseinandersetzung mit Differenzkonstruktionen und Fragen von Inklusion und Exklusion anzuregen, gerichtet auf den Anspruch einer chancengerechten Bildung aller Kinder und Jugendlichen. Dies schließt stets auch die Frage nach Machtverhältnissen in schulischen bzw. unterrichtlichen Strukturen, Kulturen und Praktiken ein (vgl. Puhr 2022). Wie dies im konkreten Lehrbetrieb geschieht, soll im Folgenden – zumindest skizzenhaft – ausgeführt werden.

6 Der in diesem Kontext verwendete Behinderungsbegriff ist also ein primär sozial- und kulturwissenschaftlicher.

3 Inklusionsorientierte Inhalte in der Lehrer:innenbildung

Spricht man von inklusionsorientierten Inhalten in bestimmten Studiengängen (hier der Lehrer:innenbildung), lassen sich mindestens drei Aspekte voneinander unterscheiden. Zum einen die Frage, was sich an Inklusionsorientierungen in curricularen Vorgaben für die Studiengänge finden lässt (z.B. über festgesetzte Lernziele in den Modulordnungen). Zum anderen kann man thematisieren, ob und wie in den einzelnen Modulen und Lehrveranstaltungen inklusionsorientierte Inhalte behandelt werden. Und schließlich kann man drittens die Frage nach Effekten z.B. bezogen auf Wissenszuwachs, Einstellungen oder Kompetenzen von Studierenden stellen. Mit diesem Beitrag wird hauptsächlich der ersten Frage nachgegangen, d.h. es werden die Bildungsangebote thematisiert, die sich innerhalb der Lehramtsstudiengänge an der MLU auf der Ebene des geschriebenen Curriculums explizit auf Inklusion beziehen.

Bereits zu einem frühen Zeitpunkt ihres Studiums werden Studierende *aller* Lehramter an der MLU mit inklusionsorientierten Inhalten in Berührung gebracht, obgleich sich der Zeitpunkt und Umfang je nach angestrebtem Lehramtsabschluss und studierter Kombination aus Unterrichtsfächern und gegebenenfalls rehabilitationspädagogischen Schwerpunkten unterscheidet. Mit der Implementation inklusionsorientierter Inhalte in *alle* Lehramtsstudiengänge kommt die MLU im Rahmen der Lehrer:innenbildung ihrer Verpflichtung nach, in Deutschland eine inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten. Diese Verpflichtung ergibt sich unmittelbar aus der Ratifizierung der UN-BRK in 2009, aus den darauf basierenden Beschlüssen und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2011), auch gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (vgl. HRK & KMK 2015) sowie aus den Zielvereinbarungen, die alle vier Jahre zwischen der MLU und dem Land Sachsen-Anhalt getroffen werden (vgl. u.a. Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitalisierung & Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2020).

Vor dem Hintergrund, dass Förder- und Regelpädagog:innen in inklusiven Settings gemeinsam unterrichten sollen (vgl. exempl. Moser & Demmer-Dieckmann 2012), ist die Untersuchung der konkreten Organisation inklusionsorientierter Lehre in der Lehrer:innenbildung an einzelnen Universitäten mit Blick auf die Frage interessant, inwieweit die Studierenden der unterschiedlichen Lehramter diese *gemeinsam* besuchen können und bereits in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung Möglichkeiten für gemeinsame Diskur-

se sowie kooperatives bzw. kollaboratives Zusammenarbeiten erhalten.⁷ Dieses gemeinsame Studium wird an der MLU über Module, die von verschiedenen Lehrämtern gleichermaßen belegt werden und obligatorisch sind, ermöglicht. Diese werden nachfolgend zuerst in den Blick genommen. Mitgeführt wird dabei die Frage, *welche* inklusionsorientierten Inhalte von *welchen* Arbeitsbereichen im Kontext ihrer Lehrveranstaltungen eingebracht und mit den Studierenden bearbeitet werden.

3.1 *Das obligatorische „Lehramtsspezifische Schlüsselqualifikationsmodul“ (LSQ) für alle Lehrämter*

Im Bereich Lehrer:innenbildung gibt es an der MLU verpflichtende explizite „Inklusionsmodule“, sowohl für die Primar- als auch die Sekundarstufe sowie für die angehenden Förderpädagog:innen bzw. Förderschullehrer:innen.

Im Jahr 2013 erstmals als obligatorisch eingeführten, gemeinsam von Studierenden aller Lehrämter besuchten „Lehramtsspezifischen Schlüsselqualifikationsmodul“ (LSQ-Modul), das ab dem dritten Fachsemester und somit bereits relativ früh im Studium besucht werden kann, kommen Studierende intensiv mit inklusionsorientierten Inhalten in Berührung. Die Verantwortung für das Modul obliegt dem Zentrum für Lehrer:innenbildung (ZLB) der MLU, das nach den Zielvereinbarungen zwischen der MLU und dem Land Sachsen-Anhalt für die Gewährleistung der Verankerung von Studienanteilen zur Entwicklung von Querschnittskompetenzen im Hinblick auf Heterogenität und Inklusion sowie Medienpädagogik und Digitalisierung eine federführende Rolle innehat (vgl. u.a. Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitalisierung & Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2020). Das Modul besteht aus zwei Teilbereichen: dem Bereich „Kommunikation“ und dem Bereich „Heterogenität und Inklusion“, wobei alle Lehramtsstudierenden im Modulteil „Heterogenität und Inklusion“ jeweils zwei Veranstaltungen im Umfang von je zweieinhalb Leistungspunkten obligatorisch belegen. In jedem Semester werden neben einer Vorlesung zum Thema „Einführung in Theorien und Konzepte zu Behinderung und Benachteiligung und Inklusion in Schule und Unterricht“, die sich innerhalb dieses Moduls an Studierende der Sekundar- und Gymnasiallehramtes richtet⁸, wahlobligatorische Seminare mit unterschiedlichen Fokussierungen auf Fragen von Inklusion

7 Die Organisation eines gemeinsamen, kooperativen Studiums von Regel- und Förderpädagog:innen kann als hochschuldidaktisches Parallelisierungsmodell (didaktischer Doppeldecker, vgl. z.B. Wahl 2013: 64ff.) verstanden werden.

8 Studierende des Lehramts Förderschule und des Lehramts Grundschule besuchen diese Vorlesung ebenfalls, jedoch im Kontext anderer Studienmodule und in anderen Studiensemestern (siehe Kap. 3.2. und 3.3.).

und Exklusion im Kontext von Schule und Unterricht angeboten, die von Studierenden *aller* Schulformen gewählt werden können⁹.

Die Auseinandersetzung mit Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht, mit aktuellen deutsch- und englischsprachigen themenbezogenen Diskursen sowie Fragen der (Re-)Produktion gesellschaftlicher und schulbezogener Differenzkategorien, mit denen Diskriminierungen und Einschränkungen der sozialen und bildungsbezogenen Teilhabe verbunden sein können, gehören zu den Inhalten der Vorlesung und der Seminare. Zu den Inhalten gehören darüber hinaus auch sowohl die kritische Auseinandersetzung mit separierenden Schulstrukturen als Barrieren für die Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit aller Schüler:innen als auch die Diskussion um Möglichkeiten und Herausforderungen der Gestaltung inklusiven Unterrichts und (multi-)professioneller Kooperationen (vgl. z.B. Moser & Demmer-Dieckmann 2012) in einem noch immer weitgehend separierenden Schulsystem. Beispiele für Schwerpunkte der wahlobligatorischen Seminare sind:

- „Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht im internationalen Vergleich“;
- „Prozesse von Behinderung in der akademischen und sozialen Teilhabe unter Berücksichtigung schülerbiographischer Perspektiven“;
- „Vorstellungen zu Normalität und Fähigkeitserwartungen als Behinderung in Schule und Unterricht“ oder
- „Gestaltung von Bildungsprozessen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion“.

Im Rahmen der Seminare werden die Studierenden der unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge, d.h. verschiedener Fächerkombinationen, Fachrichtungen und Studiensemester zur gemeinsamen, kooperativen, kritischen inhaltlichen Auseinandersetzung herausgefordert (vgl. Haberstroh et al. 2018).

3.2 *Obligatorische inklusionsbezogene Studienanteile für das Lehramt Grundschule*

Neben diesen Angeboten für alle Lehramtsstudierenden gibt es je nach Studiengang weitere Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion. So besuchen die Studierenden des Lehramts Grundschule ein obligatorisches Modul mit dem Titel „Einführung in Theorien und Konzepte inklusiver Bildung, Erziehung und Sozialisation. Inklusions- und behindertenpädagogische Kompetenzen im Lehramt Grundschule“ (empfohlen für das dritte Semester) und ein

9 Die Studierenden für den Sekundarbereich besuchen in diesem Modul die gemeinsame Vorlesung und wählen zusätzlich *ein* Seminar aus, die Studierenden aus den Bereich Grundschul- und Förderpädagogik, die die Vorlesung bereits früher besucht haben, wählen *zwei* Seminare (siehe Kap. 3.2 und 3.3).

zweites Modul mit dem Titel „Einführung in Theorien und Konzepte inklusiver Unterrichtsgestaltung. Inklusions- und behindertenpädagogische Kompetenzen im Lehramt Grundschule“ (empfohlen für das sechste oder achte Semester). Beide Module umfassen jeweils fünf Leistungspunkte. Sie bestehen jeweils aus einer Vorlesung und einem vertiefenden Seminar, wobei die Seminare unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Die Vorlesung des ersten der beiden Module ist dieselbe Vorlesung des oben beschriebenen LSQ-Moduls.¹⁰ Wesentliche Lernziele im Modul „Einführung in Theorien und Konzepte inklusiver Bildung, Erziehung und Sozialisation“ sind:

- der Erwerb von Grundkenntnissen zu inklusiver Bildung, Erziehung und Sozialisation in Schule und Unterricht,
- die Kenntnis aktueller erziehungswissenschaftlicher Diskurse zu schulischer und unterrichtlicher Inklusion und ihrer historischen Entwicklung,
- Kenntnisse der Herausforderungen der Umsetzung von Inklusion in einem segregierenden Schulsystem,
- Kenntnisse zur Gestaltung von Kooperation von Lehrkräften untereinander und/oder mit weiteren beruflichen Akteur:innen im Kontext inklusiven Unterrichts,
- Kenntnisse über normative und analytisch-deskriptive Perspektiven auf schulische und unterrichtliche Inklusion.

Im Modul „Einführung in Theorien und Konzepte inklusiver Unterrichtsgestaltung“ geht es dann um:

- den Erwerb von Grundkenntnissen über Theorien und Konzepte der inklusiven Unterrichtsgestaltung,
- das Kennenlernen von Modellen und Methoden der Didaktik, Diagnostik und Differenzierung und ihres Zusammenspiels in Inklusion im Kontext von Schule und Unterricht,
- die Anbahnung der Fähigkeit, soziale und biografische Erfahrungen von Schüler:innen in (nicht)inkluisiven Lehr-Lernsettings in die unterrichtliche Gestaltung einzubeziehen und zu reflektieren.

3.3 *Obligatorische inklusionspädagogische Inhalte für das Lehramt Förderschule*

Für die Studierenden im Lehramt Förderschule sind ein Einführungsmodul, bestehend aus zwei Vorlesungen und je einem vertiefenden Seminar, sowie

¹⁰ Studierende des Lehramts Förderschule besuchen diese Vorlesung wiederum in einem anderen Modul ihres Studiengangs sowie bereits im ersten Semester.

zwei Module¹¹ – je eine Vorlesung und ein Vertiefungsseminar – mit explizitem Bezug zu sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Fragen von Inklusion/Exklusion vorgesehen.¹² Im Rahmen des ersten Moduls „Einführung in die Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik“, das bereits direkt für das erste Semester empfohlen wird (zehn Leistungspunkte) und über zwei Semester läuft, sind folgende Lernziele vorgesehen:

- Erwerb von Wissen über theoretische Erklärungsmodelle (medizinische, psychologische, soziologische, schulpädagogische, gesellschaftskritische), institutionelle Bedingungen und Handlungsfelder der Rehabilitationspädagogik und der Integrationspädagogik,
- die Kenntnis aktueller Diskussionen innerhalb der Rehabilitationspädagogik und der Integrationspädagogik,
- das Anbahnen der Fähigkeit zur wissenschaftlichen Reflexivität,
- die Fähigkeit, rehabilitationspädagogische und integrationspädagogische Studien und Texte zu analysieren und in den wissenschaftlichen Diskurs einzuordnen, sowie
- die Fähigkeit, Rolle und Funktion der rehabilitationspädagogischen und der integrationspädagogischen Professionen zu reflektieren.

Bei der Vorlesung handelt es sich hier um dieselbe Vorlesung, die Studierende des Lehramts Grundschule im für sie vorgesehenen Modul (siehe oben) und Studierende aus dem Sekundarbereich im LSQ-Modul (siehe oben) besuchen. Das zweite Modul im Bereich „Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik“ (empfohlen für das fünfte Semester, fünf Leistungspunkte) trägt den Titel „Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Diskriminierung unter besonderer Berücksichtigung von behinderten Menschen“ und hat folgende Lernziele:

- Wissen über unterschiedliche Erklärungsmodelle für Behinderung unter Berücksichtigung historischer und ethischer Zusammenhänge erlangen,
- Wissen über den Zusammenhang zwischen kulturellen und sozialen Bedingungen und Behinderung erlangen,
- Wissen über den Zusammenhang von Sozialisationsbedingungen und -erfahrungen und Behinderung erlangen,

11 Während die Modulbeschreibung für den Bereich IEBES 2021 und für das LSQ-Modul 2022 überarbeitet wurden, stammt diese Beschreibung bisher noch aus dem Jahr 2013.

