GENDER OPEN REPOSITORIUM

Inklusive Pädagogik und Intersektionalitätsforschung. Vergleich zweier Konzeptionen aus Sicht der feministischen Frauenforschung über Geschlecht und Behinderung

Schildmann, Ulrike; Schramme, Sabrina

2020

https://doi.org/10.25595/2851

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schildmann, Ulrike; Schramme, Sabrina: *Inklusive Pädagogik und Intersektionalitätsforschung. Vergleich zweier Konzeptionen aus Sicht der feministischen Frauenforschung über Geschlecht und Behinderung*, in: Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 12 (2020) Nr: 3, 11–26. DOI: https://doi.org/10.25595/2851.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.02

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

Schwerpunkt

Ulrike Schildmann, Sabrina Schramme

Inklusive Pädagogik und Intersektionalitätsforschung. Vergleich zweier Konzeptionen aus Sicht der feministischen Frauenforschung über Geschlecht und Behinderung

Zusammenfassung

Wenn unter Inklusiver Pädagogik eine gemeinsame Erziehung aller Kinder und Jugendlichen zu verstehen ist, dann kann es nicht nur darum gehen, dass behinderte Kinder gemeinsam mit ihren nicht behinderten Peers erzogen werden. Es geht auch um einen reflektierten Umgang mit der Heterogenität aller Beteiligten: Die Inklusive Pädagogik muss einerseits auf die individuellen Ausgangslagen und Bedürfnisse aller Lernenden eingehen, andererseits auf deren strukturelle Lebensbedingungen. Hier kommt die Intersektionalitätsforschung ins Spiel, deren Anliegen darin besteht, einzelne soziale Ungleichheitslagen – Geschlecht, Klasse/Schicht, Alter, Ethnizität und Behinderung – und deren mögliche Wechselwirkungen zu analysieren, mit denen die Kinder und Jugendlichen konfrontiert sind.
Aus Sicht der feministischen Forschung über Geschlecht und Behinderung – vor allem bezogen auf das Feld der Integrativen/Inklusiven Pädagogik – wird in diesem Beitrag untersucht, ob und wie Inklusive Pädagogik und Intersektionalitätsforschung, die in jeweils unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen stehen, voneinander profitieren können.

Schlüsselwörter
Inklusive Pädagogik, Intersektionalitätsforschung, Umgang mit Heterogenität, Geschlecht, Behinderung

Summary

Inclusive education and intersectionality research. A comparison of two concepts from the perspective of feminist women's studies on gender and disability

Inclusive education not only reflects on the individual requirements of each child but also on different aspects of social inequality between groups of pupils/students based on class, gender, race and (dis)ability. The article examines whether the theoretical approach of intersectionality, which concentrates on inequality, dominance and discrimination, could be useful for broadening the perspectives of inclusive education. It focuses on different backgrounds, trends and on the potentials which might result if the two theoretical approaches were to cooperate.

Keywords
inclusive education, intersectionality, social inequality, gender, (dis)ability

1 Ausgangspunkt: feministische Forschung über Geschlecht und Behinderung unter besonderer Berücksichtigung der beiden genannten Strukturkategorien sowie der Integrationspädagogik als Vorläuferin der Inklusiven Pädagogik

1.1 Anfänge der feministischen Forschung über Geschlecht und Behinderung

Seit Beginn der 2010er-Jahre beschäftigt sich das genannte Forschungsfeld (vom Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW in den 1990er-Jahren als „Frauenforschung in der Behindertenpädagogik" institutionell verankert; Schildmann 2018) gezielt mit den Wechselwirkungen zwischen einzelnen, für die Inklusive Pädagogik relevanten gesellschaftlichen Strukturkategorien im Sinne der Intersektionalitätsforschung (Schildmann 2010, 2012, 2019a; Schildmann/Schramme 2017a, 2017b, 2018a, 2018b; Schramme 2019a, 2019b). Die Vorgeschichte dieses wissenschaftlichen Diskurses, der sich als einer unter mehreren möglichen wissenschaftlichen Perspektiven versteht (vgl. die vorliegenden Beiträge dieses Heftes), geht bis in die 1970er-Jahre zurück und soll hier in Kürze nachgezeichnet werden:

> „Das Interesse an der Erforschung von Verhältnissen zwischen Geschlecht und Behinderung entstand in einer Zeit der sozialen Bewegungen: Studentenbewegung, Kinderladenbewegung, Frauenbewegung und Behindertenbewegung […]. Vor allem an der um 1970 entstandenen Frauenbewegung und der Mitte der 70er Jahre begonnenen feministischen Frauenforschung orientiert, entstand ein Diskurs über Zusammenhänge zwischen (weiblichem) Geschlecht und Behinderung, an dem sich sowohl nicht behinderte als auch behinderte Frauen beteiligten" (Schildmann 2018: 17f.).

Es waren im Wesentlichen drei Diskursstränge, die Ende der 1970er-Jahre die Forschung über Geschlecht und Behinderung begründeten: Analysen über die Lebensbedingungen behinderter Frauen in Anlehnung an feministisch orientierte Forschungsansätze über allgemeine weibliche Lebenszusammenhänge (Schildmann 1983); Kritik der Koedukation – Lehrerinnen und Schülerinnen an Sonderschulen (Rohr 1980; Prengel 1984); politische (Selbst-)Reflexionen behinderter Frauen im Zuge der „Krüppelbewegung" (Behinderten- und Selbstbestimmt-Leben-Bewegung) und des Internationalen UNO-Jahres der Behinderten 1981 (Ewinkel et al. 1985), der zu Beginn der 2000er-Jahre in die Disability Studies einmündete (Waldschmidt 2015), die sich vor allem aus Betroffenenperspektive u. a. mit dem Feld des „Gendering Disability" beschäftigen (Jacob/Köbsell/Wollrad 2010).

