

Sonderpädagogik und Inklusive Forschung

Die ambivalente Rolle von Sonderpädagogik und Sonderpädagog:innen im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten

Mandy Hauser

Einleitung

In der deutschsprachigen Forschungslandschaft ist das gemeinsame Forschen mit Menschen, denen eine geistige Behinderung zugeschrieben wird,¹ von Beginn an mit der Sonderpädagogik bzw. Wissenschaftler:innen mit Berufsabschlüssen im Bereich Sonderpädagogik verknüpft. Der als Inklusive Forschung bezeichnete Forschungsansatz zielt auf die umfängliche und intensive Beteiligung sogenannter Ko-Forschender an allen Teilen des Forschungsprozesses – von der Erstellung der Forschungsfrage bis zur Veröffentlichung der Ergebnisse (Hauser 2020). Als Ko-Forschende werden in diesem Zusammenhang zumeist Personen(-gruppen) adressiert, die formal nicht über Hochschulzugangsberechtigungen verfügen und somit originär keinen Zugang zum akademischen Feld haben.

Weiterführend ist die Zielstellung Inklusiver Forschung nicht nur durch die Partizipation und Inklusion im Forschungsprozess bestimmt, sondern bezieht sich auch auf die Veränderung gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse für Inklusion. Die angesprochene Verbindung von Sonderpädagogik und Inklusiver Forschung erscheint vor diesem Hintergrund zunächst irritierend und ist mit einer Reihe von Widersprüchen verbunden, die in diesem Beitrag als Verhältnisbestimmung vertieft besprochen werden.

Die Möglichkeiten, sich einer Verhältnisbestimmung zu nähern, sind vielfältig; sie soll hier mit den Konzepten *Allyship* und *Verdeckungen* erfolgen

1 Im Folgenden als Menschen mit Lernschwierigkeiten bezeichnet (u.a. Hauser 2020).

(Sumerau, Forbes, Denise et al. 2021; Bender, Flügel-Martinsen, Neuhaus et al. 2023). Dabei wird die Rolle von Sonderpädagogik respektive Sonderpädagog:innen in der Entwicklung, Etablierung und Umsetzung Inklusiver Forschung hinterfragt und über die Verdeckung als analytische Kategorie eine Auswahl an möglichen Widersprüchen und Ambivalenzen aufgezeigt.² Für die Argumentation wird zunächst in den Forschungsansatz Inklusiver Forschung eingeführt und dessen Entwicklung und Etablierung im deutschsprachigen Raum erläutert sowie ein Bezug zur Entwicklung in Irland, Großbritannien und im angloamerikanischen Raum hergestellt. Anschließend erfolgt eine forschungshistorische Einordnung, die zum Verständnis des heutigen Stands Inklusiver Forschung und deren Verhältnis zur Sonderpädagogik beiträgt. Daran anschließend wird das Konzept des Allyship skizziert und der Frage nachgegangen, ob Sonderpädagog:innen im Kontext Inklusiver Forschung als Allys in Erscheinung treten (können). Weiterführend werden ausgehend von den verschiedenen Rollen, die Sonderpädagog:innen bzw. Akademiker:innen in der Inklusiven Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten einnehmen, mögliche Verdeckungsgeschehen im Verhältnis zwischen Sonderpädagogik und Inklusiver Forschung dargelegt. Abschließend erfolgen eine zusammenfassende Verhältnisbestimmung von Sonderpädagogik und Inklusiver Forschung und daran anknüpfend werden Fragen politischer Positionierung erörtert.

Zum Ansatz Inklusiver Forschung

Inklusive Forschung wird hier als ein möglicher Forschungsansatz im Rahmen Partizipativer Forschung verstanden. Partizipative Forschung gilt als »Oberbegriff für Forschungsansätze, die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen« (von Unger 2014, S. 1). Partnerschaftliches Forschen bedeutet, dass soziale Akteure in unterschiedlicher Intensität am Forschungsprozess beteiligt sind und die Forschungsansätze trotz des gemeinsamen Fokus auf *Partizipation* doch auch mit unterschiedlichen Motiven und Zielstellungen arbeiten. Emanzipatorische Forschung als ein weiterer partizipativer Forschungsansatz

2 Dabei handelt es sich auch um eine selbstreflexive Vorgehensweise, da ich mich zu den Vertreter:innen Inklusiver Forschung zähle, die ein sonderpädagogisches Studium absolviert haben, und meine derzeitige Arbeitssituation mich zumindest der Bezeichnung nach sonderpädagogisch verortet.

zeichnet sich beispielsweise durch den politischen Anspruch aus, mit und für marginalisierte und unterdrückte Personen(-gruppen) zu forschen, und verfolgt das Hauptziel, die sozialen Verhältnisse emanzipatorisch zu verändern (vgl. Hauser 2020; Goeke 2016). Die sogenannte Aktions- und Handlungsfor- schung setzt ihren Schwerpunkt auf eine starke Praxisorientierung in der Zu- sammenarbeit mit Praxisakteur:innen und verfolgt das Ziel, durch die For- schung konkrete Veränderungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen zu erarbeiten.

Die Bezeichnung Inklusive Forschung wird bisher vor allem für die partnerschaftliche Forschungszusammenarbeit zwischen Menschen mit Lernschwierigkeiten und akademisch Forschenden gebraucht und erfährt in diesem Sinne eine Engführung. Diese wird beispielsweise von Goeke (2016) kritisiert, die die Bezeichnung Inklusive Forschung aufgrund des ihr zu- grundeliegenden engen Inklusionsverständnisses als irreführend beschreibt. Der Zusatz *inklusiv* lege nahe, die Forschung würde sich auf alle Diversi- tätsdimensionen beziehen und daher je nach Forschungsthema und -frage diverse Personen und Personengruppen in den Forschungsprozess einbe- ziehen. Nachvollziehen lässt sich diese Engführung jedoch, wenn man sich die Geschichte der Bezeichnung ›Inklusive Forschung‹ anschaut. Sie wurde erstmals durch die britische Wissenschaftlerin Jan Walmsley (2001) geprägt, die zum damaligen Zeitpunkt konstatierte, dass in der erstarkenden Entwick- lung emanzipatorischer Forschung im Kontext von Behinderung Menschen mit Lernschwierigkeiten kaum eine Rolle spielten. Trotz der Etablierung der Disability Studies als eigenständige Disziplin im akademischen Feld seien sie, insbesondere wenn es um Fragen der aktiven Gestaltung, Kontrolle und Besitzrechte von und an Forschung geht, bisher ausgeschlossen gewesen (vgl. Goeke 2016; Hauser 2020; Walmsley 2001). Und selbst als Befragte nahmen sie nur höchst selten an Forschungsprojekten teil, da die Stellvertreter:innenbe- fragung gängige Forschungspraxis sei.