12 Fragen der Inklusion und Exklusion spielen potenziell in allen Modulen eine Rolle, schon alleine im Kontext der Auseinandersetzung mit der Geschichte der Sonderpädagogik als Disziplin und da dieselbe sich mit Blick auf den Inklusionsdiskurs immer wieder mit Kritik auseinandersetzen, positionieren und legitimieren muss. Auf der Ebene des Modulhandbuchs taucht der Begriff Inklusion, was die sonderpädagogischen Fachrichtungen betrifft, trotzdem lediglich im Zusammenhang mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ auf.

- Wissen über das Entstehen und die soziale Funktion von Fremd- und Selbstbildern im Zusammenhang mit Behinderung erlangen,
- Fähigkeit, ein überschaubares Thema aus sozialwissenschaftlicher Perspektive zu bearbeiten,
- Fähigkeit zur kritischen Reflexion der fachspezifischen und eigenen Sicht auf Behinderung und der damit einhergehenden Handlungskonzepte in Bezug auf von Behinderung betroffenen Menschen erlangen.

Lernziele im dritten Modul „Inklusive Pädagogik im Spannungsfeld von Homogenisierung und Anerkennung von Heterogenität“ (für das sechste Semester empfohlen, fünf Leistungspunkte) sind dann schließlich:

- Erwerb der Kompetenz, Bildungskonzeptionen in (außer-)schulischen Praxisfeldern zu analysieren und kritisch zu reflektieren,
- Erwerb der Kompetenz, die Relevanz von Übergängen zu analysieren und kritisch zu reflektieren,
- Erwerb der Kompetenz, theoretische und praktische Implikationen von Förderkonzepten herauszuarbeiten und kritisch zu reflektieren,
- Erwerb der Kompetenz, Planungsstrategien in heterogenen Gruppen und Institutionen anzuwenden und kritisch zu reflektieren,
- Erwerb der Kompetenz, ein Thema eigenständig im Team zu bearbeiten.

3.4 *Beiträge zur inklusionsorientierten Lehre in den Schulfächern und den rehabilitationspädagogischen Fachrichtungen*

Verlässt man die Ebene der für alle Lehrämter vorgehaltenen und der studienangangsspezifischen Angebote zum Thema Inklusion und Exklusion, rückt die Frage in den Fokus, wie dasselbe z.B. in den verschiedenen Schulfächern und in den einzelnen rehabilitationspädagogischen Arbeitsbereichen thematisiert wird. Dies geschieht an der MLU in zweierlei Weise: zum einen werden Fragen von Inklusion und Exklusion in Bezug auf das jeweilige Fachgebiet für die Studierenden eben dieses Fachs thematisiert, wie nachfolgend am Beispiel des Schulfaches Sachunterricht und des Fachgebietes rehabilitationspädagogische Psychologie skizziert wird. Zum anderen kann aber auch fachrichtungsspezifisches Wissen den Studierenden aller Lehramtsstudiengängen zugänglich gemacht werden, um die inklusive Beschulung von Personengruppen mit spezifischen Bedarfen zu unterstützen. Letzteres ist in Halle lediglich im Rahmen des Zertifikatskurses „Pädagogik im Autismus-

Spektrum“ der Fall, der darum im Folgenden ebenfalls kurz vorgestellt werden soll.¹³

3.4.1 Der Blick auf ein Schulfach: Sachunterricht

Das Fach Sachunterricht, das als einziges Fach mit Fachdidaktik und Fachwissenschaft gleichermaßen am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik verortet ist, kann an der MLU im Studiengang Lehramt Grundschule und Lehramt Förderschule studiert werden. Es umfasst sechs Module (fünf davon mit fünf Leistungspunkten), die jeweils aus einer Vorlesung und mindestens einem Seminar bestehen. Während sich in der seit Juni 2011 gültigen Fassung des Modulhandbuches in drei Modulen explizite Bezüge zur Bildung im und durch Sachunterricht unter dem Anspruch der Inklusion und mit Blick auf heterogene Lerngruppen finden, ist das sechste und mit zehn Leistungspunkten umfassendste Modul mit dem Titel „Gestaltung inklusiver Lernumgebungen im Sachunterricht“ auf der Ebene des geschriebenen Curriculums am stärksten auf Fragen der Inklusion und Exklusion ausgelegt. Die Lernziele des Moduls lauten u.a.: Die Studierenden

- kennen den Bildungsanspruch und -wert eines inklusiven Sachunterrichts und können exemplarisch inhaltliche Konkretisierungen vornehmen,
- kennen verschiedene konzeptionelle Ansätze einer heterogenitätssensiblen Didaktik im Sachunterricht und können diese auf exemplarische Themen und Inhalte des Faches anwenden,
- kennen die strukturellen Merkmale und Qualitäten inklusiver Lernumgebungen im Sachunterricht und deren Bedeutung für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen,
- können fachdidaktische Fragestellungen formulieren (i.d.R. bezogen auf den Anspruch der Gestaltung inklusiver Lernumgebungen), adäquate Untersuchungsansätze entwerfen und geeignete Forschungsmethoden schulischer Handlungs- und Aktionsforschung im Hinblick auf eigene Lehr-/Lernprozesse begründet auswählen und anwenden.

Ab dem ersten Semester des Sachunterrichtsstudiums wird auf Fragen inklusiver Bildung im Sachunterricht abgestellt, da allein das Verständnis des Faches Sachunterricht und seiner Didaktik davon substanziell abhängt (siehe Pech et al. 2018). Auch wenn sich im Modulhandbuch in nur drei von sechs Modulen explizite Bezüge zur Frage inklusiven Sachunterrichts finden, ist die Orientierung auf inklusive Bildung im und durch Sachunterricht allen Modulbestandteilen zugrunde gelegt und es wird mit Studierenden immer

13 Das Potential, das möglicherweise darin gesehen werden könnte, dass es sich bei der MLU um einen ‚Standort mit Sonderpädagogik‘ handelt, wird bisher also nur wenig genutzt.

wieder danach gefragt, welche Konzeptionen, Methoden etc. der Sachunterrichtsdidaktik mit dem Anspruch inklusiver Bildung vereinbar sind. Auch das gezielt angeregte kooperative Lernen von Sachunterrichtsstudierenden des Regel- und Förderschullehramts wird nach Möglichkeit realisiert (vgl. Simon 2015). Dass für das Fach Sachunterricht an der MLU ein auf Fragen der Inklusion bezogenes Modul im Umfang von zehn Leistungspunkten vorgesehen ist, ist weder selbstverständlich noch die Regel, sodass der Sachunterricht mit Blick auf die Schulfächer hier eine besondere Rolle einnimmt. Zwar gibt es auch in anderen Fachdidaktiken der Lehrer:innenbildung an der MLU explizit für inklusionsorientierte Inhalte ausgewiesene Leistungspunkte – gleichwohl nicht in allen oder in vergleichbarem Umfang. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass es in allen Fachdidaktiken Konzeptionen, Ansätze etc. gibt, die anschlussfähig an Ansprüche der inklusiven Pädagogik und Didaktik sind. Für die Mathematikdidaktik kann hier exemplarisch auf das Konzept der ‚natürlichen Differenzierung‘ (Wittmann 2010) verwiesen werden. Grundsätzlich liegt die Thematisierung von Fragen der Inklusion und Exklusion in den Händen der jeweiligen Dozierenden – insbesondere dann, wenn derartige Inhalte nicht curricular verankert sind (wobei auch ein geschriebenes Curriculum keine Umsetzung inklusionsorientierter Inhalte garantiert).

3.4.2 Der Blick auf einen rehabilitationspädagogischen Bereich: Rehabilitationspädagogische Psychologie

Der Studienbereich „Rehabilitationspädagogische Psychologie“ ist am Institut für Rehabilitationspädagogik fachrichtungsübergreifend konzipiert. Die Vermittlung von psychologischem Wissen im Zusammenhang mit Behinderung und Benachteiligung ist damit nicht, wie an anderen sonderpädagogischen Studienstätten, an die Fachrichtungen gebunden. So wird die Voraussetzung geschaffen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen als Entwicklungsbedingungen und Einflussfaktoren für Lernprozesse im Bedingungsgefüge menschlichen Verhaltens insgesamt darzustellen und in ihrer Wirkung zu hinterfragen. Das Verstehen der Bedingungen individueller Entwicklungs- und Lernprozesse wird zum Ausgangspunkt für Überlegungen zu pädagogischer Einflussnahme und eine Einengung auf schulisches Lernen wird aufgehoben. Individuelle Lebensbewältigung und individuelles Wohlbefinden werden als Voraussetzungen zur Teilhabe am und zur Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens thematisiert.

Der Bereich verantwortet drei Module, eines mit Schwerpunkt auf Bildung und Entwicklung, zwei weitere zum Handlungs- und Themenfeld Diagnostik.

Im Modul „Psychologische Grundlagen der Entstehung und Bewältigung von Behinderung“ (fünf Leistungspunkte, eine Vorlesung und ein Seminar) werden psychologische Theorien (u.a. Entwicklungstheorien, Theorien zu

Bewältigung und Resilienz, Lern- und Lernerwerbstheorien) erarbeitet und ihre Bedeutung für das Verstehen von Barrieren und den Umgang mit diesen in der Entwicklung und im Lernen von Kindern und Jugendlichen wird diskutiert (van der Kooij 2000). Dabei stehen nicht einzelne Förderschwerpunkte oder medizinische Diagnosen im Mittelpunkt, vielmehr wird Entwicklung ganzheitlich aufgefasst: als transaktionaler Prozess sich verändernder individueller Voraussetzungen und äußerer Bedingungen. In dem Sinne wird Behinderung als prozessuales und situatives Geschehen verstanden.

Im Bereich Diagnostik wird Inklusionsorientierung in verschiedener Weise deutlich: Das Modul „Diagnosegeleitete Förderplanung“ (zehn Leistungspunkte) umfasst eine Vorlesung und vier Seminare über zwei Semester. Zwei der Seminare werden fachrichtungsübergreifend organisiert, die beiden anderen werden von den Fachrichtungen verantwortet.

Das gewährleistet für den Bereich der sonderpädagogischen Diagnostik einen permanenten Austausch von diagnostischen Sichtweisen und Handlungspraxen in den Fachrichtungen und die Reflexion übergreifender theoretischer Konzeptionen und Herangehensweisen an diagnostische Fragestellungen im (förder)pädagogischen Kontext. Schwerpunkt der fachrichtungsübergreifenden Lehrveranstaltungen sind konzeptionelle, methodische und gegenstandsbezogene Grundlagen einer lernbegleitenden Diagnostik in enger Verbindung zu Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung (didaktische Diagnostik nach Prenzel 2016, diagnostisches Handeln nach Ziemer 2016), die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Feststellungsverfahren werden lediglich kritisch eingeordnet.

Entsprechende konzeptionelle Vorstellungen liegen auch dem Modul „Förderdiagnostisches Praktikum“ zugrunde (40 Stunden Praktikum, fünf Leistungspunkte). Hier sind die Studierenden nicht in die Feststellungsverfahren zum sonderpädagogischen Förderbedarf involviert, sondern sie haben die Aufgabe, eigenständig in einem beliebigen pädagogischen Kontext eine förderpädagogische Fragestellung zu untersuchen. Ziel ist es, Vorschläge für eine förderliche Gestaltung des Kontextes zu erarbeiten und zu begründen.

3.4.3 Der Blick auf ein fachrichtungsspezifisches Angebot: der Zertifikatskurs ‚Pädagogik im Autismusspektrum (Z-PAS)

Vom Arbeitsbereich ‚Pädagogik im Autismus-Spektrum‘ wird ein zertifizierter Kurs zur Pädagogischen Arbeit mit diesem Personenkreis angeboten. Er steht Studierenden aller Lehrämter offen und ist organisatorisch an das oben schon erwähnte Zentrum für Lehrer:innenbildung (ZLB) angegliedert. In zwei Modulen mit insgesamt fünf Lehrveranstaltungen werden über die Dauer von drei Semestern fünfzehn Leistungspunkte erworben. Inhaltlich werden verschiedene Fragen zum Phänomen Autismus behandelt. So z.B.:

- Interdisziplinärer Blick auf das Autismus-Spektrum,
- Diagnostik und Förderung,
- aktuelle (auch internationale) Forschungsdiskurse, wie z.B. Neurodiversität,
- autismussensibler Unterricht in inklusiven wie auch förderschulischen Zusammenhängen,
- multi-professionelle Zusammenarbeit.

Ziel ist ein möglichst umfassender Blick auf Schüler:innen im Autismus-spektrum. Die Lehrkräfte aller Schulformen sollen autismussensible Lehr- und Lernmaterialien kennenlernen und Kenntnisse über spezifische Bedarfe und Ressourcen dieser Schüler erwerben.

