GENDER OPEN REPOSITORIUM

Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft

Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Rißler, Georg

2020

https://doi.org/10.25595/2858

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Rißler, Georg: *Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft*, in: Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 12 (2020) Nr: 3, 27–41. DOI: https://doi.org/10.25595/2858.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.03

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY SA 4.0 Lizenz (Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY SA 4.0 License (Attribution - ShareAlike). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Jürgen Budde, Nina Blasse, Georg Rißler

Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung

Inklusion wie Intersektionalität sind Konzepte, die sich in der Erziehungswissenschaft großer Beliebtheit erfreuen, ermöglichen sie es doch, den Blick auf komplexe soziale Phänomene zu richten. Folgt man dem Vorschlag von einem ‚weiten', sozialwissenschaftlich informierten Verständnis von Inklusion, dann bietet es sich auf den ersten Blick an, die Gemeinsamkeiten beider Konzepte in den Blick zu nehmen. Beide Konzepte interessieren sich für das Zusammenspiel von sozialen Differenzkategorien mit Blick auf soziale Ungleichheit. Beide betonen den sozialen Konstruktionscharakter von Differenz. Gleichwohl scheinen einige eigentümliche Anschlussprobleme zu existieren, die den Gegenstand des Beitrags bilden.

Schlüsselwörter
Weites Inklusionsverständnis, Intersektionalität, Gegenstandskonstitution, Exklusion, Ungleichheit

Summary

On the relation between intersectionality and inclusion research in educational science

The concepts of inclusion and intersectionality are popular in educational science because they permit an analysis of complex social phenomena. Based on the proposed 'broad' sociological understanding of inclusion, it makes sense to consider the similarities between the two concepts: both are interested in the interplay between social categories of differences; both underline the constructiveness of social differences. Nevertheless, problems arise from attempts to link the two concepts. These problems are the subject of the analysis in our contribution.

Keywords
'broad' understanding of inclusion, intersectionality, object of research, exclusion, inequality

1 Problematisierung der Relation von Inklusion und Intersektionalität

Das Thema Differenz hat sich bereits vor einigen Jahr(zehnt)en in der Kultur- und Sozialwissenschaft etabliert (Benhabib et al. 1993). Auch in der Erziehungswissenschaft, die im Zentrum der folgenden Ausführungen steht, haben differenztheoretische Debatten Einzug gehalten. Die dabei jeweils zum Einsatz gebrachten Theoriebezüge und Begriffe scheinen spezifischen zeit-räumlichen Konjunkturzyklen zu unterliegen. Theoretisierende und theoretisierte Begriffe wie Differenz, Diversität, Diversity, Heterogenität, Vielfalt oder etwa Unterschiedlichkeit bearbeiten u. a. die Zusammenhänge von pädagogischem Handeln, pädagogischen Praktiken und Diskursen, (Differenz-)Kategorien, Strukturen und Subjektivität. Die Begriffe und die mit ihnen verbundenen (Differenz-)Theorien und Konzepte tauchen in den letzten zehn bis 15 Jahren verstärkt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auf, diffundieren, transformieren sich selbst wie auch die Diskussion insgesamt, indem sie diese provozieren oder inspirieren. Einige der Begriffe

https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.03

verlieren nach ihrem Auftauchen wieder an Relevanz, während andere sich langfristiger zu etablieren scheinen. Sowohl Inklusion als auch Intersektionalität erscheinen in dieser Gemengelage als zwei Konzepte, die sich aktuell in der Erziehungswissenschaft und dabei insbesondere in der schulbezogenen Forschung einer gewissen Popularität erfreuen, versprechen sie doch beide, den Blick auf komplexe soziale Phänomene zu richten. Folgt man dem Vorschlag eines ‚weiten', sozialwissenschaftlich informierten Verständnisses von Inklusion (Hinz 2005), das unterschiedliche soziale Differenzen als Konstruktion und in Relation zu Exklusion versteht (Sasse/Moser 2016), dann bietet es sich durchaus an, die Gemeinsamkeiten von Inklusion und Intersektionalität in den Blick zu nehmen und theoretische Synergien zu suchen (Budde/Hummrich 2015). Denn beide Konzepte interessieren sich für das Zusammenspiel von sozialen bzw. kulturellen Differenzkategorien, für Fragen nach sozialer Ungleichheit, für Prozesse der Marginalisierungen, des Ausschlusses und der Teilhabe. Beide betonen entessentialisierend und deontologisierend argumentierend den sozialen Konstruktionscharakter von Differenzkategorien. Entlang dieser Ähnlichkeiten erscheint es zunächst naheliegend, die Schnittmenge beider Konzepte auszuleuchten.

Gleichwohl scheinen trotz dieser Ähnlichkeiten einige eigentümliche Anschlussprobleme zu existieren, die eine Bezugnahme erschweren und die den Ausgangspunkt des folgenden Beitrags bilden. Auch liegen in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bislang kaum Texte vor, die beide Begriffe als gemeinsame Grundlage verwenden. So ergibt eine Recherche auf FIS Bildung, dass lediglich zwei Beiträge beide Begriffe bereits im Titel verwenden, selbst eine Freitextsuche dokumentiert lediglich 33 Treffer für die gemeinsame Verwendung von Inklusion und Intersektionalität.[1]

Diese knappen Hinweise führen uns zu der These, dass der angenommene Zusammenhang zwischen beiden Konzepten aufgrund theoretischer Unschärfen, bislang fehlender erziehungswissenschaftlicher Fundierung, herausfordernder Gegenstandskonstitution sowie spezifischer Anschlussprobleme noch nicht wirklich besteht, sondern erst herzustellen wäre. Darüber hinaus argumentieren wir, dass alle Ansätze jeweils Perspektiven für zukünftige Forschung bereitzustellen vermögen. Dabei bezieht sich unser Text in seiner Argumentation vor allem auf Untersuchungen, die zum einen explizit Bezug auf die Begriffe Intersektionalität und/oder Inklusion nehmen und zum anderen einen Schulbezug aufweisen. Denn es finden sich zahlreiche Beiträge, die sich für Differenz interessieren, ohne jedoch Bezug auf die beiden Begriffe zu nehmen. Zwar liegen zum Ersten durchaus Studien vor, welche die Überschneidung mehrfacher Differenzlinien in den Blick nehmen, dabei allerdings auf das Konzept Intersektionalität verzichten (z. B. PISA-Konsortium Deutschland 2004), ebenso wie Ungleichheitsforschung, die ohne Bezug zur Relation von Inklusion und Exklusion auskommt (z. B. Krüger et al. 2011). Zum Zweiten gilt dies ähnlich für Inklusionsforschung, die den Begriff Intersektionalität noch wenig aufgegriffen hat, wenngleich sich einige Studien und Ansätze durchaus für mehrkategoriale Verflechtungen interessieren (Dederich 2015; Hinni/Zurbriggen 2018; Merl 2019). Zum Dritten existieren ebenfalls insbesondere machtana-