1.2 Integrationspädagogik, von Beginn an unter Berücksichtigung von Zusammenhängen zwischen Behinderung und Geschlecht

Schon in den 1970er-Jahren entstanden erste Ansätze der Integrationspädagogik, die eine Nichtaussonderung behinderter Kinder aus regulären pädagogischen Einrichtungen und damit deren ‚Integration von Anfang an' forderten und sich zunächst im Rahmen

der frühkindlichen Erziehung innerhalb der Kinderladenbewegung und alternativen Pädagogik (vor allem in Anlehnung an Maria Montessori) etablieren konnten. Als sich dort die gemeinsame Erziehung behinderter mit nicht behinderten Kindern als erfolgversprechend erwiesen hatte, folgten entsprechende Modellversuche an Grund- und später weiterführenden Schulen. Sie setzten sich zum Ziel, die starre Abgrenzung zwischen Regel- und Sonderschulen zu überwinden. Von Anfang an getragen von Eltern, vor allem Müttern, behinderter und nicht behinderter Kinder sowie von Erzieherinnen in Kindertagesstätten und später auch von (vor allem weiblichen) Lehrer*innen an Grund- und weiterführenden Schulen (vgl. Schramme 2019a, 2019b), wurde ab Mitte der 1980er- und vor allem in den 1990er-Jahren die Geschlechterdimension in der Integrationspädagogik als ein relevantes, wissenschaftlich zu bearbeitendes Feld erkannt (Prengel 1993; Hinz 1993; Schildmann 1996; Merz-Atalik 2001). Damit verfügten die Integrationsbewegung und die sozialwissenschaftliche Forschung über Verhältnisse zwischen Geschlecht und Behinderung von Anfang an über eine gemeinsame Perspektive: die Aufmerksamkeit für verschiedene soziale Ungleichheitslagen der integrativ geförderten und unterrichteten Kinder und Jugendlichen, die auch heute im Rahmen der Inklusiven Pädagogik thematisiert werden (Sturm 2016; Hackbarth 2017).

1.3 Inklusive Pädagogik als Weiterentwicklung der Integrationspädagogik

Als im Laufe der 1990er-Jahre die – im Allgemeinen noch stark auf die Kategorie Behinderung konzentrierte – Debatte über eine Weiterentwicklung der Integrationspädagogik hin zu einer umfassenden Inklusiven Pädagogik begann, waren also die Grundsteine für die Berücksichtigung unterschiedlicher sozialer Ungleichheitslagen – vor allem, aber nicht nur, zwischen Geschlecht und Behinderung – in dieser pädagogischen Reformströmung bereits gelegt. Im Zuge internationaler Abkommen der Vereinten Nationen (wie die „Education for All"-Agenda 1990, die Salamanca-Erklärung der UNESCO zu „Special Needs Education" 1994 und die Behindertenrechtskonvention/UN-BRK 2006) erfolgte seit den 1990er-Jahren – wenn auch unter den beteiligten Integrationspädagog*innen nicht unumstritten – eine schrittweise Neuorientierung von der Integrativen hin zur Inklusiven Pädagogik. Dahinter stand folgende Überzeugung, die in konkrete strukturelle Maßnahmen einfließen sollte:

> „Special Needs Education [...] könne nicht in Isolation fortgeführt werden und müsse folglich unter dem Vorzeichen des neuen Leitprinzips der Inklusion in Richtung der im Jahr 1990 ins Leben gerufenen globalen bildungspolitischen Education for All-Agenda umorientiert werden, ‚to ensure that Education for All effectively means FOR ALL, particular those who are most vulnerable and most in need' (UNESCO 1994: S. iv; Hervorh. im Original)" (Kiuppis 2014: 131).

Diese Position der Vereinten Nationen richtete sich gegen die Weiterführung der – in einigen Ländern (wie z. B. Deutschland) traditionell gewachsenen – Spaltung des Bildungswesens in Regel- und Sondereinrichtungen mit deren je eigenen Binnendifferenzierungen und entsprach damit den Forderungen nach einer, z. B. von dem Integrationspädagogen Georg Feuser seit den 1980er-Jahren geforderten, gemeinsamen Pädagogik für alle Kinder:

„Integration bedarf einer Pädagogik, in der
– alle Kinder
– in Kooperation miteinander
– auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau
– an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen und lernen" (Feuser 1986: 129).

Die im Zusammenhang mit der Integrationspädagogik entwickelten Theorieansätze über Verhältnisse zwischen Geschlecht und Behinderung wurden im Zuge der Etablierung einer Inklusiven Pädagogik in unterschiedliche Richtungen erweitert: So fand z. B. die Ende der 1990er-Jahre begonnene Normalismusforschung über Behinderung und Geschlecht unter besonderer Berücksichtigung des Feldes der Integrationspädagogik (Schildmann 2004) statt, und der seit der zweiten Hälfte der 2000er-Jahre etablierte Theoriediskurs über die Strukturkategorien Geschlecht, Alter, Behinderung (Schildmann 2010; Schildmann/Schramme 2017a, 2017b) brachte auch die Theorieansätze von Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung (Schildmann 2012) in Verbindung miteinander, um klarzustellen, dass die Inklusive Pädagogik u. a. theoretischer Grundlagen bedarf, die auf strukturelle gesellschaftliche Problemlagen eingehen:

„Wenn es in einer Inklusiven Pädagogik darum gehen soll, eine gemeinsame Bildung ALLER Kinder und Jugendlichen zu etablieren, dann kann dies [...] nur gelingen, wenn neben der Berücksichtigung individueller Vielfalt aller Beteiligten auch strukturell bedingte Unterschiede ernst genommen werden und Berücksichtigung finden" (Möller-Dreischer/Schildmann 2019: 3; Hervorh. im Original).

Warum hier – statt anderer Theorieansätze der sozialen Ungleichheitsforschung – gerade die Intersektionalitätsforschung ins Spiel kommt, liegt vor allem daran, dass sich diese als Weiterentwicklung der feministischen Frauen- und Geschlechterforschung versteht, in deren Rahmen die Forschung über Verhältnisse zwischen Geschlecht und Behinderung inzwischen bereits etabliert war (Schildmann 2018: 29ff.). So lautet die Ausgangsposition für die weiteren Überlegungen:

„Inklusive Pädagogik bedarf einer theoretischen Grundlage, die sich mit den sozialen Ungleichheitslagen der beteiligten Kinder und Jugendlichen beschäftigt, welche im konkreten pädagogischen Geschehen aufeinandertreffen. Hier sind Klasse/Schicht, Geschlecht, Alter, ggf. Migrationshintergrund, Behinderung u. a. zu nennen. Während die Inklusive Pädagogik ihren Fokus auf die Förderung von gleichberechtigter Teilhabe und Partizipation aller Menschen an gesellschaftlich relevanten Institutionen und Ressourcen legt, konzentriert sich die – aus der Frauen- und Geschlechterforschung heraus entwickelte – Intersektionalitätsforschung auf die Analyse ‚historisch gewordene(r) Diskriminierungsformen, Machtverhältnisse, Subjektpositionen sowie soziale(r) Ungleichheiten […] in ihren Interdependenzen oder Überkreuzungen (intersections)' (Walgenbach 2016: 212)" (Schildmann/Schramme 2018b: 301).

2 Unterschiede: Wie trifft die – weitgehend – soziologisch orientierte Intersektionalitätsforschung auf ein pädagogisches Anwendungsfeld, die Inklusive Pädagogik?

2.1 Dominante soziale Strukturkategorien in der Intersektionalitätsforschung: Welche Rolle spielt die für die Inklusive Pädagogik relevante Kategorie Behinderung?