Insofern kann die Bezeichnung Inklusive Forschung nicht allein als Engführung oder Reduzierung auf den Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten interpretiert werden, sondern auch im Gegenteil als Ruf danach, *alle* Personen als (potenzielle) Mitforschende in Betracht zu zie- hen. So würde auch ein Personenkreis berücksichtigt werden, der als höchst exkludiert beschrieben werden kann und aufgrund der Zuschreibung einer kognitiven Beeinträchtigung gerade von der kognitionsfixierten akademi- schen Praxis extrem weit entfernt war und ist. Deshalb definierten Walmsley und Johnson (2003) Inclusive Research als einen Forschungszugang, »in which

people with learning disabilities are active participants, not only as subjects but also as initiators, doers, writers and disseminators of research« (Walmsley & Johnson 2003, S. 9), ohne jedoch je davon zu sprechen, dass sich dieser Forschungsansatz in seiner Auslegung auf den Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten reduzieren würde.

Im weiteren Verlauf der Entwicklung erfahren die Bezeichnung Inclusive Research und die damit verbundene Forschungspraxis in Großbritannien eine immer weitere Öffnung. Damit geht auch die Entwicklung einher, dass in der Forschungsförderung und in bestimmten Wissenschaftsbereichen Menschen mit Lernschwierigkeiten mit zunehmender Selbstverständlichkeit als aktive Beteiligte in die sie betreffende Forschung einbezogen werden (Schuppener & Hauser 2014). Inklusive Forschung wurde bereits 2014 von Melanie Nind als Sammelbegriff beschrieben für »partnership and user-led research, child-led research, peer research, community research, activist scholarship, decolonising research, community-based participatory research, participatory action research and democratic dialogue« (Nind 2014, S. 87).

Die Forderung nach einer Forschung von und für die Adressat:innen prägte mit einiger Verzögerung auch die deutschsprachige Forschungslandschaft im Kontext von Behinderung insbesondere ausgehend von den Vertreter:innen der Disability Studies. Doch ähnlich wie in Großbritannien wurden Menschen mit Lernschwierigkeiten als Personengruppe ohne akademische Vor- und Ausbildung vorerst nicht explizit mitgedacht. Während die AG Disability Studies bereits 2002 auf Initiative von Aktivist:innen der Behindertenbewegung gegründet wurde und sich zwar kleinschrittig, aber zunehmend im akademischen Sektor etablierte, erschienen erst einige Zeit später vereinzelt Publikationen, die den Fokus auf die Forschungszusammenarbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten legten und der Inklusiven Forschung auch im deutschsprachigen Raum den Weg ebneten (vgl. Buchner 2008; Buchner, Koenig & Schuppener 2011; Hauser 2013).

In der Inklusiven Forschung gilt Inklusion als Leitgedanke der Forschung auf verschiedenen Ebenen. Auf der Ebene der Erkenntnisproduktion wird Inklusion als Produkt verstanden, das aus der Forschung hervorgeht. Das 2023 erschienene *Inclusive Research Handbook* führt dazu aus: »Inclusive research is a vital part of product inclusion. It describes participatory research that actively engages a diverse set of people as collaborators throughout the entire end-to-end development process« (Geisel & Kemery 2023, S. 5). Hier wird auch die Ebene der inklusionsorientierten Gestaltung des Forschungsprozesses angesprochen, die bereits in den Anfängen Inklusiver Forschung von

Walmsley und Johnson (2003) in der Kennzeichnung des Forschungsansatzes formuliert wurde. In der Inklusiven Forschung gelten die *aktive* Partizipation und die Kontrolle der Beteiligten über den Forschungsprozess als leitende Prinzipien. Im Handbuch heißt es dazu weiter: »Inclusive research [...] enriches the methods already used today and helps to cut down on unintentional biases within teams by involving people with diverse perspectives in the product develop« (Geisel & Kemery 2023, S. 5), womit deutlich wird, dass im angloamerikanischen Sprachraum in Bezug auf die Adressat:innengruppe ein weites Inklusionsverständnis angelegt wird.

Im deutschsprachigen Raum ist jedoch auch weiterhin eine Fokussierung auf den Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten zu beobachten, auch wenn beispielsweise die Initiative »AKTIF – Akademiker_innen mit Behinderung in die Teilhabe- und Inklusionsforschung« die Bezeichnung Inklusive Forschung in einer umfassenderen Form verwendet (vgl. AKTIF o.J.; Kellermann & Schröttle 2019). Bedenkt man den langwierigen Prozess der Öffnung von Hochschulen für Menschen, die formal nicht für die Arbeit an Hochschulen qualifiziert sind (vgl. Algermissen, van Ledden & Hauser 2021; Hauser 2020), und die nach wie vor starke Fokussierung akademischen Arbeitens auf die kognitive Leistungsfähigkeit sowie Kriterien wie Rationalität und Objektivität, ist dies nachvollziehbar. Und das Vorgehen, Inklusive Forschung »vom Letzten her« (Kettelhut 2006) zu denken und diejenige Personengruppe einzubeziehen, die aufgrund der Zuschreibung einer kognitiven Beeinträchtigung und weitreichender Exklusionserfahrungen am weitesten von Hochschulraum entfernt positioniert ist, kann insofern auch als progressiver Akt verstanden werden.

Forschungshistorische Einordnung

Wenn man sich die Entwicklungen der inklusiven Forschungscommunity im deutschsprachigen Raum ansieht, wird deutlich, dass sich bis vor Kurzem vornehmlich Sonderpädagog:innen für die Weiterentwicklung der Theorie und Praxis Inklusiver Forschung einsetzten – auch wenn sie sich ihrem akademischen Selbstverständnis und Profil nach inklusiv verorten (vgl. unter anderem Buchner, Koenig & Schuppener 2016; Kremsner, Buchner & Koenig 2016; Hauser 2020). Während Partizipative Forschungsansätze zwar ihren Ursprüngen nach aus den Gesundheits- und Sozialwissenschaften hervorgegangen sind, haben sie sich mittlerweile auch in anderen Disziplinen etabliert

(Clar & Wright 2019). In der Inklusiven Forschung gilt das bis heute nur für vereinzelte Projekte und Initiativen. Zu diesem Umstand konstatieren Hirschberg und Köbsell (2016, S. 558): »über Behinderung außerhalb der ›Sonderwissenschaften‹ wie Heil- Sonder- und Rehabilitationswissenschaften zu forschen und zu lehren, erweist sich hierzulande als äußerst schwierig« – und ich würde ergänzen, dass dies insbesondere für die Forschung mit dem Personenkreis Menschen mit Lernschwierigkeiten gilt.