1 www.fachportal-paedagogik.de [Zugriff: 07.07.2019]. Uns ist bewusst, dass in der Datenbank nicht alle wissenschaftlichen Veröffentlichungen eingepflegt sind. Es wird keine methodisch abgesicherte Diskursbeschreibung vorgenommen, sondern Trends und Tendenzen in den erziehungswissenschaftlichen Publikationen identifiziert.

lytisch interessierte Intersektionalitätsstudien, die Ein- und Ausschlüsse in den Blick nehmen, ohne dies an das Begriffspaar Inklusion und Exklusion rückzubinden (z. B. Riegel 2012). Um also das unübersichtliche und vielfach verwobene Feld zumindest ansatzweise zu systematisieren, berücksichtigen wir lediglich Beiträge, die sich bereits in der theoretischen Konzeptionierung prominent auf die Begriffe Intersektionalität und/oder Inklusion beziehen.

2 Intersektionalität in der Erziehungswissenschaft

Innerhalb von an Fragen sozialer Ungleichheit interessierten Sozialwissenschaften wird Intersektionalität mit viel Interesse aufgenommen. Einigkeit besteht in der Annahme, dass es Intersektionalität darum geht, soziale Positionierungen als ein Zusammenspiel unterschiedlicher (Differenz-)Kategorien zu verstehen (Dietze/Haschemi Yekani/Michaelis 2007: 114). Auch in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung finden sich mittlerweile Bezüge auf das Konzept.[2]

2.1 Intersektionalität als Konzept

Historisch verortet sind der Begriff und die dahinter stehende Theoretisierung vor allem in der US-amerikanischen Frauenforschung. Intersektionalität wird – in Erweiterung und Überwindung von Ansätzen, die lediglich einzelne Differenzkategorien in den Blick nehmen – verstanden als Überschneidung, Überkreuzung oder Kulmination mehrerer Differenzen. Differenzen werden dabei als ‚soziale Konstruktionen' verstanden. Begründungen, die Differenzen als individuelle oder natürliche ‚Eigenschaften' ansehen und damit als ontologisch, sprich unveränderlich und stabil, werden zurückgewiesen. Intersektionalität lässt sich definieren als

> „a theoretical framework for understanding how multiple social identities such as race, gender, sexual orientation, SES [socioeconomic status], and disability intersect at the micro level of individual experience to reflect interlocking systems of privilege and oppression (i.e., racism, sexism, heterosexism, classism) at the macro social-structural level." (Bowleg 2012: 1267)

Der zentrale Punkt ist somit, dass die Beschreibung von sozialen Ungleichheiten nicht einfach durch die Additionen unterschiedlicher Differenzkategorien präzisieren lassen. Vielmehr be- und entstehen je spezifische Positionierungen, in denen Differenzkategorien vielfach miteinander verflochten sind.

Winker und Degele (2009) unterscheiden in ihrem breit rezipierten Mehrebenenmodell Identitätskonstruktionen (auf der Mikroebene), symbolische Repräsentationen wie etwa Normen, Regeln sowie Diskurse und Sozial- bzw. Gesellschaftsstrukturen (auf der Meso- und Makroebene), die wechselseitig aufeinander bezogen und durch bzw. in sozialen Praktiken manifest werden. Je nach Ebene drücken sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse unterschiedlich aus. Winker und Degele schlagen vor, auf der Makro- und Mesoebene die intersektionale Analyse anhand der vorab definierten Diffe-

2 Vgl. z. B. http://portal-intersektionalitaet.de/startseite.

renzkategorien Gender, Class und *race* vorzunehmen, während auf der Mikroebene der Identitätskonstruktionen zahlreiche Kategorien wirkmächtig sind.

Einhelliger Anspruch von Intersektionalitätsforschung ist es, nicht lediglich Positionierungsprozesse entlang der Überschneidung sozialer Differenzkategorien zu dokumentieren, sondern ebenso die Sichtbarmachung der darin eingelassenen Machtverhältnisse. Diese werden als Rassismus, Sexismus, Klassismus und Bodyismus auf der Ebene der Sozial- bzw. Gesellschaftsstrukturen und der Repräsentationen verstanden, während auf der Ebene der Identitätskonstruktionen vielfältige Machtrelationen vorliegen. Ein offener Punkt der Debatte um Intersektionalität ist, welche und wie viele soziale Differenzkategorien zur Beschreibung intersektionaler Positionierungen sinnvoll bzw. notwendig sind. Neben der klassischen Trias aus Gender, Class und *race* sind im Laufe der Zeit insbesondere auf der Ebene der Identitätskonstruktionen weitere Kategorien hinzugekommen: sexuelle Orientierung, Generativität, Religionszugehörigkeit, Region usw. Die Ausweitung der Anzahl folgt der Annahme, dass eigentlich unendlich viele Kategorien notwendig wären, um die Komplexität sowohl von Identitätskonstruktionen als auch von gesellschaftsstrukturellen Machtverhältnissen angemessen differenziert zu beschreiben. Diese offene Sichtweise allerdings führt zu einer weitreichenden Komplexitätssteigerung, mit erheblichen Folgen für die Gegenstandskonstitution.