4 Fazit

An der MLU werden seit den 1990er Jahren rehabilitationspädagogische und integrationspädagogische Inhalte für Lehramtsstudierende *aller* Schulformen angeboten (vgl. Boban et al. 2015, Szalai et al. 2017). Diese Tradition aufgreifend und fortführend hat sich die MLU durch die Zielvereinbarung mit dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt verpflichtet, für alle Lehramtsstudierenden mit einem obligatorischen Studienangebot zur inklusiven Pädagogik die Ausbildungsinhalte zu erweitern (vgl. Boban et al. 2015). In den vergangenen Jahren wurden wiederholt Neukonzipierungen und Erweiterungen in den verschiedenen oben angeführten Modulen vorgenommen und die inklusionsorientierten Inhalte stetig erweitert. Aktuell gibt es sowohl gemeinsame als auch separate Veranstaltungen für Studierende aller Schulformen: für die Studierenden des Lehramts an Sekundar- bzw. Gymnasialschulen in einem geringeren und für die Studierenden des Grundschullehr-amtes und die Studierenden des Lehramts Förderschule in einem deutlich höheren Umfang. Die unterschiedlichen Fachdisziplinen und Arbeitsbereiche beschäftigen sich dabei in unterschiedlichem Ausmaß mit Inklusion und nehmen unterschiedliche Fokussierungen vor, was sich auch in den inklusionsorientierten Inhalten niederschlägt.

Und so, wie die Realisierung schulischer Inklusion ein fortlaufender Prozess ist, der durch aktuelle Diskussionen, neue Themenfelder und anstehende Entwicklungen immer wieder herausgefordert wird, so findet sich dies auch in der Umsetzung inklusionsorientierter Inhalte in der Lehrer:innenbildung der MLU wieder. Die MLU versucht ihrer Verpflichtung zur Realisierung einer inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Lehrer:innenbildung nachzukommen. Gleichwohl wissen viele der beteiligten Akteur:innen darum, dass mit Blick auf diese Verpflichtung noch einige

Entwicklungsfelder bestehen (so zum Beispiel einen weiteren Ausbau inklusionsorientierter Inhalte in den Fachdidaktiken, besonders im Sekundarschulbereich). Da im Land Sachsen-Anhalt bildungspolitisch neben der Differenzierung im Sekundarbereich noch immer am separierenden Förderschulwesen festgehalten wird (siehe Steinmetz et al. 2021), kann die Frage gestellt werden, inwiefern mit noch immer getrennten Lehramtsstudiengängen (und hier insbesondere schulartspezifischen Abschlüssen) trotz gemeinsamer inklusionspädagogischer Inhalte zur Reproduktion dieser mit Inklusion teils schwer zu vereinbarenden Strukturen beigetragen wird. Auch kann gefragt werden, ob und wie trotz weitgehend getrennter Studiengänge noch mehr Gemeinsamkeit gefördert werden kann.

Mit Blick auf die drei grundlegenden Konzeptionen inklusionsorientierter Lehrkräftebildung – dem „discrete“ oder „infusion model“ mit einzelnen Lehrveranstaltungen zu Inklusion, dem „collaborative“ bzw. „integrated model“, bei dem Inklusion Bestandteil aller lehrer:innenbildenden Studiengänge ist, und dem „merged model“, bei dem es einen nicht mehr nach Schularten differenzierten inklusionsbezogenen Lehramtsstudiengang gibt (siehe Moser 2018: 287) – wäre die Lehrer:innenbildung an der MLU dem ‚integrated model‘ zuzuordnen. Dass Intensität und Umfang der Bearbeitung inklusionspädagogischer und -didaktischer Fragen zwischen den Studiengängen der einzelnen Lehramtstypen an der MLU noch sehr unterschiedlich und damit in unterschiedlicher Weise zu erhöhen sind,¹⁴ markiert einen nächstmöglichen Entwicklungsschritt hin zur weiteren Stärkung inklusionsorientierter Inhalte in der Lehrer:innenbildung an der MLU. Solche werden aktuell u.a. im Kontext hochschulpolitischer Entwicklungen eruiert und diskutiert, zum Beispiel hinsichtlich der Etablierung eines Lehramts Primarstufe, welches eine engere Verzahnung der Studiengänge Lehramt an Grundschulen (Typ 1) und Lehramt an Förderschulen (Typ 6) und damit ein gemeinsames Professionsverständnis anstrebt.

14 Frohn und Moser (2021: o.S.) resümieren, dass in Halle wie „an zahlreichen Hochschulen ein separates ‚Inklusionsmodul‘ im Sinne eines additiven Modells angeboten wird“. Wie mit diesem Beitrag in aller Kürze zu zeigen versucht wurde, gibt es in Halle je nach Lehramtsstudiengang und gewählter Fächer- oder Fachrichtungskombination deutlich mehr als nur einzelne Veranstaltungen zu Inklusion. Zudem ist es stets fraglich, inwiefern von einem intendierten Curriculum auf ein implementiertes und vor allem realisiertes geschlossen werden kann (im positiven wie auch in negativen Sinne).

Literatur

- Boban, Ines/Hinz, Andreas/Jahr, David/Szalai, Rahel (2015): Inklusive Pädagogik in der Lehrerbildung – das Inklusionsmodul an der Universität Halle. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 342-349.
- Budnik, Ines/Grummt, Marek/Sallat, Stephan (Hrsg.) (2022): Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik. Halesche Impulse für Disziplin und Profession. 5. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim: Beltz Juventa.
- Frohn, Julia/Moser, Vera (2021): Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. Zeitschrift für Inklusion 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586> [Zugriff: 13.07.2023].
- Haberstroh, Max/Jahr, David/Klektau, Claudia/Szalai, Rahel (2018): Multiprofessionelle Perspektiven auf Schule und Unterricht – das erweiterte Inklusionsmodul für die Lehrer*Innenbildung an der Universität Halle. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Berlin: BMBF. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-perspektiven_fuer_eine_ge-ingende_inklusion_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Zugriff: 13.07.2023].
- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (HRK und KMK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.) https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf [Zugriff: 09.05.23].
- Klektau, Claudia/Cierpinski, Anne (2019): Heterogenitätssensibilisierung als Schlüsselqualifikation für angehende Lehrkräfte fördern. In: Klektau, Claudia/Schütz, Susanne/Fett, Anne Julia (Hrsg.): Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung. Halesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung, 1, S. 11-18. <http://dx.doi.org/10.25673/34873> [Zugriff: 13.07.2023].
- Köpfer, Andreas (2021): Rekonstruktion und Inklusion – Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion 3, 1. www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/64 [Zugriff: 13.07.2023].
- Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [Zugriff: 09.05.2023].
- Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitalisierung/Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2020): Zielvereinbarung 2020-2024 zwischen dem Minis-

- terium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitalisierung und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=56211&elem=3312282> [Zugriff: 08.05.2023].
- Moser, Vera (2018): Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch Schulische Inklusion. Opladen: Barbara Budrich, S. 283-298.
- Moser, Vera/Demmer-Dieckmann, Irene (2012): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153-172.
- Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (2018): Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In: Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 10-25.
- Prenzel, Annedore (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39-48.
- Puhr, Kirsten (2022). Inklusion/Exklusion und das Soziale. In: Budnik, Ines/Grummt, Marek/Sallat, Stephan (Hrsg.): Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik. Halesche Impulse für Disziplin und Profession. 5. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim: Beltz Juventa, S. 40-64.
- Simon, Toni (2015). Sachunterrichts-Lehrer_innen für eine (Grund)Schule für alle ausbilden. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 350-355.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München & Basel: Ernst Reinhard.
- Szalai, Rahel/Haberstroh, Max/Jahr, David/Klektau, Claudia (2017): Heterogenitätssensibilität für alle: Das Profilmodul Inklusion in der haleschen Lehrer*innenbildung. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.): 10 Jahre Zentrum für Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle: MLU.
- Steinmetz, Sebastian/Wrase, Michael/Helbig, Marcel/Döttinger, Ina (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Baden-Baden: Nomos.
- van der Kooij, Rimmert (2000): Grundlagenprobleme der sonderpädagogischen Psychologie. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 1-10.
- Wahl, Diethelm (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittmann, Erich C. (2010): Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule – vom Fach aus. In: Hanke, Petra/Möwes-Butschko, Gudrun/Hein, Anna Katharina/Berntzen, Detlef/Thieltges, Andree (Hrsg.): Anspruchsvolles Fördern in der Grundschule. Münster: ZfL Verlag, S. 63-78.
- Ziemen, Kerstin (2016): Inklusion und diagnostisches Handeln. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.39-48.

Bestandsaufnahmen aus den DGfE-Datenreports und Forschungsperspektiven zu Inklusion in der Erziehungswissenschaft

Edina Schneider & Christiane Ruberg¹

1 Ausgangsüberlegungen

Inklusion ist seit über einem Jahrzehnt in Erziehungswissenschaft, pädagogischer Praxis und Bildungspolitik ein viel diskutiertes Thema. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird immer wieder ein eng gefasstes Inklusionsverständnis kritisiert, das im Anschluss an die UN-BRK (UN 2006/2008) vornehmlich aus sonderpädagogischer Perspektive die Anerkennung und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen bzw. besonderen Förderbedarfen im Bildungssystem fokussiert und andere exklusionsrelevante Differenzkategorien vernachlässigt (u.a. Budde/Hummrich 2015).

Im Datenreport der DGfE 2016 wurde das Thema Inklusion erstmalig aufgenommen und als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin markiert (Koller et al. 2016: 7). Ergänzend zu Studien von Frohn und Moser (2021), Liebner und Schmaltz (2020), Reiss-Semmler (2019) und Piezunka et al. (2017) wird hier nach dem Beitrag der Reports zur inhaltlichen, disziplinären sowie strukturellen und curricularen Entwicklung des Themas Inklusion in der Erziehungswissenschaft gefragt.

Nach einer kurzen Vorstellung der Datenbasis werden zentrale Ergebnisse sowie aktuelle Entwicklungen skizziert. Abschließend werden offene Fragen und Datenlücken für die künftige Beobachtung und Dokumentation inklusionsbezogener Entwicklungen an (lehrkräftebildenden) Hochschulen zusammengetragen und (Heraus-)Forderungen einer inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung formuliert.

1 Der Beitrag geht aus einem Kurzvortrag zu “Bestandsaufnahmen und Perspektiven aus den DGfE-Datenreports zu Inklusion in der Erziehungswissenschaft“ hervor, der auf der 5. Arbeitstagung „Crossing Boundaries“ der AG Inklusionsforschung in der DGfE am 01. und 02. Juli 2022 im Rahmen eines Workshops zu Inklusion in der Lehre und Curriculum diskutiert wurde. Wir danken Nicolle Pfäff für ihre Überlegungen und Mitarbeit an diesem Vortrag.

2 Datenbasis und Quellen

Grundlage des Beitrags bilden vornehmlich Befunde der DGfE-Datenreports 2016 und 2020. Der regelmäßig erscheinende Bericht dokumentiert datengestützt die Entwicklung in den Bereichen Hochschulpersonal (Gerecht et al. 2016, 2020; Grunert et al. 2020), Studiengänge und Curricula (Grunert et al. 2016) und leistet auch thematisch fokussierte Analysen zu ausgewählten Themen (u.a. Faulstich-Wieland/Wesseloh 2016; Werning et al. 2016). Auch wenn es in den letzten Jahren vereinzelt um inklusionsbezogene Themen ging (u.a. Grunert et al. 2016), bleibt das Thema insgesamt bisher randständig in der erziehungswissenschaftlichen Selbstbeobachtung. Einzelne Veröffentlichungen, die sich der Implementation inklusionsbezogener Inhalte vornehmlich in der Lehrer:innenbildung widmen, sind ebenfalls berücksichtigt worden (Hinz 2009; Frohn/Moser 2021; Liebner/Schmaltz 2020; Piezunka et al. 2017; Sawalies et al. 2013).

3 Zentrale Entwicklungstrends

Insgesamt zeigt sich aktuell ein deutlicher Ausbau der Sonderpädagogik² an deutschen Hochschulen. Dieser dokumentiert sich sowohl auf den Ebenen des wissenschaftlichen Personals (Gerecht et al. 2020) als auch im Bereich der allgemeinen und sonderpädagogischen Lehramtsqualifikation (Grunert et al. 2016).

3.1 Ebene des wissenschaftlichen Personals

Im Bereich der Personalentwicklung zeigt sich nach Analysen der Datenreports 2016 und 2020 zwischen 2015 und 2018 auf der Ebene der Ausschreibungen zu Professuren eine Stärkung der Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik (Gerecht et al. 2020). Sie machen in diesem Zeitraum ca. ein Fünftel aller erziehungswissenschaftlichen Ausschreibungen aus (ebd.). Die Analysen unterscheiden allerdings nicht systematisch zwischen Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik, so dass die konkreten Entwicklungsdynamiken in diesen Bereichen nicht dokumentiert sind.

2 Bezeichnungen im Text wie Sonderpädagogik, Rehabilitationspädagogik, sonderpädagogisches Personal etc. folgen den Bezeichnungen der jeweiligen (Daten-)Quelle und/oder des jeweiligen Hochschulstandortes.

Gerecht, Krüger und Schultheiß (2020) zeigen aber, dass unterschiedliche Verhältnissetzungen zwischen Inklusion und Sonderpädagogik vorgenommen werden, die spezifische Ausschreibungen in beiden Bereichen beinhalten wie Konkretisierungen sonderpädagogischer Spezialgebiete durch den Zusatz „Inklusion“. Zudem finden sich in den Ausschreibungen im Bereich Schulpädagogik und Schulforschung neue Leitbegriffe wie Inklusion oder Umgang mit Differenz und Heterogenität (ebd.).

Insgesamt deutet sich damit an, dass die Personalsituation in der Sonderpädagogik von der Inklusionsbewegung profitiert und sich der seit den 1990er Jahren anhaltende Trend eines Personalarückgangs hier nicht fortsetzt. Zugleich deuten sich Neuausrichtungen in den Bereichen Allgemeine Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik an, wo Inklusion, Differenz und/oder Heterogenität neue Themenschwerpunkte darstellen (ebd.).

