

Doing inclusive research: Möglichkeiten und Begrenzungen gemeinsamer Forschungspraxis

Gertraud Kremsner · Michelle Proyer

© Der/die Autor(en) 2019

Zusammenfassung Dieser Beitrag widmet sich der historischen Genese inklusiver Forschungspraxis aus Anteilen der Aktionsforschung, emanzipatorischen und partizipativen Forschung. Aktuelle Entwicklungen, Möglichkeitsräume und Herausforderungen im Kontext der Anwendungspraxis mit besonderer Bezugnahme auf machttheoretische Überlegungen werden anhand von zwei konkreten Beispielen erläutert und kritisch diskutiert: eines widmet sich der Arbeit mit der „klassischen“ Zielgruppe von inklusiver Forschung, Menschen mit *Lernschwierigkeiten, während das zweite eine andere Personengruppe ins Zentrum der Forschung und Mitwirkung stellt: Lehrkräfte mit Fluchthintergrund. Die referierten Risiken und Barrieren beziehen sich auf die Identifikation und Auswahl von Co-Forschenden, auf die dem Forschungsansatz inhärenten Rollen und daraus resultierenden Rollenkonflikten im Kontext der vorgestellten Projekte sowie auf Herausforderungen in der inklusiv gestalteten Dissemination von Forschungsergebnissen.

Schlüsselwörter Inklusive Forschung(-spraxis) · Personen mit *Lernschwierigkeiten · Lehrkräfte mit Fluchthintergrund

Doing inclusive research: possibilities and limitations of joint research practice

Abstract This paper focuses on the historical genesis of inclusive research practice from action, emancipatory, and action research. Recent developments, possibilities,

G. Kremsner (✉) · M. Proyer

Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität Wien, Porzellangasse 4, 1090 Wien, Österreich

E-Mail: gertraud.kremsner@univie.ac.at

M. Proyer

E-Mail: michelle.proyer@univie.ac.at

and challenges in the context of research practice with a focus on power-related theoretical approaches will be elaborated and discussed critically using two examples: one focuses on the widely acknowledged main target group of inclusive research, people with learning disabilities, whereas the latter puts a different one at center stage: Teachers with forced migration backgrounds. Reported risks and barriers point towards the identification and choice of co-researchers, resulting conflicts in power-relations and challenges in inclusive dissemination.

Keywords Inclusive research (practice) · People with learning disabilities · Teachers with forced migration background

1 Einleitung

Den Bezugspunkt für den nachfolgenden Beitrag bildet der als „inklusive Forschung“ gerahmte und an zwei konkreten Beispielen diskutierte Ansatz, Forschung *gemeinsam und im Austausch* mit Personen bzw. Personengruppen zu gestalten und durchzuführen, welche nicht als Wissenschaftler*innen im traditionellen Sinne bezeichnet werden würden: Im Projekt „Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten“ (Kreamsner 2017) waren dies Menschen mit *Lernschwierigkeiten¹, während im Projekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“ der Fokus auf die Zusammenarbeit mit asyl- oder subsidiär schutzberechtigten Lehrer*innen² gelegt wurde.

¹ „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ ist ein von der Selbstvertretungs- bzw. People First-Bewegung selbst gewählter Begriff, der andere ablöst, die von betroffenen Personen als diskriminierend empfunden werden: „Wir meinen mit den Wörtern Menschen mit Lernschwierigkeiten alle Menschen, die früher als Menschen mit geistiger Behinderung bezeichnet wurden. Wir mögen das Wort ‚geistige Behinderung‘ nicht. Es ist oft ein Schimpfwort“ (WIBS 2005, o. S.). Der Begriff „Menschen mit *Lernschwierigkeiten“ impliziert zudem die „Abwendung von einer Bezugnahme ausschließlich auf medizinisch-diagnostische Kriterien“ (Kreamsner 2017, S. 15), die in vermeintlich objektivierbaren „Fakten“ wie etwa dem IQ ihren Ausdruck finden. Der Begriff nimmt die soziale Komponente des behindert-Werdens in sich auf und verweist auf die Möglichkeit, über die gesamte Lebensspanne hinweg zu lernen und sich weiterzuentwickeln (WIBS 2005; Sigot 2015).

² Am 28. Juli 1951 wurde die „Genfer Flüchtlingskonvention“ durch die Vereinten Nationen verabschiedet. Bereits im Artikel 1 der Konvention wird der Begriff „Flüchtling“ festgelegt und genau definiert (UN 1951, S. 2). Die generelle Verpflichtung der Nichtausweisung schutzsuchender Personen wird durch regionale gesetzliche Vereinbarungen dahingehend „entschärft“, dass beispielsweise innerhalb der EU in Länder abgeschoben werden darf, welche als Erstes betreten wurden (Cremer 2018). Demzufolge kann festgehalten werden, dass „Flucht“ nicht den Weggang aus dem Heimatland sowie das darauf unmittelbar anschließende Ankommen in einem Zielland bedeutet, sondern sich mitunter über mehrere Jahre erstreckt: Der Aufbau eines „neuen“ Lebens kann für viele Personen erst dann beginnen, wenn sich eine dauerhafte, stabile und sichere Zukunftsperspektive anstelle einer zeitlich begrenzten Duldung einstellt (Plutzar 2016). Vor diesem Hintergrund erscheint die durch die UN legitimierte Verwendung des Begriffs „Flüchtling“ nicht mehr ausreichend, denn bei Flucht handelt es sich dann nicht mehr um eine Wegstrecke von einem (Kriegs-)Ort zu einem sicheren Ort. Um die zeitliche Dimension von Flucht auszudrücken, vor allem aber auch, um die davon betroffenen Personen ins Zentrum zu rücken, verwenden wir in weiterer Folge den Terminus „Menschen mit Fluchthintergrund“ und fokussieren – auch dem aktuellen Diskurs entsprechend – vor allem auf jene Personen, die im Verlauf der Jahre seit 2015 aufgrund von Kriegshandlungen in Syrien, dem Irak und Afghanistan nach Europa fliehen mussten.

Leitend für beide zu diskutierenden Projekte war der Zugang, Marginalisierung insofern als soziale Konstruktion zu fassen, als Personen und Personengruppen zum Zweck des Machterhalts der herrschenden Klasse, wie Gramsci (1991–2002) sie beschreibt, „beandert“ (also „geothered“ im Sinne eines Othering-Ansatzes im Anschluss an Spivak 1985) werden: „The social constructivist view perceives marginality as a power relationship between a group viewing itself as a ‚center‘, and consequently viewing all minorities and nonmembers as marginal or ‚other‘“ (Gullen und Pretes 2000, S. 217). Solcherlei Mechanismen finden sich mitunter bzw. gerade auch in der (eigenen) akademischen Wissensproduktion wieder: Ausschließlich durch akademische Abschlüsse explizit ausgewiesene Personen sind dazu berechtigt, forschend (und universitär lehrend) tätig zu sein; die Academia wird damit – übrigens auch im Sinne des eigenen Machterhalts – zum „Zentrum“ (siehe Gullen und Pretes 2000), das „Andere“ ausschließt und diese (re-)produziert. Damit schließen wir uns eng an die Überlegungen zur Rolle der Intellektuellen an, wie sie bei Gramsci (1991–2002) zu finden sind. Anknüpfungs- und Überschneidungspunkte – auch zu Gramsci – finden sich u. a. in Methodologien wie der konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz 2006) oder der Situationsanalyse (Clarke 2012). Insbesondere Letztere beruft sich auf die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion der eigenen Rolle als Forscher*innen, indem sie im Sinne einer „radikal reflexive[n] Handlung“ fordert, „uns selbst zu offenbaren, indem wir sowohl analysieren, was ‚wir‘ tun, als auch, was ‚sie‘ tun“ (Clarke 2012, S. 75). Beanderung („Othering“ bei Spivak, s. oben) wird so zum essenziellen Teil einer verpflichtend (selbst-)reflexiven Methodologie sowie daraus resultierender Analyseinstrumente.