2.2 Grenzen von Intersektionalitätsforschung

Bislang scheint das Konzept Intersektionalität erziehungswissenschaftlich spezifischen Anschlussproblematiken zu unterliegen. Während in der Soziologie eine breitere Bezugnahme zu registrieren ist, ist die Anzahl an erziehungswissenschaftlichen Beiträgen, die sich explizit auf Intersektionalität beziehen, noch übersichtlich.[3] Hoffnungen der erziehungswissenschaftlichen Differenzforschung auf ein neues, empirisch anwendbares Paradigma (Knapp 2005) scheinen sich nicht vollständig eingelöst zu haben, insbesondere da sich die empirische Anwendung in Gegenstandskonstitution, Forschungspraxis und Datenanalyse als herausfordernd erweist (Budde im Erscheinen). In der Regel sind die vorliegenden Arbeiten primär theoretisch angelegt (Dederich 2015) oder systematisieren den theoretischen Stand in Form von Handbuchartikeln (Degele 2019; Junker/Roth 2018). Empirische erziehungswissenschaftliche Studien liegen vergleichsweise wenig vor, basieren oftmals auf einer relativ schmalen Datengrundlage (Leiprecht/Lutz 2005) oder fokussieren auf zwei Differenzkategorien (Wansing/Westphal 2013), sodass die theoretisch begründete Komplexität empirisch nicht vollständig eingelöst wird. Riegel formuliert entsprechend:

> „So sehr eine solche Intersektionalitätsperspektive einen aussichtsreichen Zugang zur Komplexität […] sozialer Realität darstellt, so schwer ist es, diese Perspektive in ihrem gesamten Potential tatsächlich auch umzusetzen. Hinsichtlich der Komplexität der real ineinander verschlungenen, interdependenten Differenzen und Dominanzverhältnisse, der verschiedenen sozialen Ebenen, auf denen diese miteinander verschränkt wirksam werden, bleibt die intersektionale Analyse ein tendenziell unabgeschlossenes Projekt." (Riegel 2012: o. S.)

3 In der Datenbank FIS Bildung erzielt der Begriff Intersektionalität überhaupt erst seit 2004 Treffer, ein bisheriger Publikationsschwerpunkt liegt im Zeitraum von 2011 bis 2014, seither ist die Zahl der Listungen eher wieder rückläufig.

Wenngleich der Hinweis auf die Komplexität der sozialen Ebenen nachvollziehbar ist, so drängt sich die Frage nach der Perspektivierung und der Nutzbarkeit als Theorieangebot auf, deren empirische Umsetzung ein „unabgeschlossenes Projekt" bleiben muss. Darüber hinaus sind erziehungswissenschaftliche Studien selten, denen es gelingt, über eine Beschreibung von Intersektionen hinauszugehen und Fragestellungen nach Bildung, Erziehung, Sorge, Sozialisation, Professionalität u. ä. einzubeziehen (Pfaff 2013; vgl. dazu auch Walgenbach 2016b). Bereits in dem Zitat von Riegel wird deutlich, dass im Zentrum die Rekonstruktion der Verschränkungen von Differenzen steht. Weber (2009) beispielsweise analysiert anhand von Beobachtungsprotokollen intersektionale Überschneidungen von Gender, Class und *race* bei Lehrkräften. Sie dokumentiert kulturelle Festschreibungen und schulische Abqualifizierungen, indem die Lehrkräfte Jungen wie Mädchen in erster Linie über ihren Migrationshintergrund beschreiben, der entweder in der Figur des „türkischen Pascha" oder des „unterdrückten Kopftuchmädchens" (Weber 2009: 88) kulminiert, und Spannungen als Kulturkampf ausgedeutet werden. Hinter diesen ethnisierenden Konstruktionsprozessen – so Weber weiter – stehen jedoch ökonomische Ungleichheiten, weil nicht alle Migrant*innen davon betroffen sind, sondern jene, die aus sozial benachteiligten Klassen stammen. Mit dieser Studie werden mehrfache Differenzkategorien analysiert, deren Existenz deduktiv vorausgesetzt wird, sodass der Befund gesellschaftlicher Ungleichheit wenig erstaunlich erscheint. Pädagogische Bedingungen kommen bei Weber nur insofern in den Blick, als dass sie als eine besondere Arena gesellschaftlicher Machtverhältnisse verstanden werden. So plausibel es ist, auf intersektionale Wechselbeziehungen von Differenzen und daraus je spezifischen Subjektivierungen hinzuweisen, so ‚erwartbar' ist in gewisser Hinsicht der immer wieder dokumentierte Befund, dass dieses empirisch auch der Fall ist. Entsprechend merkt Walgenbach an, dass

> „pädagogische Problemstellungen jenseits sozialer Ungleichheit das Paradigma Intersektionalität nicht lösen [können], womit zentrale Fragen der Sonderpädagogik bzw. Inklusiven Bildung dethematisiert bleiben. Auf der anderen Seite liegt vielleicht auch gerade hier die Stärke des Paradigmas, da es vor beliebigen Vereinnahmungen, Umdeutungen und Simplifizierungen geschützt bleibt." (Walgenbach 2016a: 220)

So richtig und wichtig dieser Hinweis auf Limitierungen von Intersektionalitätsforschung einerseits ist, so relevant wäre andererseits jedoch aus einer genuin erziehungswissenschaftlichen Perspektive die Verbindung von intersektionalen Machtanalysen mit Fragen nach Bildung, Erziehung, Sozialisation oder Lernen. Dies umfasst beispielsweise einerseits Fragen danach, wie Bildungsprozesse, erzieherische Praktiken oder etwa Leistungsverständnisse intersektionale Ausschlüsse produzieren, oder andererseits, wie durch Bildungsprozesse, erzieherische Praktiken oder etwa Leistungsverständnisse Ungleichheiten abgebaut werden können.

Somit scheint ein spezifisches Problem mit einer intersektionalen Gegenstandskonstitution vorzuliegen, das sich in zwei gegensätzlichen Richtungen zeigt. Denn entweder werden Kategorien und ihre Intersektion deduktiv vorausgesetzt, dann bleibt als Gegenstand der Forschung primär die Analyse der je spezifischen Lagerung der Zusammenhänge. Dies ist zwar nicht uninteressant, bildet aber streng genommen nur eingeschränkt einen genuin erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisgegenstand, da der Befund der

Überschneidung in gewisser Weise bereits vorausgesetzt ist. Entsprechend steht als Befund die Dokumentation von Machtrelationen, deren Existenz theoretisch vorformuliert wurde. So wird für die Schule in einigen Studien ein meritokratisches Leistungsprinzip als zentrales Modus für intersektionale Ungleichheiten gesetzt und dann dessen Relevanz analytisch erschlossen (Bräu/Fuhrmann 2015). Oder aber – so die andere Richtung – die praktische Relevanz sozialer Differenzkategorien wird zum induktiven Gegenstand der Analyse selbst, indem unterschiedlichste Differenzkategorien in den Blick genommen werden. Auch dann bleibt allerdings oftmals ein weitergehender Bezug auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen unklar, denn die kategoriale Offenheit insbesondere auf der Ebene der Identitätskonstruktionen tendiert zu Unübersichtlichkeit (Budde 2014).