3.2 *Ebene der Studiengänge und -anteile in der Lehrer:innenbildung*

Eine Konsolidierung der Sonderpädagogik mit Öffnung in Richtung Inklusion dokumentiert sich auch auf der Ebene von Studiengängen und -anteilen in der Lehrer:innenbildung. Radhoff und Ruberg zeigen im Datenreport 2016, dass *erstens* die verstärkte Nachfrage nach sonderpädagogischer Expertise aufgrund gestiegener Förderdiagnosen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 178)³ in einigen Bundesländern (insb. Nordrhein-Westfalen) zu einem deutlichen Ausbau und zur Neueinrichtung sonderpädagogischer Studiengänge (z.B. Wuppertal, Köln) geführt hat (Grunert et al. 2016). In der Regel handelt es sich dabei um genuin sonderpädagogische Qualifizierungen, die sich in ihrer Bezeichnungspraxis an den Hochschulen entlang der begrifflichen Vorgaben der KMK 2014 zu den verschiedenen Förderschwerpunkten unterschiedlich ausdifferenzieren (z.B. für die KMK-Bezeichnung emotionale und soziale Entwicklung: Pädagogik bei Verhaltensstörungen (München, Würzburg), Verhaltensgestörtenpädagogik (Halle-Wittenberg, Rostock), Erziehungshilfe (Frankfurt am Main) sowie Pädagogik und Didaktik zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung (Flensburg)).

Zweitens dokumentiert sich eine verstärkte Einbeziehung sonderpädagogischer Inhalte in das reguläre Lehramtsstudium. Grunert, Ludwig und Hüfner (2020) beobachten die Entwicklung von Studienprofilen im Lehramt mit dem Schwerpunkt bzw. der Option Inklusionspädagogik in Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen (Stand 2020) bei einer starken Kontinuität in der Bezeichnung sonder- bzw. rehabilitationspädagogischer Studiengangs-

3 In dem Zeitraum von Schuljahr 2000/01 bis 2012/13 ist die Förderquote von 1.3% auf 6.6% gestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014:178).

profile. Die Autor:innen verweisen hier auf die Bedeutung der Kerncurricula in den Subdisziplinen (ebd.).

Radhoff und Ruberg (2016) dokumentieren außerdem die Einrichtung integrativer Studienangebote mit inklusionsorientierten Schwerpunkten, die das Lehramtsstudium für Allgemeinbildende Schulen mit einer sonderpädagogischen Qualifikation verbinden. Der Ausbau integrierter Studiengänge ersetzt aber nur an wenigen Standorten einen separaten Studiengang für Sonder- oder Förderpädagogik. Das integrierte Studiengangmodell findet sich v.a. für die Bereiche Grundschule und Sekundarstufe I. Dass die Thematik Inklusion zu diesem Zeitpunkt vornehmlich im Primarschulbereich eine Fokussierung erhält und im Studium für Gymnasiallehrkräfte noch kaum verankert ist, wird auch von Frohn und Moser (2021) beschrieben.

Insgesamt dokumentiert sich mit dieser Entwicklung an vielen Standorten die Dominanz eines ‚engen‘ Inklusionsverständnisses, das Inklusion vor allem in Bezug auf die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne „sonderpädagogischen Förderbedarf“ versteht. Radhoff und Ruberg (Grunert et al. 2016: 62) sprechen in Anlehnung an Hinz (2009) davon, dass „Inklusion in der Realisierung der Lehramtsstudiengänge in der Tendenz einer ‚Sonderpädagogisierung‘ gleichkommt“. Andere Differenzverhältnisse und damit verbundene Ungleichheitslagen scheinen dagegen nicht systematisch unter dem Fokus der Inklusion betrachtet zu werden (kritisch auch Sawalies et al. 2013).

4 Aktuelle Entwicklungen

Im Datenreport 2024 (Ruberg/Schumpich 2024) tritt das Thema Inklusion im Querschnitt der recherchierten Daten zu aktuellen Strukturen der Lehrer:innenbildung in verschiedenen Bezügen hervor.⁴

Auf der Ebene des Studienangebots setzt sich der 2016 dokumentierte Trend des Ausbaus sonderpädagogischer Studiengänge an einzelnen Standorten weiter fort, indem nun auch in Regensburg seit dem WS 2020/21 und Duisburg-Essen seit dem WS 2022/23 ein sonderpädagogisches Lehramtsstudium angeboten wird.

Grundsätzlich soll gemäß der Empfehlungen der HRK/KMK (2015) die Beschäftigung mit Inklusion in allen Bundesländern als Querschnittsthema in bestehende Module integriert werden. Einheitliche Umsetzungsstrategien leiten sich aus einem Vergleich der länderspezifischen rechtlichen Vorgaben

4 Datenquellen sind Homepages, Modulhandbücher und -übersichten sowie Prüfungsordnungen für die bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlichen Anteile in den Lehramtsstudiengängen der einzelnen Standorte (Recherchezeitraum 8/2022-02/2023).

(Lehrerbildungsgesetze, Verordnungen) nicht ab, denn allein der verbindliche inklusionsorientierte CP-Umfang variiert in den Bildungswissenschaften stark, z.B. im Grundschullehramt zwischen 4 CP (NRW) und 21 CP (Mecklenburg-Vorpommern). Der aktuelle Vergleich bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Anteile zeigt, dass Inhalte zur Förderung inklusions- und sonderpädagogischer Kompetenzen mittlerweile nicht mehr ausschließlich, wenn auch nach wie vor in höherem Umfang, Lehramtsstudierenden für die Primar- und Sekundarstufe I vorbehalten sind. In den meisten Bundesländern sind auch explizite Module und Studienanteile im Umfang von 5-9 CP für angehende Gymnasiallehrer:innen zu finden.

Insgesamt variieren disziplinäre Anbindung sowie theoretische und systematische Bezüge inklusionsbezogener Inhalte weiterhin erheblich. Inklusionsbezogene Studienteile finden sich sowohl im Kontext erziehungswissenschaftlicher Vertiefung als auch unter dem Fokus von Evaluation und Diagnostik sowie im Zusammenhang von Lehren und Lernen im inklusiven Schulsystem. Modulbezeichnungen, die Inklusion explizit im Kontext gesellschaftlicher und sozialer Barrieren und Ungleichheit aufgreifen, sind eher selten.

Inklusions- und Sonderpädagogik treten an einzelnen Standorten weiterhin in enger Verzahnung auf und es gibt explizit sonderpädagogische Studienanteile (z.B. Bremen, Mecklenburg-Vorpommern). Nahezu flächendeckend vorzufindende Module und Veranstaltungen zu „Diagnostik und Förderung bzw. Beratung“ sowie zum Themenfeld „Lernen“ werden vielfach in gemeinsamer Verantwortung von Erziehungswissenschaft mit Psychologie und/oder Sonderpädagogik angeboten. Der seit längerer Zeit beschriebene Trend zunehmend psychologisch-empirisch ausgerichteter Bildungswissenschaften (Casale et al. 2010) wurde so durch die Inklusionsbewegung bestärkt (Frohn/Moser 2021), denn dieses Angebot addiert sich zu den bundesweit mindestens mit 5-9 CP kreditierten Psychologieanteilen, die an einigen Standorten auch weit darüber liegen.

5 Offene Fragen und Desiderate

Studienangebote sowie -strukturen verändern sich unter dem Einfluss der Inklusionsbestrebungen nach wie vor dynamisch, so dass eine wiederholte Bearbeitung des Themas Inklusion in den Reports der DGfE sinnvoll erscheint. Ergänzend dazu sind u.E. kritische Analysen zum Inklusionsverständnis, zur curricularen Kontextualisierung sowie zur tatsächlichen Umsetzung und Ausgestaltung notwendig. Im Anschluss an die hier referierten Bestandsaufnahmen und Trends ergeben sich nachfolgende Desiderate und Fragen:

- Bisher ist das Inklusionsverständnis der (lehrerbildenden) Hochschulen nicht systematisch dokumentiert.
- Ungeklärt ist in diesem Zusammenhang auch, inwieweit die unterschiedlichen Begriffe wie Inklusionspädagogik, Basisqualifikation Inklusion, Inklusive Pädagogik als auch die diversen KMK-Bezeichnungen einzelner Förderbereiche auf ein gleiches oder differentes Inklusionsverständnis rekurrieren und wie sich dieses inhaltlich und curricular in der Lehre niederschlägt.
- Im Rahmen der Entwicklung integrierter Studiengänge sind Fragen zur disziplinären Verankerung des in den letzten Jahren ausgebauten wissenschaftlichen Personals in den Bereichen Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik offen geblieben sowie, in welchem Verhältnis hier die Sonderpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft steht.
- In Bezug auf aktuelle Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculum Inklusion ist es notwendig, das inklusionsspezifische Studienangebot kontextspezifisch (u.a. historisch, international vergleichend, disziplin- und standortbezogen) einzuordnen und darin liegende Konstruktionen von Inklusion kritisch zu reflektieren (s. Beitrag Penkwitt u.a. sowie Köpfer/Rosen in diesem Band).
- Im Anschluss an die inklusionsorientierten Projekte und Implementierungen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ steht eine systematische Erhebung aus, wie diese einerseits das Inklusionsverständnis sowie die Studienstrukturen standortspezifisch als auch -übergreifend nachhaltig verändert haben.
- Mit Blick auf Module, die in der Methoden- und Forschungstradition der Psychologie stehen, ist kritisch zu beobachten, welches Inklusions- und Förderverständnis vertreten und an Studierende vermittelt wird. Zu hinterfragen ist, ob Problemlagen im Zusammenhang mit der Sicherstellung von Förderung individualisiert und damit kulturelle Kontexte, konfliktvolle Passungsverhältnisse oder etwa Armut als Ursache für Teilhabeschwierigkeiten verschleiert und damit eine „unterkomplexe Schieflage“, die mit einem engen Inklusionsverständnis einhergeht, reproduziert wird (Budde/Hummrich 2015: 33; Sturm 2015).
- Auf der Ebene der Studiengangs- und Curriculumsentwicklung wären systematische Analysen von Studienstrukturen und Modulhandbüchern in Anlehnung an erste Untersuchungen von Radhoff und Ruberg (2016) zu leisten (auch Frohn/Moser 2021). In die Betrachtung wären außerdem bildungspolitische Entwürfe sowie Hochschul- und Ausbildungsgesetze einzubeziehen, die steuernden Einfluss auf das Ausbildungsangebot haben.
- Vergleichend sind Programme für Quer- und Seiteneinsteiger:innen zu erheben, um Wissen über die Qualifizierung auch dieser Gruppe künftiger Lehrer:innen auf dem Feld der Inklusion zu generieren.

- Entwicklungen im Bereich der Personalstruktur in der Sonder-, Förder- und Inklusionspädagogik sind im Hinblick auf disziplinäre Verankerungen sowie im Verhältnis von Sonder- bzw. Förderpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft zu beobachten, wobei sonder- und inklusionspädagogische Schwerpunktsetzungen getrennt zu analysieren sind. Dabei wären nicht nur die Ausschreibungen, sondern auch Denominationen u.a. in Bezug auf die disziplinäre Herkunft der besetzten Professuren anzuschauen.

6 (Heraus-)Forderungen

Aus der nach wie vor starken Verlagerung der Inklusionsthematik vor allem in das Lehramt für Grundschule und Sekundarstufe I sowie der an vielen Hochschulstandorten zu beobachtenden Verzahnung des Themas Inklusion mit sonderpädagogischen Inhalten, ergibt sich aus der Perspektive eines weiten Inklusionsverständnisses auf allen Ebenen der Lehrer:innenbildung weiterhin Reformbedarf.

Dieser impliziert *erstens* eine (Neu-)Positionierung sonderpädagogischer Expertisen in Bezug auf ihre Inhalte und Ausbildungsziele. Dies schließt *zweitens* eine stärkere Vernetzung mit anderen Fachdisziplinen ein, um inklusionsbezogene Studieninhalte interdisziplinär zu entwickeln. *Drittens* bedarf es den Einbezug aller an der Lehrer:innenbildung beteiligten Akteur:innen, ausgehend davon, dass Fachwissenschaften und Fachdidaktiken im Vergleich zu den Erziehungs- und Bildungswissenschaften einen Großteil der Studienanteile ausmachen. *Viertens* impliziert die Forderung einer inklusionsorientierten Neustrukturierung, Inklusion in gleichem Umfang in die Studiengänge aller Schulformen und –stufen einzubeziehen.

Diese Forderungen sind nicht neu, aber nur wenn das System nicht weiter in den tradierten Strukturen verharrt, können zukünftig alle Lehramtsstudierenden die Herausforderungen inklusiver Settings kennen und reflektieren lernen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld. http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf [Zugriff: 30.01.2023].

- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Erziehungswissenschaft* 26, 51, S. 33-41.
- Casale, Rita/Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 21, 41, S. 43-66.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Wesseloh, Bianka (2016): Geschlechterverhältnisse. In: Koller, Hans-Christoph/Faulstich-Wieland, Hannelore/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016*. Opladen: Barbara Budrich, S. 191-209.
- Frohn, Julian/Moser, Vera (2021): Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586> [Zugriff: 20.02.2023].
- Gerecht, Marius/Krüger, Heinz-Hermann/Sauerwein, Markus/Schultheiß, Johanna (2020): Personal. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 115-146.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja/Hüfner, Kilian (2020): Studiengänge und Standorte im Hauptfach. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 21-51.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja/Radhoff, Melanie/Ruberg, Christiane (2016): Studiengänge und Standorte. In: Koller, Hans-Christoph/Faulstich-Wieland, Hannelore/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016*. Opladen: Barbara Budrich 2016, S. 19-69.
- Hinz, Andreas (2009): Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ‚Mehrwert‘ gegenüber Integration? Vortrag auf dem Kongress „Enabling Community“ am 18.–20.05.2009 in Hamburg. <http://www.nrw-eineschule.de/sites/default/files/Hinz%20Aktuelle%20Ertraege%20der%20Debatte%20um%20Inklusion.pdf> [Zugriff: 18.02.2022].
- HRK/KMK = Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-04-Lehrerbildung/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf. [Zugriff: 31.03.2023].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 202*. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf [Zugriff: 30.01.2023].
- Koller, Hans-Christopher/Hascher, Tina/Zeuner, Christine (2016): *Erfolge und Entwicklungsaufgaben der Erziehungswissenschaft*. In: Koller, Hans-Christopher/Weishaupt, Hannelore/Zürcher, Ivo (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Theories, Practices, and Perspectives*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 6-19.

- Köpfer, Andreas/Rosen, Lisa (2024): Inklusion als Querschnittsthema der Lehrer:innenbildung – (Intern-)nationale Einblicke und Perspektiven. In: Rosen, L./Bastian, P./Friedrich, J./Gericke, E. E./Hopmann, B./Köhler, S.-M./Köpfer, A. (Hrsg.): *Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung*. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Barbara Budrich, S. 189-203.
- Penkwitt, Meike/Klektau, Claudia/Simon, Toni/Kulig, Wolfram/Britting, Annette (2024): Inklusionsorientierte Inhalte in der Lehrer:innenbildung an der Martin-Luther-Universität-Halle-Wittenberg – beispielhafte Einblicke. In: Rosen, L./Bastian, P./Friedrich, J./Gericke, E. E./Hopmann, B./Köhler, S.-M./Köpfer, A. (Hrsg.): *Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung*. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Barbara Budrich, S. 163-178.
- Piezunka, Anne/Schaffus, Tina/Grosche, Michael (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: *Unterrichtswissenschaft* 45, 4, S. 207–222.
- Reiss-Semmler, Bettina (2019): Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ruberg, Christiane/Schumpich, Falko (2024): Studiengänge und Standorte der Lehrer*innenbildung. In: Schmidt-Hertha, B./Tervooren, A./Martini, R./Züchner, I. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024*. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), S. 51-74. DOI: 10.3224/84743042.
- Sawalies, Jennifer/Veber, Marcel/Rott, David/Fischer, Christian (2013): Inklusionspädagogik in der ersten Phase der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zu Stand und Unterschieden universitärer Lehrangebote für die Regelschullehrer:innen. In: *Schulpädagogik heute* 4, 8. http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/comonent/joomdoc/SH_8/SH8_21b.pdf/download [Zugriff: 18.01.2023].
- Sturm, Tanja (2015): Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In: *Erziehungswissenschaft* 26, 51, S. 25-32.
- UN (2006/2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (dreisprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008). (Manuskriptdruck). http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&bk=Bundesanzeiger_BGBI&start=/%5B@attr_id=%27bgbl208s1419.pdf%27%5D__bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27%5D__143668081055_5 [Zugriff: 27.12.2022].
- Werning, Rolf/Gillen, Julia/Lichtblau, Michael/Robak, Steffi (2016): Inklusive Bildung im Lebenslauf. In: Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016*. Opladen: Barbara Budrich 2016, S. 211-230.

Inklusion als Querschnittsthema der Lehrer:innenbildung – (Inter-)nationale Einblicke und Perspektiven

Andreas Köpfer & Lisa Rosen

1 Die Aufrufung von ‚Inklusion‘ als Querschnitt in der Lehrer:innenbildung

Seit einigen Jahren werden in der Lehrer:innenbildung – sei es in den Bildungswissenschaften oder den Fachdidaktiken – vermehrt sogenannte Querschnittsthemen aufgerufen. So wird – nicht ohne Emphase hinsichtlich deren zukunftsreicher Bedeutung für Bildung und Erziehung – für die Aufnahme von Themen wie z.B. Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Inklusive Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Medienbildung in den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kanon plädiert. Die überwiegend affirmativen Stimmen können dabei aus bildungspolitischen (u.a. KMK 2011) wie fachlichen Diskursen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015) vernommen werden. Während jedoch vorliegende Analysen zumeist die (formale) integrale Verankerung sonderpädagogischer Fragestellungen im allgemeinbildenden Lehramt in den Blick nehmen (vgl. Greiten et al. 2017; Lütje-Klose et al. 2014), bleiben empirische Perspektivierungen zur ‚Praxis des Querschnitts‘ überwiegend aus. Dabei erscheinen gerade hier Fragen relevant wie z.B.: Wie vollzieht sich die Umsetzung der Implementation der Querschnittsthemen in der Praxis der Lehrer:innenbildung? Wie nehmen die lehrer:innenbildenden Fachbereiche und deren Lehrende den Reformanlass Inklusion curricular sowie innerhalb der eigenen Lehrpraxis auf? Welche Formationen der Verankerung und Thematisierung von Inklusion zeigen sich hierin und welche Ambivalenzen können aus den Perspektiven der beteiligten Akteur:innen herausgearbeitet werden?

Aber auch hinsichtlich der thematischen Ausrichtung des Querschnitts-themas Inklusion ergeben sich Fragen. So wird auf internationaler Ebene in einem recht aktuellen *policy paper* der UNESCO (2020) nicht nur auf die bedeutsame Rolle der Lehrkräfte als „agents of changes“ für inklusive Bildung abgehoben und damit auch auf den hohen Stellenwert der Lehrer:innenbildung. Sondern es wird darüber hinaus auf einen globalen Paradigmenwechsel in der Lehrer:innenbildung hingewiesen, der den Blick weg von defi-

zitorientierten Sichtweisen auf Schüler:innen hin zu institutionalisierten Barrieren richtet, die das Lernen behindern:

“An important element of inclusive education involves ensuring that all teachers are prepared to teach all students. Inclusion cannot be realized unless teachers are empowered agents of change, with values, knowledge and attitudes that permit every student to succeed. Despite their differences in teacher standards and qualifications, education systems are increasingly moving away from identifying problems with learners and towards identifying barriers to learning. To complete this shift, education systems must design teacher education and professional learning opportunities that dispel entrenched views that some students are deficient, unable to learn or incapable“ (UNESCO 2020).

Nach diesem Verständnis besteht also eine Transformationsnotwendigkeit in der Lehrer:innenbildung, ressourcenorientierte Perspektiven zu ermöglichen und die Zuständigkeit für alle Schüler:innen bei der Lehrkraft zu verorten. Notwendig ist also ein „shift (...) away from commonly accepted ways of providing for everyone by differentiating for some“ (Pantic & Florian 2015: 334).

Aufbauend auf diesen einleitenden Ausführungen zum Anspruch an Inklusion als Querschnittsthema in der Lehrer:innenbildung werden im Folgenden skizzenhaft (inter-)nationale Forschungsbefunde inklusionsorientierter Lehrer:innenbildung vorgestellt. Daraufhin werden empirische Einblicke aus zwei explorativen Forschungsprojekten präsentiert, die als empirische Lupenstellungen erkunden, wie vonseiten der Hochschullehrenden in unterschiedlichen Fächern und Fachbereichen der Anspruch Inklusion curricular und in der eigenen Lehrpraxis aufgenommen wurde und welche Ambivalenzen in der Verortung des Anspruchs Inklusion zwischen Allgemeinem und Besonderem (vgl. Tervooren 2017) in der Lehrer:innenbildung artikuliert werden.

2 Inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung

Insbesondere programmatisch angestoßen durch Förderlinien wie z.B. die Qualitätsoffensive Lehrerbildung hat in den vergangenen Jahren ein massiver Ausbau inklusions- und heterogenitätsorientierter Forschung in der Lehrer:innenbildung in Deutschland stattgefunden, der in der personellen (Professuren) wie auch curricularen Verankerung von Inklusion in der Lehrer:innenbildung mündete. Wo die Reformaufgabe Inklusion im Anschluss an die Empfehlungen von Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) in den Curricula der Lehrer:innenbildung an Hochschulen

in Deutschland platziert wurde, konnten u.a. Frohn und Moser (2021) im Zuge einer Umfrage unter Zentren für Lehrer:innenbildung bzw. Professional Schools of Education empirisch herausarbeiten. Demnach zeigt sich bei der Umsetzung inklusionsorientierter Studieninhalte an verschiedenen Hochschulstandorten eine starke Identifizierung des Themas Inklusion mit sonderpädagogischen Inhalten. Liebner und Schmaltz (2021) kommen anhand einer quantitativen Analyse von Veranstaltungstiteln von Pflichtmodulen bzw. -veranstaltungen in Studien-, Prüfungsordnungen sowie Modulhandbüchern zu dem Ergebnis, dass inklusionsbezogene Inhalte primär in den Bildungswissenschaften (und nicht z.B. in den Fachdidaktiken) verankert sind. Beide Studien stellen fest, dass das Spektrum der Umsetzungsformen sehr breit und bundesweit uneinheitlich ist und sich je nach Standort gravierende Unterschiede in Umfang und Ausgestaltung zeigen. Auch wenn an fast allen Standorten inklusionsbezogene Inhalte curricular verankert sind, werden die entsprechenden Leistungspunkte nicht selten in offenen, nicht verpflichtenden (erziehungswissenschaftlichen) Angeboten realisiert. Darüber hinaus machen Frohn und Moser (2021) – ähnlich wie Trautmann (2017) sowie Radhoff und Ruberg (2017) – auf einen Zuwachs inklusionsorientierter Lehre an Studienstandorten mit sonderpädagogischem Lehramt aufmerksam. Außerdem zeigen sie hinsichtlich der Schulformen (Frohn & Moser 2021), dass das Lehramt für Grundschule insgesamt stärker mit der Thematik Inklusion verknüpft ist als das Sekundarstufenlehramt. Allerdings zeigt sich mit Blick auf internationale Standards auf Basis einer Dokumentenanalyse von Modulhandbüchern aus Grundschullehramtsstudiengängen, dass die Zuordnung von Learning Outcomes zur inklusionspädagogischen Qualifizierung im bundesweiten Trend leicht rückläufig ist und häufig nur zwei der acht im Kompetenzprofil der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EADSNE) ausgewiesenen Kompetenzbereiche berücksichtigt werden (Goldfriedrich 2023).

Inklusive sowie diskriminierungskritische (bzw. diversitätsorientierte) Lehrer:innenbildung hat im vergangenen Jahrzehnt auch international zunehmend Beachtung in der Forschung gefunden. Dies belegen insbesondere drei relativ aktuelle Überblicksartikel in Form von *literature reviews*, die den Forschungsstand systematisieren und zum Teil Studien aus den letzten 30 Jahren einbeziehen (vgl. Cretu & Morandau 2020; Tristani & Bassett-Gunter 2020; Symeonidou 2017). Diese haben unterschiedliche Schwerpunkte und Datengrundlagen¹: Cretu und Morandau (2020) führen eine bibliometrische Analy-

1 Die Literaturübersicht von Cretu und Morandau (2020) umfasst nach einer Recherche im Web of Science (WoS) die Analyse von 440 Dokumenten, die zwischen 1996 und 2020 erschienen sind; Tristani und Bassett-Gunter (2020) haben auf der Grundlage von fünf Datenbanken (SPORTDiscus, Health Medline, ProQuest, ERIC und Web of Science (WoS)) 27 Artikel ausgewertet, die zwischen 1990 und 2019 veröffentlicht wurden, und Symeonidou (2017) hat eine Auswahl aus 453 Artikeln getroffen und be-

se durch, während Tristani und Bassett-Gunter (2020) Studien sichten, die Interventionen in der Lehrer:innenbildung überwiegend mit quantitativen Methoden in einem Prä-Post-Design untersuchen. Symeonidou (2017) stellt resümierend fest, dass "the legacy of special education and the range of differences between countries are the main challenges to be considered when rethinking initial teacher education for inclusion" (S. 418). So unterschiedlich diese drei Literaturübersichten auch sind, so zeigen sie doch gemeinsam mit verschiedenen einschlägigen Themenheften (special issues) und Sammelbänden (Florian & Camedda 2020; Florian 2009; Forlin 2010) sowie surveys (Pinnock & Nicholls 2012; ‚Global Education Monitoring Report Team and International Task Force on Teachers for Education 2030‘ 2020; Lehtomäki et al. 2020), dass die Frage der Gestaltung und Umsetzung inklusiver Lehrer:innenbildung zumindest im englischsprachigen Diskurs der Erziehungswissenschaft ein etabliertes Forschungsfeld darstellt. Wenig Aufmerksamkeit wurde und wird in diesem Forschungskontext jedoch den Lehrer:innenbildner:innen selbst geschenkt²: So ist beispielsweise wenig darüber bekannt, „how well equipped teacher educators actually are when it comes to the challenge of supporting the development of future teachers' knowledge and understanding“ (Lunn Brownlee et al. 2019: 231). Des Weiteren gilt das Verständnis der Lehrer:innenbildner:innen von inklusiver Bildung, ihre diesbezüglichen Überzeugungen und der Zusammenhang zwischen diesen und den Sichtweisen der Lehramtsstudierenden auf Inklusion und Diversität als unterbelichtet. So wird in vorliegenden Studien beispielsweise deutlich, dass „teacher educators might be regarded as well-intentioned professionals who advocate critical inquiry and reflective practice“ (Ryan et al. 2019: 16; Ryan et al. 2020), aber auch, dass sie zum Teil ein sehr enges Verständnis von Diversität vertreten und in der Lehre praktizieren. Relevant erscheinen insbesondere solche Studien, die stärker an den Erfahrungen der Hochschullehrenden in der inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung ansetzen, um die Chancen und Hindernisse der eigenen Praxis inklusiver Bildung in der Hochschule vor den jeweiligen organisatorischen, institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen zu beleuchten. Hier finden sich insbesondere Arbeiten, die im weitesten Sinne autoethnographisch angelegt sind (vgl. Ashman 2010; Han 2016; Bazemore-Bertrand 2020) oder auch solche, in denen die

arbeitet, die zwischen 2000 und 2014 veröffentlicht wurden, wobei insbesondere auf Scopus zurückgegriffen wurde.