Aus Sicht der Verfasserinnen des vorliegenden Beitrags und ihrer wissenschaftlichen Verortung in der Inklusiven Pädagogik ist die Intersektionalitätsforschung als ein überwiegend soziologischer Theorieansatz anzusehen, der sich mit der Analyse sozialer Ungleichheitslagen und den Wechselwirkungen zwischen den zentralen sozialen Strukturkategorien der heutigen westlichen Gesellschaften befasst. Das sind vor allem die Kategorien Klasse und Geschlecht (Beer 1987; vgl. auch die seit der Studentenbewegung geführten Debatten über den sogenannte Haupt- und Nebenwiderspruch: Klasse und Geschlecht). Der Ende der 1980er-Jahre in den USA von der Juristin Kimberlé Crenshaw (1989) geprägte Begriff Intersektionalität enthält jedoch noch eine dritte zentrale Perspektive: Es handelt sich um die Strukturkategorie *race*. Sie wurde seit den 1970er-Jahren von schwarzen Frauen in kritischer Absicht an der weitgehend an Problemlagen weißer mittelschichtangehöriger Frauen orientierten feministischen Bewegung, die andere Gruppen von Frauen und deren soziale Konstellationen übersah oder als „add-on" betrachtete, in den feministischen Diskurs eingebracht (Winker/Degele 2009: 11f.). Es sind also die Wechselwirkungen zwischen „gender – class – race", die der allgemeinen (nordamerikanisch geprägten) Intersektionalitätsforschung zugrunde liegen und, zunächst in den USA, zu der angesprochenen Weiterentwicklung der feministischen Frauen- und Geschlechterforschung geführt haben. Diese Struktur wurde von deutschen Wissenschaftlerinnen, auf deren Ansätze sich der vorliegende Beitrag beschränkt, übernommen, auch wenn sie sich bewusst darüber sind, dass konzeptionelle Übertragungen US-amerikanischer Problemstellungen auf europäische resp. deutsche Verhältnisse nur unter Berücksichtigung hiesiger Sozialstrukturen und Diskurse (z. B. über Antisemitismus und Rassismus) möglich sind (Knapp 2013: 342f.). Die Relevanz der Einbeziehung weiterer sozialer Strukturkategorien in die Analysen der Intersektionalitätsforschung wird unterschiedlich beurteilt. Während einzelne Forscher*innen tendenziell von einer Erweiterung des Spektrums abraten (exemplarisch Hagemann-White 2011), listen andere diverse weitere Strukturkategorien auf, die für die Intersektionalitätsforschung infrage kommen könnten (exemplarisch Lutz/Wenning 2001). Welche Rolle in diesem Kanon die Strukturkategorie Behinderung spielt, ist bislang noch weitgehend offen. Nur Gabriele Winker und Nina Degele (2009) haben sich mit einem Ansatz vorgewagt, in dem sie – neben der Trias von Klasse, Geschlecht, Rasse/Ethnizität – an vierter Position eine Superkategorie „Körper" konstruieren, unter der sie die Kategorien Behinderung und Alter zusammenfassen, ein Versuch, der jedoch einzelnen anderen Autorinnen aus verschiedenen Gründen als kritikwürdig erscheint (Schildmann 2012; Knapp 2013; Villa 2013; Schildmann/Schramme 2017a, 2017b, 2018a, 2018b).

Festgehalten werden kann an dieser Stelle, dass die Kategorie Behinderung in der allgemeinen Intersektionalitätsforschung bislang eher unterrepräsentiert ist.

2.2 Verortung der Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung: ein exemplarischer soziologischer Ansatz

Für eine wissenschaftliche Kooperation zwischen Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung ist jedoch die Auseinandersetzung mit den Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Strukturkategorien, darunter Behinderung, ausschlaggebend.

Entlang des feministischen Theorieansatzes der Soziologin Regina Becker-Schmidt (2017) soll deshalb an dieser Stelle in Kürze skizziert werden, wie sich die Kategorie Behinderung in deren soziologische Gesellschaftsanalyse einfügen ließe. Ausgehend davon, dass „die verschiedenen Sektoren einer Gesellschaft – Politik, Ökonomie, Kulturindustrie, private Lebenswelten – strukturell aufeinander bezogen" (Becker-Schmidt 2017: 309) sind, auch wenn sie weitgehend als gegeneinander abgeschottet erscheinen, identifiziert Becker-Schmidt drei Achsen sozialer Ungleichheit:

> „Die Scheidung von familialer und marktvermittelter Reproduktion, von Haushaltung und Geldwirtschaft geht mit einer Hierarchisierung der Geschlechter einher. Klassenbildung entsteht durch die antagonistische Entgegensetzung von Kapital und Lohnarbeit. Die Diskriminierung von ‚Fremden' beginnt, sobald sich eine Population von einer anderen Bevölkerungsgruppe absondert, weil sie sich ihr qua sozialem Status, Hautfarbe, Kultur oder Religion überlegen dünkt" (Becker-Schmidt 2017: 310).

Die erwähnte Diskriminierung von Fremden, die Becker-Schmidt im Sinne der Strukturkategorie Ethnizität versteht, kann nach Auffassung der Verfasserinnen des vorliegenden Beitrags – im Sinne von Fremdheit in der eigenen Gesellschaft – folgendermaßen auf die Kategorie Behinderung und auf die von Behinderung betroffenen Menschen bezogen werden:

> „Die Mehrheitsgesellschaft legt fest, was sie unter mindestens durchschnittlicher Leistungsfähigkeit versteht, während eine soziale, als behindert definierte Minderheit diesen Leistungserwartungen real oder fiktiv nicht nachkommen kann, weshalb sie auf verschiedenste Weise sozial kontrolliert, sanktioniert, besondert wird. Die diversen Formen der Ausgrenzung – nicht zuletzt strukturell angelegter institutioneller Art – machen die von Behinderung betroffenen Menschen zu Fremden in der eigenen Gesellschaft" (Schildmann/Schramme 2018a: 51f.).