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zeichnet sich ab, dass Intersektionalität u. E. weniger eine eigenständige Theorie oder ein „Paradigma“ (Walgenbach 2016a), sondern eher eine Forschungsheuristik zu Differenz darstellt, die sich vor allem für Exklusion und damit für Bedingungen und Prozesse von Ungleichheit interessiert. Inklusion als Gegenpart der Exklusion und als Begriff wird in der Intersektionalitätsforschung bislang kaum aufgegriffen.

An dieser Stelle könnte die Vorstellung entstehen, dass eine Kombination von Intersektionalität mit dem weiten Inklusionsverständnis zu einer Bearbeitung der Grenzen beitragen könnte, da durch dieses Konzept Relationen nicht nur zwischen Kategorien, sondern zwischen Einschluss und Ausschluss sichtbar werden können. Bevor auf diesen Punkt eingegangen wird, wird im Folgenden das Konzept Inklusion erziehungswissenschaftlich diskutiert.

3 Inklusion in der Erziehungswissenschaft

Inklusionsforschung erfreut sich in der Erziehungswissenschaft aktuell großer und noch zunehmender Beliebtheit (Budde et al. 2019). Viele der Forschungsfragen weisen eine Bindung an erziehungswissenschaftliche Fragen auf, da das gemeinsame Lernen, die (fach)didaktische Ausgestaltungen, Professionalisierungsmomente, der Unterricht im Anspruch von Inklusion oder schulische Leistung untersucht werden.

3.1 Inklusion zwischen engem und weitem Verständnis

Inklusion kann aktuell als ein zentraler Topos insbesondere der schulpädagogischen Diskussion angesehen werden. Historisch ist die Diskussion in der Krüppelbewegung verortet, die in konstruktivistischer Perspektive darauf hinwies, dass man nicht ‚behindert ist‘, sondern ‚behindert wird‘. Mit der Ratifizierung der UN-BRK hat sich auch Deutschland verpflichtet, das Bildungssystem inklusiv zu gestalten. Seither werden insbesondere im schulischen Bereich zahlreiche bildungspolitische und praktische Aktivitäten zur Auflösung von Förderschulen, zur Differenzierung des Unterrichtes sowie zur Qualifikation sonderpädagogischen Personals unternommen. Vorliegende wissenschaftliche Auseinandersetzungen allerdings verweisen immer wieder darauf, dass Inklusion nicht ohne Exklusion zu denken und zu realisieren ist, und widmen sich den Ausschlüssen innerhalb inklusiver Settings (Merl 2019).

Dennoch dominiert in der Forschung eine Fokussierung auf die Differenzkategorie ‚Behinderung' (Baumert et al. 2013; Franz/Trumpa/Esslinger-Hinz 2014; Häcker/Walm 2015; Lütje-Klose et al. 2011; Werning/Arndt 2013), sodass Inklusion verstanden werden kann als der Anspruch an eine gleichberechtigte Teilhabe von Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in pädagogische Regelsysteme, insbesondere der Schule. Studien aus sonderpädagogischer Perspektive nehmen dazu primär Kooperationsbeziehungen zwischen Professionellen sowie Einstellungsbefragungen in den Blick (z. B. Moser et al. 2011; Moser 2014; Scruggs et al. 2007). Zu unterscheiden sind verschiedene Inklusionskonzepte: So ist mit dem Begriff mal eine an die (Schul- bzw. Sonder-) Pädagogik delegierte bildungspolitische Strategie gemeint, mal eine menschenrechtsbasierte politische Forderung nach Teilhabe aller (Prengel 2006), mal die pädagogische Bearbeitung der Integration von Menschen mit ‚Behinderungen' ins Bildungssystem (Kahlert/Heimlich 2012) oder aber ein sozialwissenschaftlich inspiriertes Verständnis von Teilhabe und Ausschluss, welches sich von personenbezogenen ‚Behinderungs'-Zuschreibungen abgrenzt (Eberwein/Knauer 2009). Inklusion wird theoretisch abgegrenzt von Konzepten der Segregation oder der Integration, indem wechselseitige Bezugnahme fokussiert und Hierarchisierungen zurückgewiesen werden (Hinz 2005; Katzenbach 2017). Insbesondere Fragen der Norm und der Normalisierung sowie der Kategorisierung werden problematisiert. Soziale Differenzen werden – beispielsweise im Index for Inclusion (Booth/Ainscow 2002; Boban/Hinz 2004) oder in einer Pädagogik der Vielfalt (Prengel 2006) – als Grundlage von sozialer Anerkennung verstanden, indem die Gleichwertigkeit von individuell Verschiedenen Ziel und Ausgangsannahme zugleich darstellt. Damit unterliegt dem Konzept Inklusion eine spezifische, egalitätsorientierte, normative Grundlage, welche die gleichberechtigte Teilhabe aller als Ziel ausgibt. Je nach Erreichung dieses Ziels sind pädagogische Institutionen mehr oder weniger inklusiv bzw. exklusiv. Damit unterscheidet sich das Konzept von anderen Begrifflichkeiten wie Heterogenität, da mit der Relationalität eine normative Zielperspektive konzeptuell bereits mitgefasst sein kann.

Blickt man auf den Inklusionsdiskurs, lassen sich – grob verkürzt – zwei verschiedene Einsätze von Inklusion identifizieren, ein ‚weites' und ein ‚enges' Inklusionsverständnis (Budde/Hummrich 2013; Budde/Blasse 2017). Wenngleich diese in der Forschungspraxis sich nicht so trennscharf unterscheiden lassen, so ist diese Unterscheidung für eine Ausarbeitung der Relation zum Intersektionalitätskonzept hilfreich. Ein enges, an bildungspolitischen Impulsen ansetzendes Inklusionsverständnis richtet den Fokus auf Menschen mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf. Dies lässt sich beispielhaft anhand der „Richtlinie zur Förderung der Forschung zu ‚Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung'" des BMBF im Jahr 2016 illustrieren. Die Ausschreibung definiert Inklusion als „gemeinsame Lehr-Lernprozesse von Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen", konkretisiert dies im weiteren Text der Ausschreibung als „gemeinsame[s] Lernen behinderter und nicht behinderter Menschen über alle Bildungsetappen hinweg" und schließt dezidiert „Merkmale wie beispielsweise Migrationsstatus, soziale[r] Hintergrund, etc."[4] aus. Schüler*innen werden in zwei Gruppen klassifiziert: Die ‚behinderten' und die

4 www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1163.html [Zugriff: 26.06.2018].

