

Köpfer, Andreas

## Rekonstruktion und Inklusion – Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft

Qfl - Qualifizierung für Inklusion 3 (2021) 1



Quellenangabe/ Citation:

Köpfer, Andreas: Rekonstruktion und Inklusion – Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft - In: Qfl - Qualifizierung für Inklusion 3 (2021) 1 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234219 - DOI: 10.25656/01:23421

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234219>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23421>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.uni-frankfurt.de/de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Rekonstruktion und Inklusion – Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft

*Andreas Köpfer*

### **Zusammenfassung**

Dieser Beitrag nimmt die Verfasstheit erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung zum Ausgangspunkt, die bislang wesentlich auf ‚enge‘ und ‚weite‘ Verständnisse rekurriert, und erweitert diese um die Dimension von Personen- und Strukturbezug. Eine erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung, die eine Operationalisierung entlang von Personenkategorien in Frage stellt, ist jedoch auf Forschungszugänge angewiesen, die (immanente) Praktiken, Strukturen und Kulturen und darin eingelagerte Prozesse von Inklusion/Exklusion sichtbar machen.

### **Schlagworte**

Inklusive Bildung, Rekonstruktive Sozialforschung, Inklusionsverständnisse

### **Title**

Reconstruction and Inclusion – Perspectives and Ambivalences of Reconstructive Research in Inclusive Education

### **Abstract**

This article deals with inclusive education research and discusses dimensions and perspectives how inclusive education can be operationalized. It focuses on reconstructive methodologies and investigates its interconnection to the analysis of inclusive/exclusive practices, structures and cultures. It concludes with ambivalences and limitations of reconstructive research in inclusive education.

### **Keywords**

Inclusive Education, Reconstructive Social Research, Notions of Inclusive Education

## **Inhaltsverzeichnis**

1. Zur Verfasstheit erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung
2. Rahmenkollisionen
3. (Re-)Konstruktion als methodologischer Bezugspunkt
4. Strukturanalyse aus der Perspektive rekonstruktiver Inklusionsforschung
  - 4.1. Das Moment der Hervorbringung
  - 4.2. Zugänge zur Struktur der Praxis
  - 4.3. Zusammenhang von Erkenntnisperspektive und Wissensbeständen
5. Perspektiven und Problemfelder – Auf dem Weg zu (Re-)Konstruktionen des Gemeinsamen?

Literatur

Kontakt

Zitation

### **1. Zur Verfasstheit erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung**

Unter „Inklusion“ werden seit Beginn der 2000er Jahre im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in Deutschland Fragen von gesellschaftlicher Teilhabe und Ausschluss thematisiert. Der seit der Salamanca-Erklärung 1994 international anerkannte Begriff führte zunächst zu einer sonderpädagogischen Selbstvergewisserung zwischen den Begriffen „Integration“ und „Inklusion“ (Miethe, Tervooren & Ricken, 2017, S. 13) und ist sukzessive zu einem interdisziplinären und intersektionalen Leitthema im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs avanciert (vgl. Panagiotopoulou, Rosen & Strzykala, 2020; Budde, 2018). Aufgrund seiner vielfältigen Anrufung (u.a. als menschenrechtliche Norm, als bildungspolitische Referenzkategorie, als pädagogisches Konzept etc.) aus diversen Disziplinen und Fachrichtungen werden im Forschungsdiskurs höchst unterschiedliche Fragestellungen mit höchst uneinheitlichen Bezugspunkten bzw. Fokussen aufgeworfen und mit Inklusionsforschung in Verbindung gebracht. Um diese Differenzen zu beschreiben, wird häufig auf die Unterscheidung eines ‚engen‘ oder ‚weiten‘ Inklusionsverständnisses rekurriert. Wenn jedoch in der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung ein inklusionsorientierter Perspektivwechsel – wie z.B. durch die Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) angestoßen – vom integrationsbedürftigen Kind hin zu exkludierenden Strukturen und Praktiken von und in Bildungsorganisation abgebildet werden soll, greift diese Unterscheidung, insbesondere bei Fragen des forschungsbezogenen Umgangs mit Kategorien, zu kurz. Daher soll im vorliegenden Artikel eine Unterscheidung ins Zentrum gerückt werden, die zwischen askriptiv personen(gruppen)bezogener und strukturbezogener Forschung verläuft. In einer Heuristik zur Systematisierung der Pluralität von Inklusionsverständnissen (vgl. Köpfer, 2019, S. 146) wird diese Erweiterung als Matrix mit den Komponenten ‚eng‘ und ‚weit‘ sowie ‚Person‘ und ‚Struktur‘ abgebildet: [1]