Aus der Geschichte der sozialwissenschaftlichen Forschung lässt sich able- sen, dass der Fokus auf Menschen mit Lernschwierigkeiten als *soziale* Gruppe lange Zeit unberücksichtigt blieb. Um das zu verstehen, ist es notwendig, einen Blick in die Forschungsgeschichte zu werfen. Unter anderem begründet durch die vorherrschende defizitäre, medizinische Perspektive stand zur Zeit vor dem und während des Nationalsozialismus die Forschung an und über Menschen mit Lernschwierigkeiten im Vordergrund und erstreckte sich von Versuchen der Heilung, beispielsweise durch die Infektion mit dem Malariaerreger als sogenannte Malariatherapie (Bergdolt 2004), bis hin zu menschenverachtenden medizinisch, militärisch und rassenideologisch in- tendierten Experimenten mit oft tödlichem Ausgang (Schulze 2012). Und auch nach der NS-Zeit und dem Verbot von Versuchen an Menschen unter anderem durch den Nürnberger Kodex (Bergdolt 2004) prägte die medizinische Per- spektive die Forschung im Kontext von Behinderung, die sich vornehmlich auf die »Heilung, Vermeidung und Verbesserung, sprich medizinische Rehabili- tation und therapeutische Behandlung der gesundheitlichen Schädigungen« (Hauser 2020, S. 38) ausrichtete.

In den wissenschaftlichen Disziplinen der Rehabilitationspädagogik so- wie der Heil- und Sonderpädagogik ging es seit den 1960er Jahren um die durch empirische Erkenntnisse gestützte Verbesserung der Fürsorge, Pfl- ege und Pädagogik für Menschen mit Behinderung, die von einer nach wie vor konsequenten Objektivierung der in den Blick genommenen Personen geprägt war. Erst allmählich und insbesondere mit der Veröffentlichung und deutschsprachigen Übersetzung der sogenannten Stigma-Studie von Erving Goffman (1975) erweiterte das soziale Modell von Behinderung den medizinischen Blick und die Forschung im Kontext von Behinderung erfuhr dementsprechend eine disziplinäre Erweiterung in das Feld der Sozialwissen- schaften hinein – auch wenn »der Mainstream der Sonderpädagogik [...] auch noch in der Gegenwart an einem interventionsorientierten Ansatz [festhält], der auf die Behandlung individueller Defizite zielt und dabei soziale, vor allem aber gesellschaftliche Aspekte kaum thematisiert« (Willmann 2023, S. 191).

Dennoch wurde bereits in den 1970er Jahren insbesondere durch Aktivist:innen der Behindertenbewegung Kritik an einer ableistischen Perspektive in der Forschung laut, die nahezu ausschließlich von Forscher:innen ohne Behinderungserfahrung geplant und durchgeführt wurde (Hirschberg & Köbsell 2016). Analogien lassen sich hier beispielsweise zur Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung und ihrer Kritik an der hegemonial androzentristisch geprägten Forschung ziehen (u.a. Fox-Keller 2007; Paulitz 2017). Im Rahmen eines emanzipatorischen Prozesses etablierten sich die Disability Studies als Wissenschaft, die sich gegen die bisher gängige Praxis der Objektivierung zur Wehr setzte und den Status von Menschen mit Behinderungserfahrung als gesellschaftliche Akteure vom Forschungsobjekt zum Forschungssubjekt veränderte. Das bedeutete nicht nur, vom Forschungsthema betroffene Personen in den Forschungsprozess einzubeziehen, sondern, dass Menschen mit Behinderungserfahrung als Selbstvertreter:innen von Grund auf als Wissenschaftler:innen alle Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens mitbestimmen sollten. Dabei wurden wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Zielstellung miteinander verknüpft: »Disabled People have challenged their social exclusion through their politics and disability studies have developed to accompany this politicization: to assist disabled people in their fight for full equality« (Goodley 2011, S. 2).

Damit sind die Disability Studies ähnlich wie die Frauen- und Geschlechterforschung das Ergebnis eines emanzipatorischen Prozesses, dessen Protagonist:innen auch in Bezug auf die akademische Wissensproduktion zuvor marginalisiert wurden. Die Wissenschaftler:innen der Disability Studies agierten und agieren in der Regel mit einem akademischem Bildungshintergrund, d.h., sie haben Abschlüsse erworben, die ihnen zumindest formal einen Hochschulzugang ermöglichen (Schuppener & Hauser 2014). Dadurch konnten sie ab einem bestimmten Punkt der Entwicklung aus der Institution in die Intuition hineinwirken. Hier wird ein entscheidender Unterschied zwischen der Entwicklung und Etablierung der Inklusiven Forschung und der gemeinsamen akademischen Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten sichtbar, da sie Personen adressiert, die, wie oben bereits beschrieben, eben nicht über die formale Qualifikation einer Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Daher ist die Inklusive Forschung zunächst auf akademische Akteur:innen angewiesen, die sich dafür einsetzen, den Forschungsprozess inklusiv zu öffnen bzw. der Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Hochschulbereich den Weg ebnen, solange diese Personengruppe nicht auch selbstverständlicher Teil der Hochschule ist.

Dieser Einsatz für die Belange von Menschen mit Lernschwierigkeiten könnte als eine Form des Allyship gelesen werden – auch wenn dies von akademischer Seite bisher nicht so bezeichnet wird. Das Konzept des Allyship ist seiner Intention nach jedoch keine Selbstbezeichnung, sondern bezieht sich auf antidiskriminierende, sich verbündende Haltungen und Handlungen privilegierter Personen mit dem übergreifenden Ziel, durch das eigene Handeln einen Beitrag zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit zu leisten (Sumerau et al. 2021). Deshalb sehe ich die Frage, ob Sonderpädagog:innen im Kontext Inklusiver Forschung als Allys in Erscheinung treten (können), als *eine* Möglichkeit, die Rolle zumeist nicht-behinderter Akademiker:innen in der Entwicklung, Verbreitung und Etablierung Inklusiver Forschung zu erfassen und (selbst-)kritisch zu beleuchten.

Sonderpädagog:innen als Allys?

Als Ally gilt eine Person, »die gewisse strukturelle Privilegien besitzt und sich mit Menschen verbündet, die diese Privilegien nicht haben, sondern Diskriminierung erfahren. [...] Dabei geht es immer darum, aus der jeweiligen privilegierten Position heraus selbstreflexiv, also im Bewusstsein um die eigenen Privilegien, gegen Diskriminierung vorzugehen« (Bönkost 2021, S. 2). Die Bewusstwerdung über die eigenen Privilegien und deren kritische Reflexion sind somit wesentlicher Bestandteil des Konzepts. Weiterführend geht es darum, auf der Basis der reflexiv gewonnenen Erkenntnisse und auch unter Nutzung der eigenen Privilegien als Verbündete zu handeln – wobei die Praxis des Allyship unterschiedliche Formen annehmen kann, sich aber immer in der Verantwortung der Allys zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse widerspiegelt (Bönkost 2021; Sumerau et al. 2021).