Hinsichtlich der Ausgestaltung empirischer Forschung – der Schwerpunkt liegt hier sicherlich eher auf solchen, die der qualitativen Sozialforschung zugeordnet werden können – bietet inklusive Forschung einen Ansatz, Forschungsprozesse zu demokratisieren (Nind 2014). Die Besonderheit dieses Ansatzes besteht darin, dass Angehörige der jeweiligen Adressat*innengruppe dazu eingeladen sind, sich im gesamten Verlauf des Forschungsprozesses, im besten Fall auch schon im Verlauf der Planung, aktiv zu involvieren. Ausgangspunkt inklusiver Forschung ist die Frage danach, „wem produziertes akademisches Wissen nutzen soll und welche Modi der Wissensproduktion dabei zum Tragen kommen sollen“ (Schuppener et al. 2016, S. 13). Forschung soll nicht bloß für sich selbst stehen, sondern möglichst unmittelbar auf Lebensrealitäten einwirken oder sie gar verändern. Inklusive Forschung ist damit nicht nur Forschungszugang oder -ansatz (obschon dies sicher zutrifft!), denn eng damit verwoben ist auch eine grundlegend parteiische und solidarische Haltung – und zwar *gemeinsam mit* anstatt *gegenüber* oder einfach nur *über* diejenigen Personen, die auf der Grundlage ihrer Erfahrungen in Forschung einbezogen werden bzw. über die etwas herausgefunden werden soll. Diese Parteilichkeit ist insofern von besonderer Bedeutung, als vordergründig diejenigen Personen(-gruppen) in inklusive Forschung involviert sind, die in sozialen Gefügen zumeist an den Rand gedrängt werden (Goetze 2016). Zu Beanderung führende Herrschaftsverhältnisse in der forschenden Praxis sollen mittels dieses Ansatzes idealerweise aufgebrochen und abgeflacht, zumindest aber eingehend reflektiert und sichtbar gemacht werden. Leitend für die nun folgende und – obwohl es sich hierbei um den Ansatz einer „klar wertebasierte[n] Forschung“ (von Unger 2014, S. 98) handelt – auf größtmög-

licher reflektiver Distanz zum Gegenstand beruhende Auseinandersetzung ist die zentrale Fragestellung, welche spezifischen Möglichkeiten, aber auch Begrenzungen und Risiken mit den inklusiver Forschung zugrunde liegenden Prinzipien in der Anwendungspraxis einhergehen.

2 Inklusive Forschung im Kanon partizipativer Ansätze

Spätestens in den 1970er-Jahren etablierte sich im deutschsprachigen Raum die Aktions- oder Handlungsforschung, die sich aus der Kritik an den damals vorherrschenden empirisch-analytischen und quantitativ bzw. naturwissenschaftlich orientierten Methoden der Wissenschaftspraxis heraus konstituierte (Flieger 2003). Ziel der Handlungs- oder Aktionsforschung war es, „Theorie und Praxis in ein engeres Verhältnis zueinander zu bringen und vor allem das Wissen und die Interessen der Betroffenen mehr zu berücksichtigen“ (Flieger 2003, o. S.). Als Oberbegriff für „Forschungsansätze, die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen“ (von Unger 2014, S. 1) etabliert sich der im Kanon der qualitativen Sozialforschung zunehmend etablierende Terminus der ‚Partizipativen Forschung‘. Sie zielt darauf ab, dass sich „Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen aus der Konvergenz zweier Perspektiven, d.h. vonseiten der Wissenschaft *und* der Praxis, entwickeln“ (Bergold und Thomas 2012, o. S.; H. i. O.). Eine trennscharfe Abgrenzung zu inklusiver Forschung, wie sie oben skizziert wurde, ist damit nicht möglich; das Naheverhältnis zwischen partizipativer und inklusiver Forschung ist unverkennbar. Festzuhalten ist zudem, dass sich für partizipative Forschung ebenso wie für inklusive Forschung kein einheitliches Methodenrepertoire festmachen lässt – hierbei handelt es sich vielmehr um Forschungsstrategien, die sich zumeist, aber nicht ausschließlich aus dem Spektrum der Qualitativen Sozialforschung speisen, die individuell zusammengesetzt und kombiniert werden können. Dementsprechend ist die ‚Kanonisierung des Forschungsstils in Form der einen partizipativen Methode als ein in sich geschlossenes Vorgehen nicht möglich, weil es gerade darum geht, die Eigensinnigkeit und Eigenwilligkeit der Forschungspartner/innen in dem Forschungsprozess zur Geltung zu bringen“ (ebd.). Warum aber braucht es, wenn inklusive und partizipative Forschung einander derart ähneln, ‚inklusive Forschung‘ als Begriff?

Im Kontext der Forschung gemeinsam mit bzw. durch behinderte³ Menschen und hier insbesondere von den Disability Studies ausgehend (vgl. zur Einführung Goodley 2011, 2014), wurden partizipative Ansätze in den durch sie intendierten Zusammenschluss von akademischer Wissensproduktion und Aktivismus im Rahmen der *Behindertenbewegung (Oliver 1992; Zarb 1992) aufgenommen. Ausgehend von einem sozialen Modell von *Behinderung, nach dem Menschen – kurz ge-

³ Der Asterisk (*) steht für das Aufbrechen vermeintlich eindeutiger, dichotomer und in sich geschlossener Zuordnungen (hornscheidt [sic!] 2012). Zumeist wird der Asterisk als Ausdruck einer genderreflektierenden und nicht*heteronormativen Schreibform gebraucht. Weil jedoch nicht nur Geschlecht, sondern Zuschreibungen ganz allgemein zumeist entlang vermeintlich binärer Einteilungen erfolgen, werden im Folgenden auch Stellen markiert, die gleichsam auf das „Dazwischen“ fließender *Grenzen* verweisen (Kremsner und Proyer 2018).

fasst – *behindert *werden* und nicht *behindert *sind*, wird der Auftrag an Forschung herangetragen, vom traditionell verfolgten Ausgangspunkt vermeintlich medizinisch zu diagnostizierender ‚Probleme‘ abzuweichen und stattdessen auf Veränderungen in der Gesellschaft zu fokussieren – und zwar mit dem Ziel, die Möglichkeit zur vollen Inklusion in allen Lebensbereichen für *behinderte Personen zu steigern (Walmsley und Johnson 2003).

Innerhalb des Zusammenschlusses zwischen akademischer Wissensproduktion und der aktivistischen *Behindertenbewegung erfolgte bald eine auch aus anderen Sozialwissenschaften bekannte Ausdifferenzierung in zwei Forschungsstränge – die *Partizipative* sowie die *Emanzipatorische Forschung*. Einer der Hintergründe für diese Aufspaltung ist, dass insbesondere in den Anfängen der Disability Studies und teilweise auch noch bis in die Gegenwart hinein mitunter vehement diskutiert wurde, wer im Kontext der Forschung zu, über und mit *Behinderung in den Sozialwissenschaften ganz allgemein, vor allem aber innerhalb der Disability Studies selbst eine legitime Sprecher*innenposition einnehmen könne und/oder die Interessen von *behinderten Personen durch und mit Forschung entlang einer parteinehmenden und solidarischen Haltung ausreichend vertreten könne (vgl. u. a. Barnes 1997).