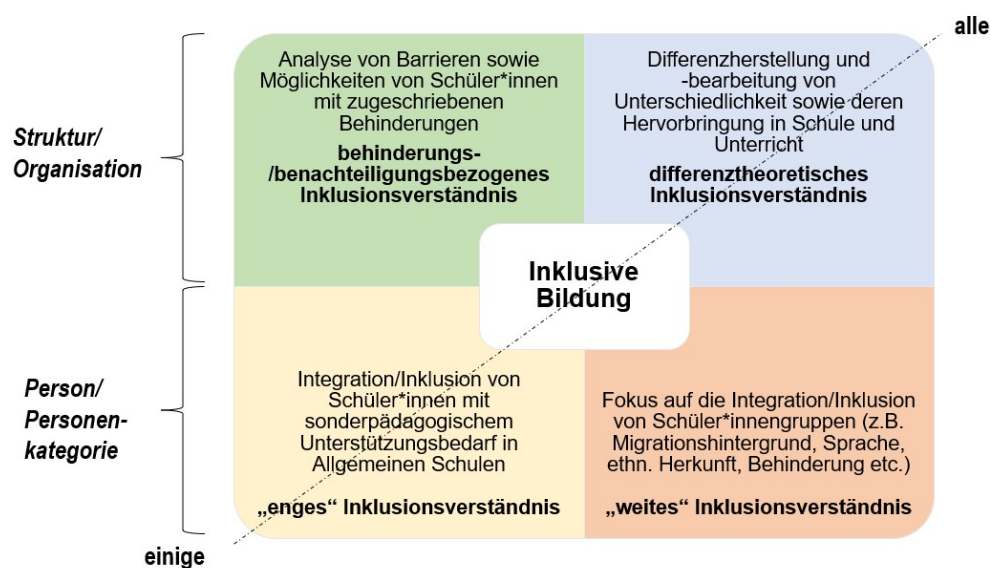


Abb. 1: Perspektiven auf Inklusion (aus: Köpfer, 2019, S. 146)

Wenngleich die einzelnen Verständnisse und die hieraus entspringenden Forschungsperspektiven nicht vollständig trennscharf zueinanderstehen, deutet die Heuristik eine differenzierte Perspektive auf Inklusive Bildung als Forschungsgegenstand an. Bislang wird primär zwischen einer auf Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezogenen (engen) und einer auf unterschiedliche Heterogenitätsfacetten bezogenen (weiten) Perspektive im Rahmen von Inklusionsforschung unterschieden. Werden diese Perspektiven zumeist als different markiert, so ist ihnen dennoch gemein, dass sie askriptiv Personenmerkmale zuschreiben – z.B. einen Behinderungsstatus oder weitere personenbezogene Merkmale wie Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, etc. Diese folgen häufig einer binären Logik und stellen jene Facette in den Forschungsvordergrund, die entlang gesellschaftlicher Norm als abweichend klassifiziert wird. Durch die Einschreibung eines Merkmals in eine Personengruppe wird diese zwar für die empirische Untersuchung operationalisierbar bzw. fassbar gemacht, zugleich entsteht die latente Gefahr einer Ontologisierung und Reifizierung ebenjenes Merkmals. So könnte sich Inklusionsforschung durch die Verwendung einer Unterscheidung (und nicht einer anderen) aktiv am ‚doing difference‘ (vgl. Messiou, 2016; Wenning, 2017, S. 47f.) beteiligen. [2]

Der personen(gruppen)bezogenen Inklusionsforschung ist eine Ebene entgegengestellt, die den Fokus auf Strukturen und Bedingungen für soziales Handeln richtet, aus denen, sozialkonstruktivistisch betrachtet, Unterscheidungen hervorgerufen werden und hierdurch Behinderungen und/oder Ermöglichungen bedingt werden. Innerhalb dieser strukturbezogenen Perspektive kann latent unterschieden werden zwischen dem Forschungszweig der Disability Studies (vgl. u.a. Hirschberg & Köbsell, 2021), der den Forschungsfokus auf behindernde Strukturen richtet, innerhalb derer Personen durch ihre angenommene und/oder attestierte Normabweichung in ihrem Lernen und ihrer Entwicklung über die Lebensspanne hinweg behindert werden (vgl. Weisser, 2017). Diese finden sich in Bildungsorganisationen (z.B. schulstrukturell, curricular, in der Lehrer\*innenbildung etc.) materialisiert. Auf der anderen Seite werden strukturbezogene Fragestellungen insbesondere im Rahmen differenztheoretischer Forschungszugänge aufgeworfen, die die Herstellung/Hervorbringung, den Umgang, die Prozessierung und Stilllegung von/mit Unterschieden fokussiert. Personenbezogene Kategorien werden demnach als nachgängige Produkte der Praktiken, Strukturen und Kulturen eines Feldes gefasst, in die alle Akteur\*innen eingebunden sind und die zu Prozessen von Ein- und Ausschluss führen können (vgl. Ainscow, 2007; Sturm & Wagner-Willi, 2018; Tervooren & Pfaff, 2018). [3]

Die beschriebene Matrix deutet darauf hin, dass durch die unterschiedlichen Perspektiven unterschiedliche Gegenstände/Fragen in den Forschungsfokus zu ‚Inklusiver Bildung‘ geraten.