Diese Konstruktion wirkt auch in die Inklusive Pädagogik hinein, in der Mädchen und Jungen verschiedener sozialer und (inter- sowie sub-)kultureller Herkunft mit unterschiedlichsten individuellen Fähigkeiten/Leistungsvoraussetzungen und Verhaltensweisen zusammentreffen. Soll nun die Intersektionalitätsforschung für die Inklusive Pädagogik nutzbar gemacht werden, dann sind diese Konstellationen auf allen relevanten Ebenen des pädagogischen Miteinanders analytisch zu durchdringen. Dass dabei die Kategorie Behinderung – im schulpolitischen Sinne als ‚sonderpädagogischer Förderbedarf' aufgefasst – einer ggf. besonderen Berücksichtigung bedarf, liegt vor allem daran, dass in dem hierarchisch organisierten deutschen Bildungssystem für die mit diesem Label belegten Mädchen und Jungen eigene Sondereinrichtungen – darunter vor allem nach verschiedenen Förderschwerpunkten differenzierte Schulen – ein traditionell

gewachsenes Gebilde darstellen, das ihre in sich sehr differenzierte Schüler*innenschaft bisher nur teil- bzw. schrittweise in die Regelschulen überführt: So wurden seit Inkrafttreten der UN-BRK 2009 in Deutschland Direkteinschulungen in die verschiedenen Förderschulen nur um 0,6 Prozentpunkte auf zuletzt 3 Prozent reduziert, d. h., immer noch über 21 000 Kinder – darunter fast doppelt so viele Jungen wie Mädchen – beginnen ihre Schullaufbahn nicht in einer Regelschule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 83, 2016: 68). Über die gesamte Schulzeit hinweg betrachtet ist sogar folgende Entwicklung zu vermerken:

> „Mit einem Anstieg auf 7 % aller Schülerinnen und Schüler gab es 2016 erneut mehr Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischer Förderung als in den Vorjahren. Dabei findet sonderpädagogische Förderung weiterhin überwiegend in Förderschulen statt. Bundesweit liegt der Inklusionsanteil bei nunmehr 39 %, lediglich in 4 Ländern wird die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in allgemeinen Schulen unterrichtet. Das Angebot eigenständiger Förderschulstandorte hat sich in vielen Ländern und Kreisen kaum verändert" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 7).

Diese statistischen Daten weisen vor allem auf strukturelle Diskriminierungen im Bildungswesen hin, welche mit den Ansätzen und Methoden der Intersektionalitätsforschung analysiert werden können, um schließlich im Rahmen einer sich als inklusiv verstehenden allgemeinen Pädagogik abgebaut zu werden.

3 Verbindungslinien: Ansätze des wissenschaftlichen Diskurses zwischen Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung

3.1 Berücksichtigung aller für Erziehung und Bildung relevanten Strukturkategorien, darunter Behinderung

Bisher vorliegende Ansätze des wissenschaftlichen Diskurses über Inklusive Pädagogik und Intersektionalitätsforschung gehen nach Auffassung der Autorinnen des vorliegenden Beitrags im Wesentlichen von der – in der Tradition der Integrationspädagogik (s. o.) mit deren besonderer Aufmerksamkeit für die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder bestehenden – Inklusiven Pädagogik aus. Soll es jedoch um eine gemeinsame Erziehung und Bildung aller Kinder und Jugendlichen gehen, stellen sich auch alle Indikatoren für soziale Ungleichheitslagen als gleichermaßen wichtig und zu beachten heraus, wodurch auch die wissenschaftlichen Ansätze der Intersektionalitätsforschung zum Tragen kommen.

3.2 Aufmerksamkeit für die Binnenstrukturen einzelner sozialer Kategorien, exemplarisch dargestellt an Zusammenhängen von Geschlecht und Behinderung

Um die Wechselwirkungen zwischen einzelnen Kategorien untersuchen zu können, müssen zunächst deren, ggf. sehr unterschiedliche, Binnenstrukturen analysiert und ge-

genseitig vermittelt werden. Dies sei hier exemplarisch für die Kategorien Geschlecht und Behinderung ausgeführt:

> „Geschlecht ist wie andere soziale Strukturen vielschichtig; es geht nicht nur um Identität oder nur um Arbeit oder nur um Macht oder nur um Sexualität, sondern um all das gleichzeitig [...] Geschlechterarrangements werden sozial reproduziert (nicht biologisch), und zwar durch die Macht der Strukturen, die soziales Handeln prägen" (Connell 2013: 30).

Diese Definition von Geschlecht ist aus mehreren Gründen auch grundlegend für die Definition von Behinderung. Zu berücksichtigen ist dabei, dass Behinderung ein Sammelbegriff für unterschiedlichste Beeinträchtigungen ist. Durch gesellschaftliche Einstellungen und Vorurteile gegenüber körperlichen, geistigen und psychischen Beeinträchtigungen geraten die betroffenen Menschen in sozial benachteiligte Positionen gegenüber ihren nicht behinderten Mitmenschen ebenso wie in hierarchische Verhältnisse untereinander. Diejenigen, die den gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen am wenigsten entsprechen, sind sozialer Diskriminierung am stärksten ausgesetzt. Auch bei Behinderung geht es also um Macht (in Form institutionellen Ausschlusses bzw. institutioneller Besonderung), Arbeit (in Form der Definition minderer Arbeitsgüte), Sexualität (in Form direkter oder indirekter eugenischer Zwänge) und Identität (in Form der Übernahme gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen, die individuelle Abweichung hervorbringen). Behinderung resultiert, wie hier deutlich wird, u. a. aus dem, was eine jeweilige Gesellschaft unter Geschlecht versteht und welche Geschlechterarrangements sie fordert oder zulässt, womit die Orientierung an bestimmten Normalitätsvorgaben einhergeht. Die Kategorie Behinderung drückt dabei die negative Seite dessen aus, was als gesellschaftlich erwünscht und mindestens durchschnittlich angesehen wird (zur Normalismusforschung vgl. zusammenfassend Schildmann 2009). Von dieser Perspektive können die Inklusive Pädagogik und die Intersektionalitätsforschung gleichermaßen profitieren: Indem exemplarisch auch die (sich verändernden) Verhältnisse zwischen Normalität und Abweichung analysiert werden, die einen Einblick in die Strukturen des ‚dis-ableism' gewähren, können die Einblicke in die gesellschaftlich vorherrschenden Strukturen von ‚sexism' und ‚racism' analytisch ergänzt werden.

4 Potenziale der Inklusiven Pädagogik unter intersektionaler Perspektive

Wenn, wie oben dargestellt, Behinderung u. a. aus dem hervorgeht, was die Gesellschaft unter Geschlecht versteht, dann sollten die Geschlechterarrangements noch ausführlicher betrachtet werden. Dabei spielt, wie dem o. g. Zitat von Raewyn Connell zu entnehmen ist, neben Aspekten von Macht, Arbeit und Identität auch das gesellschaftliche Feld der Sexualität eine dominante Rolle. Auf dieses geht innerhalb der feministischen Forschung ganz gezielt die Queer-Theorie ein. Mit dieser Perspektive beschäftigt sich, die Kategorie Behinderung berücksichtigend, unter theoretischen Aspekten Abschnitt 1. Abschnitt 2 verdeutlicht die Zusammenschau von Integrativer/Inklusiver Pädagogik, Intersektionalitätsforschung und Queer-Theorie anhand eines ausgewählten empirischen Beispiels. Abschnitt 3 enthält eine zusammenfassende Einschätzung darüber, welche

Potenziale die Verknüpfung der wissenschaftlichen Ansätze von Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung einschließlich der Queer-Theorie beinhaltet.