‚nicht-behinderten' Menschen werden entsprechend essentialisiert und Behinderung damit als individuelles Merkmal konzipiert.[5] Ungleichheitstheoretische oder intersektionale Fragen werden ausgeklammert. Bestehende Probleme wiederum werden als erziehungswissenschaftlich beschrieben, indem sie als Professionalisierungsdefizite in Bezug auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen interpretiert und als Fragen sogenannter pädagogischer Haltung, von Einstellungen und Interaktionen konzeptualisiert werden. Ziel ist es, „die Lernergebnisse behinderter und nicht behinderter Lernender zu erhöhen" (Budde/Panagiotopoulou/Sturm 2019: 32) und damit fachliche Leistung als Maßstab erfolgreicher Inklusion herauszustellen. Studien, die an dieses Inklusionsverständnis anschließen, beschäftigen sich nicht mit Relationierungen zu Exklusion, sodass Inklusion nicht den Gegenstand der Analyse bildet. Das bildungspolitische Phänomen stellt zwar den Anlass für Untersuchungen dar, nicht aber den Forschungsgegenstand. Zusätzlich besteht das Risiko von Reifizierungseffekten, da die Kategorie Behinderung als bestehende ‚Tatsache' vorausgesetzt wird.

In einem ‚weiten' Inklusionsverständnis wird der Fokus von der Kategorie ‚Behinderung' hin zu heterogenen Lebenslagen bzw. Lerngruppen gerichtet. Dies steht im Zusammenhang mit einer sozialwissenschaftlichen Verständigung zum Inklusionsbegriff, worin in Relation zu Exklusion konzipiert wird (Budde/Hummrich 2013, 2015). Insofern werden Fragen von Teilhabe und Ausgrenzung sowie insbesondere dazugehörigen Herstellungsmechanismen gleichermaßen betrachtet. Mit dieser Ausrichtung kann eine differenztheoretische Perspektive eingenommen, Inklusion als Komplementärbegriff zu Exklusion verstanden und die Relation zwischen Ein- und Ausschluss zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. Implizit oder explizit werden hier oftmals Macht- und Hierarchieverhältnisse analysiert (Tervooren/Pfaff 2018).

3.2 Grenzen der Inklusionsforschung

Eine Verbreitung des Konzepts Inklusion über diese sonderpädagogischen Bezugnahmen hinaus hat sich bislang erst in Ansätzen etabliert, was vermutlich nicht zuletzt daran liegt, dass die aktuelle Aufmerksamkeit auf das Thema Inklusion weder aus einem allgemeinen Interesse an Machtrelationen und nur teilweise aus einem erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse resultiert, sondern sich auch und in besonderer Weise aus bildungspolitischen Impulsen im Nachgang der UN-BRK speist. Denn die große Resonanz des Begriffs hängt u. E. wesentlich mit jenen Veränderungen im Bildungs- und insbesondere Schulsystem zusammen, die eine sukzessive Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im ‚Regelschulsystem' sowie den tendenziellen Rückbau der Förderschulen beinhaltet. Zwar ist Erziehungswissenschaft immer in besonderer Weise mit gesellschaftlichen Kontexten sowie bildungspolitischen Transformationen verwoben (z. B. Digitalisierung), dem Thema Inklusion kommt hier jedoch eine herausragende Bedeutung zu (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2017). Dies ist darin begründet, dass sich nicht nur ebenso konkrete wie weitreichende Folgen für die pädagogische Praxis im oben skizzierten Sinne zeigen, son-

5 Damit wird die Diagnose von Förderbedarf bei Schüler*innen aufgrund einer ‚Behinderung' als personenbezogenes Merkmal von Schüler*innen mit Behinderung beschrieben und somit letztendlich als ‚Schädigung' charakterisiert.

dern auch für die universitäre Disziplin selbst, z. B. durch die Einrichtung von entsprechenden Studienmodulen, Qualifizierungsangeboten oder Professuren im Themenfeld Inklusion. In dieser Weise perspektivierte schulbezogene Inklusionsforschung widmet sich entsprechend stärker originär erziehungswissenschaftlichen Fragen, beispielsweise nach Professionalisierung oder Lernen.

Damit liegen zwei unterschiedliche Verständnisse von Inklusion vor, die sich theoretisch nicht unmittelbar ineinander übersetzen lassen. Für beide Zugänge allerdings zeigen sich ebenfalls Schwierigkeiten bei der erziehungswissenschaftlichen Gegenstandskonstitution. Denn in einem ‚engen Inklusionsverständnis' stellen streng genommen gar nicht Fragen nach der Inklusivität der Bildungs- und Erziehungspraktiken oder -institutionen den Gegenstand dar, sondern den Ausgangspunkt von Analysen, die dann beispielsweise auf Kompetenzzuwächse, Wohlempfinden oder die Effektivität von Förderprogrammen bezogen und mit nicht-inklusiven Settings verglichen werden. Einem ‚weiten Inklusionsverständnis' folgend bilden oftmals primär Fragen von Macht und Ungleichheit den eigentlichen Gegenstand. Inklusion wird hier in ihrer Relation zu Exklusion eher als Maßstab zur Beurteilung von Machtverhältnissen bedeutsam. Auf erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe bezogene Fragestellungen werden in beiden Richtungen zwar mitverhandelt, bilden aber keineswegs immer den Mittelpunkt entsprechender Studien.

So wie oben dafür plädiert wurde, Intersektionalität nicht als Theorie zu verstehen, sondern primär als eine Forschungsheuristik, so wäre für Inklusion je nach Zugang dafür zu plädieren, dies entweder als bildungspolitisches Phänomen und damit unter besonderer Berücksichtigung der Kategorie Behinderung zu betrachten, oder als Maßstab für die Analyse von Macht und Hierarchien.