Die Unterschiedlichkeit der Perspektiven kann dabei zu Spannungsfeldern führen und ruft unterschiedliche disziplinäre Theoriefundamente auf (vgl. Budde, Dlugosch & Sturm, 2017, S. 12). [4]

## 2. Rahmenkollisionen

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass – wenngleich Teilhabe und Ausschluss allgemeine Fragen erziehungswissenschaftlicher Forschung darstellen – hinsichtlich der Operationalisierung des Gegenstands ‚Inklusiver Bildung‘ spezifische Rahmenkollisionen auftreten können. [5]

Insbesondere in höchst regulierten und administrierten Feldern wie Bildungsorganisationen, die durch den programmatischen Reformauftrag Inklusion zusätzliche Differenzierungsmaßnahmen (z.B. Schüler\*innen mit zugewiesenem Förderbedarf, Sonderpädagog\*innen, Schulbegleitungen, Curricula/Leistungsniveaustufen) erfahren, besteht die latente Gefahr, dass die Zuschreibungen und Abgrenzungssymbole des Feldes in statischen, personenbezogenen Operationalisierungen im Rahmen von Forschung abgebildet werden. Dies ist dann problematisch, wenn Kategorien, wie z.B. Förderschwerpunkte, als essentialistische Kategorien sozialer Wirklichkeit gesetzt werden, ohne dass ihr Entstehungsprozess (z.B. Zuweisungsverfahren, Ressourcenkoppelung), gemeinsame bzw. dialogische Prozesse (z.B. des Gemeinsamen Lernens, Assistenzprozesse etc.) oder ihre intersektionale und relationale Beschaffenheit berücksichtigt werden (vgl. Gasterstädt & Urban, 2016). Dies zeigt sich insbesondere dann, wenn bestehende „Zugehörigkeits- und Abgrenzungssymbole“ (Lill, 2017, S. 24), z.B. personen- bzw. dingbezogene Attribuierungen von Inklusion (u.a. „I-Kinder“, „I-Raum“) für die Operationalisierung Inklusiver Bildung aufgegriffen werden. [6]

Der an Inklusion gestellte Anspruch, gesellschaftliche Teilhabestrukturen zu verbessern und zugleich innerhalb einer Praxis zu operieren, die „den Mechanismen gesellschaftlichen Ausschlusses nicht entkommt“ (Hummrich, 2017, S. 176), bildet sich paradoxal im Rahmen von Inklusionsforschung ab. Einerseits bietet Inklusionsforschung die Möglichkeit der Kritik an bestehenden Strukturen und Praktiken der Teilhabe, andererseits wird von ihr auf programmatischer Basis eine Output-Generierung mittels des Operierens in Exklusion produzierenden Systemen (z.B. der Schullandschaft, der Lehrer\*innenbildung, den Forschungsstrukturen) erwartet. Ebenso wie z.B. Gruschka (2013, S. 6) den aktuellen Forschungen, die unter dem Anspruch einer Empirischer Bildungsforschung firmieren, „eine Tendenz zur outputorientierten Suggestion einer erfolgreichen und kontinuierlichen Optimierung des bestehenden Systems“ diagnostiziert, laufen personengruppenbezogene Forschungen, die im Rahmen von Inklusionsforschung aufgenommen werden, Gefahr, systemerhaltende und daher ohne Transformationsanspruch versehende Forschungen zu prozessieren. So werden – mit Adorno (2015[1957]), S. 200) gesprochen – „lediglich Reaktionen innerhalb des herrschenden Systems festgestellt, nicht Struktur und Implikationen jenes Systems selbst analysiert“. [7]

Vor diesem Hintergrund soll im weiteren Verlauf die Perspektive von strukturbezogenen Fragestellungen im Rahmen von Inklusionsforschung (in Relation zu personenbezogenen Fragestellungen) in den Blick genommen werden. Dabei wird diskutiert, inwiefern diese (a) eine konstitutionslogische Nähe zu rekonstruktiven Forschungszugängen aufweisen und (b) welche disziplinären Wissensbestände hierdurch aufgerufen werden. [8]