Im Anschluss an solcherlei Forderungen nach eindeutiger Positionierung verfolgt *Emanzipatorische Forschung* im Kontext der Disability Studies folgendes vordergründiges Ziel: „The emancipatory paradigm, as the name implies, is about facilitating of a politics of the possible by confronting social oppression at whatever level it occurs“ (Oliver 1992, S. 110). Emanzipatorische Forschung ist demzufolge immer auch als politisch verortete Forschung zu verstehen; Forschung soll dazu beitragen, soziale Veränderung voranzutreiben (Nind 2014). Zentralen Stellenwert nimmt die Forderung danach ein, dass behinderte Personen bzw. deren Organisationen (DPOs) Kontrolle über den Forschungsprozess haben, als Forscher*innen involviert werden sowie die Forschung grundlegend auf die Steigerung der Lebensqualität von behinderten Personen ausgerichtet ist (Kremsner et al. 2016, S. 645 f.). Allerdings blieben diese Forderungen zunächst lediglich auf *körper- und *sinnesbehinderte Menschen beschränkt; Menschen mit *Lernschwierigkeiten wurden zunächst nicht mitgedacht (Schuppener et al. 2016).

Partizipative Forschung im Kontext von *Behinderung geht hingegen vom (mittlerweile überholten) Normalisierungsprinzip (Nirje 1999⁴; Wolfensberger 1999⁵) aus, mittels dem ursprünglich Dienstleistungen der institutionalisierten *Behindertenhilfe – hier übrigens durchaus auch unter Einbezug von Menschen mit *Lernschwierigkeiten – evaluiert wurden. In weiterer Folge orientierte sich partizipative Forschung im Kontext von *Behinderung tendenziell am Prinzip des *user involvement*; über die Involvierung hinausgehende Aspekte traten in den Hintergrund. Allerdings entwickelte sich daraus „zunehmend der Impetus, Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht nur ‚zu Wort kommen zu lassen‘, sondern auch in die Datenerhebung und -auswertung einzubeziehen“ (Kremsner et al. 2016, S. 646).

Walmsley und Johnson (2003) nehmen diese Debatte zum Anlass, um in *inklusive Forschung* unterschiedliche Forschungsansätze zusammenzuführen, die die Ge-

⁴ Im Original erschienen 1969.

⁵ Im Original erschienen 1986.

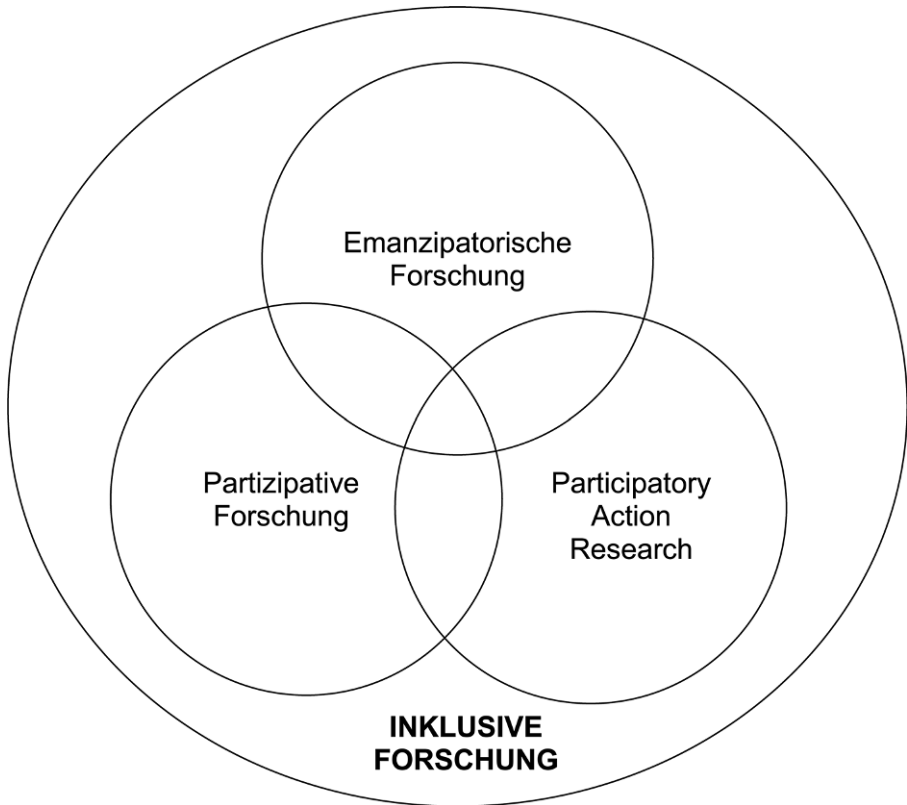


Abb. 1 Inklusive Forschung – eine Familie sich überlappenden Forschungsansätze (Nind 2014, S. 10; eigene Übersetzung und Darstellung)

meinsamkeit teilen, „die ‚Beforschten‘ nicht dem wissenschaftlichen Erkenntnisprozess zu unterwerfen, sondern solchen Verobjektivierungstendenzen entgegenzuwirken und sie als Subjekte in den Vordergrund zu stellen“ (Hauser und Plangger 2015, S. 384). Inklusive Forschung lässt sich demnach als Überbegriff unterschiedlicher, auf die Partizipation von traditionell nicht-akademischen Personen(-gruppen) zielender Forschungsansätze beschreiben. Eine Visualisierung nach Nind (2014, S. 10) gibt Abb. 1 wieder.

Entsprechend der Urheberinnen des Begriffs lässt sich inklusive Forschung durch die Erfüllung folgender fünf Kriterien – hier bezogen auf Forschung gemeinsam mit Menschen mit *Lernschwierigkeiten – definieren; Parallelen und Ähnlichkeiten zu den Kriterien partizipativer Forschung, wie sie etwa bei von Unger (2014) oder auch Bergold und Thomas (2012) benannt werden, sind freilich unverkennbar:

1. „The research problem is one that is owned (not necessarily initiated) by disabled people.
2. It should further the interests of disabled people; non-disabled researchers should be on the side of people with learning disabilities.

3. It should be collaborative – people with learning disabilities should be involved in the process of doing the research.
4. People with learning disabilities should be able to exert some control over process and outcomes.
5. The research question, process and reports must be accessible to people with learning disabilities.“ (Walmsley und Johnson 2003, S. 64)

Inklusive Forschung liegt also dann vor, wenn diese fünf sich am gesamten Forschungsprozess orientierenden Kriterien eingehalten werden. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass deren Erfüllung und insbesondere das Ausmaß der Beteiligung durch nicht-akademisch legitimierte Forscher*innen in den unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses deutlich voneinander abweichende Intensitäten annehmen können. Dementsprechend schließen wir uns hier dem Vorschlag an, „die Entscheidungssituationen im Forschungsprozess anzugeben und offenzulegen, wer, mit welchen Rechten, zu welchem Zeitpunkt und zu welchen Themen an den Entscheidungen teilnehmen kann“ (Bergold und Thomas 2012, o. S.).