Würden Sonderpädagog:innen im Kontext Inklusiver Forschung für Menschen mit Lernschwierigkeiten als Verbündete agieren, ginge es um Privilegien auf mehreren Ebenen und aus mehreren Perspektiven, die sich vor allem aus den differenten Rollen ergeben. Dem Konzept des Allyship nachgehend, geht es unter anderem darum, Folgendes zu reflektieren: (1) als Bürger:in die eigene Nicht-Behinderung und damit verbundene Nicht-Erfahrungen in gesellschaftlichen Kontexten; (2) als Sonderpädagog:in die Macht und Deutungshoheit aufgrund des Status als Fachvertreter:in; (3) als Wissenschaftler:in den eigenen Bildungshintergrund und das selbstverständliche Agieren im akademischen Raum sowie den damit verbundenen sozialen Status; sowie (4) als

Produzent:in wissenschaftlicher Erkenntnisse Aspekte epistemischer Gewalt (Brunner 2020). Diese Rollen und umfangreichen Privilegien sind eng miteinander verwoben, stabilisieren sich gegenseitig und sind strukturell tief verankert, so dass sie mit einem einfachen »Check your Privilege«-Anspruch nicht erfasst, geschweige denn ausreichend umfassend reflektiert werden können. Zumal sich außerdem ganz entscheidend die Frage nach dem Motiv der Wissenschaftler:innen stellt, sich in dieser Weise für die Belange von Menschen mit Lernschwierigkeiten einzusetzen.

In Folge #33 der Podcasts *Die neue Norm* wird Silke Georgi als nicht-behinderte Allyship-Expertin gefragt, warum sie sich als Ally engagiert und was es ihr bringt, sich für Menschen mit Behinderung einzusetzen. Und sie antwortet: »Ich kämpfe nicht für euch. [...] Ich setze mich ein für eine sozialere Welt« (Die Neue Norm 2022). Auch wenn diese Form des Aktivismus sicher viele Allies auch im Kontext Inklusiver Forschung motiviert, so ist in den meisten Fällen die Frage der Motivation vermutlich *nicht* so einfach zu beantworten, vor allem vor dem Hintergrund, dass nicht alle individuellen Motive bewusst erfahrbar sind. Insbesondere für die Verbindung von Sonderpädagogik respektive Sonderpädagog:innen und Inklusiver Forschung scheint sie mindestens vielfach komplexer und verlangt eine Perspektive, die nicht auf der individuellen Ebene stehenbleibt, sondern sich den strukturellen Gegebenheiten zuwendet. In diesem Zusammenhang greife ich auf die Kategorie der Verdeckung zurück, die ich ausgehend von den eben exemplarisch gekennzeichneten Privilegien für das Verhältnis von Sonderpädagogik und Inklusiver Forschung konkretisiere (Bender et al. 2023).

Verdeckungen im Verhältnis Sonderpädagogik und Inklusive Forschung

Bender et al. (2023) führen in die Kategorie der Verdeckung über die Beobachtung ein, »dass unsere demokratischen Gegenwartsgesellschaften zwar durch eine inklusive Semantik der Gleichheit geprägt sind, sich aber in ihnen gleichzeitig weiterhin massive Ausschlussverhältnisse finden lassen, die oftmals in verdeckter Form auftreten« (ebd., S. 10). Die Autor:innen führen weiter aus, dass Inklusion vielfach zu Exklusion führt bzw. auch demokratische Ordnungen konstitutiv durch ein Verhältnis von Inklusion und Exklusion, Einschließen und Ausschließen, geprägt sind (ebd.). Das Verhältnis der Prozesse von Inklusion und Exklusion lässt sich als relational, vielfältig miteinander verwo-

ben und untrennbar zusammengehörig bestimmen und zeigt sich im historischen Rückblick auch darin, dass sich im intensiven Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse trotz zeitweiliger Dominanz keiner der beiden je gänzlich aufgehoben hat und sich beide Prozesse als höchst different und veränderlich zeigen (Lanwer 2015; Hauser et al. 2022). Aus diesem sich wandelnden Verhältnis entspringen Ambivalenzen und Widersprüche, die sowohl sein Produkt sind als auch für die Beziehung zwischen Inklusion und Exklusion »die Quelle, ihre Entwicklung und Veränderung« (Lanwer 2015, S. 160). Das heißt, egal, ob wir eine Gesellschaft als Ganzes oder gesellschaftliche Teilbereiche in den Blick nehmen, stellt sich das Ideal einer vollständigen Inklusion als Illusion dar, die unabhängig von der jeweiligen Intervention nie zu erreichen ist (Bender et al. 2023). Wenn dieser Umstand bei der Betrachtung und Analyse inklusiver Prozesse berücksichtigt wird und mit Hilfe der Verdeckung als analytischer Kategorie Widersprüche und Ambivalenzen sichtbar werden, entsteht die Chance einer echten Auseinandersetzung. Für die Inklusive Forschung im Kontext der Sonderpädagogik kann davon ausgegangen werden, dass sich Verdeckungsge-schehen auf unterschiedlichen Ebenen ereignen. Auch wenn diese hier nicht empirisch analysiert werden, sollen im Folgenden doch Hinweise darauf gegeben werden, wo die Verdeckungen wirksam werden könnten und was das für das Verhältnis von Sonderpädagogik und Inklusiver Forschung bedeutet.

Dazu werden die im vorherigen Abschnitt aufgelisteten Privilegien hinzugezogen, die gerade im Kontext Inklusiver Forschung für die Sonderpädagog:innen von Bedeutung sein können.

(1) In der Rolle als Bürger:in – die eigene Nicht-Behinderung und damit verbundenen Nicht-Erfahrungen in gesellschaftlichen Kontexten

Menschen, die mit der Zuschreibung einer geistigen Behinderung leben, machen im Verlauf ihres Lebens weitreichende Exklusionserfahrungen bis hin zur Außerkraftsetzung von bürgerlichen Rechten und sind in vielen gesellschaftlichen Kontexten nahezu unsichtbar.

»In Schule, Ausbildung, Arbeit und Freizeit bleiben sie nach wie vor in exklusiven Settings verortet, werden in gesonderten Fahrzeugen zu gesonderten Einrichtungen gefahren, von gesonderten Personen unterrichtet, betreut und unterstützt, um anschließend in eigens für den Personenkreis gestalteten Freizeitaktivitäten teilzunehmen« (Hauser 2020, S. 12).

Die Exklusion und Verbesonderung erzeugt nicht nur in den genannten gesellschaftlichen Teilbereichen außerhalb von Sondereinrichtungen eine Unsichtbarkeit, diese spiegelt sich auch in wissenschaftlichen Zugängen und Feldern wider. Nicht ganz zufällig waren es aus dieser Perspektive Sonderpädagog:innen, die sich sich vor allem im deutschsprachigen Raum erstmals für gemeinsame, partizipative Forschungsaktivitäten mit dem Personenkreis Menschen mit Lernschwierigkeiten einsetzten. Denn der Personenkreis war lange Zeit auch im Rahmen der aktivistischen Behinderten(selbst)vertretung bis zur Gründung des Netzwerks People First Deutschland (2001) nicht oder nur vereinzelt präsent und – so zeigt es die Geschichte der Disability Studies – blieb lange auch aus der Forschung ausgeschlossen. Doch soll an dieser Stelle zunächst dem Status von Sonderpädagog:innen als Bürger:innen ohne Behinderungserfahrungen nachgegangen werden.