## 3. (Re-)Konstruktion als methodologischer Bezugspunkt

Auf Basis der vorangegangenen inklusionstheoretischen Systematisierung und der Herausarbeitung aktueller Rahmenkollisionen der Inklusionsforschung stellt sich die Frage, wie erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung konturiert sein kann, um eine strukturbezogene Analyse von Ein- und Ausschlussprozessen in Bildungsorganisationen empirisch fundiert zu begleiten: Wie können soziale Prozesse von Teilhabe, Inklusion, Exklusion erhoben, sichtbar gemacht und analysiert werden, die insbesondere die Bedingungen und „Kontextrelationen“ (Weiß, 2017) von und in Bildungsorganisationen berücksichtigen? In diesem Beitrag

werden rekonstruktive Zugänge und ihre Erkenntnisperspektive für eine erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung in den Vordergrund gerückt, die seit jüngerer Zeit unter dem Begriff „Rekonstruktive Inklusionsforschung“ firmieren (vgl. Budde et al., 2017; Budde et al., 2019; Sturm, 2015; Sturm & Wagner-Willi, 2018). [9]

Dabei wird – Oevermann (1996, S. 27) folgend – bewusst nicht die Unterscheidung von quantitativen und qualitativen Forschungslogiken betont, sondern die Differenz zwischen subsumtionslogischen und rekonstruktionslogischen Verfahren. Während erstere Verfahren – überwiegend in der quantitativen Sozialforschung, aber bisweilen auch in deduktiven, inhaltsanalytischen Verfahren der qualitativen Sozialforschung angewandt – die kategoriale Subsumtion als Ausgangspunkt und notwendigen Operationalisierungsakt begreifen, legen rekonstruktionslogische Verfahren die Gewichtung auf der nachgelagerten Generierung von Theorien. Leitend ist also die von Glaser und Strauss (1967) in Kritik an hypothetiko-deduktiven Verfahren entwickelte Annahme, dass eine Theorie ihrem Gegenstand nur angemessen sei, wenn sie aus ihm heraus entwickelt wurde. [10]

Somit arbeitet rekonstruktive Forschung mittels variierender Methodensets – insbesondere in Nähe an Verfahren aus der Ethnomethodologie – die Bedeutung alltäglicher Konstruktionen heraus, die als Re-Konstruktionen verstanden werden. Ziel ist es, aus sozialen Dokumenten latente Sinnstrukturen bzw. Praktiken des Feldes zu ermitteln und hierdurch Beiträge zu einer gegenstandsbezogenen Struktur- sowie Kulturererschließung mit dem Anspruch der Generalisierung (Kraimer, 2000, u.a. in Rekurs auf Toulmin, 1994) zu leisten. Hierfür ist – unter ständiger Reflexion der eigenen Standortgebundenheit – eine Annäherung an das Feld, deren Regeln und deren Akteur\*innen notwendig, die von Offenheit geprägt ist, damit „diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Wege die Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt erst erkennbar werden“ (Bohnsack, 2014, S. 21). Im Zuge dessen kommen unterschiedliche – und bisweilen konkurrierende – Forschungsstile wie zum Beispiel die Objektive Hermeneutik (Oevermann), die Dokumentarische Methode (Bohnsack) oder die Narrations-/Fallanalyse (Schütze) zur Anwendung, denen eine hermeneutische-sinnverstehende Perspektive gemeinsam ist, die sich aber in der Art und Weise des Zugriffs auf Wissensformen und (Sinn-)Strukturen unterscheiden (zur Unterscheidung vgl. Bohnsack, 2014; Kraimer, 2000; Kramer, 2015). [11]

(Re-)Konstruktive Forschungszugänge gehen also davon aus, dass „soziale Wirklichkeit als sinnhaft strukturierte, immer schon gedeutete von den Handelnden erlebt und durch interaktives Handeln konstruiert wird“ (Fabel-Lamla & Tiefel, 2003, S. 189). Da soziale Praxis dauerhaft in Konstruktionsarbeit begriffen ist, begleiten Verfahren der (re-)konstruktiven Sozialforschung diesen Prozess, in dem sie erschaffene Dokumente nachgängig analysieren und darin eingelagerte – jenseits expliziter Vorstellung und verbaler Expression befindlicher (vgl. Bourdieu, 1985, S. 17) – immanente Strukturen dieser Praxis zum Vorschein bringen. Im Kontext von Bildung wird das Ziel verfolgt, die „Strukturiertheit von erziehender, bildender und sozialisierender Praxis ebenso wie die Bedingungen und Möglichkeit von Bildung, Erziehung und Sozialisation“ (Hummrich, 2017, S. 167) herausarbeiten zu können. Die gegenstandsbezogenen Ausdrucksgestalten (sog. Protokolle sozialer Wirklichkeit), die in den Blick genommen werden, lassen sich in materialisierter Form (z.B. als Transkripte, Videosequenzen, Beobachtungen) systematisiert kollektivieren, um Handlungen zu analysieren und reflektieren und hieraus institutionalisierte Handlungspraxen und deren Rahmenbedingungen offenzulegen, die sich – in latenter oder immanenter Form – aus dem Material heraus artikulieren (vgl. Budde, 2015, S. 14). Dabei wird die Standortbezogenheit der Analyse nicht negiert, sondern als inhärenter Bestandteil des Erkenntnisprozesses anerkannt – in dem Sinne, dass „alle wissenschaftlichen Erkenntnisse [...] zugleich konstruiert und rekonstruiert, zugleich Entdeckungen und Erfindungen“ (Langer, 2015, S. 56) sind. [12]