Auch, wenn sich der Terminus ‚inklusive Forschung‘ ursprünglich in der forschenden Zusammenarbeit gemeinsam mit Menschen mit *Lernschwierigkeiten etabliert hat, beschränkt sich das Einsatzgebiet inklusiver Forschung nicht ausschließlich auf diese, sondern lässt sich problemlos auch auf andere Personen(-gruppen) übertragen. Bei Goeke (2016, S. 38) findet sich hierzu z. B. folgender Vorschlag: „Das Denkmodell der Inklusion/Exklusion bezieht sich auf alle Heterogenitätsdimensionen und sollte eine Engführung z. B. auf Menschen mit Lernschwierigkeiten vermeiden. Konsequenterweise müsste der Terminus der inklusiven Forschung i. S. von Walmsley erweitert werden, so dass sich dieser Forschungsansatz auf die Beteiligung aller Menschen bezieht und je nach Forschungsfrage die jeweiligen Heterogenitätsdimensionen wie Behinderung, Geschlecht, Ethnie, Alter, Migrationserfahrungen, Religionszugehörigkeit, sexuelle Orientierung usw. in den Blick nimmt“. In diesem ausgeweiteten Sinne werden wir den Begriff ‚inklusive Forschung‘ in weiterer Folge verwenden, um Beispiele aus der konkreten Forschungspraxis darzustellen und hier auch auf eine Personengruppe eingehen, die in der inklusiven Forschungspraxis noch nicht eingehend berücksichtigt wurde: kürzlich nach Europa geflüchtete Lehrpersonen.

3 Zum Kontext eigener Forschungserfahrungen

Den Auftakt zu konkreten Beispielen aus der Praxis inklusiver Forschung bildet das Dissertationsprojekt „*Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen: biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*“ (Kremsner 2017). In dreijähriger Zusammenarbeit mit insgesamt sechs Menschen mit *Lernschwierigkeiten wurde hier (zunächst!) der Frage nachgegangen, wie sich institutionelle und personale Strukturen in (totalen) Institutionen zur Betreuung von Menschen mit *Behinderung auf der Grundlage von biografischen Erfahrungen dort lebender Personen zeigen; besonderer Fokus wurde auf Formen von Gewalt wie auch auf den Missbrauch von Macht gelegt. Als Auswertungs- und

Analysemethode der insgesamt 43 erhobenen biografischen Interviews wurde – den Forschungsinteressen des inklusiven Teams entsprechend – die von Clarke (2012) vorgeschlagene Situationsanalyse herangezogen.

Das zweite konkrete Beispiel fokussiert auf Lehrpersonen mit Fluchthintergrund: Das Projekt „*Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund*“ versteht sich einerseits als Forschung, die sich der Erfassung der (Aus-)Bildungshintergründe wie auch dem aktuellen Bedarf von Lehrer*innen mit Fluchthintergrund widmet; andererseits als inklusive Curriculumsentwicklung, aus der eine konkrete und vor allem praxisrelevante Maßnahme in Form eines Zertifikatskurses (angesiedelt am Postgraduate Center der Universität Wien) resultiert. Mittels dieser Maßnahme werden ausgewählte Teilnehmer*innen für den Berufseinstieg als Lehrer*innen in Österreich qualifiziert.⁶ Der daraus hervorgegangene Zertifikatskurs ‚*Allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund*‘ ist aber nicht nur das Ergebnis eines inklusiven Forschungsprojekts samt inklusiver Curriculumsentwicklung gemeinsam mit Lehrkräften mit Fluchthintergrund, sondern entspringt auch der intensiven Kooperation mit potenziell zukünftigen Dienstgeber*innen (in Form der Zusammenarbeit insbesondere mit dem Stadtschulrat für Wien) und verweist so auf die weiterführende Einflussosphäre, die inklusive Forschung haben kann. Das im Kontext des Zertifikatskurses erhobene Datenmaterial – konkret: insgesamt zehn Einzel- sowie zwei Gruppeninterviews – wurde ebenso entlang der Situationsanalyse (Clarke 2012) ausgewertet.

Nach dieser kurzen Skizzierung der beiden dem Beitrag zugrunde liegenden Forschungsprojekte erfolgt nun die eingehende Auseinandersetzung mit der Frage, welche spezifischen Möglichkeiten, aber auch Begrenzungen und Risiken mit den inklusiver Forschung zugrunde liegenden Prinzipien in der Anwendungspraxis einhergehen. Den Auftakt dafür bilden spezifische Möglichkeiten.

4 Spezifische Möglichkeiten inklusiver Forschung

Wie aus den bisherigen Abschnitten hervorgegangen ist, stellt Forschung, die jene Akteur*innen mit einbezieht, die im traditionellen Verständnis nicht als akademische Forscher*innen bezeichnet werden würden, „manche Fragen nach Erkenntnis und Forschung radikal“ (Bergold und Thomas 2012, o. S.). Dennoch (oder gerade deswegen?) „birgt sie in sich auch die Chance, auf bisher vernachlässigte Bereiche in der qualitativen Methodik hinzuweisen und ihre weitere Entwicklung anzuregen“ (ebd.). Hierauf soll der nun folgende Abschnitt fokussieren. Als Leitfaden dafür dienen die oben angeführten Prinzipien inklusiver Forschung, von denen sich jedoch nicht alle in den folgenden Absätzen wiederfinden werden: einige werden als Risiken und Begrenzungen inklusiver Forschung erst im nachfolgenden Abschnitt angeführt.

⁶ Nähere Infos sind unter <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/heilpaedagogik-und-inklusive-paedagogik/forschung/lehrkraefte-mit-fluchthintergrund/> sowie unter <https://www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/bildungswissenschaftliche-grundlagen-fuer-lehrkraefte-mit-fluchthintergrund/> abrufbar.

4.1 Eingrenzung des Themas und Formulierung der Forschungsfrage gemeinsam mit Co-Forschenden

Dieses erste Kriterium inklusiver Forschung bei Walmsley und Johnson (2003) wird auch bei von Unger (2014, S. 51) wie auch bei Bergold und Thomas (2012, o. S.) als zentrales Element im Kontext partizipativer Forschung angeführt. Im Projekt „Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen“ (Kremsner 2017) erfolgte die ursprüngliche Themenstellung auf der Grundlage von Erzählungen einer Person mit *Lernschwierigkeiten, die ihre eigenen Gewalterfahrungen – ohne den Impetus, diese wissenschaftlich verwerten zu wollen – berichten wollte; allerdings wurden diese informellen Gespräche durch Druck seitens der Einrichtungsleitung letztlich verhindert. Dies zum Anlass nehmend, wurde ein thematisch passendes Forschungsprojekt entwickelt, an dem die den Anlass bildende Person selbst jedoch nicht mitarbeiten konnte. Demzufolge kann konstatiert werden, dass die Forschungsfrage zwar durch die akademisch akkreditierte Forscherin formuliert, jedoch indirekt durch eine Person mit *Lernschwierigkeiten initiiert wurde. Die weitere Themenstellung wurde maßgeblich durch die letztlich am Projekt beteiligten Personen mitgestaltet, wie noch zu zeigen sein wird.

Aber auch am Beispiel des Projekts „Qualifizierung für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ kann festgehalten werden, dass das Thema des Projekts durch die Adressat*innengruppe selbst maßgeblich (mit-)initiiert und später auch mitgestaltet wurde: Anlassgebend für die Erarbeitung dieses Projekts bzw. der damit assoziierten Maßnahme waren vorangegangene Gespräche mit Angehörigen der zukünftigen Adressat*innengruppe und ab September 2017 der intensive Kontakt mit einem Kreis potenzieller Teilnehmender, der sich aus Kontaktaufnahmen mit Einrichtungen der Flüchtlingshilfe gespeist hatte und in unregelmäßigen Abständen zusammentraf, um die Bedarfe von Lehrkräften mit Fluchthintergrund zu erheben. Erst in weiterer Folge wurde ein entsprechendes Forschungsprojekt konzipiert.