4 Die Schnittmenge von Inklusion und Intersektionalität

Die Schnittmenge von Inklusions- und Intersektionalitätsforschung wird aus beiden Richtungen bearbeitet. So findet sich im Intersektionalitätsmodell durchaus eine zunehmende Berücksichtigung der Kategorie Behinderung, die ja faktisch in der Inklusionsforschung den Hauptbezugspunkt bildet. Von Winker und Degele (2009) wird die Kategorie Behinderung in Körper ‚übersetzt', andere Modelle berücksichtigen Behinderung als eigenständige Kategorie (Dederich 2015). Auch in den Disability Studies zeigt sich eine intensive Beschäftigung mit Behinderungen aus intersektionaler Perspektive, auch hier wird auf den Inklusionsbegriff noch vergleichsweise wenig Bezug genommen (Campell et al. 2003). Andererseits ist eine intersektionale Perspektive in der Inklusionsforschung bislang noch nicht umfassend etabliert (Walgenbach 2016b). Zwar wird im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses durchaus der Anspruch formuliert, unterschiedliche Differenzkategorien berücksichtigen zu wollen, gleichwohl empirisch noch vergleichsweise selten eingelöst (vgl. dazu z. B. Beiträge in Budde et al. 2017). Denn auch viele der vorliegenden Studien mit einem weiten Inklusionsverständnis betrachten in ihrer Forschungspraxis zumeist insbesondere die Differenzkategorie ‚Behinderung' (Budde/Blasse/Johannsen 2016). Dies bedeutet, dass zwar auf Intersektionalität hingewiesen, aber das Theoriegerüst in der Analyse oftmals nicht eingelöst wird. Diese Art der Inklusionsforschung setzt zwar nicht unbedingt die soziale Kategorie Behinderung

ontologisch voraus, sondern versteht Behinderung durchaus als soziale Konstruktion, gleichwohl bilden Schüler*innen mit diagnostizierten Förderbedarfen sowie zugehöriges Sonderpersonal einen zentralen Gegenstand der Erkenntnis. Auch Inklusionsforschung mit einem weiten Verständnis wiederum analysiert also in der Forschungspraxis zumeist Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder sonderpädagogische Professionelle und führt damit die politisch gesetzten Kategorisierungen tendenziell fort (Budde/Blasse 2017). Zwar zeigen sich vereinzelte Bewegungen, diese Bindung zu überschreiten, aber eine empirische Umsetzung eines intersektionalen Inklusionsverständnisses scheint noch nicht umgesetzt.

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen mithin Ähnlichkeiten zwischen Inklusions- und Intersektionalitätsforschung, sodass eine Bezugnahme aufeinander zur gegenseitigen Perspektiverweiterung sinnvoll erscheinen mag. Und in der Tat könnte Inklusionsforschung von intersektionalen Perspektiven profitieren, indem die Aufmerksamkeit darauf gelenkt wird, dass die hier dominierende Fokussierung auf die Kategorie Behinderung mit anderen sozialen Differenzkategorien verwoben ist. Mit Blick auf Armut, aber auch Migrationserfahrungen oder Geschlecht (Budde/Offen/Tervooren 2016) zeigt sich beispielsweise, dass Behinderung als sozial konstruierte Kategorie nicht isoliert von anderen Differenzkategorien zu denken ist (Prengel 2017). Denn auch in einer intersektionalen Inklusionsforschung wären die je spezifischen Positionierungen zu berücksichtigen, die unterschiedliche Formen von Beeinträchtigungen mit sich bringen (Dederich 2017). So wie sich beispielsweise die je spezifischen Wissensbestände der Geschlechterforschung – etwa um vergeschlechtlichte Sozialisations- und Subjektivierungsprozesse und -praktiken – nicht bruchlos und vollständig in eine intersektionale Perspektive auflösen lassen, so gilt dies auch für unterschiedliche körperliche oder psychische Beeinträchtigungen, die für Lernen in der Schule auch spezifisches (sonderpädagogisches) Wissen erfordern. In diesem Sinne homogenisiert die Rede von der ‚Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf' wiederum Schüler*innen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen und Behinderungen – mit den bekannten Risiken und Problemen, die mit solchen Homogenisierungen praktisch-pädagogisch, erkenntnistheoretisch sowie ungleichheitstheoretisch einhergehen.

Erziehungswissenschaftliche *Intersektionalitätsforschung* wiederum profitiert von Inklusionsforschung insofern, als dass die empirisch bislang weniger berücksichtigte Kategorie Behinderung ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird. Gerade die ungleichheitsinteressierte Schulforschung hat ihre Aufmerksamkeit lange Zeit auf die Differenzkategorien Geschlecht sowie vor allem auf Migration gerichtet und den ‚Sonder-(Schul-)Bereich' kaum analysiert. Mehr noch, im Zuge von Inklusionsforschung stellen sich auch machtkritische Fragen nach Norm und Normalisierung an die sog. ‚Regelsysteme' (Waldschmidt 2008). Inklusion liefert der Intersektionalitätsforschung darüber hinaus aufgrund ihrer normativen Orientierung gleichsam einen Gradmesser für die Beurteilung von Ungleichheit, da Grade an Inklusivität bzw. Exklusivität anhand von unterschiedlich konzeptionierbaren Maßstäben denkbar sind.

Vor dem Hintergrund der Schwierigkeiten, die sich beiden Begriffen beispielsweise bei der Gegenstandskonstitution zeigen, mag es wenig erstaunlich sein, dass tatsächliche Bezugnahmen beider Konzepte aufeinander noch kaum eingelöst sind. Vielmehr scheint es so, als ob eine erziehungswissenschaftliche Gegenstandskonstitution sowohl

aus intersektionaler wie auch aus inklusiver Perspektive nicht so recht zu gelingen vermag, da entweder in der Inklusionsforschung unterschiedliche Inklusionsverständnisse parallel zur Anwendung kommen und sich die Gegenstandskonstitution aus dem bildungspolitischen Phänomen gemeinsamer Beschulung von Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf ableitet oder nicht primär an Inklusion, sondern vielmehr an Fragen von Macht und Ungleichheit interessiert ist und erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe eher randständig thematisiert werden. In der Intersektionalitätsforschung wiederum sind für die Herausforderung, unterschiedliche Differenzkategorien zusammenzudenken und diese dann auf erziehungswissenschaftliche Gegenstände zu reflektieren, bislang kaum zufriedenstellende Antworten gefunden worden. Selten wird ein weitergehender erziehungswissenschaftlicher Bezug, etwa auf Bildungs-, Erziehungs- oder Sozialisationstheorien, sichtbar, sodass auch hier unklar bleibt, was der erziehungswissenschaftliche Gegenstand der Analyse ist und Intersektionalität eher als Heuristik erscheint. Deswegen scheint es naheliegend, dass sich noch keine Entwicklung eines verbindenden Forschungs- und Theorieprogramms abzeichnet (Emmerich/Hormel 2016).