Zusammenfassend wird also von einer Vorgängigkeit (materialer) Repräsentationen) ausgegangen, also dass – mit Bourdieu (1985, S. 35) gesprochen – „in jedem Moment die gesamte

Geschichte des sozialen Feldes präsent [ist, d.V.], in vergegenständlichter Form, in Institutionen“. Somit bedarf es eines mikroperspektivischen Blicks auf die mitunter „unscheinbaren Oberflächenäußerungen“ (Kracauer, 2017[1963], S. 50), deren Analyse mehr von der Verfasstheit des sozialen Feldes preisgeben kann, als es das explizite Urteil der Akteur\*innen vermag (vgl. Witte, 2017[1963]). Dies vor dem Hintergrund, dass das strukturbedingte Handeln sich aufgrund der Komplexität und Vielschichtigkeit der rollen- und kontextspezifischen Eingebundenheit in Bildungsorganisationen der direkten Beobachtung entzieht (vgl. Hummrich, 2016). So rücken zunehmend fallbezogene und fallanalytische Zugänge in den Fokus (z.B. für die Lehrer\*innenbildung, vgl. Hackbarth & Akbaba, 2019), die sich, in Abgrenzung zu quantitativen und insbesondere evidenzbasierten Verfahren, dadurch auszeichnen, dass die Erkenntnisperspektive auf die komparative und reflexive Analyse von Strukturen bzw. in diesen stattfindenden diskursiven Prozesse gerichtet ist, die handelnd (re-)produziert werden (vgl. Lévi-Strauss, 1977). [13]

#### **4. Strukturanalyse aus der Perspektive rekonstruktiver Inklusionsforschung**

Im Folgenden wird diskutiert, inwiefern eine konstitutionslogische Nähe von rekonstruktiven Forschungszugängen zu einer strukturbezogenen Perspektive auf inklusive Bildung (s. Kap. 1.) besteht. [14]

##### **4.1. Das Moment der Hervorbringung**

In der Rekonstruktion sozialer Praxis ist insbesondere das Moment der Reflexion im Sinne eines systematischen „Zurückbiegens“ auf gesellschaftliche bzw. strukturelle Verhältnisse verankert, durch das die Perspektive auf Hervorbringungen möglich wird. Hummrich und Kramer (2016, S. 66ff.) beschreiben dies wie folgt: „Rekonstruktiv bedeutet also v.a., nicht auf der Ebene der Selbstrepräsentanz der sozialen Praxis stehen zu bleiben, sondern diese selbst als hervorgebracht zu entwerfen und das Prinzip ihrer Hervorbringung freizulegen“. So wird über die Rekonstruktion die Ebene einer rein subjektiven Repräsentanz zugunsten einer Objektivierung verlassen (vgl. Bohnsack, 2014), durch die die Hervorbringung sozialer und materialer Phänomene empirisch abbildbar und zugänglich gemacht wird, z.B. durch Fälle (Hummrich, 2016). Wird dabei der Fokus rekonstruktiver Forschung auf die Prozesse von Ein- und Ausschluss gerichtet, wird Inklusion nicht als eine statische Beschreibung einer Schule, Klasse oder eines\*r Schüler\*in fassbar, sondern als performatives Phänomen. Untersuchte Gegenstandsbereiche rekonstruktiver Inklusionsforschung im schulischen Kontext sind so z.B. Kooperationspraktiken von pädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Professionen, von Schüler\*innen (vgl. Hackbarth, 2017), oder fachbezogene Herstellungen von Differenz durch Lehrpersonen entlang von situationsbezogenen Leistungsanforderungen (vgl. Sturm, 2015). [15]

Gesamthaft können so empirisch kontrollierte Analysen zu „Inklusionsbedingungen“ (Weisser, 2017, S. 147; vgl. Köpfer, Papke & Gerdes, 2019), verstanden als *Bestimmungen* des jeweiligen Feldes über Ein- und Ausschluss, durchgeführt werden, die Perspektiven sozialer Ungleichheit aufgreifen. [16]