4.2 Zur Umsetzung inklusiver Forschung: konkrete Schritte im Forschungsprozess

Für beide inklusiv ausgerichteten Forschungsprojekte gilt, dass während des je laufenden Forschungsprozesses und abhängig von den jeweiligen Phasen desselben unterschiedliche Grade der Partizipation erreicht wurden. Im Anschluss an Bergold und Thomas (2012) verweisen wir dementsprechend explizit nicht auf ein Stufenmodell, wie dies etwa von Unger (2014) vorgeschlägt, sondern legen offen, „wer in welcher Phase des Projektverlaufs kontrolliert“ (Bergold und Thomas 2012, o. S.) hat.

Für das Projekt „Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen“ gilt, dass in der ersten Phase des Forschungsprozesses Interviews im Zweiersetting geführt wurden; inklusive Forschung wurde hier nur marginal umgesetzt, indem einzelne Aspekte diskutiert bzw. punktuell Informationen dazu ausgetauscht, aber auch eingefordert wurden. Die 15-monatige Datenerhebung orientierte sich jedoch an den Wünschen und Bedürfnissen der je befragten Person, die für sich selbst die Entscheidung traf, ab wann sie ihre Biografie als vollständig

erhoben zur weiteren Bearbeitung freigeben wollte. Das inklusive Forscher*innen-Team konstituierte sich dementsprechend erst nach dem Ende der Erhebung in seiner endgültigen Form. Zwischen April 2014 und November 2015 fanden insgesamt fünf Sitzungen statt; mehrere weitere mussten aus zumeist organisatorisch-logistischen Gründen seitens der Co-Forschenden wieder abgesagt werden – die Anreise zu den Treffpunkten gestaltete sich aufgrund der weiten räumlichen Distanzen über drei verschiedene Bundesländer wie auch teilweise benötigte Fahrtendienste als durchaus kompliziert. Inhaltlich wurden die Sitzungen mit dem sogenannten ‚Macht-Workshop‘ (siehe unten) im April 2014 eröffnet. Nach einer weiteren Sitzung im Juli 2014, in der einzelne Ausschnitte des Datenmaterials gemeinsam interpretiert wurden, folgten zwei weitere Sitzungen (Februar und Juni 2015), bei denen erste Zwischenergebnisse berichtet und diskutiert wurden. In der letzten ‚großen‘ Sitzung im November 2015 wurden schließlich vorläufige Endergebnisse aus dem biografischen Datenmaterial einschließlich ihrer Querschnitte und Differenzen diskutiert sowie mit gesellschaftlichen Diskursen verknüpft. Ein sechstes Treffen zur Absicherung der Endergebnisse wurde zwar geplant, scheiterte jedoch abermals an der logistischen Organisation. Nach mehreren abgesagten Terminen erfolgten deshalb abschließende Diskussionen im Zweiersetting.

Im Projekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“ standen anfangs die Erhebungen zur Zielgruppe, ab dem Beginn der inklusiven Curriculumsentwicklung jedoch recht bald die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zum zu erarbeitenden Curriculum im Zentrum der gemeinsamen Arbeit mit insgesamt drei Lehrern⁷ mit Fluchthintergrund, die für diese Phase, endend mit der Bewilligung des Curriculums sowie dem Beginn des Aufnahmeverfahrens zum Kurs, gewonnen und (geringfügig) angestellt werden konnten. Im Rahmen von wöchentlichen Sitzungen ging es darum, zu erfahren, welche pädagogischen Vorkenntnisse vorausgesetzt werden können und daraus folgend, welche Wissensbedarfe sich im Verlauf des Kurses ergeben würden und wie diese am besten vermittelt werden könnten. Nachdem sich allerdings bald herausstellte, dass ein Curriculum mit einer hohen Anzahl an ECTS aufgrund eingeschränkter finanzieller Ressourcen nicht umgesetzt werden konnte, mussten nach Maßgabe pragmatischer Entscheidungen Inhalte gekürzt, zusammengefasst und adaptiert werden. Die Forschungstätigkeit der drei mitwirkenden Lehrpersonen richtete sich nun an der Recherche zu pädagogischen Anteilen ihrer und anderer Curricula in unterschiedlichen, vorab festgelegten Herkunftsländern aus. Außerdem lag es an ihnen, Treffen mit potenziellen Kursteilnehmer*innen mitzugestalten sowie die Inhalte geplanter Aktivitäten und Erhebungsbedarfe zu kommunizieren.

Trotz der formalen und finanziellen Einschränkungen konnten aus dem regelmäßigen Austausch jedoch – neben Beiträgen zu Schwerpunkten der inhaltlichen Gestaltung – auch Hinweise auf Deutschkompetenzen, Erwartungen an den Kurs, die momentane Lebenssituation (soweit abstrahierbar) und potenzielle Dynamiken zwischen Kursteilnehmenden abgeleitet werden. Die gemeinsame Entwicklung des Curriculums zum Zertifikatskurs dient dementsprechend als Basis für die darauf-

⁷ Hierbei handelt es sich tatsächlich ausschließlich um Männer, weshalb die maskuline Schreibweise bewusst intendiert wurde.

folgende Umsetzung der Maßnahme. Nach dem Beginn des Zertifikatskurses im September 2017 startete die ebenfalls inklusiv ausgerichtete Begleitforschung zur nun bereits implementierten Maßnahme; diesmal durch alle Teilnehmer*innen des Kurses, die sich dafür freiwillig gemeldet hatten. In einem ersten Schritt wurden im Jänner 2018 Interviews mit fünf Kursteilnehmer*innen durchgeführt. In einem weiteren Schritt wurden im April 2018 zwei Gruppeninterviews geführt, bevor nach dem Ende des Kurses – im Juli 2018 – noch einmal Interviews mit den fünf bereits beteiligten Personen erhoben wurden. Das auf diese Weise gewonnene Datenmaterial wurde in einem gemeinsamen Datenauswertungs-Workshop im April 2018 in Ausschnitten analysiert. An diesem Workshop nahmen 13 von 23 Kursteilnehmer*innen teil; er wurde – auch, um Rollenkonflikte zu minimieren – von zwei sehr erfahrenen, jedoch nicht in den Kurs involvierten Kolleginnen begleitet. Eine Person konnte sich für die gemeinsame Datenanalyse so sehr begeistern, dass sie auch weiterhin an gemeinsamen Auswertungssitzungen teilnahm – trotz Prüfungsdruck und massiven zeitlichen Belastungen insbesondere in den letzten Monaten des Zertifikatskurses. Zusätzlich unterstützt wurde die inklusive Begleitforschung zum Zertifikatskurs von einer weiteren, nicht am Kurs teilnehmenden Person mit Fluchthintergrund, die sich im Rahmen eines sich über vier Monate erstreckenden freien Dienstnehmer*innen-Vertrags am Prozess der Datenauswertung beteiligte. Ein weiterer, ursprünglich für Sommer 2018 geplanter Datenanalyse-Termin musste aus terminlichen Gründen leider entfallen, denn die (mittlerweile erfolgreichen) Alumnis des Zertifikatskurses waren mit Sprachnachweisen und einem äußerst komplexen Bewerbungsverfahren bei den Schulbehörden mehr als ausgelastet. Allerdings verfassten insgesamt acht Alumnis einen Buchbeitrag⁸, in dem sie ihre Erfahrungen und Lernprozesse im Kontext der Zusammenarbeit im und rund um den Kurs reflektierten. Dieser Beitrag kann ebenfalls als Ergebnis der inklusiv-forschenden Ausrichtung gewertet werden.