4.1 Theoriebezug: Queer-Theorie als Perspektiverweiterung des Zusammenhangs zwischen Intersektionalität und Inklusion

Auch die Queer-Theorie ist anschlussfähig an die Diskurse über den Umgang mit Verschiedenheit in inklusiven Settings. Die drei folgenden Aspekte können als relevante Perspektivenerweiterungen angesehen werden.

4.1.1 Betonung der Untrennbarkeit von Geschlecht und sexueller Identität

Gabriele Dietze, Elahe Haschemi Yekani und Beatrice Michaelis konstatieren eine weitgehende „Abwesenheit von Sexualitäten in der Theoretisierung von Intersektionalität in den Gender Studies", wodurch „eigene heteronormative Positionen des Mainstream-Feminismus" (Dietze/Haschemi Yekani/Michaelis 2012: 1) nicht hinreichend reflektiert würden. Von queer-theoretischen Ansätzen könnte die Intersektionalitätsforschung profitieren, so die Autorinnen, weil diese „Identitätskategorien wie ‚schwul' und ‚lesbisch' (und damit auch Heterosexualität als Identität) in ihrer (vermeintlichen) Kohärenz infrage [...] stellen und Normalisierungsvorgänge sowie spezifische Herrschaftsformationen wie Heteronormativität [...] analysieren" (Dietze/Haschemi Yekani/Michaelis 2012: 3). Die Forderung nach mehr Aufmerksamkeit für die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen in der Inklusiven Pädagogik lässt dabei eine angemessene Berücksichtigung von geschlechtlicher Identität und sexuellem Begehren einschließlich der Kritik an Heteronormativität in mehrerer Hinsicht als sinnvoll erscheinen: So zeigt eine Untersuchung zu „Gleichstellung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt" (Lenz/Sabisch/Wrzesinski 2012) im Bundesland Nordrhein-Westfalen, dass z. B. Kinder aus „Regenbogenfamilien" – d. h. „Familien, in denen mindestens ein Elternteil (sozial, rechtlich, biologisch) lesbisch oder schwul lebt" (Lenz/Sabisch/Wrzesinski 2012: 25) – vor allem im schulischen Umfeld „ihre Familiensituation verheimlichen" (Lenz/Sabisch/Wrzesinski 2012: 26f.), weil sie von Gleichaltrigen ausgehende Diskriminierung befürchten oder bereits erlebt haben (Lenz/Sabisch/Wrzesinski 2012: 28). Auch lesbische, schwule, bisexuelle trans*[1] und inter*[2] Jugendliche berichten davon, durch ihr Outing Freundschaften eingebüßt sowie (homo- und transnegative) Abwertungen erlebt zu haben (Lenz/Sabisch/Wrzesinski 2012: 29). Ähnlich wie die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit trans*- und inter*-Erfahrungen (Lenz/Sabisch/Wrzesinski 2012: 30) sei auch die Situation von lesbisch, schwul, bisexuell, transsexuell, transgender und intersexuell (LSBTTI) lebenden Personen mit Behinderungserfahrungen bisher nur unzureichend erforscht worden, so Lenz, Sabisch und Wrzesinski (2012: 39). Jedoch lassen die Ergebnisse dieser Studie den Schluss zu, dass eine weitergehende intersektionale Analyse der hier angesprochenen Heterogenitätsdimensionen (Wech-

1 Der Begriff trans* wird hier als Begriff für Selbstbezeichnungen wie Transgender, Transsexuell, Transident, Transgeschlechtlich genutzt.

2 Der Begriff inter* wird hier als Überbegriff für Intersexuelle, Intersex, Hermaphroditen, Zwitter, Intergender sowie inter- oder zwischengeschlechtlich verwendet.

selwirkungen zwischen Behinderung, Geschlecht, Sexualität/Begehren, Klasse etc.) für die inklusive pädagogische Praxis fruchtbar wäre, um die konkreten Lebenslagen dieser Personen(gruppen) sichtbar zu machen und mit sexueller Identität und Heteronormativität verwobene Themen machtkritisch reflektieren zu können. Die Autorinnen Heike Raab (2010) und Elisabeth Tuider (2014), die sich mit Körperkonzepten jenseits heteronormativer Ordnungen befassen, beschreiben darüber hinaus eine „wechselseitige Verschränkung von Heteronormativität, Sexualität und abled bodyness" (Tuider 2014: 108f.), die auf der Basis eines intersektionalen Forschungszugangs deutlich werde. Unter Beachtung intersektionaler Analysen kann die Kategorie Behinderung demnach auch bezogen auf queere Körperkonzepte und Strukturen des ‚ableism' (vgl. auch Punkt 3.2) wichtige Ergänzungen in queer-theoretische Zusammenhänge einbringen, da hier Verhältnisse zwischen Normalität und Abweichung in Bezug auf Fähigkeiten bzw. „abled bodies" (Tuider 2014) thematisiert werden können.

4.1.2 Destabilisierung und Dekonstruktion von Kategorien

Während die Intersektionalitätsforschung unterschiedliche (inter-, intra- und antikategoriale) Zugangsweisen zu ihren Forschungsgegenständen wählt, ist die Queer-Theorie eindeutig antikategorial ausgelegt. Sie fokussiert vor allem Fragen von Identität: „Fragen der Aneignung und Selbstbestimmung" (Förster 2017: 13) und damit auch der „Bedingungen und Prozesse der Subjektwerdung" (Förster 2017: 14), was beinhaltet, dass sich die einzelne Person selbstbemächtigend definieren bzw. benennen kann. Im Rahmen inklusiver pädagogischer Prozesse dient diese Perspektive auf Subjektwerdungsprozesse der kritischen Sensibilisierung für den Akt der Kategorisierung, die dem Anspruch auf positive Wertschätzung menschlicher Heterogenität ggf. entgegensteht.