##### **4.2. Zugänge zur Struktur der Praxis**

Um diese (verborgenen) Bedingungen von Ein- und Ausschluss empirisch fassbar machen zu können, zeichnen sich rekonstruktive Zugänge dadurch aus, dass sie nicht entweder die Ebene von Praxis oder die der gesellschaftlichen Norm in den Blick nehmen, sondern eine relationale Verhältnisbestimmung intendieren. Diese Relation von Norm und Praxis manifestiert sich, so Bohnsack (2020, S. 31f.), durch eine fortwährende "notorische Diskrepanz" zwischen normativer Erwartung bzw. Programmatik auf der einen Seite und Handlungspraxis auf der anderen. Daher ist empirisch danach zu fragen, welche "konstituierende Rahmung" in einer Praxisstruktur hergestellt wird und welche „Fremdrahmungen“ (Bohnsack, 2020, S. 34) gegebenenfalls bestehen. Um die komplexe Struktur der Praxis zu erfassen, unterscheidet die der praxeologischen Wissenssoziologie entstammende Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2014, 2020) daher zwischen einer expliziten, organisationalen Praxisstruktur und einem impliziten,

kollektiven Habitus. Der konjunktive Erfahrungsraum der Akteur\*innen konstituiert sich dann sozusagen in der handlungspraktischen Bearbeitung dieser notorischen Diskrepanz (vgl. Wagener, 2020). [17]

#### **4.3. Zusammenhang von Erkenntnisperspektive und Wissensbeständen**

Die aufgeführte Wendung der Erkenntnisperspektive auf die Produktion und auf Bedingungen sozialer Praxis eröffnet die Möglichkeit, den Fokus von Differenz zuschreibenden Personenkategorien abzurücken und strukturbezogene Relationen zu untersuchen. Dies kann allerdings als problematisch gesehen werden, da Inklusionsforschung – nach Hummrich (2016, S. 165) – insofern als „besonderer Fall von Bildungsforschung“ angesehen werden kann, weil das Wissen auf Praxiswissen zielt und der Praxis zuträgliche, ‚wirksame‘ Erkenntnisse entlang der bestehenden Kategorien und Klassifikationen erwartet werden. Die bereits angeführte Gefahr der Reifizierung (z.B. der Behinderung und ihrer spezifischen behinderungspädagogischen Kategorien, vgl. kritisch Hazibar & Mecheril, 2013), ist jedoch eng verbunden mit den für die Deutung (personengruppenspezifischer) Forschungen herangezogenen Wissensbeständen. Durch den Blick auf Hervorbringungen, Bedingungen und Relationen sozialer Praxis macht eine rekonstruktive Inklusionsforschung im Sinne einer Strukturanalyse den Blick auf bestimmte Diskurse und Wissensbestände frei. Wenngleich diese bislang nicht in programmatischer Hinsicht als inklusionsbezogene Theoriebestände in der Erziehungswissenschaft systematisiert sind, zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie u.a. auf Intersektionalität, soziale Ungleichheiten, Bildungs(un)gerechtigkeiten und Differenz rekurren (vgl. Budde, 2018; Budde & Köpfer, 2018). So können Prozesse des Ein- und Ausschlusses in Bildungsorganisationen entlang einer leistungsbezogenen „Grammatik der Schule“ untersucht werden, die gesellschaftliche Produktions- und Machtverhältnisse mitberücksichtigen und nicht das ‚defizitäre‘ Kind, sondern die therapeutische Dimension der Praxis der Professionellen in ambivalenzbehafteten Bedingungen in den Vordergrund rücken (vgl. Oevermann, 1996). [18]

#### **5. Perspektiven und Problemfelder – Auf dem Weg zu (Re-)Konstruktionen des Gemeinsamen?**

Rekonstruktive Forschungsansätze wurden im Rahmen dieses Beitrags in Bezug auf Inklusionsforschung als empirisch kontrollierte Annäherung an eine sich vollziehende soziale (Diskurs-)Praxis diskutiert, die Ein- und Ausschluss hervorbringt und die eine kritisch-reflexive Analyse der Verflechtung der Akteur\*innen in die Hervorbringung potenzieller Behinderungen und Ermöglichungen notwendig macht. Dies vor dem Hintergrund der Annahme, dass soziale Prozesse, und demnach Prozesse von Inklusion und Exklusion, sich der direkten Beobachtung oder auch einer expliziten Artikulation durch die Akteur\*innen entziehen. Da die Theoriebildung im Rahmen rekonstruktiver Forschungsansätze nicht zu Beginn des Forschungsprozesses steht, sondern gegenstandsbezogene Theorien das Erkenntnisziel bilden, können askriptive Setzungen und Zuschreibungen kategorialer Merkmale tendenziell vermieden werden. Stattdessen steht die relationale Einbettung von Akteur\*innen-Handeln in Kontextbedingungen im Vordergrund. [19]