4.3 Befähigungs- und Ermächtigungsprozesse

Von Unger (2014, S. 44) folgend basiert partizipative – und in Ergänzung dazu, wie bei Hauser (2016) beschrieben, auch inklusive – Forschung „auf einer Grundhaltung, die sich durch eine Wertschätzung der Wissensbestände und Kompetenzen von alltagsweltlichen Akteuren auszeichnet“. Dazu gehört auch, dass sie zur „Weiterentwicklung dieser Wissensbestände und Kompetenzen beitragen will. Schulungen, Trainings, Fort- und Weiterbildungen sind daher ein integraler Bestandteil der partizipativen Forschungs- und Entwicklungsprozesse“ (ebd.). In der konkreten Umsetzung der beiden vorgestellten Forschungsprojekte gestaltete sich dies wie folgt:

Den Auftakt des gemeinsamen Forschens im Projekt „Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen“ bildete der sogenannte ‚Macht-Workshop‘ ein Format, das entsprechend der Forderung der Co-Forscher*innen nach

⁸ Der Beitrag „...Werden Träume wahr? – Reflexionen der Kursteilnehmer*innen“, verfasst von Kamal Alyoubashi, Saad Chatto, Sahar Hashemi, Nizar Mousa, Doha Tahlawi, Ahmed Zeki Al Hamid, Jomard Rasul, Linda Kreuter, Helena Deiß und Lisa Katharina Möhlen wird voraussichtlich im Frühjahr 2019 im Buch „Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg“ (herausgegeben von Michelle Proyer, Gertraud Kremsner und Gottfried Biewer) im Verlag Julius Klinkhardt erscheinen.

tiefgreifender Auseinandersetzung mit den eigenen biografischen Erfahrungen auch entlang abstrakter theoretischer Rahmungen eigens⁹ entwickelt wurde. In diesem Workshop wurden die Überlegungen zu ‚Macht‘ bei Spivak (2008), Deleuze und Guattari (1993) sowie Foucault (1993) didaktisch aufbereitet, sodass abstrakte Zugänge erleb- und erfahrbar wurden. Daraus resultierend sollten sie – so die Intention – für die Theoriebildung in Forschungsprozessen nutzbar gemacht werden können. Der ‚Macht-Workshop‘ nimmt im vorgestellten inklusiven Forschungsprojekt insofern eine zentrale Rolle ein, als er den weiteren Forschungsprozess maßgeblich beeinflusste: Bereits während der Durchführung des Workshops ergab sich eine intensive Diskussion zu den eigenen Erfahrungen mit dem Missbrauch von Macht sowie von Gewalt im institutionellen Kontext, aus der heraus sich bald abzeichnete, dass nicht nur einzelne Personen, sondern eine große Personengruppe strukturell unterdrückt wird. Um dieser Erkenntnis auch im Rahmen des inklusiven Forschungsprojekts Beachtung zu schenken, formulierten die Co-Forscher*innen den Wunsch, neben der Beschreibung von individuellen Erfahrungen mit Gewalt sowie dem Missbrauch von Macht auch die Frage zu bearbeiten, warum institutionell betreute Menschen mit *Lernschwierigkeiten als Kollektiv diesen gewaltförmigen Mechanismen potenziell ausgesetzt sind. Daraus resultierend wurde die ursprüngliche Fragestellung durch die Co-Forschenden um insgesamt drei Subfragen erweitert. Bezogen auf den Prozess des gemeinsamen Forschens lässt sich also konstatieren, dass durch die intensive Diskussion abstrakter theoretischer Zugänge die inhaltliche Ausrichtung maßgeblich geprägt, erweitert und verändert wurde – und zwar als gemeinsames Ergebnis des inklusiven Forscher*innen-Teams.

Im Projekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“ wiederum wurde – auch der akademischen Vorbildung der partizipierenden Personen geschuldet – ein eher ‚traditionelles‘ Trainingssetting etabliert: Hier erfolgte zunächst eine Einschulung in Paradigmen und Gütekriterien der Qualitativen Sozialforschung, bevor konkrete Schritte innerhalb der Situationsanalyse (Clarke 2012) erklärt und daran anschließend am konkret vorliegenden Datenmaterial erprobt wurden. Nach einem gemeinsamen Auswertungsworkshop wurde so den Co-Forschenden ermöglicht, Analyseschritte und Auswertungsergebnisse aktiv mitzugestalten und nachvollziehen zu können. Zudem spiegeln sich durch die drei in der ersten Phase des inklusiven Forschungsprozesses angestellten Lehrpersonen mit Fluchthintergrund eingebrachte Inhalte in der Ausgestaltung des erstellten Curriculums wider.

5 Begrenzungen und Risiken inklusiver Forschung

Parallel zu den zahlreichen Möglichkeiten, die inklusive Forschungsprozesse zu bereichern vermögen, verbergen sich in diesem Forschungszugang auch Risiken und Begrenzungen. Deren sorgfältig vorgenommene, vor allem aber auch nachvollziehbar offengelegte Reflexion ist zentrales Merkmal ‚guter‘ inklusiver Forschung (Hauser 2016). Diese wird am Beispiel der beiden vorgestellten Forschungsprojekte

⁹ Der Macht-Workshop wurde in Kooperation mit Nicola Grove (University of Kent; Open Story Tellers), Samuel Grove (University of Nottingham) und Gertraud Kremsner entwickelt.

ebenfalls entlang ausgewählter, bei Weitem aber nicht aller Aspekte erfolgen, die bei Walmsley und Johnson (2003), Bergold und Thomas (2012) wie auch von Unger (2014) diskutiert werden.

5.1 Zur Auswahl von Co-Forschenden und Teilnehmer*innen

Ein zentrales Moment eines inklusiven Forschungsprozesses stellt der Einbezug von Vertreter*innen derjenigen Gruppe dar, die im konkreten Projekt adressiert wird. Hierbei handelt es sich um „Personen und Einrichtungen, die von einer bestimmten Thematik betroffen beziehungsweise in einem Setting aktiv sind“ (von Unger 2014, S. 51). Dabei kann es jedoch leicht zum methodischen Problem kommen, dass Forschungsprozesse verzerrt werden, wenn „relevante Akteur/innen nicht bereit sind, am partizipativen Forschungsprozess teilzunehmen oder wenn es im Feld quasi ‚unsichtbare‘ Beteiligte gibt“ (Bergold und Thomas 2012, o. S.). Dieses Problem zeigte sich auch in den beiden diskutierten Projekten recht deutlich – bei beiden ist die Frage zu stellen, welche Personen und Personengruppen eben *nicht* in die Forschung mit einbezogen werden und welche bzw. wessen Perspektiven folglich auch nicht mit einfließen. Dementsprechend wird auch hier das konkrete, sich vordergründig an pragmatischen Entscheidungen orientierende Vorgehen in beiden Forschungsprozessen skizziert.

Im Fall des Projekts „Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen“ (Kremsner 2017) gestaltete sich die Auswahl von Teilnehmer*innen und zugleich Co-Forschenden am Projekt als durchaus schwierig; eine breit angelegte Aussendung an Einrichtungen der Behindertenhilfe mit dem Aufruf zur Teilnahme am Projekt blieb ergebnislos. Dies ist sicherlich auch dem gewählten Thema (grob: Gewalt in Institutionen) geschuldet. Deutlich erfolgreicher zeigte sich die Rekrutierung von Co-Forscher*innen über Kontakte in der Selbstvertretungs- und Peer-Beratungs-„Szene“, von wo aus mittels Schneeballsystem die Informationen zum Forschungsprojekt weitergeleitet wurden, wie dies u. a. auch bei Buchner (2008) empfohlen wird. Adressiert werden konnten damit aber nur diejenigen Personen, bei denen mehr oder weniger direkte Kontakte zur „Szene“ bestanden. Von den ursprünglich acht Interessent*innen sagten schließlich sechs ihre Mitarbeit zu; eine Person zog das Interesse zurück und eine weitere musste aufgrund eines zu engen Nahverhältnisses zu G. Kremsner ausgeschlossen werden. Die tatsächliche inklusive Datenauswertung umfasste dann jedoch statt ursprünglich geplanter sieben Personen – G. Kremsner mit eingeschlossen – nur noch fünf Forschende: Zwei interviewte Personen gaben zwar ihr Datenmaterial zur weiteren Bearbeitung und Analyse frei, wollten selbst jedoch aus offengelegten und nachvollziehbaren Gründen nicht aktiv daran partizipieren.