- 2 Yamin-Ali (2019) zeigt dies für die Forschung zur Lehrer:innenbildung insgesamt auf: "While in the field of education, much attention has focussed on teacher education as whole, no such parallel is evident with regard to a focus on teacher educators except perhaps in recent years" (S. 56). Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt Izadinia (2014) in einem Literature Review zu Forschungen zum professionellen Selbstverständnis (teacher educator identity/teacher educators' professional development) von Lehrer:innenbildner:innen.

Autor:innen ausgehend von ihrer individuellen Positionierung als Forscher:innen und Lehrende in der inklusiven Lehrer:innenbildung das strukturelle Nebeneinander von allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrer:innenbildung kritisieren und – wie im Fall von Cochran-Smith und Dudley-Marling (2012) – für die Schaffung von „collaborative spaces“ plädieren, um Synergien zu schaffen.

Ausgehend von diesen Einblicken in den Forschungsstand zur inklusiven Lehrer:innenbildung vertiefen wir nun schlaglichtartig anhand von zwei Studien bzw. empirischen Lupenstellen, *wie* inklusive Bildung in der Hochschule aus Akteur:innenperspektive der Lehrenden artikuliert wird.

3 Empirische Lupenstellen

Zunächst richten wir den Blick exemplarisch auf einen lehrer:innenbildenden Standort in Deutschland (Baden-Württemberg), an dem im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung als Ziel ausgewiesen wurde, Inklusion im Querschnitt der Lehrer:innenbildung – insbesondere in den Fachdidaktiken – zu verankern. Entlang einer Untersuchung von Anna Großhauser, Andreas Köpfer und Hanna Siegismund, die pandemiebedingt als qualitative Online-Befragung (lime survey) mit offenem Textformat durchgeführt und codierbasiert inhaltsanalytisch (vgl. Kruse 2015) ausgewertet wurde, wurde analysiert, *wie* Inklusion und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) aus Akteur:innenperspektive empirisch artikuliert und verortet wird (vgl. auch Großhauser et al. 2021). Die Ergebnisse zeigen zum einen, dass nahezu alle Fachdidaktiken angeben, Lehrangebote zu den Querschnittsthemen Inklusion und DaZ bereitzustellen. Weiter zeigt sich, dass die Zuständigkeit der Implementierung von Inklusion tendenziell an das Engagement von Einzelpersonen gekoppelt ist. In Anlehnung an die von Stayton und McCollum (2002) entwickelte Systematik zur Darstellung verschiedener Umsetzungsformen einer inklusiven Lehrer:innenbildung, können bezogen auf die Implementierung der Querschnittsthemen Inklusion und DaZ in der Lehrer:innenbildung in den Fächern am Beispielstandort drei Strategien unterschieden werden (s. Abb. 1).

Im Gros finden die Querschnittsthemen aktuell im Rahmen spezifischer (Einzel-)Veranstaltungen Eingang in die fachdidaktische Lehre. Diese Einzelveranstaltungen werden mit als „geeignet“ bezeichneten fachdidaktischen Themen und/oder verknüpft mit den Begriffen „Heterogenität“, „Migration“, „Beeinträchtigung“ oder „Behinderung“ ausgebracht. Veranstaltungen, die eine enge Verknüpfung mit Praxisanteilen des Studiums aufweisen, werden von den Fachvertreter:innen als sinnvolle Platzierung der Querschnittsbereiche hervorgehoben. Als „Collaborative Training Model“ bezeichnen Stayton

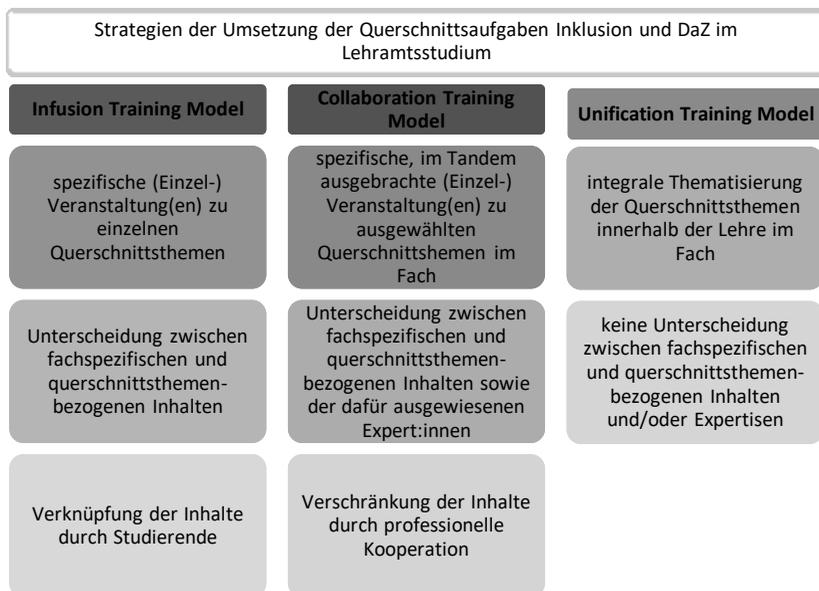


Abb. 1: Strategien der Umsetzung der Querschnittsthemen Inklusion und DaZ im Lehramtsstudium (Großhauser, Siegismund & Köpfer, in Anlehnung an das Modell von Stayton & McCollum 2002)

und McCollum (2002) die nach wie vor getrennte Ausbildung verschiedener Lehrämter, innerhalb derer sonder- und allgemeinpädagogische Angebote jedoch durch professionelle Kooperation der Lehrenden verschränkt werden. Auch in Bezug auf Inklusion in den Fachdidaktiken konnten in der explorativen Studie ähnliche Umsetzungsstrategien identifiziert werden. So wurden etwa spezifische Tandemveranstaltungen von den Befragten als konkrete Perspektiven zur zukünftigen Implementierung der Querschnittsaufgaben im Fach genannt. Durch professionelle Kooperation einzelner Fachvertreter:innen mit ausgewiesenen Inklusionsexpert:innen könnten die Inhalte aus verschiedenen Blickwinkeln bearbeitet werden und so Einzug in die Lehre finden. Die dritte von Stayton und McCollum (2002) herausgearbeitete Umsetzungsstrategie wird „Unification Training Model“ bezeichnet und wird von den Befragungsteilnehmer:innen lediglich als mögliche, weiter in der Zukunft liegende Weiterentwicklung genannt. Mit dem Unification, aber teilweise auch mit dem Collaboration Training Model findet sich eine Parallele zum Plädoyer von Cochran-Smith und Dudley-Marling (2012) aus dem US-amerikanischen Kontext für die Schaffung von „collaborative spaces“, um beispielsweise unterschiedliche disziplinäre und theoretische Zugänge zu

Inklusion synergetisch aufeinander zu beziehen und nicht gegeneinander auszuspielen.

Mit einer zweiten empirische Lupenstelle möchten wir beleuchten, von welchen Chancen und Herausforderungen Hochschullehrende in der inklusiven Lehrer:innenbildung im internationalen Vergleich berichten und welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede sich hierin rekonstruieren lassen. Dieser Frage ist Lisa Rosen auf der Basis von problemzentrierten Expert:inneninterviews (vgl. Bogner et al. 2009; Döringer 2021; Witzel 2000) mit Hochschullehrenden aus Brasilien, Deutschland, Norwegen und Japan nachgegangen. Bei dieser Interviewführung ist es zentral mit Fragen zu arbeiten, die Erzählungen generieren. Um weniger eine Befragung und ein Fachgespräch zu führen, sondern einen Erfahrungsaustausch auf kollegialer Ebene zu ermöglichen, sind die Fragen des Interviewleitfadens alltagssprachlich – auf Englisch und Deutsch – formuliert worden.³ Die Interviews sind im November 2021 virtuell per Zoom und face-to-face auf Deutsch und auf Englisch – je nach Wahl der Interviewpartner:innen – durchgeführt und transkribiert worden.

Im Folgenden stellen wir erste Auswertungen auf Basis einer Grounded Theory Analyse sensu Kathy Charmaz (2014) vor. Die Grounded Theory kann als sehr gut geeignet für den internationalen Vergleich angesehen werden, da ihre konstant komparative Methode für den permanenten Vergleich von Ereignissen konzipiert wurde, die auch kontextübergreifend angewendet werden kann (Liebeskind 2012: 334) und die datennahe Analyse auf der Basis von Codes den Vergleich von Phänomenen anstelle des Vergleichs nationaler Kontexte fördern kann (Falkenberg 2018: 122).

Hochschullehrer:innen von Universitäten in Japan benennen verschiedene Herausforderungen in der Lehre inklusiver Bildung. Zum einen betrifft dies bisherige Routinen und Praxen, die im Kontrast zum Konzept inklusiver Bildung stehen, nämlich die separierende und exkludierende Organisation von Bildung und zum anderen der enge Konnex von Inklusion mit Sonderpädagogik und Behinderung. Dies mache sich in der Lehre bemerkbar, die gegenläufigen Erfahrungen der Studierenden müssten aufgearbeitet werden:

- 3 Um die Nachvollziehbarkeit hinsichtlich des Erhebungsinstrumentes zu erhöhen, führen wir drei Fragenblöcke aus dem Interviewleitfaden an dieser Stelle aus: Do you remember the first university course in inclusive education that you taught? What was it like back then, what challenges, but also opportunities did you meet? – Could you please tell me about some events, sessions or moments where you felt you could share your understanding of inclusive education with the students? What characterises such moments? Can this be generalised to a certain extent, i.e. can good-practice examples be derived from it? – Let's now look at moments that you experienced as challenging or even had the impression that you could not reach the students. Could you please tell me about one or more examples? Are there recurring, similar moments and what characterises them?

„The idea of inclusion is new. So, the policy has been changing toward inclusion but not thoughts, they're not there yet, so my students struggle how to capture what's going on in Japan in terms of inclusion“ (Hochschullehrer:in aus Japan, November 2021).

Im Gegensatz zu politischen Verlautbarungen und wissenschaftlichen Konzepten hinke die Umsetzung inklusiver Bildung auf vielen Ebenen hinterher, insbesondere die Überlegungen, Haltungen, Überzeugungen der pädagogisch Tätigen, aber auch der Gesellschaft insgesamt seien „noch nicht dort“ angekommen – diese Verzögerung bildet sich nach Wahrnehmung der Hochschullehrer:innen auch im Kontext der Lehrer:innenbildung bei den Studierenden ab, die darum bemüht seien zu begreifen, was mit Blick auf inklusive Bildung in Japan vor sich gehe. In einem zweiten Interviewausschnitt wird ein Spannungsfeld in Bezug auf die Strukturen der Lehrer:innenbildung thematisiert:

„My university has so much focusing on teaching maths or teaching science [chuckles] or, you know, teaching subjects, but we don't, I think, focus not enough on: what is a teacher's responsibility to make this society for all“ (Hochschullehrer:in aus Japan, November 2021).

Die Hochschullehrer:innen benennen hier als Herausforderung für ihre Lehre inklusiver Bildung das Verhältnis von fachwissenschaftlichen/fachdidaktischen und erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Anteilen in der Lehrer:innenbildung. Durch die Überbetonung der fachlichen und fachdidaktischen Inhalte werden angehende Lehrer:innen nicht ausreichend als change agents vorbereitet, Inklusion werde nicht als Querschnittsaufgabe, sondern gewissermaßen als ein Fach neben weiteren vermittelt. Die Erfahrungen der Hochschullehrer:innen aus Japan können im Lichte der Modellierung von Strategien zur Umsetzung der Querschnittsaufgaben Inklusion im Lehramtsstudium (vgl. Abb. 1) als Kritik am Infusion Training Model verstanden werden, wobei nicht nur die Trennung zwischen fachspezifischen und überfachlichen Inhalten problematisiert wird, sondern auch die Unausgewogenheit sowie die Überantwortung der Synthese an die Studierenden.