Ein Ausgangspunkt der Überlegungen zur Partizipativen Forschung ist die Grundannahme, dass Wissen und Wissensproduktion immer situiert stattfindet – einerseits in Abhängigkeit von den individuellen Erfahrungen der Forscher:innen, andererseits in Abhängigkeit von den sozialen, historischen, kulturellen und anderen Bedingungen, unter denen Wissen und Erkenntnisse produziert werden (Brunner 2021; Hark 2007). Situiert bedeutet auch, dass normative Erwartungen und Ansprüche den Forschungskontext mit beeinflussen. Auf die Inklusive Forschung übertragen könnten das normative Ansprüche der nicht-behinderten Akademiker:innen sein, die sich auf die Inklusion der adressierten Personen(-gruppe) beziehen. Der Einschluss beziehungsweise der Wille zum Einschluss, zum gemeinsamen Forschen, wird als gegeben vorausgesetzt, und ebenso normativ kann sich die Erwartung daran gestalten, wie sich dieses »Gemeinsame« im Forschungsprozess letztlich realisiert oder realisieren müsste. Doch auch bezogen auf den Erkenntnisprozess kann im inklusiven Forschungsprozess die Erwartungshaltung an die (zugeschriebenen) Erfahrungen der Ko-Forschenden mit Lernschwierigkeiten eine Rolle spielen. Dabei kann es beispielsweise um die Erwartungen und situativen Deutungen gehen, wie sich welche vermeintlichen Erfahrungen wo im Forschungsprozess zeigen oder zeigen müssten. Oder auch um die ableistischen Erwartungen an die (Un-)Fähigkeiten der Ko-Forschenden und ihre Wirkungsweisen in der Forschung.

(2) In der Rolle als Sonderpädagog:in – die Macht und Deutungshoheit aufgrund des Status als Fachvertreter:in

Böhm-Kasper et al. (2023, S. 115) gehen dem Gedanken nach, »dass die wissenschaftliche Wahrnehmung bestimmter Phänomene der Wirklichkeit durch die jeweilige Ausbildung hineinsozialisiert (oder auch bewusst gebildet) und letztendlich eine spezifische Weltsicht entwickelt wird«. Ähnlich beschreibt Engler (1990) unter Verweis auf einen fachspezifischen Habitus die Einsozialisation von Studierenden. Den Gedanken weiterführend kann vermutet werden, dass bereits in der Motivation, sich für einen bestimmten Ausbildungsgang zu entscheiden, eine Weltsicht mitschwingt, die unter Umständen während des Studiums bestätigt und gefestigt wird. Nicht wenige Sonderpädagog:innen entscheiden sich beispielsweise für das Studium, da es entweder im nahen Familienumfeld Sonderpädagog:innen gibt und/oder sie vor dem Studium in sonderpädagogischen Institutionen gearbeitet haben. Für die Sonderpädagogik könnte das bedeuten, dass beispielsweise die caritativen Motive zu helfen, zu heilen, zu fördern die Wahl des Studiums (mit-)bestimmen und letztlich zu einer Weltsicht werden, die Wahrnehmung und Handlungsweisen entsprechend beeinflusst. Es kann angenommen werden, dass Sonderpädagog:innen trotz aller inklusiven Orientierung diese Weltsicht nicht gänzlich abschütteln können und sie so auch in ihr wissenschaftliches Arbeiten hineinwirkt bzw. sie in gewisser Weise immer auch Fachvertreter:innen bleiben. Das hat nicht nur mit der individuellen Berufswahl einzelner Personen zu tun, sondern auch mit der Sonderpädagogik als Fachdisziplin, ihrer weitreichenden, historisch tief verwurzelten exklusiven, caritativen und paternalistischen Ausrichtung und den Strukturen, die sie mitbestimmt. In diesem Sinne kann von einem Erbe der Sonderpädagogik gesprochen werden, das sich auch in inklusiven Settings nicht gänzlich auflösen kann und den inklusiven Anspruch unter Umständen konterkariert.

Für die Inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten bedeutet das ein Machtverhältnis zwischen den Sonderpädagog:innen, die sich qua disziplinärer Verortung in bestimmter Art und Weise bewusst wie unbewusst positionieren, und den Forscher:innen mit Lernschwierigkeiten, die originär die Adressat:innen sonderpädagogischer Arbeit sind. Zumal sonderpädagogische Interventionen sich als »Arbeit mit Anderen« vollziehen – »primär mit Blick auf *das Andere* und vor dem Hintergrund einer machtvollen, aber unausgesprochenen ›Normalität«, [...] verbunden mit der Gefahr der Ausgrenzung und des Othinging« (Riegel 2016, S. 7). Othingingprozesse

sind vor diesem Hintergrund auch im Kontext Inklusiver Forschung als Herausforderung zu markieren. Die »Arbeit mit Anderen« (ebd.) macht sich auch in dem Verhältnis von Nähe und Distanz der Sonderpädagog:innen zu den Forschungsthemen und zu den Ko-Forschenden bemerkbar. Ihr Status als Fachvertreter:innen impliziert beide Aspekte: Nähe, da die Forschungsthemen und beforschten Lebensrealitäten immer auch Teil fachspezifischer sonderpädagogischer Auseinandersetzungen sind und die Sonderpädagogik nahezu immer Teil dieser Lebensrealitäten ist. Distanz, da die Lebensrealitäten, Erfahrungen und damit verbundene Perspektiven der Sonderpädagog:innen sich von denen der Ko-Forschenden und beforschten Lebensrealitäten meist gravierend unterscheiden – was das (er)forschende Hineinwirken in diese Lebenswelten samt möglicher (Nicht)Veränderungen auch aus ethischer Perspektive zu einer Herausforderung macht.

Mit der Rolle als *Sonderpädagog:innen* und deren gemeinsamer Forschungsarbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, die aus Fachperspektive als Adressat:innen (sonder)pädagogischer Interventionen markiert werden, ist zudem die Gefahr der Pädagogisierung Inklusiver Forschung durch die sonderpädagogischen Fachvertreter:innen verbunden und gleichsam die Herausforderung, den empirischen Erkenntnisgewinn nicht aus den Augen zu verlieren. Dieser Umstand wird in der Literatur zur Inklusiven und Partizipativen Forschung immer wieder diskutiert (vgl. u. a. Hauser & Kreamsner 2018; Flick & Herold 2021; Aghamiri 2022) und ein Blick in die Praxis der als inklusiv bezeichneten Forschung zeigt, dass eine vertiefte reflexive Auseinandersetzung über die sonderpädagogische Verortung und deren Implikationen auch in diesem Kontext unabdingbar ist.