Als mindestens ebenso komplex ist die Rekrutierung von Co-Forschenden mit Fluchthintergrund im zweiten Projekt zu beschreiben. Der Kontakt zu Angehörigen der Adressat*innengruppe konnte zunächst ausschließlich durch unzählige Telefonaufträge mit Einrichtungen der Flüchtlingshilfe und der Bitte um Informationsweitergabe an potenzielle Interessent*innen hergestellt werden. Erst nachdem sich einige Lehrkräfte mit Fluchthintergrund gemeldet hatten, begann auch hier das „Schneeballsystem“ seine Wirkung zu entfalten. Aus der ursprünglich identifizierten In-

teressent*innengruppe wurden drei Personen ausgewählt, um an der inhaltlichen Ausrichtung des zu erstellenden Curriculums gegen geringfügige Bezahlung mitzuwirken. Die Entscheidung darüber, welche Personen angestellt werden würden, erfolgte eher willkürlich, da sie entweder bereits über einen längeren Zeitraum oder aber sehr kritisch mit dem Projektvorhaben assoziiert waren. Hier ist zu problematisieren, dass es sich dabei nur um Männer aus demselben arabischen Land handelte; zwei davon hatten dasselbe Fach studiert, zwei hatten ein ähnliches Alter. Dementsprechend wurde die potenzielle Gruppe der Teilnehmenden nur bedingt vertreten. Die finanziellen Mittel reichten allerdings nicht für mehr Mitwirkende aus und es blieb bis kurz vor Beginn des Kurses unklar, wie sich die Gruppe final zusammensetzen würde. Nach Beendigung der inklusiven Curriculumsentwicklung wurde die forschende Zusammenarbeit mit zwei Co-Forschenden beendet, weil sie sich (erfolgreich) für den Kurs beworben hatten; die dritte Person blieb weiterhin als bezahlter Co-Forscher tätig. In der 2. Phase des inklusiven Forschungsprozesses wurden alle Teilnehmer*innen des nunmehr bereits implementierten Kurses eingeladen, an der Auswertung teilzunehmen. Dieses Angebot wurde von 13 der insgesamt 23 Personen angenommen.

5.2 Rollen und Rollenkonflikte

Im Unterschied zu „klassischen“ Forschungsformaten sind Rollen in inklusiven Forschungssettings neu auszuverhandeln: hier werden „die Perspektiven der verschiedenen Partner/innen und ihre Differenzen für den Erkenntnisprozess wichtig und eine reflektierte Subjektivität muss an die Stelle von Objektivität und Neutralität treten“ (Bergold und Thomas 2012, o. S.). Reflektierte Subjektivität bedeutet auch, Rollen zunächst und vor allem im Forschungsprozess selbst offenzulegen sowie sie kritisch zu hinterfragen, um Machtgefüge sichtbar zu machen und diese – im Idealfall – zumindest minimieren zu können. Am Beispiel der beiden vorgestellten Projekte wird die eingehende Reflexion von Rollen jedoch nicht nur entlang des inklusiven Ansatzes, sondern auch durch die Situationsanalyse als Methodologie wie auch Auswertungsmethode eingefordert, denn auch Clarke (2012) geht davon aus, dass forschende Personen, ihre Annahmen, Haltungen und Vorerfahrungen explizit nicht aus dem Forschungsprozess und seinen Ergebnissen ausgeschlossen werden können. Vielmehr sollte der Versuch unternommen werden, „solche Informationen, Annahmen und so weiter offen zu legen und gegebenenfalls in die Maps aufzunehmen“ (Clarke 2012, S. 123).

Im Kontext des Projekts „Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen“ sind die Rollen in der ersten Phase des Forschungsprozesses – den biografischen Interviews im Zweiersetting – zumindest auf den ersten Blick als tendenziell klassisch verteilt anzusehen. Angesichts der Themenstellung des Projekts, bei dem Erfahrungen mit Machtmissbrauch und Gewalt von einer höchst vulnerablen Adressat*innengruppe im Zentrum standen, ist jedoch auch in dieser ersten Phase bereits ein Abrücken von vermeintlicher Objektivität und Neutralität der akademischen Forscherin festzuhalten: um solcherlei mitunter äußerst belastende Themen an- und aussprechen zu können, ist ein hohes Maß an Vertrauen notwendig, das durch intensives Kennenlernen sowie regelmäßigen und nicht immer

nur auf das Forschungsprojekt fokussierenden Kontakt erreicht werden kann und ohne das ein gemeinschaftliches Arbeiten an hochgradig sensiblen Themen nicht bzw. zumindest weniger tiefgreifend gelungen wäre. Dabei ist dringend zu betonen, dass es sich hier keinesfalls um einen eindimensionalen Prozess handelt, sondern dieser Vertrauensaufbau auf Gegenseitigkeit beruht und damit auch die akademisch forschende Person miteinschließt. Anzumerken ist ebenfalls, dass in jedem inklusiven Forschungsprozess der Reflexion vorangegangener Erfahrungen Raum gegeben werden muss. Während am Beispiel dieses Projekts die biografischen Erfahrungen der Co-Forschenden im Zentrum standen und dementsprechend als Datenmaterial vorlagen, führte G. Kreamsner als akademische Forscherin ein Forschungstagebuch, das dem gesamten Forschungsteam vorlag. Zudem wurde von den Co-Forschenden offen eingefordert, dass auch sie ihre Biografie offenlegt, um ihre Vorerfahrungen und ihren persönlichen Zugang nachvollziehbar zu machen. Ihre Biografie wurde dem folgend einschließlich eigener Erfahrungen mit dem Missbrauch von Macht sowie Gewalt ebenfalls als Interview erhoben, transkribiert und durch das inklusive Forschungsteam grob ausgewertet; die Ergebnisse konnten aus Gründen der nicht gegebenen Anonymisierung jedoch nicht in die Dissemination der Ergebnisse einfließen (zum gesamten Absatz siehe Kreamsner 2017).

Im Projekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“ gestalteten sich die innerhalb des Forschungsprozesses sichtbar werdenden Rollen als höchst komplex. Während der ersten Phase des Forschungsprozesses wurden M. Proyer und G. Kreamsner als akademische Forscherinnen durch Jomard Rasul, Ali Khattab und Tarek Al Aswad als Lehrkräfte mit Fluchthintergrund unterstützt; während dieser Phase konnten Rollen sowie tatsächlich aufgetretene Rollenkonflikte innerhalb des Teams gut ausverhandelt und reflektiert werden. Allerdings musste die Tätigkeit zweier dieser drei Forscher nach der erfolgreichen Genehmigung des Curriculums eingestellt werden, denn sie wollten sich als Teilnehmer für den nun bald tatsächlich startenden Zertifikatskurs bewerben. Damit einher gehen handfeste Interessenskonflikte: Persönliche Interessen zweier Co-Forscher standen im Spannungsverhältnis zu den Interessen des Projekts; eine Grenze (oder gar Schwäche?) des inklusiven Ansatzes muss hier klar benannt werden. Dementsprechend mussten die beiden betreffenden Männer vor und während des Bewerbungsverfahrens den Spagat schaffen, nunmehr eine unsichere Bewerber*innen-Rolle einzunehmen. Nach der erfolgreichen Aufnahme beider in den Kurs standen sie wiederum vor der Herausforderung, als Teilnehmer dieselben Rechte und Pflichten wahrnehmen zu können bzw. müssen wie alle anderen Kursteilnehmer*innen auch. Mit dieser abermals neuen Rolle war es nicht immer leicht umzugehen. Der dritte Co-Forschende der Anfangsphase hatte sich aufgrund einer bereits bestehenden Anstellung im Schulkontext nicht für den Kurs beworben; er wurde (zeitlich versetzt) zur weiterführenden Mitarbeit im Zertifikatskurs eingeladen.