Im Kontrast dazu stehen die Erfahrungen der Hochschullehrer:innen aus Norwegen. Schulische Inklusion sei in Norwegen und generell in Skandinavien keineswegs neu, sondern bereits seit 1975 etabliert. Schon die Eltern der heutigen Studierenden hätten Inklusion in ihrer Schulzeit erlebt, Inklusion sei also „a pretty normal thing“. Aus diesem Grund, so die Wahrnehmung der Hochschullehrer:innen, sei es nicht notwendig, die Lehramtsstudierenden für Inklusion zu gewinnen, Überzeugungsarbeit zu leisten oder gar inklusionsverweigernden Einstellungen oder Haltungen („strong opinions“) entgegenzuwirken. Die Herausforderung bestehe vielmehr darin, den nächsten Schritt in der inklusiven Lehrer:innenbildung zu gehen, „inklusive Angebote“ in die Praxis umzusetzen und „ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie inklusiv gearbeitet werden kann“. Relevant ist darüber hinaus, dass die Hochschul-

lehr:innen keine oder nur geringe Diskrepanzen in den disziplinären und theoretischen Verständnissen von Inklusion wahrnehmen und – sich selbst im internationalen Vergleich betrachtend – weniger von einer medizinisch geprägten Definition als von einem sozialkonstruktivistischen Verständnis von dis/ability ausgehen und damit den in der Einleitung zitierten Wechsel von einer Individualisierung von Problemen hin zu strukturellen Barrieren vollziehen, d.h. „moving away from identifying problems with learners and towards identifying barriers to learning“ (UNESCO 2020):

“but generally saying the (...) Nordic definition of disability (...) it’s (...) much more relational um, definition, uh, that includes some kind of social and cont/ contextual components. Um, but when I step outside of the Nordics, I often experience a much, a much more medical view of things (...) and, and that is definitely true of my experiences in Germany. (...) we’re, we’re now at the next step of ensuring that we, we deliver inclusive services and that, that we have a better understanding of how to work inclusively“ (Hochschullehrer:in aus Norwegen, November 2021).

Anders gelagert sind die Erfahrungen der Hochschullehrer:innen in Brasilien, wobei es hier Ähnlichkeiten sowohl zu den Kolleg:innen Norwegen als auch aus Japan gibt, wie der erste Interviewauszug zeigt:

“we have changed a lot in the last years (...) at school we have had inclusion since 2008, our problem today is not, uh, the conception [of inclusion] or the people who say no (...) our problem is not the belief in inclusion, but how to do it in this situation (...) without technology, without good wages [for the teachers] and so on. That’s our big problem now. (...) All students say inclusion is better, we can do it. But often they don’t know how to do it (...) Because inclusive education is only taught in educational sciences, not in all, all courses, we don’t have inclusive subject didactics“ (Hochschullehrer:in aus Brasilien, November 2021).

Als Herausforderung werden auch hier nicht die Einstellungen der Lehramtsstudierenden wahrgenommen, im Gegenteil, die Überzeugungen für inklusive Bildung sind ebenso vorhanden wie auch die Umsetzung von Inklusion an Schulen. Die Ausgangssituation wird also von den Hochschullehrer:innen aus Brasilien ähnlich beschrieben wie von den Kolleg:innen aus Norwegen. In Abgrenzung dazu wird als herausfordernd benannt, dass zum einen mit Blick auf die schulische Praxis die Umsetzung von Inklusion aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen stark begrenzt sind. Und auf der anderen Seite wird hinsichtlich der Lehrer:innenbildung als Manko beschrieben, dass das Angebot an inklusiver Lehre in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften zu gering sei und es darüber hinaus gar keine Angebote in den Fachdidaktiken gäbe. Hier zeigt sich eine Parallele zu den Erfahrungen der Hochschullehrer:innen aus Japan, die in ähnlicher Weise wie die Kolleg:innen aus Brasilien das Infusion Training Model (Großhauser et al. 2021, in Anlehnung an das Modell von Stayton & McCollum 2002) in der universitären Lehrer:innenbildung kritisieren und als problematisch für ihre eigene Praxis inklusiven Unterrichts bewerten.

Eine weitere Dimension dieser Kritik wird durch den Erfahrungsbericht der Hochschullehrer:innen aus Deutschland ergänzt, in dem das strukturelle Nebeneinander inklusiver Lehre in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte mit Blick auf die Delegation und singuläre Kopplung von Aufgaben an einzelne Professuren problematisiert wird:

“the teaching tasks that I have actually been doing for the last ten years, that it has always been like this: a new professor, a new chair that was established and then the topic of inclusion/ or at some locations it went like this: she is doing it [teaching inclusive education] and now we can actually continue as usual. I see that as a challenge“ (Hochschullehrer:in aus Deutschland, November 2021).

Es wird problematisiert, dass durch die Einrichtung von sogenannten Inselprofessuren, die lediglich eine Professur für inklusive Bildung an ausgewählten Universitätsstandorten in Deutschland umfassen, zwar ein Lehrangebot gemäß dem Infusion Training Model (vgl. Abb. 1) geschaffen wird, jedoch Inklusion nicht als Querschnittsthema in der Lehrer:innenbildung etabliert wird. Vielmehr wird sie delegiert an eine Professur, während die Kolleg:innen „continue as usual“. Ein:e Hochschullehrer:in charakterisiert dies als grundsätzliches Dilemma von Professuren wie der ihren und berichtet im weiteren Interviewverlauf von einem informellen Netzwerk, in dem sie und Kolleg:innen, die vergleichbare Professuren an anderen Hochschulstandorten innehaben, sich über diese Strukturproblematik austauschen und die zum Teil belastenden Erfahrungen miteinander teilen. Ein wiederkehrendes Moment in diesen Gesprächen sei die Suche nach einem geeigneten Umgang mit der Ambivalenz, Studierende in separierten Studiengängen auf eine Schule für alle vorzubereiten.

4 Fazit

Entlang zweier explorativer Projekte wurden in diesem Artikel (inter-)nationale Perspektiven vorgestellt, die die Umsetzung der Anforderung Inklusion in der Lehrer:innenbildung vergleichend beleuchten und dabei die Wahrnehmungen und Vorstellungen von Hochschullehrenden in den Blick nehmen. Wenngleich limitiert aufgrund geringer Fallzahlen und der noch ausstehenden Rekonstruktion der jeweiligen nationalen Rahmenbedingungen und bildungspolitischen Kontexte der universitären Lehrer:innenbildung deutet der Vergleich u.a. darauf hin, dass das Infusion Training Model, bei dem inklusive Bildung wie im Falle Deutschlands sogar an einzelne Professuren, ansonsten an bestimmte Fachbereiche und Disziplinen delegiert wird, von den Hochschullehrenden im universitären Alltag als problematisch erlebt wird, da es aus Sicht der Hochschullehrenden dem Prinzip widerspricht, Inklusion als

Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung zu verstehen, und somit hinter das eigene Fachverständnis zurückfällt. Die Herausforderung besteht dann darin, die eigene Praxis inklusiver Lehre gegenüber einem Studienkontext zu legitimieren, der den Studierenden aufgrund der Studienstrukturen gegenläufige Erfahrungen zu dem vermittelt, was Gegenstand der eigenen Lehre ist. Dies dürfte umso schwieriger sein, je stärker die schulbiographischen Erfahrungen der Lehramtsstudierenden mit dem Infusion Training Model korrespondieren, d.h. die schulische Sozialisation in einem exkludierenden Bildungssystem durchlaufen wurde. Damit wird die in der Forschung zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit seit langem immer wieder gestellte Frage relevant, inwieweit Belehrungen gegen Erfahrungen ankommen können (vgl. Heitmeyer 1989). Denn ein umgekehrtes Bild deutet sich im Erfahrungsbericht der Hochschullehrenden aus Norwegen an: Dort, wo Lehramtsstudierende bereits in der zweiten Generation ein inklusives Schulsystem durchlaufen, stellen sich für die Hochschullehrenden weniger grundlegende Herausforderungen in der inklusiven Lehrer:innenbildung, zumindest nicht solche, die das eigene Fachverständnis in Frage stellen, sondern die eine gemeinsame Orientierung in der komplexen Frage nach dem „Wie“ inklusiver Bildungspraxis ermöglichen.

Zwar zeigen die empirischen Lupenstellen, dass durch den internationalen Vergleich erste multiperspektivische und kontrastive Einblicke in die Anforderung Inklusion in der Lehrer:innenbildung möglich sind, gleichwohl sind größere empirische Perspektivierungen notwendig, um u.a. nationale Kontexte, bildungspolitische Vorgaben, institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen, Diskurse und Praktiken etc. vergleichend in Beziehung zu setzen. Daher soll an dieser Stelle exemplarisch auf ein Desiderat hingewiesen werden. In weiteren Untersuchungen sollten neben den Hochschullehrenden auch weitere Akteur:innen der Hochschule, insbesondere die Studierenden, in den Blick genommen und hinsichtlich ihrer Handlungspraxen und Erfahrungen mit inklusionsorientierter Lehre in unterschiedlichen Fächern und Fachkulturen untersucht werden. Dies erscheint vor dem Hintergrund zentral, dass Studierende nicht passive Rezipient:innen curricularer Angebote sind, sondern als Co-Konstrukteur:innen aktiv Lehr-Lernsituationen gestalten, steuern und einfordern. Darüber hinaus kann durch die studentische Perspektive ein empirisch fundierter Einblick in mögliche Diskrepanzen in den Angeboten und Verständnissen von Inklusion in unterschiedlichen Fächern und Fachkulturen gewonnen und damit z.B. eine multiperspektivische Erweiterung der Dimension „Verknüpfung der Inhalte durch Studierende“ (u.a.) in der Modellierung von Strategien der Umsetzung der Querschnittsthemen Inklusion und DaZ im Lehramtsstudium vorgenommen werden. Bereits Heinrich et al. (2019) stellten eine (notwendige) Multiparadigmatik in der Lehrer:innenbildung in Deutschland heraus, verwiesen aber gleichzeitig auf die große Herausforderung der (wissenschaftstheoretischen) Kohärenz, insbesondere bei

programmatischen Reformanlässen wie z.B. Inklusion. So ist eine Aufrufung von Inklusion als Querschnitt der Lehrer:innenbildung, sollte sie nicht affirmativ verbleiben, gleichbedeutend mit der Notwendigkeit der fortwährenden Aushandlung und Abstimmung von Inhalten und theoretischen wie methodologischen Zugängen inklusiver Bildung(sforschung).

Literatur

- Ashman, Adrian (2010): Modelling and guiding inclusive practices: a challenge for postgraduate educators. In: Forlin, Chris (Hrsg.): *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Unter Mitarbeit von Chris Forlin. (1. Aufl.). Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge, S. 143-151.
- Bazemore-Bertrand, Shamaine/Porcher, Kisha (2020): Teacher preparation programs to prepare White preservice teachers. In: *Journal of Culture and Values in Education* 3, 1, S. 72-88. <https://doi.org/10.46303/jcve.03.01.5>
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Cochran-Smith, Marilyn/Dudley-Marling, Curt (2012): Diversity in Teacher Education and Special Education. The Issues That Divide. In: *Journal of Teacher Education* 63, S. 237-244. DOI: 10.1177/00224871122446512.
- Cretu, Daniela/Morandau, Felicia (2020): Initial Teacher Education for Inclusive Education. A Bibliometric Analysis of Educational Research. In: *Sustainability* 12, S. 4923. DOI: 10.3390/su12124923.
- Döringer, Stefanie (2021): 'The problem-centred expert interview'. Combining qualitative interviewing approaches for investigating implicit expert knowledge. In: *International Journal of Social Research Methodology* 24, 3, S. 265-278. DOI: 10.1080/13645579.2020.1766777.
- Falkenberg, Kathleen (2018): Permanenter Vergleich. Methodologische Überlegungen zu einer an der Grounded-Theory-Methodologie orientierten international vergleichenden Forschung. In: *Tertium Comparationis* 24, 1, S. 107-134.
- Florian, Lani/Camedda, Donatella (2020): Enhancing teacher education for inclusion. In: *European Journal of Teacher Education* 43, 1, S. 4-8. DOI: 10.1080/02619768.2020.1707579.
- Forlin, Chris (2010a): Future directions for teacher education for inclusion. In: Forlin, Chris (Hrsg.): *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Unter Mitarbeit von Chris Forlin (1. Aufl.). Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge, S. 246-253.
- Forlin, Chris (2010b): Reframing teacher education for inclusion. In: Forlin, Chris (Hrsg.): *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Unter Mitarbeit von Chris Forlin (1. Aufl.). Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge, S. 3-12.
- Forlin, Chris (Hrsg.) (2010): *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. London, New York: Routledge.

- Forlin, Chris/Chambers, Dianne (2011): Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39, 1, S. 17-32. DOI: 10.1080/1359866X.2010.540850.
- Forlin, Chris/Nguyet, Dinh Thi (2010): A national strategy for supporting teacher educators to prepare teachers for inclusion. In: Forlin, Chris (Hrsg.): *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Unter Mitarbeit von Chris Forlin (1. Aufl.). Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge, S. 34-44.
- Frohn, Julia/Moser, Vera (2021): Der Stand der inklusiven Lehrkräftebildung in Deutschland. In: *Zeitschrift für Inklusion-online.net* 1/2021.
- Global Education Monitoring Report Team & International Task Force on Teachers for Education 2030 (2020): *Inclusive teaching: preparing all teachers to teach all students*. Global education monitoring report: policy paper, 43. Paris: UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447> (Zugriff: 06.04.2022)
- Greiten, Silvia/Geber, Georg/Gruhn, Annika/Königer, Manuela (2017): *Inklusion als Aufgabe für die Lehrerbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen*. In: Greiten, Silvia/Geber, Georg/Gruhn, Annika/Königer, Manuela (Hrsg.): *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 3)*. Münster, New York: Waxmann, S. 14-36.
- Großhauser, Anna/Köpfer, Andreas/Siegismund, Hanna (2021): *Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung. Konzeptuelle Entwicklungslinien und kasuistische Zugänge*. Trier: WVT (Reihe: dilikus).
- Han, Sophia (2016): Teaching diversity: a reflexive learning opportunity for a teacher educator. In: *Teaching Education* 27, 4, S. 410-426. DOI: 10.1080/10476210.2016.1192115.
- Heinrich, Martin/Wolfswinkler, Günther/Ackeren, Isabell van/Bremm, Nina/Streb- low, Lilian (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? In: *Die Deutsche Schule* 111, 2, S. 243-258.
- Heitmeyer, Wilhelm (1989): Belehrungen kommen gegen Erfahrungen nicht an. In: *Erziehung und Wissenschaft* 41, 9, S. 6-10.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) & KMK (Kultusministerkonferenz) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.
- Izadinia, Mahsa (2014): Teacher educators' identity: a review of literature. In: *European Journal of Teacher Education* 37, 4, S. 426-441. DOI: 10.1080/02619768.2014.947025.
- Lehtomäki, Elina/Posti-Ahokas, Hanna/Beltrán, Ana/Shaw, Claire/Edjah, Hannah/Juma, Said/Mulat, Mekonnen/Hirvonen, Maija (2020): *Teacher Education for Inclusion*. Paris: UNESCO.