Dabei hat sich die derzeit anwachsende rekonstruktive Inklusionsforschung auch mit Limitationen und Problemfeldern auseinanderzusetzen: [20]

So darf *zum einen* der induktive Forschungszugang nicht darüber hinwegtäuschen, dass Fragen von Macht und Positionierung nicht umgangen werden können. In Rekurs auf Stuart Halls Artikulationskonzept (vgl. Hall, 2000 [1985]) könnte somit kritisch formuliert werden, dass (Forschungs-)Fragen ‚Inklusiver Bildung‘ stets vor dem Hintergrund zu prüfen sind, wie diese von wem wann in Verknüpfung mit was artikuliert werden (können) und welche Akteur\*innen für die Artikulation ‚Inklusiver Bildung‘ durch die Forschenden (aus ihrem theoretischen und/oder statusbezogenen Selbstverständnis heraus) als relevant erachtet werden (vgl. Köpfer, 2020). [21]



*Zweitens* kann – so Dederich (2019, S. 45) – der rekonstruktive Zugriff auf Praktiken und pädagogische Ordnungen sich selbst als inklusiv begreifender Bildungsorganisationen zwar reflexive Einblicke in die Realitäten der Praxis formaler Inklusion geben, jedoch bleibt bislang wenig bestimmt, inwiefern es darum gehe, „Wissen über Inklusion zu generieren, oder ob sie [die rekonstruktive Inklusionsforschung, d.V.] sich auch als Instrument der Kritik [verstehe, d.V.]“. Dies ist letztlich in Verhältnissetzung zu Fragen der Normativität auszuhandeln: So entwirft die Frage, inwiefern es eine normative Theorie der Inklusion als Grundlage der Entwicklung einer ‚Inklusiven Pädagogik‘ geben soll, ein Spannungsfeld. Hierbei konstatiert Dederich (2019, S. 45), dass „eine aus dem Material generierte Theorie keine normativen Kriterien begründen kann, die ihrerseits dann rekursiv als Beurteilungsmatrix der rekonstruierten Wirklichkeit dienen“. [22]

Außerdem ist *drittens* – bei einer grundsätzlichen Heterogenität rekonstruktiver Forschungsperspektiven – eine Fokussierung rekonstruktiver Inklusionsforschung auf Fragen der Differenzherstellung und -bearbeitung zu erkennen (vgl. Dederich, 2019). Dabei kann kritisch gefragt werden, inwiefern eine Transformation der Perspektive auf Strukturen und Kulturen der Bearbeitung von Heterogenität neben der Analyse von Differenz nicht auch eine prozessorientierte Rekonstruktion kollektiver Lern- und Bildungsprozesse, also Prozesse des Gemeinsamen enthalten sollte. So kann in Rekurs auf Walgenbach (2014) festgestellt werden, dass Inklusion derzeit sozialwissenschaftlich primär als Anti-Diskriminierung empirisch adressiert bzw. operationalisiert wird und folgert, dass empirisch kontrollierte Untersuchungen des Propriums der Wertschätzung von Vielfalt und die darin enthaltene pädagogische Perspektive von Vielfalt (vgl. Prengel, 2006) noch ausstehen. Während zahlreiche wissenschaftliche Studien rekonstruktiver Inklusionsforschung (vgl. Budde et al., 2017) die Herstellung von Differenz in einem inklusiven Unterricht fokussieren, bestehen Desiderate dahingehend, gemeinsame, dialogische Lern- und Bildungsprozesse (z.B. entlang von Fachgegenständen, kooperativen Methoden etc.) in Schulen mit Selbstverständnis Inklusion zu rekonstruieren. [23]

## Literatur

- Adorno, T. W. (2015[1957]). *Soziologische Schriften I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3–7. doi: [10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x)
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Budrich.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Budde, J. (2015). Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, (1), 7–24. doi: [10.3224/zqf.v16i1.22851](https://doi.org/10.3224/zqf.v16i1.22851)
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45–60). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, J., Dlugosch, A., Herzmann, P., Rosen, L., Panagiotopoulou, J. A., Sturm, T. et al. (Hrsg.). (2019). *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (2017). (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung – eine Einleitung. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung* (S. 11–19). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, J. & Köpfer, A. (2018). Quo vadis Inklusionsforschung? Konturen eines ambivalenten Forschungsfeldes. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38(4), 443–446.
- Dederich, M. (2019). Rekonstruktion und Kritik. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, J. A. Panagiotopoulou, T. Sturm et al. (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld*