5 Fazit

Die Zusammenschau zeigt, dass sich – grob vereinfachend – zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsverständnis unterscheiden lässt. Zweiteres unterscheidet sich von Erstem dadurch, dass es Inklusion aus intersektionaler Perspektive zu fokussieren beansprucht und Inklusion nicht auf die soziale Kategorie Behinderung reduziert. Empirisch jedoch wird dieser Anspruch bislang erst zögerlich eingelöst, theoretisch findet im weiten Verständnis ein Anschluss an machttheoretische Überlegungen statt, die im engen Verständnis von Inklusion zumeist weniger relevant sind. Darüber hinaus könnte das weite Inklusionsverständnis Intersektionalität um einen Fokus auf Einschlüsse und deren Relation zu Ausschlüssen erweitern. Diese Perspektive auf Ein- und Ausschluss ist dem engen Verständnis zwar teilweise ebenfalls inhärent, gleichwohl dominieren hier stärker auf die Transformation sonderpädagogischer Praxis orientierte Fragestellungen. Mithin liegt das Spezifische des weiten Inklusionsverständnisses in der Kombination einer machttheoretischen Perspektive (ähnlich Intersektionalität) mit einer relationalen (im Sinne von Ein- und Ausschluss). Dass sich das weite Verständnis bislang nicht breiter etaliert, liegt u. a. daran, dass der theoretische Impetus auf Macht nicht im eigentlichen Impuls der aktuellen Inklusionsforschung, nämlich in einem bildungspolitischen, enthalten ist bzw. nicht direkt daran anschließt, weil dort ungleichheitstheoretische und intersektionale Fragen ausgeklammert werden. Das heißt, dass Inklusionsforschung teilweise pragmatisch jenes (mit)bedient, was bildungspolitisch gefordert wird, auch wenn andere theoretische Ansprüche formuliert werden. Dies resultiert mutmaßlich nicht zuletzt daraus, dass auf diese Weise Fördergelder eingeworben werden können.

Der Mehrwert einer Relationierung beider Begriffe liegt u. A. n. in folgenden Schlussfolgerungen, die zu einem präziseren Verständnis beider Begriffe und ihrer Bezüge beitragen und die Gegenstandsbereiche zukünftiger Forschungen theoretisch konkretisieren. Wir schlagen vor, Intersektionalität primär als eine Analyseheuristik zu betrachten. Damit bietet sie einer ungleichheitstheoretisch informierten Forschung ein

theoretisches Instrument für die Analyse von Relationen von Inklusion und Exklusion. Eine Forschung zu Inklusion als bildungspolitisch initiiertes Phänomen wiederum kann eine intersektionale Forschungsheuristik als Möglichkeit zur Sensibilisierung gegenüber Reifizierungseffekten integrieren. Die Analyse von Inklusion und Exklusion in einem weiten Inklusionsverständnis bietet Möglichkeiten für intersektional informierte Ungleichheitsforschung, indem durch das Thema Normativität sowie die Relationierung von Ein- und Ausschluss Maßstäbe für die Analyse von Ungleichheiten entwickelt werden können. An die Forschungen zu den Bedingungen und Effekten von Inklusion als bildungspolitisch initiiertes Phänomen wiederum lassen sich Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Fragen wie Bildung, Erziehung, Professionalisierung oder Unterricht anschließen, die in der gesamten Debatte bisher zu wenig aufgegriffen werden.

Literaturverzeichnis

Baumert, Jürgen; Masuhr, Volker; Möller, Jens; Riecke-Baulecke, Thomas; Tenorth, Heinz-Elmar & Werning, Rolf (2013). *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven*. München: Oldenbourg.

Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla & Fraser, Nancy (Hrsg.). (1993). *Der Streit um Differenz.* Frankfurt/Main: Fischer Verlag.

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2004). Qualitätsentwicklung des gemeinsamen Unterrichts durch den „Index für Inklusion". In Ewald Feyerer & Wilfried Prammer (Hrsg.), *Qual-I-tät und Integration. Beiträge zum 8. PraktikerInnenforum* (S. 65–80). Linz: Trauner.

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.* Zugriff am 19. Mai 2020 unter www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf.

Bowleg, Lisa (2012). The Problem With the Phrase *Women and Minorities*: Intersectionality – an Important Theoretical Framework for Public Health. *American Journal of Public Health*, *102*(7), 1267–1273.

Bräu, Karin & Fuhrmann, Lara (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 49–64). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Budde, Jürgen (2014). Differenz beobachten. In Anja Tervooren, Nicolas Engel, Michael Göhlich, Ingrid Miethe & Sabine Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern* (S. 133–149). Bielefeld: transcript.

Budde, Jürgen (im Erscheinen). Die Schule in intersektionaler Perspektive. In Tina Hascher, Werner Helsper & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Budde, Jürgen & Blasse, Nina (2017). Forschung zu inklusivem Unterricht. In Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab & Bettina Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 239–252). Münster: Waxmann.

Budde, Jürgen; Blasse, Nina & Johannsen, Svenja (2016). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Inklusion, 11*(4). Zugriff am 19. Mai 2020 unter www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358/310.

Budde, Jürgen; Dlugosch, Andrea; Herzmann, Petra; Panagiotopoulou, Argyro; Lisa, Rosen; Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (Hrsg.). (2019). *Erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung.* Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Budde, Jürgen; Dlugosch, Andrea & Sturm, Tanja (Hrsg.). (2017). (*Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute, 60*(2), 164–175.

Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion, 8*(4). Zugriff am 19. Mai 2020 unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199.

Budde, Jürgen; Offen, Susanne & Tervooren, Anja (Hrsg.). (2016). *Das Geschlecht der Inklusion*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Budde, Jürgen; Panagiotopoulou, Argyro & Sturm, Tanja (2019). Bildungspolitische Steuerung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu schulischer Inklusion. In Jürgen Budde, Andrea Dlugosch, Petra Herzmann, Argyro Panagiotopoulou, Rosen Lisa, Sturm Tanja & Wagner-Willi Monika (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung* (S. 19–38). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Campell, Jennifer; Gilmore, Linda & Cuskelly, Monika (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 28*(4), 369–379.