- Liebeskind, Uta (2012): *Komparative Methoden und Grounded Theory*. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 325-358.
- Liebner, Saskia/Schmaltz, Claudia (2021): *Teacher Training for Inclusive Education in Germany. Status Quo and Curricular Implementation*. In: Goldan, Janka/Lambrecht, Jennifer/Loremann, Tim (Hrsg.): *Resourcing Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education (Bd. 15)*. London: Emerald Publishing Limited, S. 33-146.
- Lindmeier, Christian/Lütje-Klose, Birgit (2015): *Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft*. In: *Erziehungswissenschaft* 26, 51, S. 7-16.
- Lunn Brownlee, Jo/Rowan, Leonie/Ryan, Mary/Walker, Sue/Bourke, Terri/Churchward, Peter (2019): *Researching teacher educators' preparedness to teach to and about diversity: investigating epistemic reflexivity as a new conceptual framework*. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 47, 3, S. 230-250. DOI: 10.1080/1359866X.2018.1555794.
- Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Ziegler, Holger (2014): *Professionalisierung für die Inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung*. In: *Soziale Passagen*, 6, S. 69-84.
- Pinnock, Helen/Nicholls, Hayley (2012): *Global teacher training and inclusion survey. Report for UNICEF Rights, Education and Protection Project (REAP)*. Hrsg. v. Enabling Education Network. United Kingdom.
- Radhoff, Melanie/Ruberg, Christiane (2017): *Inklusion in der Lehrerbildung. Aktuelle Strukturen und die Rolle der Universität*. In: Greiten, Silvia/Geber, Georg/Gruhn, Annika/Königer, Manuela (Hrsg.): *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 3)*. Münster, New York: Waxmann, S. 64-76.
- Rose, Richard/Garner, Philip (2010): *The professional learning of teachers through experience in an international and intercultural context*. In: Forlin, Chris (Hrsg.): *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Unter Mitarbeit von Chris Forlin (1. Aufl.). Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge, S. 23-33.
- Rosen, Lisa (2022, April 23): *Teaching inclusive education in higher education. Perspectives from teacher educators in Brasil, Germany, Japan and Norway*. World Educational Research Association Focal Meeting, San Diego, USA.
- Ryan, Mary/Rowan, Leonie/Lunn Brownlee, Jo/Bourke, Terri/L'Estrange, Lyra/Walker, Sue/Churchward, Peter (2020): *Teacher education and teaching for diversity: a call to action*. In: *Teaching Education*, S. 1-20. DOI: 10.1080/10476210.2020.1844178.
- Siegismund, Hanna/Großhauser, Anna/Köpfer, Andreas (2021): *Zur diskursiven Verortung von Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsbereiche in der Lehrer*innenbildung – Möglichkeiten und Ambivalenzen*. In: Großhauser, Anna/Köpfer, Andreas/Siegismund, Hanna (Hrsg.): *Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung – konzeptuelle Entwicklungslinien und hochschuldidaktische Zugänge*. Trier: WVT (Wissenschaftlicher Verlag Trier), S. 1-18.

- Stayton, Vicki D./McCollum, Jeanette (2002): Unifying General and Special Education. What does the research tell us? In: *Teacher Education and Special Education* 25, 3, S. 211-218.
- Symeonidou, Simoni (2017): Initial teacher education for inclusion. A review of the literature. In: *Disability & Society* 32, S. 1-22.
- Trautmann, Matthias (2017): Lehrerbildung für die inklusive Schule. Eine Einschätzung zum Stand der Diskussion. In Greiten, Silvia/Geber, Georg/Gruhn, Annika/Königer, Manuela (Hrsg.): *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 3)*. Münster, New York: Waxmann, S. 37-47.
- Tristani, Lauren/Bassett-Gunter, Rebecca (2020): Making the grade. Teacher training for inclusive education: A systematic review. In: *Journal of Research in Special Educational Needs* 20, 3, S. 246-264.

Autor*innenverzeichnis

Pascal Bastian, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern Landau (RPTU). Arbeitsschwerpunkte: professionelle Urteilsbildung in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern, Prävention und Intervention bei Kindeswohlgefährdung, Theorie der Sozialpädagogik, Professionalisierung Sozialer Arbeit.

Mai-Anh Boger, Prof. Dr. phil., Professur für Allgemeine Sonderpädagogik unter Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse an der Universität Koblenz. Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalyse und Philosophien der Differenz und Alterität in der Pädagogik, insbesondere mit Blick auf Inklusion, Diskriminierungskritik und die Psychodynamik der (internalisierten) Unterdrückung.

Annette Britting, Dr.'in, Diplom-Psychologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle (MLU). Arbeitsschwerpunkte: Lehre im Studienbereich Rehabilitationspädagogische Psychologie (Psychologische Grundlagen der Entstehung und Bewältigung von Behinderung - Entwicklungspsychologische Aspekte und Psychologische Aspekte des Lernens und der Behinderung von Lernen), Förderpädagogische Diagnostik und Begutachtung.

Olaf Dörner, Prof. Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeitsschwerpunkte: Soziokulturelle Bedingungen der Beteiligung an Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildung und Inklusion, Rekonstruktive Erwachsenenbildungsforschung.

Julia Friedrich, M.A., Erziehungswissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern Landau (RPTU). Arbeitsschwerpunkte: Biographien und Selbstbeschreibungen pädagogisch Tätiger insbesondere im Feld der frühen Bildung unter der Perspektive Professionalisierung und Organisationsentwicklung, rassismuskritische Bildungsarbeit.

Erika Gericke, Prof.'in Dr.'in, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung am Berufskolleg, Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte: sozialpädagogisch orientierte Berufsbildung, Berufsbiografische Orientierungsmuster, berufliche Sozialisation, Digitalisierung in der beruflichen Bildung, Berufsbildungskulturen im internationalen Vergleich.

Benedikt Hopmann, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt auf Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Institut für Sozialpädagogik der Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte; Inklusions- und Behinderungsbegriff, Capabilities Approach, Inklusive Kinder- und Jugendhilfe, Verhältnis von Sozialer Arbeit und Sonder-/Behindertenpädagogik, Multiprofessionelle Kooperation, Qualitative Forschungsmethoden.

Claudia Klektau, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Rehabilitationspädagogik im Arbeitsbereich Pädagogik bei Beeinträchtigungen des schulischen Lernens an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsschwerpunkte: Inklusion in Schule, Unterricht und Hochschule, Digitale Medien im Kontext von Inklusion, Fragen der Unterstützenden Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen des schulischen Lernens.

Sina-Mareen Köhler, Prof.'in PD Dr.'in für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Jugend an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: (Peer)Beziehungen von Kindern und Jugendlichen, Übergänge und (Ex)Inklusionsmechanismen im Bildungssystem, Zeitlichkeit und Vergewisserung im Jugendalter, Lehrendenhabitus, rekonstruktive Sozialforschung.

Andreas Köpfer, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusionsforschung, Pädagogische Hochschule Freiburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung im internationalen Vergleich, Behinderungen und Benachteiligungen in Bildungsorganisationen, sozial- und raumtheoretische Analysen zu Ein- und Ausschluss, rekonstruktive und partizipative Inklusionsforschung, Critical Autism Studies.

Wolfram Kulig, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Rehabilitationspädagogik an der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik bei geistiger Behinderung, Didaktik des Förderschwerpunktes, außerschulische Behindertenhilfe.

Sylvia Nienhaus, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Forschungs- und Promotionszentrum Tiefes Forschen (TiFo)“ an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Forschung zu Bildungsungleichheiten, qualitativ-ethnographische Kindheits- und Kita-Forschung, insb. zu Perspektiven von Akteur*innen auf (früh-)kindliche Bildung und Betreuung, Qualitative Mehrebenenanalyse.

Hannah Nitschmann, Dr., Akademische Rätin am Institut für Sonderpädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Arbeitsschwerpunkte: Theorien der Anerkennung und ihre Bedeutung für pädagogische Kontexte, rekonstruktive Inklusionsforschung, körpersoziologische Perspektiven auf Behinderung und inklusionsorientierte Didaktik.

Meike Penkwitt, Dr.'in, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, Oktober 2021 bis September 2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG IEBES (Inklusion und Exklusion in Bildung Erziehung und Sozialisation) des Instituts für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Intersektionalität, ‚unterschiedliche Sensibilitäten‘ (Heterogenitätssensibilität, Habitusensibilität und Differenzsensibilität) rekonstruktive Inklusionsforschung, inklusive Didaktik, ‚Schulleitungspersonen und Schulkultur‘.

Katharina Maria Pongratz, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeitsschwerpunkte: Künstliche Intelligenz barrierearm, inklusive Erwachsenenbildung(sforschung), qualitative Bildungsforschung (Dokumentarische Methode).

Kirsten Puhr, Prof.'in Dr., Professorin in den Arbeitsbereichen Allgemeine Inklusionspädagogik und Körperpädagogik an der Philosophischen Fakultät III der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsschwerpunkte: Kulturelle Praktiken und materielle Kulturen als Akteure von (Nicht)Behinderungen, Inklusion und Exklusion; (Nicht)behinderte Körperbilder als Vor- und Darstellungen von Behinderungen; Erzähltheoretische Methodologie und Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschungen.

Bernhard Rauh, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg. Arbeitsschwerpunkte: Psycho-soziale Behinderung, Inklusionsdiskurse, Psychoanalytische Diskursanalyse, Transklusionsforschung.

Lisa Rosen, Prof.'in Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Bildung an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern Landau (RPTU). Arbeitsschwerpunkte: Transnationale (Berufs-)Biographien und Bildungsräume, Soziales Mentoring, Critical Cultural Literacy, rekonstruktive Inklusionsforschung und kritische Migrationsforschung.

Christiane Ruberg, Dr., Akademische Rätin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der TU Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalität und Lehrer:innenbildung, Inklusion, Demokratiebildung und Demokratiepädagogik.

Edina Schneider, Dr.'in, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Inklusion am Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZLB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU). Arbeitsschwerpunkte: Inklusion/ Exklusion, Bildung, Erziehung und Sozialisation im Bereich Schule, Familie und

Jugend, lehrerbezogene Professionalisierung, qualitative und quantitative Forschungsmethoden.

Robert Schneider-Reisinger, Prof. Dr. habil., Professor für Inklusive Pädagogik und Behinderungsforschung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte: allgemein-erziehungs- bzw. -bildungswissenschaftliche Grundlagen Inklusiver Pädagogik, Materialistische (Behinderten-)Pädagogik, Inklusion und Dekolonisierung/Befreiung, Mad Studies/Survivor Research.

Caroline Schmitt, Prof.'in Dr. habil., Professorin für Ecosocial Work and Care an der Frankfurt University of Applied Sciences. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Diversität in der Migrationsgesellschaft; Ecosocial und Green Social Work, Klimakrisen- und Katastrophenhilfeforschung; Solidarität in sozialen Bewegungen und der Sozialen Arbeit; inter- und transnationale Zugänge.

Toni Simon, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Sachunterrichtsdidaktik; inklusive Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation; Einstellungen zu schulischer Inklusion.

Erik Weber, Prof. Dr., Professor für Inklusive Bildungsprozesse bei geistiger und mehrfacher Behinderung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt. Arbeitsschwerpunkte: Teilhabeforschung und Inklusion, Deinstitutionalisierung, Rehistorisierung, Assistenz und Beratung im Kontext Teilhabepanung.

L. Rosen, P. Bastian, J. Friedrich, E. E. Gericke,
B. Hopmann, S.-M. Köhler, A. Köpfer (Hrsg.)

Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung

Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Der Band untersucht Grenzen in Zugängen erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung: Wie werden Grenzen hergestellt, methodologisch und methodisch bearbeitet, aufgeweicht oder auch verfestigt, um etwa Forschungsgegenstände empirisch erfassbar zu machen? Dabei wird der Blick auf transdisziplinäre und -nationale Forschungspraxen wie auch selbstreflexiv auf die eigene Forschungspraxis gerichtet.

Die Herausgeber*innen:

Prof.'in Dr. Lisa Rosen, Rheinland-Pfälzische Technische Universität
Kaiserslautern-Landau

Prof. Dr. Pascal Bastian, Rheinland-Pfälzische Technische Universität
Kaiserslautern-Landau

Julia Friedrich, M.A., Rheinland-Pfälzische Technische Universität
Kaiserslautern-Landau

Prof.'in Dr. Erika E. Gericke, Universität Siegen

Prof. Dr. Benedikt Hopmann, Universität Siegen

Prof.'in Dr. Sina-Mareen Köhler, Universität zu Köln

Prof. Dr. Andreas Köpfer, Pädagogische Hochschule Freiburg

ISBN 978-3-8474-2755-1



www.budrich.de