(3) In der Rolle als Wissenschaftler:in – der eigene Bildungshintergrund und das selbstverständliche Agieren im akademischen Raum und der damit verbundene soziale Status

Die Arbeit im akademischen Raum erfordert eine Reihe an Qualifikationen, die den Zugang zur Hochschule ermöglichen oder beschränken. Akademiker:innen haben zumeist einen langen kraft- und zeitintensiven Bildungsweg absolviert, um als Wissenschaftler:innen tätig sein zu können. Auch deshalb ist die akademische Arbeit durch »besondere soziale Anerkennung und hohe symbolische Wertschätzung« (Goeke & Kubanski 2012) gekennzeichnet. Graf (2015) beschreibt die im Hochschulsektor tätigen Wissenschaftler:innen als Teil einer Elite mit teils weitreichendem Einfluss auf die Rahmenbedingungen und In-

halte wissenschaftlichen Arbeitens. Als Kehrseite des Elitestatus befinden sich Wissenschaftler:innen untereinander in einer dauernden Konkurrenzsituation und die institutionellen Strukturen sind durch Machtverhältnisse und konflikthafte Beziehungskonstellationen geprägt. »Daraus geht hervor, dass Wissenschaft nicht ausschließlich uneigennützig der Produktion wissenschaftlichen Wissens dient, sondern immer auch einen Kampf um eine möglichst hohe Positionierung innerhalb des wissenschaftlichen Feldes beinhaltet« (Hauser, Schuppener & van Ledden 2022, o. S.; mit Verweis auf Graf 2015). Daran anknüpfend sind auch Akademiker:innen im Kontext Inklusiver Forschung diesen Strukturen unterworfen – akademische Weiterqualifizierung, der Kampf um Anerkennung eigener wissenschaftlicher Leistungen und der Erhalt des hart erarbeiteten Status sind Teil der täglichen Arbeit. Daher kann Inklusive Forschung keine altruistische Dienstleistung sein und die darin tätigen Akademiker:innen keine ausschließlich an Emanzipation und Empowerment orientierten Unterstützer:innen. Dennoch zielt Inklusive Forschung darauf ab, dass Menschen einen Platz im Wissenschaftsbetrieb erhalten, die mindestens formal keine Zugangsberechtigung haben. Und es stellt sich die Frage, ob Akademiker:innen wirklich bereit sind, Platz zu machen und ihre eigenen Interessen zurückzustellen oder diese zumindest offenzulegen? Oder ob auch hier von einem Verdeckungsgeschehen ausgegangen werden muss, indem beispielsweise Tendenzen der Vereinnahmung Inklusiver Forschung für die eigene wissenschaftliche Karriere unausgesprochen und damit unhinterfragt bleiben?

(4) In der Rolle als Produzent:in wissenschaftlicher Erkenntnisse – Aspekte epistemischer Gewalt

Als epistemische Gewalt kann nach Brunner (2020), ausgehend von der grundlegenden Annahme der Situiertheit von Wissen, eine Form der Gewalt bezeichnet werden, die im Wissen selbst, seinem Entstehungsprozess und seiner Organisation angelegt ist. Die Theorie der epistemischen Gewalt geht davon aus, dass Wissenschaft zur Stabilisierung und Reproduktion gewaltförmiger gesellschaftlicher Verhältnisse beiträgt. Diese Form wissenschaftlicher Gewalt zeigt sich besonders dann, »wenn es darum geht, wessen und welches Wissen als legitim, anerkennungswürdig, objektiv und universal gültig definiert wird – und wozu welches Wissen gesellschaftlich und politisch dient« (Brunner 2021, o. S.).

Ihrem Ansatz nach versucht die Inklusive Forschung genau hier anzuknüpfen und als betroffenenkontrollierte Forschung ebene Personen(-

gruppen) in die Forschung einzubeziehen, deren Perspektiven vormals exkludiert und marginalisiert wurden (Walmsley & Johnson 2003). Doch gerade in der Forschung mit Menschen, die aufgrund ihrer Bildungssituation über wenig bis keine Forschungserfahrung verfügen, sind zur Vermittlung der erforderlichen Kompetenzen und zur Eröffnung der Möglichkeit gemeinsamen Forschens zunächst Unterstützer:innen notwendig, die wiederum mit ihrem Hintergrund den Forschungsprozess und die akademische Wissensproduktion im Sinne epistemischer Gewalt beeinflussen können. Für die in der hier besprochenen Weise umgesetzte Inklusive Forschung sind das nicht-behinderte Sonderpädagog:innen, die einen spezifischen Blickwinkel auf den adressierten Personenkreis und die gesellschaftlichen Verhältnisse einbringen, sodass sich auch hier die Frage des Verhältnisses von Macht, Wissen und Repräsentanz stellt – doch nicht nur das und nicht nur für den Forschungsprozess selbst. Die Gefahr der Konstruktion und Reproduktion von »Andersheit« durch Othering, die Essentialisierung von Behinderung, die Reproduktion von Stereotypen und die Reifizierung und Festigung von Differenz- und Normalitätskonstruktionen, die zur Aufrechterhaltung der hegemonialen Ordnungen beiträgt (Bruhn & Homann 2020; Riegel 2016), spielt im gesamten Spektrum akademischer Arbeits- und Wirkungsbereiche eine Rolle – vom Anstoß inklusiver Projekte und der Identifizierung und Anrufung der (potentiellen) Ko-Forschenden als marginalisiert (Flick & Herold 2021) bis in die Bereiche öffentlicher Darstellung von Projekten und gemeinsamer Forschungsarbeit. Dabei ist auch zu beobachten, dass die Verwendung des Terminus *inklusive* die Gefahr impliziert, Inklusive Forschung zu einem Label zu machen, das der Verdeckung der genannten Mechanismen Vorschub leistet und damit die kritische und offene Auseinandersetzung mit den Ambivalenzen und Widersprüchen inklusiver Forschungspraxis verhindert. Diese »Feigenblatt-Manier« kann ebenso als ein Akt epistemischer Gewalt verstanden werden, da sie nicht dazu beiträgt, die Machtverhältnisse zu hinterfragen oder zu verändern, sondern sie gegenteilig über die Verdeckung exklusiver und exkludierender Praktiken verfestigt und damit hegemoniekritische Veränderungen verunmöglicht.