- von *Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 39–48). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Fabel-Lamla, M. & Tiefel, S. (2003). Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 4(2), 189–198.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 54–66. Verfügbar unter [https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/1-2016\\_20160211/esp\\_1-2016\\_54-66.pdf](https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/1-2016_20160211/esp_1-2016_54-66.pdf)
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gruschka, A. (2013). Empirische Bildungsforschung am Ausgang ihrer Epoche? *Profil*, (6), 1–6.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen*. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. & Akbaba, Y. (2019). Filmische Inszenierung von Inklusion und deren Rezeption in fallbasierter Lehrer\*innenbildung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 8, 54–66. doi: [10.3224/zisu.v8i1.04](https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.04)
- Hall, S. (2000[1985]). Postmoderne und Artikulation. In H. Rähzel (Hrsg.), *Cultural Studies* (S. 52–77). Hamburg: Argument Verlag.
- Hazibar, K. & Mecheril, P. (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. *Zeitschrift für Inklusion*, 7(1). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23>
- Hirschberg, M. & Köbsell, S. (2021). Disability Studies in Education. Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international* (S. 127–146). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Maier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–38). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hummrich, M. (2017). Rekonstruktive Inklusionsforschung als (rekonstruktive) Bildungsforschung im Anspruch einer reflexiven Wissenschaft. Eine Rahmung. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung* (S. 165–180). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2016). Rekonstruktion und Kritik. In A. Schippling, C. Grunert & N. Pfaff (Hrsg.), *Kritische Bildungsforschung* (S. 64–71). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Köpfer, A. (2019). Rekonstruktion behinderungsbedingter Differenzproduktion in inklusionsorientierten Schulen. In J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, J. A. Panagiotopoulou, T. Sturm et al. (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 143–164). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Köpfer, A. (2020). Artikulationen Inklusiver Bildung zwischen Strukturkritik und funktionaler Integration. *Erkundungen mit Stuart Hall. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 96(2), 296–310. doi: [10.30965/25890581-09602010](https://doi.org/10.30965/25890581-09602010)
- Köpfer, A., Papke, K. & Gerdes, J. (2019). Rekonstruktionen zum Verhältnis von Inklusionsverständnissen und -bedingungen praktizierender Lehrkräfte. *Journal für Psychologie*, 27(2), 170–191. doi: [10.30820/0942-2285-2019-2-170](https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-170)
- Kracauer, S. (2017[1963]). *Das Ornament der Masse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kraimer, K. (2000). Die Fallrekonstruktion – Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion* (S. 23–57). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kramer, R.-T. (2015). Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik im Vergleich. *Sozialer Sinn*, 16(2), 167–197. doi: [10.1515/sosi-2015-0204](https://doi.org/10.1515/sosi-2015-0204)
- Langer, R. (2015). Educational Governance und Theoriebildung. In J. Schrader, J. Schmid, S. Amos & A. A. Thiel (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel* (S. 45–64). Wiesbaden: Springer VS.

- Lévi-Strauss, C. (1977). *Strukturelle Anthropologie I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lill, M. (2017). Zwischen Gegenkultur und Bewegung. In M. Backhouse, S. Kalmring & A. Nowak (Hrsg.), *In Hörweite von Stuart Hall* (S. 12–32). Hamburg: Argument Verlag.
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159. doi: [10.1080/13603116.2016.1223184](https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184)
- Miethe, I., Tervooren, A. & Ricken, N. (2017). *Bildung und Teilhabe*. Wiesbaden: VS Springer.
- Oevermann, U. (1996). *Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Goethe Universität.
- Panagiotopoulou, J. A., Rosen, L. & Strzykala, J. (Hrsg.). (2020). *Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sturm, T. (2015). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 9(4). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321>
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.). (2018). *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018). Inklusion und Differenz. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 31–44). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Verfügbar unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf)
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich Verlag.
- Weiß, A. (2017). *Soziologie globaler Ungleichheiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weisser, J. (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wenning, N. (2017). Differenzen, Kategorien, Linien, Merkmale, Dimensionen – wann Unterschiede Bedeutung erlangen und wie sie gemacht werden. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung* (S. 47–67). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Witte, K. (2017[1963]). Nachwort. In S. Kracauer (Hrsg.), *Das Ornament der Masse* (S. 335–347). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

#### **Kontakt**

Andreas Köpfer, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg  
E-Mail: [andreas.koepfer@ph-freiburg.de](mailto:andreas.koepfer@ph-freiburg.de)

#### **Zitation**

Köpfer, A. (2021). Rekonstruktion und Inklusion – Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1), doi: [10.21248/Qfl.64](https://doi.org/10.21248/Qfl.64)

**Eingereicht:** 29. August 2019

**Veröffentlicht:** 14. Juni 2021



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](#).