Dederich, Markus (2017). Inklusion und Exklusion. In Jürgen Budde, Andrea Dlugosch & Tanja Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 69–81). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Dederich, Markus (2015). Intersektionalität und Behinderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, (2), 137–151.

Degele, Nina (2019). Intersektionalität: Perspektiven der Geschlechterforschung. In Beate Kortendiek, Birgit Riegraf & Katja Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 341–348). Wiesbaden: Springer VS.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2017). *Stellungnahme Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft.* Zugriff am 19. Juni 2020 unter www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2015_Inklusion_Positionierung.pdf.

Dietze, Gabriele; Haschemi Yekani, Elahe & Michaelis, Beatrice (2007). „Checks and Balances". Zum Verhältnis von Intersektionalität und Queer. In Katharina Walgenbach, Gabriele Dietze & Antje Hornscheidt (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie* (S. 107–140). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Eberwein, Hans & Knauer, Sabine (2009). Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In Hans Eberwein & Sabine Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7. Aufl., S. 17–36). Weinheim: Beltz.

Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2016). Pädagogik: Differenz und Intersektionalität. In Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 570–573). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Franz, Eva-Kristina; Trumpa, Silke & Esslinger-Hinz, Ilona (Hrsg.). (2014). *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Häcker, Thomas & Walm, Maik (Hrsg.). (2015). Inklusion als Entwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hinni, Chantal & Zurbriggen, Carmen (2018). Trend: Intersektionalität in der Sonderpädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 87*(2), 167–172.

Hinz, Andreas (2005). Zur disziplinären Verortung der Integrationspädagogik – sieben Thesen. In Ute Geiling & Andreas Hinz (Hrsg.), *Integrationspädagogik im Diskurs* (S. 75–77). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Junker, Carsten & Roth, Julia (2018). Intersektionalität als diskursanalytisches Basiskonzept. In Ingo H. Warnke (Hrsg.), *Handbuch Diskurs* (S. 152–170). Berlin, Boston: de Gruyter.

Kahlert, Joachim & Heimlich, Ulrich (2012). Inklusionsdidaktische Netzwerke – Konturen eines Unterrichts für alle. In Ulrich Heimlich & Joachim Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 153–190). Stuttgart: Kohlhammer.

Katzenbach, Dieter (2017). Inklusion und Heterogenität. In Thorsten Bohl, Jürgen Budde & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 123–140). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Knapp, Gudrun-Axeli (2005). „Intersectionality" – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender". *Feministische Studien*, (1), 68–81.

Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten & Budde, Jürgen (Hrsg.). (2011). *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In Rudolf Leiprecht & Anne Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 218–234). Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag.

Lütje-Klose, Birgit; Langer, Marie-Therese; Serke, Björn & Urban, Melanie (Hrsg.). (2011). *Inklusion in Bildungsinstitutionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Merl, Thorsten (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Moser, Vera (2014). Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Setting. In Silke Trumpa, Stefanie Seifried, Eva-Kristina Franz & Theo Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung* (S. 92–106). Weinheim: Beltz Juventa.

Moser, Vera; Schäfer, Lea & Redlich, Hubertus (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke & Melanie Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen* (S. 143–149). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.). (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.

Pfaff, Nicolle (2013). Bildungsbezogene Orientierungen vor dem Hintergrund von Klasse, Geschlecht, Migration und Bildungssystem. In Fabian Dietrich, Martin Heinrich & Nina Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 215–238). Wiesbaden: Springer VS.

Prengel, Annedore (2006). *Pädagogik der Vielfalt* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Prengel, Annedore (2017). Zur Relationalität und Veränderlichkeit von Differenzen – Intersektionale Forschungsperspektiven auf inklusive Pädagogik. In Jürgen Budde, Andrea Dlugosch & Tanja Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 145–161). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Riegel, Christine (2012). *Intersektionalität und Jugendforschung*. Zugriff am 20. Mai 2020 unter www.portal-intersektionalität.de.

Scruggs, Thomas; Mastropieri, Margo A. & McDuffier, Kimberley A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms. *Exeptional children, 73*(4), 392–415.

Sasse, Ada & Moser, Vera (2016). Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 138–145). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Tervooren, Anja & Pfaff, Nicolle (2018). Inklusion und Differenz. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 31–44). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Walgenbach, Katharina (2016a). Intersektionalität als Paradigma zur Analyse von Ungleichheits-, Macht- und Normierungsverhältnissen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 85*(3), 211–224.

Walgenbach, Katharina (2016b). Intersektionalitätsforschung. In Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 650–655). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wansing, Gudrun & Westphal, Manuela (Hrsg.). (2013). *Behinderung und Migration. Intersektionale Perspektiven.* Wiesbaden: VS Verlag.

Weber, Martina (2009). Das Konzept „Intersektionalität" zur Untersuchung von Hierarchisierungsprozessen in schulischen Interaktionen. In Jürgen Budde & Katharina Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess* (S. 73–91). Weinheim, München: Juventa.

Werning, Rolf & Arndt, Ann-Kathrin (Hrsg.). (2013). *Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Winker, Gabriele & Degele, Nina (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten.* Bielefeld: transcript.

Zu den Personen

Jürgen Budde, Prof. Dr., Europa-Universität Flensburg, Abt. Schulpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungsprozesse in Schule und Unterricht, Praxeologie neuer Lernkulturen, Umgang mit Heterogenität und Inklusion.
Kontakt: Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg
E-Mail: juergen.budde@uni-flensburg.de

Nina Blasse, Mag., Europa-Universität Flensburg, Abt. Schulpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: schulische Inklusion, Heterogenität und Ungleichheit im Bildungswesen, Lehrkräftebildung und Professionalität.
Kontakt: Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg
E-Mail: nina.blasse@uni-flensburg.de

Georg Rißler, Dipl.-Sozialarbeiter/Sozialpädagoge, Europa-Universität Flensburg, Abt. Schulpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Heterogenität und Ungleichheiten im Bildungssystem, Praxistheorie und Praxeologie des Unterrichts, Raum und Räumlichkeit, Materialität.
Kontakt: Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg
E-Mail: georg.rissler@uni-flensburg.de