Ausblick

Für den Forschungsansatz Inklusive Forschung gilt das, was von Hauser et al. (2022) auch für die Inklusionsforschung festgehalten wurde: »Es stellt

sich nicht die Frage, *ob* sie sich als politisch versteht, sondern *wie* sie sich politisch positioniert« (Hauser et al. 2022, o. S.). Gerade aufgrund des engen Verhältnisses von Sonderpädagogik und Inklusiver Forschung als gemeinsames Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten muss dem Forschen eine Haltung zugrunde liegen, die sich an der emanzipatorischen Forschung orientiert und sich aus postkolonialer Perspektive der gewaltvollen Verhältnisse, in denen sie agiert und die sie unter Umständen reproduziert, bewusst ist. Mit Blick auf die in diesem Beitrag dargestellten Verdeckungsgefahren und -geschehen stellt sich die Frage, ob das möglich ist oder ob die Verortung des gemeinsamen Forschens mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in sonderpädagogischen Settings nicht – trotz besserer Absicht – immer auch Widersprüche und Ambivalenzen nach sich zieht, die das Anliegen Inklusiver Forschung als *Forschung für Inklusion* konterkarieren. Eine andere Lesart wäre, die immanenten Widersprüche als Chance zu einer tiefen Auseinandersetzung zu verstehen und auch hierüber das Verhältnis von Inklusion und Exklusion kontinuierlich auszuloten.

Die Forderung, die eigenen Privilegien, Normen und Denk- und Verhaltensmuster der akademisch Forschenden im Sinne einer Hegemonieselbstkritik (Brunner 2017b) »identitär-biografisch und machtanalytisch-strukturell« (Flick & Hoppe 2021, S. 34) zu reflektieren, ist in diesem Zusammenhang zwar von wesentlicher Relevanz, kann jedoch nicht die einzige Antwort sein. Inklusiv zu forschen verlangt eine inklusive politische Haltung, die auf individueller wie auf struktureller Ebene deutlich werden muss. Teil der inklusiven politischen Haltung kann eine Kultur des *Zuhörens* sein, die Brunner (2017a) nicht als individuelle Fähigkeit, sondern als eine politische Entscheidung kennzeichnet und die aus dieser Denkrichtung nicht allein einen Prozess auf individueller Ebene anspricht, sondern die Strukturen des wissenschaftlichen Feldes herausfordert. Als *schweigendes Zuhören* ist hier zum einen die Aufmerksamkeit für das Gegenüber sowie dessen Sprechen oder auch Verweigerung zu sprechen gemeint und zum anderen die Haltung, die eigenen Sprech- und Handlungspositionen sowie deren Rahmenbedingungen kritisch zu hinterfragen (ebd.). Brunner (2017a, S. 55) spricht davon, »die politischen und sozialen Verantwortungsträger_innen und die gesellschaftlich Privilegierten institutionell zum Zuhören [zu] zwingen« und fragt an anderer Stelle, »was die Voraussetzungen dafür sind, dass die Privilegierten (zu)hören können, wollen und dies auch tun« und fordert dazu auf, »jene Rahmenbedingungen genauer in den Blick [zu] nehmen, die dieses Zuhören erleichtern oder erschweren« (ebd., S. 62f.). Wenn wir dieser Aufforderung im Kontext Inklusiver Forschung

nachkommen, dann gilt es, das Verhältnis von Differenz, Macht und Wissen und die Rolle der Sonderpädagogik bzw. Sonderpädagog:innen in diesem Verhältnis kontinuierlich im Blick zu behalten – gerade im gemeinsamen Forschen mit Menschen, die bisher aufgrund weitreichender Exklusion und der Zuschreibung einer kognitiven Beeinträchtigung weit davon entfernt sind, selbstverständlicher Teil der Hochschulen zu sein.

Literatur

- Aghamiri, Kathrin (2022). Ist das jetzt partizipative Forschung oder gute Soziale Arbeit? Erfahrungen und Überlegungen zu einem möglichen Zusammenhang. In: *Widersprüche* 42, 13–24.
- Algermissen, Pia; van Ledden, Hannah & Hauser, Mandy (2020). Inklusion ist (k)eine Frage der Persönlichkeit. Inklusive Kompetenzen institutionell verankern. In: *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2. Online verfügbar unter: <http://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/23>.
- AKTIF – Akademiker_innen mit Behinderung in die Teilhabe- und Inklusionsforschung (o.J.). *Inklusive Forschung darf kein Wettbewerbsnachteil sein*. Online verfügbar unter: <https://www.aktiv-projekt.de/files/aktiv/pdf/AKTIF-Kampagne-%20Förderrichtlinien.pdf>.
- Bender, Saskia; Flügel-Martinsen, Oliver; Neuhaus, Till; Peters, Manoel; Tiefenthal, Gerrit & Vogt, Michaela (2023). Vorwort. In: Saskia Bender, Oliver Flügel-Martinsen & Michaela Vogt (Hg.), *Verdeckungen: Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse* (S. 9–14). Bielefeld: transcript.
- Bergdolt, Klaus (2004). *Das Gewissen der Medizin. Ärztliche Moral von der Antike bis heute*. München: Beck.
- Böhm-Kasper, Oliver; Demmer, Christine; Dizinger, Vanessa & Gausling, Pia (2023). Überlegungen zum Verdeckungsgeschehen in der empirischen Forschung zu Inklusion. In: Saskia Bender, Oliver Flügel-Martinsen & Michaela Vogt (Hg.), *Verdeckungen: Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse* (S. 111–135). Bielefeld: transcript.
- Bönkost, Jule (2021). White Allyship: Keine Selbstbeschreibung, sondern Handeln. In: *IDB Paper No. 9*. Berlin: Institut für diskriminierungsfreie Bildung. Online verfügbar unter: https://diskriminierungskritische-bildung.de/wp-content/uploads/2021/07/IDB-Paper-No-9_White-Allyship.pdf.

- Bruhn, Lars & Homann, Jürgen (2020). Wer spricht denn da? Kritische Anmerkungen zum Konzept der Selbstbetroffenheit. In: David Brehme, Petra Fuchs, Swantje Köbsell & Carla Wesselmann (Hg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 82–88). Weinheim: Beltz.
- Brunner, Claudia (2017a). Vom Sprechen und Schweigen und (Zu)Hören in der Kolonialität des Wissens. Paradoxe Überlegungen zur Analyse, Kritik und Entgegnung (nicht nur) epistemischer Gewalt. In: Helmuth A. Niederle (Hg.), *Sprache und Macht* (S. 30–71). Posen: Löcker.
- Brunner, Claudia (2017b). Von Selbstreflexion zu Hegemonieselbstkritik. In: *S+F Sicherheit und Frieden*, 35 (4), 196–201.
- Brunner, Claudia (2020). *Epistemische Gewalt. Wissenschaft und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Brunner, Claudia (2021). Schon immer politisch. Interview mit Claudia Brunner. In: *DUZ Magazin 05/2021*. Online verfügbar unter: <https://www.duz.de/beitrag/!/id/1110/schon-immer-politisch>.
- Buchner, Tobias; Koenig, Oliver & Schuppener, Saskia (Hg.) (2016). *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchner, Tobias; Koenig, Oliver & Schuppener, Saskia (2011). Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention. In: *Teilhabe. Fachzeitschrift der Lebenshilfe*, 50 (1), 167–168.
- Buchner, Tobias (2008). Das qualitative Interview mit Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung. Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Gottfried Biewer, Mirella Luciak & Mikael Schwinge (Hg.), *Begegnungen und Differenzen: Menschen-Länder-Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 516–528). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Clar, Christine & Wright, Michael T. (2019). *Partizipative Forschung im deutschsprachigen Raum – eine Bestandsaufnahme*. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-3246>.
- Die Neue Norm #33: *Allyship*. Online verfügbar unter: <https://dieneuenorm.de/transkript/allyship-transkript>.
- Engler, Stefanie (1990). Die Illusion des Gleichheitsdenkens/Einsozialisation in die Hochschule als Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Peter Büchner, Heinz-Hermann Krüger & Lynne Chisholm (Hg.), *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Zum Wandel der Lebenslagen von Kin-*