4.1.3 Kritische Thematisierung von Privilegierung zum Zweck des Abbaus sozialer Hierarchien

Auch wenn sowohl die Intersektionalitätsforschung als auch die Queer-Theorie aus der Kritik am weißen Mainstream-Feminismus bzw. an der weißen Schwulen- und Lesbenbewegung entstanden sind, weist doch vor allem Letztere auf Verhältnisse zwischen Diskriminierung und Privilegierung hin. Im Rahmen der Inklusiven Pädagogik erhält die Reflexion über soziale Privilegien gegenüber Benachteiligungen und Ausschlüssen eine besondere Relevanz: Geht es in diesem pädagogischen Reformansatz vor allem um einen positiven Umgang mit Heterogenität und die Wertschätzung der unterschiedlichen Potenziale aller Beteiligten, dann sollten nicht nur soziale Benachteiligungen der Einen kritisch reflektiert werden, sondern auch und vor allem die Privilegien der Anderen, die sich häufig hinter dem verbergen, was als gesellschaftliche ‚Normalität' gilt. Die Sichtbarmachung privilegierender bzw. diskriminierender Facetten kann vor allem dazu dienen, für Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Bildungswesen zu sensibilisieren und an deren Überwindung zu arbeiten. Zum Abbau sozialer Ungleichheitslagen gehört also, so lehrt vor allem die Queer-Theorie, nicht nur und nicht zuvorderst, die Analyse sozialer Benachteiligungen, sondern im Gegenteil ebenso die Analyse sozialer Privilegierung und deren kritische Überprüfung, auch durch die privilegierten Personen selbst,

die ggf. Verzicht lernen müssen (Krasniqi/Kraut 2017: 116). Diese Aspekte sind nicht zuletzt für in inklusiven Zusammenhängen tätige Pädagog*innen im Sinne der Selbstreflexion eigener Haltungen und Positionen (sowie der damit einhergehenden Wahrnehmungsperspektive in pädagogischen Prozessen) bedeutsam.

4.2 Praxisbezug: Subjektperspektiven auf Heterogenitätsdimensionen in der Inklusiven Pädagogik

Wenn die Inklusive Pädagogik, wie unter Punkt 1.3 dargestellt, u. a. einer theoretischen Grundlage bedarf, die sich mit den sozialen Ungleichheitslagen der Kinder und Jugendlichen beschäftigt, welche im konkreten pädagogischen Geschehen aufeinandertreffen, dann scheinen sich als solche Grundlagen sowohl die Intersektionalitätsforschung im Allgemeinen als auch die Queer-Theorie im Besonderen zu eignen. Das belegt, neben einigen anderen Studien (Buchner 2018; Boger 2019), auch eine Arbeit, in deren Rahmen erstmals „[b]iografische Erfahrungen mit Integration (Inklusion) in Kindergarten und Schule aus der Rückschau behinderter Frauen und Männer“ (Schramme 2019a; 36 ehemalige „Integrationskinder“ der ersten Generation, Geburtsjahrgänge 1965–1988) systematisch erhoben wurden. Sie geht, wie in anderer Weise auch die Arbeiten von Buchner (2018) und Boger (2019), gezielt auf die Subjektperspektiven der Befragten unter Einbeziehung von Verhältnissen zwischen Diskriminierung und Privilegierung ein und berücksichtigt dabei verschiedene Heterogenitätsdimensionen (insbesondere Geschlecht, soziale Klasse/Schicht, Alter, Behinderungserfahrung) wie auch zentrale gesellschaftliche Normalitätsfelder, vor allem Leistung, aber auch Sexualität.

4.2.1 Relevanz unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen

Im Rahmen dieser Studie mit 20 weiblichen und 16 männlichen Interviewpartner*innen spielt die Kategorie Behinderung insofern eine herausgehobene Rolle, als alle Befragten – wenn auch in unterschiedlicher Weise – von individuellen Beeinträchtigungen und Behinderungen betroffen sind. Die Kategorie Alter spielt eine wichtige Rolle, weil sich die gesellschaftlichen Definitionen von Behinderung weitgehend daran orientieren, welche Leistungsanforderungen und Verhaltensweisen in den aufeinander folgenden Lebensabschnitten, insbesondere im Kindes- und Jugendalter, für eine jeweilige Altersgruppe als durchschnittlich und damit als normal angenommen werden. Die Kategorie Geschlecht weist in der vorliegenden Untersuchung zwei unterschiedliche Aspekte aus: Erstens erfahren Mädchen und Jungen geschlechterspezifische Normalitätserwartungen, was sich auf einzelne Lebensbereiche unterschiedlich auswirkt (z. B. Leistung und Sexualität, s. u.). Zweitens waren – zumindest in den ersten Jahrzehnten – an der Durchsetzung und Etablierung der Integrationspädagogik mit Müttern, Erzieherinnen und Lehrerinnen (auch aus Sicht der Befragten) mehr Frauen als Männer beteiligt. Dass in diesen ersten Jahrzehnten in die Integrationsversuche und -modelle vor allem Kinder aus gebildeten Schichten (vor allem aus Akademikerfamilien) einbezogen wurden, weist auf die Relevanz der sozialen Klassen-/Schichtzugehörigkeit für die individuelle Berücksichtigung auf diesem reformpädagogischen Feld hin.

4.2.2 Relevanz von Diskriminierung und Privilegierung auf dem Feld der (Schul-)Leistungen

Welch große Rolle der eigenen Leistungsfähigkeit zugemessen wird, zeigen die Äußerungen der behinderungserfahrenen Interviewpartner*innen auf dem Gebiet der erwarteten bzw. erbrachten (Schul-)Leistungen, die auf einen entsprechenden Normalitätsdruck hinweisen:

„Wenn ich nicht behindert gewesen wäre, hätte es die Diskussion gar nicht gegeben ..., aber der Leiter des Realschulzweigs sagte zu meinen Eltern ich würde ja sowieso nie Karriere machen und sie hätten zu wenig Schüler auf dem Realschulzweig, er sei dafür, dass ich auf die Realschule gehe, weil dann würde ich niemandem auf dem Gymnasium den Platz wegnehmen" (B19w, 4; Schramme 2019a: 149).

Die Studie belegt, dass insbesondere die befragten Frauen unter starkem Normalitäts- und Leistungsdruck standen. Sie sprechen auch „von einem extrem kräftezehrenden Alltag, der oft überfordernd war, den sie aber mit Rekurs auf den Durchschnitt der Klasse (unter großem Kraftaufwand) bewältigen wollten bzw. bewältigten" (Schramme 2019a: 208).

4.2.3 Relevanz von Diskriminierung und Privilegierung auf dem Feld der Sexualität

Dem mit dem Alter zunehmenden und vor allem in der Adoleszenz sichtbar werdenden Ausschluss aus Gesprächen und Aktivitäten nicht behinderter Mitschüler*innen wurde von den Befragten der genannten Studie, ähnlich wie bei Buchner (2018) und Boger (2019), vor allem dadurch begegnet, sich in Aussehen und Verhalten „so normal wie möglich" zu geben (vgl. Punkt 3.2). Dennoch fühlten sich die Befragten von ihren nicht behinderten Peers vor allem als (potenzielle) Sexualpartner*innen nicht wahrgenommen, wie folgendes Beispiel belegt:

„Ich war immer der schwule beste Freund, mit dem man über alles reden kann. Aber ich war halt nie der […], der in Frage kam. Und wenn ich dann einer Frau meine Liebe gestand, dann ist die immer aus allen Wolken gefallen. Und das ist total frustrierend und ich glaube, dass ich auch ein unglaublich romantischer/ oder gute Flirttalente habe aber selbst das reicht nicht" (B22m, 69; Schramme 2019a: 165).

Diese und ähnliche Aussagen könnten dazu dienen, allgemeine Tendenzen von Privilegierung und Diskriminierung auf dem Feld der Sexualität auszuleuchten, spezielle Vorurteile gegenüber der Sexualität behinderter Mädchen und Jungen (bzw. Frauen und Männer), die sich um Begriffe wie Asexualität, sexuelle Neutralität u. ä. ranken, auszuräumen und die Ergebnisse im Sinne einer positiven Wertschätzung von sexueller Vielfalt auf der Basis der Ansätze der Queer-Theorie für die Inklusive Pädagogik nutzbar zu machen. Insgesamt belegt die Studie die Bedeutung der Subjektperspektive für die Umsetzung von Inklusion in die pädagogische Praxis. Alle relevanten gesellschaftlichen Heterogenitätsdimensionen einschließlich Sexualität/Begehren werden angesprochen. Mit den Potenzialen der Intersektionalitätsforschung und der Queer-Theorie kann es aus Sicht der Verfasserinnen des vorliegenden Beitrags gelingen, die deutlich sichtbar werdenden Verhältnisse zwischen Privilegierung und Diskriminierung im Bildungswesen machttheoretisch zu durchleuchten und für die Überwindung sozialer Ungleichheiten einzutreten.

4.3 Schlussbetrachtung: Potenziale einer Verknüpfung von Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung (einschließlich Queer-Theorie)

Die im vorliegenden Beitrag angestellten Überlegungen zu möglichen Verknüpfungspunkten zwischen Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung (einschließlich der Queer-Theorie) schließen mit der Einschätzung, dass sich die genannten wissenschaftlichen Ansätze gegenseitig bereichern und voneinander profitieren können. Wenn es der Inklusiven Pädagogik darum gehen soll, dass eine gemeinsame Erziehung und Bildung aller Kinder und Jugendlichen nicht nur deren unterschiedliche individuelle Fähigkeiten und Besonderheiten berücksichtigt, sondern auch auf ihre sozialen Ungleichheitslagen eingeht, dann können dafür die wissenschaftlichen Ansätze der Intersektionalitätsforschung (einschließlich der Queer-Theorie) von analytischem Nutzen sein; denn diese geht gezielt auf die einzelnen Indikatoren sozialer Ungleichheit und auf deren mögliche Wechselwirkungen ein und kann so die unterschiedlichsten sozialen Gefüge im Bildungswesen (von vorschulischen Einrichtungen bis hin zu den unterschiedlichen Schultypen) systematisch erfassen. Umgekehrt kann die Intersektionalitätsforschung einen Gewinn daraus ziehen, dass sie mit der Inklusiven Pädagogik ein pädagogisches Praxisforschungsfeld erobert, auf dem einerseits alle gesellschaftlich relevanten Strukturkategorien (Klasse, Geschlecht, Alter, Ethnizität, Behinderung) in Wechselwirkung miteinander treten und andererseits für sie noch weitgehend unbearbeitete Strukturkategorien – wie etwa Behinderung und deren Binnendifferenzierungen – ins Blickfeld geraten. Dabei können auf diesem Feld exemplarisch auch die (sich verändernden) Verhältnisse zwischen Normalität und Behinderung analysiert werden, die einen Einblick in die Strukturen des ‚ableism' gewähren, durch die die gesellschaftlich vorherrschenden Strukturen von ‚sexism' und ‚racism' analytisch zu ergänzen sind.

Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016*. Bielefeld: Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Bielefeld: Bertelsmann.

Becker-Schmidt, Regina (2017). *Pendelbewegungen – Annäherungen an eine feministische Gesellschafts- und Subjekttheorie. Aufsätze aus den Jahren 1991–2015*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzggj

Beer, Ursula (Hrsg.). (1987). *Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik*. Bielefeld: AJV-Verlag.

Boger, Mai-Anh (2019). *Subjekte der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitfühlen.* Münster: Edition Assemblage.

Buchner, Tobias (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule. Biographie und Behinderung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Connell, Raewyn (2013). *Gender.* Wiesbaden: Springer VS.

Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersections of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, 139*, 139–167.

Dietze, Gabriele; Haschemi Yekani, Elahe & Michaelis, Beatrice (2012). *Intersektionalität und Queer Theory*. Zugriff am 05. März 2019 unter http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/dietzehaschemimichaelis/.

Ewinkel, Carola; Boll, Silke; Degener, Theresia; Hermes, Gisela; Kroll, Bärbel; Lübbers, Sigrid & Schnartendorf, Susanne (Hrsg.). (1985). *Geschlecht: behindert – besonderes Merkmal: Frau*. München: AG SPAK.

Feuser, Georg (1986). Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Schule. *Behindertenpädagogik, 25*(2), 122–139.

Förster, Franziska (2017). „Who am I to feel so free?" – Eine Einführung in den Begriff und das Denken von Queer. In Karsten Kenklies & Maximilian Waldmann (Hrsg.), *Queer Pädagogik. Annäherungen an ein Forschungsfeld* (S. 9–59). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hackbarth, Anja (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hagemann-White, Carol (2011). Intersektionalität als theoretische Herausforderung für die Geschlechterforschung. In Sandra Smykalla & Dagmar Vinz (Hrsg.), *Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit* (4. Aufl.; S. 20–33). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Hinz, Andreas (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Tectum.

Jacob, Jutta; Köbsell, Swantje & Wollrad, Eske (Hrsg.). (2010). *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413975

Kiuppis, Florian (2014). *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext internationaler Organisationen*. Münster: Waxmann.

Knapp, Gudrun-Axeli (2013). Zur Bestimmung und Abgrenzung von „Intersektionalität". Überlegungen zu Interferenzen von „Geschlecht", „Klasse" und anderen Kategorien sozialer Teilung. *Erwägen Wissen Ethik (EWE), 24*(3), 341–354.

Krasniqi, Nadezdam & Kraut, Steff (2017). Rassismus und Whitewashing im Namen von Queer. Für eine intersektionale queere Praxis. In Karsten Kenklies & Maximilian Waldmann (Hrsg.), *Queer Pädagogik. Annäherungen an ein Forschungsfeld* (S. 113–139). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Lenz, Ilse; Sabisch, Katja & Wrzesinski, Marcel (Hrsg.). (2012). *„Anders und Gleich in NRW" – Gleichstellung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Forschungsstand, Tagungsdokumentation, Praxisprojekte*. Zugriff am 05. März 2019 unter www.diversity-institut.info/downloads/Studie-15-Netzwerk-FGF-Vielfalt.pdf.