- den und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und in Großbritannien (S. 163–176). Opladen: Leske und Budrich.
- Flick, Sabine & Herold, Alexander (2021). Epistemischer Paternalismus und transformative Reflexivität? Zur immanenten Kritik der partizipativen Forschung. In: Sabine Flick & Alexander Herold (Hg.), *Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der kritischen Theorie* (S. 287–313). Weinheim: Beltz.
- Flick, Sabine & Hoppe, Katharina (2021). Reflexivität als Mantra? Voraussetzungen und Grenzen partizipativer Forschung. In: Sabine Flick & Alexander Herold (Hg.), *Zur Kritik der partizipativen Forschung. Forschungspraxis im Spiegel der kritischen Theorie* (S. 18–40). Weinheim: Beltz.
- Fox-Keller, Evelyn (2007). Feminismus und Wissenschaft. In: Sabine Hark (Hg.), *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie*. 2. Aufl. (S. 247–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Geisel, Ulla & Kemery, Ellie (2023). *The Inclusive Research Handbook*. West Chester Pike: SAP SE. Online verfügbar unter: <https://www.sap.com/docs/download/2023/11/24adccce-967e-0010-bca6-c68f7e60039b.pdf>.
- Goeke, Stephanie (2016). Zum Stand, den Ursprüngen und zukünftigen Entwicklungen gemeinsamen Forschens im Kontext von Behinderung. In: Tobias Buchner, Oliver Koenig & Saskia Schuppener (Hg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 37–53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goeke, Stephanie & Kubanski, Dagmar (2012). Menschen mit Behinderungen als GrenzgängerInnen im akademischen Raum. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* Vol. 13, No 1, Art. 6.
- Goffman, Erving (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten*. Berlin: Suhrkamp.
- Goodley, Dan (2011). *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*. Washington: Sage.
- Graf, Angela (2015). Macht- und Chancenstrukturen in der Wissenschaft. Die Konstitution der Wissenschaftselite Deutschlands. In: Julian Hamann, Jens Maeße, Vincent Gengnagel & Alexander Hirschfeld (Hg.), *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven* (S. 55–82). Wiesbaden: Springer VS.
- Hark, Sabine (2007). Vom Gebrauch der Reflexivität: Für eine »klinische Soziologie« der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Ulla Bock, Irene Döling & Beate Kraus (Hg.), *Prekäre Transformation. Pierre Bourdieus Soziologie*

- der Praxis und ihre Herausforderungen für die Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 39–62). Göttingen: Wallstein.
- Hauser, Mandy (2013). Inklusive Forschung – Gemeinsames Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: *Wegweiser Bürgergesellschaft*, 8/2013 vom 10.05.2013. Online verfügbar unter: https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_hauser_130510.pdf.
- 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.
- Hauser, Mandy; Schuppener, Saskia & van Ledden, Hannah (2022). Zur Relevanz von Widersprüchen im Kontext akademischer Wissensproduktion für Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 3. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/676/490>.
- Hirschberg, Marianne & Köbsell, Swantje (2016). Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhardt Markowetz (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 555–568). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kellermann, Gudrun & Schröttle, Monika (2019). »Unsere Teilhabe – Eure Forschung? Anstiftung zur Inklusion und Partizipation von Menschen mit Behinderung in der Teilhabeforschung«. Dokumentation der Fachtagung von AKTIF am 28.04.2017 an der TU Dortmund. Bochum/Dortmund. Online verfügbar unter: https://www.ifes.fau.de/files/2019/07/Tagungsdokumentation_AKTIF_2019-2.pdf.
- Kettelhut, Klemens (2006). Verantwortung vom Letzten her denken – Solidarität als Leitkategorie inklusionspädagogischen Handelns. In: *Behindertenpädagogik*, 45 (3), 271–297.
- Kremsner, Gertraud; Buchner, Tobias & Koenig, Oliver (2016). Inklusive Forschung. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhardt Markowetz (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 645–649). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Langwer, Willehad (2015). Exklusion und Inklusion. Anmerkungen zu einer gegensätzlichen Einheit. In: Sven Kluge, Andrea Liesner & Edgar Weiß (Hg.), *Inklusion als Ideologie. Jahrbuch für Pädagogik 2015* (S. 159–173). Frankfurt a.M.: Lang.
- Nind, Melanie (2014). *What is Inclusive Research?* London: Bloomsbury.

- Paulitz, Tanja (2017). Frauen-/Geschlechterforschung, Paradigmen, Kontroversen und Genealogien – von den Anfängen bis zur Jahrtausendwende. In: Stefan Moebius & Andrea Ploeder (Hg.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie* (S. 421–452). Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, Christine (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Schulze, Andreas (2012). *Tötende Ärzte – Mediziner im Nationalsozialismus – eine soziologische Studie*. Peine: Drasch-Verlag.
- Schuppener, Saskia & Hauser, Mandy (2014). Empirische Forschung mit Menschen, die als geistig behindert gelten. Basisvariablen und methodologische Zugänge aus der Perspektive Partizipativer Forschung. In: *Behinder-tenpädagogik*, 53 (3), 233–250.
- Sumerau, J. E.; Forbes, TehQuin D.; Denise, Eric Joy & Mathers, Lain A. B. (2021). Constructing Allyship and the Persistence of Inequality. In: *Social Problems. In pursuit of social justice*, 68 (2), 358–373.
- Unger, Hella von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walmsley, Jan (2001): Normalisation, Emancipatory Research and Inclusive research in Learning Disability. In: *Disability and Society*, 16 (3), 187–205.
- Walmsley, Jan & Johnson, Kelley (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present, Futures*. London: Kingsley.
- Willmann, Marc (2023). verstehen? – behandeln? – partizipieren! Theorie-Praxis-Relationierungen in der Pädagogik und ihre Implikationen für die schulische Inklusionsforschung und sonderpädagogische Theoriebildung. In: Tanja Sturm, Nicole Balzer, Jürgen Budde & Anja Hackbarth (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 185–217). Opladen: Budrich.