Lutz, Helma & Wenning, Norbert (2001). Differenzen und Differenz. Einführung in die Debatten. In Helma Lutz & Norbert Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden* (S. 11–24). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_1

Merz-Atalik, Kerstin (2001). *Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen*. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99982-5

Möller-Dreischer, Sebastian & Schildmann, Ulrike (2019). Editorial. Schwerpunktheft „Inklusion trifft Intersektionalität". *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion, 27*(1), 2–4.

Prengel, Annedore (1984). *Schulversagerinnen. Versuch über diskursive, sozialhistorische und pädagogische Ausgrenzungen des Weiblichen*. Gießen: Focus.

Prengel, Annedore (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14850-0

Raab, Heike (2010). Shifting the Paradigm: „Behinderung, Heteronormativität und Queerness". In Jutta Jacob, Swantje Köbsell & Eske Wollrad (Hrsg.), *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht* (S. 73–94). Bielefeld: transcript.

Rohr, Barbara (1980). Koedukation und Koinstruktion in der Schule für Lernbehinderte. In Herwig Baier & Gerhard Klein (Hrsg.), *Die Schule für Lernbehinderte. Organisatorische Fragen pädagogisch gesehen* (S. 217–235). Berlin: Marhold Verlag.

Schildmann, Ulrike (1983). *Lebensbedingungen behinderter Frauen*. Gießen: Focus.

Schildmann, Ulrike (1996). *Integrationspädagogik und Geschlecht. Theoretische Grundlegung und Ergebnisse der Forschung*. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95743-6

Schildmann, Ulrike (2004). *Normalismusforschung über Behinderung und Geschlecht. Eine empirische Untersuchung der Werke von Barbara Rohr und Annedore Prengel*. Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80953-7

Schildmann, Ulrike (2009). Geschlecht. In Markus Dederich & Wolfgang Jantzen (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (Bd. 2, S. 222–226). Stuttgart: Kohlhammer.

Schildmann, Ulrike (2010). Umgang mit Verschiedenheit in der gesamten Lebensspanne – eine neue Forschungsperspektive. In Ulrike Schildmann (Hrsg.), *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter/Lebensphasen* (S. 11–21). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schildmann, Ulrike (2012). Verhältnisse zwischen Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung: sieben Thesen. In Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natascha Korff & Katja Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 93–99). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schildmann, Ulrike (2013). Wechselwirkungen zwischen Geschlecht und Behinderung von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter. *Behindertenpädagogik, 52*(1), 68–81.

Schildmann, Ulrike (2018). Zeitgeschichtliche Einordnung des Diskurses über Verhältnisse zwischen Geschlecht und Behinderung in die Intersektionalitätsforschung aus Sicht der feministischen Frauen- und Geschlechterforschung. In Ulrike Schildmann, Sabrina Schramme & Astrid Libuda-Köster (Hrsg.), *Die Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde* (S. 17–42). Bochum, Freiburg: Projektverlag.

Schildmann, Ulrike (2019a). Theoretische Überlegungen zu einer Inklusiven Pädagogik unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheitslagen der beteiligten Personengruppe. *Gemeinsam Leben. Zeitschrift für Inklusion, 27*(1), 5–13.

Schildmann, Ulrike (2019b). Der soziale Raum der Theoriebildung am Beispiel von Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung. In Gabi Ricken & Sven Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittaufgabe* (S. 222–226). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schildmann, Ulrike & Schramme, Sabrina (2017a). Intersektionalität. Behinderung – Geschlecht – Alter. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 86*(3), 191–202. https://doi.org/10.2378/vhn2017.art21d

Schildmann, Ulrike & Schramme, Sabrina (2017b). Behinderung: Verortung einer sozialen Kategorie in der Geschlechterforschung/Intersektionalitätsforschung. In Beate Kortendiek, Birgit Riegraf & Katja Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 818–889). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12500-4_55-1

Schildmann, Ulrike & Schramme, Sabrina (2018a). Zur theoretischen Verortung der Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung. In Ulrike Schildmann, Sabrina Schramme & Astrid Libuda-Köster (Hrsg.), *Die Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung.*

Theoretische Grundlagen und empirische Befunde (S. 43–100). Bochum, Freiburg: Projektverlag.

Schildmann, Ulrike & Schramme, Sabrina (2018b). Inklusive Pädagogik und Intersektionalitätsforschung: Ansätze und Perspektiven eines neuen wissenschaftlichen Diskurses. In Ewald Feyerer, Wilfried Prammer, Eva Prammer-Semmler, Christine Kladnik & Richard Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 301–305). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schramme, Sabrina (2019a). *Biografische Erfahrungen mit Integration (Inklusion) in Kindergarten und Schule aus der Rückschau behinderter Frauen und Männer. Eine empirische Untersuchung*. Bochum, Freiburg: Projektverlag.

Schramme, Sabrina (2019b). Empirische Rückschau von Männern und Frauen mit Behinderungserfahrungen auf ihre Erlebnisse mit Integration in der Schulzeit. Integrative Pädagogik, Didaktik und soziale Ungleichheitskategorien. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion, 27*(1), 24–34.

Sturm, Tanja (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Tuider, Elisabeth (2014). Körper, Sexualität und (Dis-)Ability im Kontext von Diversity Konzepten. In Gudrun Wansing & Manuela Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration*. *Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 98–116). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19401-1_6

Villa, Paula Irene (2013). Verkörpern ist immer mehr: Intersektionalität, Subjektivierung und der Körper. In Helma Lutz, Teresa Maria Vivar Herrara & Linda Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 203–221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92555-4_11

Waldschmidt, Anne (2015). Disability Studies als interdisziplinäres Forschungsfeld. In Theresia Degener & Elke Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention* (S. 334–344). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Winker, Gabriele & Degele, Nina (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839411490

Zu den Personen

Ulrike Schildmann, Prof. Dr., *1950, Univ.-Prof. i. R. der TU Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Verhältnisse zwischen Behinderung und Geschlecht, Normalismusforschung, inklusive Pädagogik, Intersektionalitätsforschung.
E-Mail: ulrike.schildmann@tu-dortmund.de

Sabrina Schramme, Dr. phil., *1984, Evangelische Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Fachbereich Heilpädagogik und Pflege. Arbeitsschwerpunkte: Intersektionalitätsforschung, Umgang mit Heterogenität in der integrativen und inklusiven Pädagogik, Biografieforschung und integrative Lebensverläufe.
E-Mail: schramme@evh-bochum.de