Im Verlauf des Kurses wurde es dann allen Teilnehmenden des Kurses freigestellt, sich an Forschungsaktivitäten zu beteiligen, als Mitwirkende oder Befragte – und zwar in Form von sich wiederholenden Einzelinterviews am Ende des 1. Semesters und nach Kursabschluss (dafür hatten sich fünf Personen freiwillig gemeldet), in Form von Gruppeninterviews (hierfür hatten sich insgesamt 19 Personen in zwei Gruppen bereiterklärt) sowie in der Teilnahme an einem Auswertungsworkshop im

2. Semester (mit 13 Teilnehmer*innen). Damit ergab sich erstens die Herausforderung, die beiden Rollen „Teilnehmende*r“ und „Forschende*r“ zu balancieren. Dies stellte sich als große, jedoch durchaus bewältig- und reflektierbare Herausforderung dar. Nicht benannt werden konnten jedoch – zweitens – auch an dieser Stelle mögliche Eigeninteressen der an den jeweiligen Formaten partizipierenden Personen: Es bleibt kritisch zu hinterfragen, ob und inwiefern das Motiv (und moralische Dilemma!), den Kurs unbedingt positiv abschließen und dementsprechend auch außerhalb der gebotenen Lehrveranstaltungen größtmöglichen „guten Willen“ zu zeigen handlungsleitend für die freiwillige Teilnahme war. Vor dem Hintergrund, dass der Kursabschluss für die beteiligten Personen essenziell für die weiteren (beruflichen) Möglichkeiten in Österreich ist, wäre dies zumindest nicht überraschend. Alternativ dazu ist allerdings auch das durch die Teilnehmenden selbst angeführte (und ebenfalls von Eigeninteressen geleitete) Motiv zu berücksichtigen, dass mit der Aufnahme in den Kurs erstmals ein für die betreffenden Personen sinnstiftender Tagesablauf bemerkt wurde; im Kontrast zu den mitunter langen Zeiten der Arbeitslosigkeit wurden Termine auch außerhalb der Kurs-Kernzeiten gerne angenommen, um schlicht „etwas zu tun zu haben“.

Aber auch für uns als akademisch forschende Personen taten sich Rollenkonflikte auf: auch wir standen vor der Herausforderung, den ehemaligen Co-Forschenden während des Bewerbungsprozesses möglichst wertfrei zu begegnen. Während des laufenden Zertifikatskurses wiederum hatten wir eine doppelte Rolle einzunehmen: Wir waren einerseits Forschende, parallel dazu aber auch Lehrende und damit Beurteilende im Kurs. An beiden Situationen wird ein fundamentales Machtungleichgewicht sichtbar – M. Proyer und G. Kreamsner sind mit der Befugnis ausgestattet, Co-Forschende in den Kurs aufzunehmen (oder eben auch nicht) und sie nach erfolgreicher Aufnahme in Form von Noten zu bewerten. Sie verfügen also über ein Höchstmaß an Macht über die (potenziellen) Kursteilnehmer*innen. Zugleich sind bzw. sollen alle am Projekt beteiligten Personen gleichberechtigt forschend tätig sein und so Machtverhältnisse aufgebrochen werden. Damit besteht insbesondere für die co-forschenden Kursteilnehmer*innen eine besondere Form der Vulnerabilität. Lösungsansätze wurden in diesem Projekt pragmatisch entwickelt: Für die Erhebung der ersten fünf Einzelinterviews wurde G. Kreamsner als Interviewerin ausgewählt, weil sie zu diesem Zeitpunkt noch keine Lehrveranstaltung gehalten hatte. Für die darauffolgenden Gruppen- wie auch Einzelinterviews traf dies jedoch nicht mehr zu. Vor allem auch auf expliziten Wunsch der interviewten Personen wurden diese durch eine außenstehende, d. h. dem Kurs „fremde“ Person geführt. Begründet wurde dieser Wunsch einerseits mit forschungsethischen Überlegungen und andererseits mit der Sorge um verfälschte Ergebnisse durch die Beurteilungstätigkeit von M. Proyer wie auch von G. Kreamsner. Damit einhergehend wurde auch dem Wunsch nachgekommen, diese Interviews bereits während der Transkription – ebenfalls durch eine außenstehende Person – zu anonymisieren, sodass die Daten nachträglich nicht mehr konkreten Personen zugeordnet werden konnten. Dementsprechend kann festgehalten werden, dass die Kursteilnehmer*innen aktiv das Recht einforderten, sich nicht nur am Forschungsprozess zu beteiligen, sondern darüber hinaus auch ein gewisses Maß an Kontrolle über den Forschungsprozess zu behalten, wie dies auch bei den von Walmsley und Johnson (2003) formulierten Kriterien vorgesehen ist. Dass

diese Rückgewinnung von Kontrolle als Resultat eines Interessen-, v. a. aber Rollenkonfliktes notwendig wurde, ist freilich als durch den inklusiven Forschungszugang geschaffen zu interpretieren.

5.3 Dissemination der Ergebnisse

Dem bei Walmsley und Johnson (2003) formulierten 5. Kriterium für inklusive Forschung entsprechend, müssen Forschungsergebnisse in einer Weise an die Öffentlichkeit gelangen, die für die jeweiligen Adressat*innen zumindest zugänglich ist; idealerweise partizipieren Co-Forschende an der Erstellung von Publikationen oder anderen, alternativ zugänglichen Formaten. Dies ist freilich als zentrales Element inklusiver Forschung zu nennen, stellt sie doch auch den Anspruch, auf die konkrete Lebenswelt der jeweiligen Adressat*innengruppe einzuwirken. Dies kann jedoch nur dann gelingen, wenn Ergebnisse auch eine Öffentlichkeit außerhalb des Forschendenteams finden.

Im Projekt „Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen“ erfolgte die Dissemination der Ergebnisse in Form einer Dissertation. Die Beteiligung der Co-Forschenden an dieser Publikation wurde mit Ausnahme einer Kurzfassung dementsprechend – und vor allem den formalen Kriterien eines erfolgreichen Dissertationsabschlusses geschuldet – nicht in einem für die Adressat*innengruppe geeigneten Format publiziert. Dieser Schritt bleibt noch nachzuholen. Anders als im vorab vorgestellten Beispiel erfolgt die Dissemination der Ergebnisse zum zweiten Projekt zumindest in Teilen *gemeinsam mit* den beteiligten Kursteilnehmer*innen bzw. der zusätzlich rekrutierten Person mit Fluchthintergrund, sodass dieses Kriterium inklusiver Forschung (Walmsley und Johnson 2003) als erfüllt betrachtet werden kann. Die Ergebnisse der Begleitforschung zum Zertifikatskurs werden, ergänzt um weitere Beiträge von ähnlichen Projekten wie auch von kooperierenden Behörden und Akteur*innen, voraussichtlich im Frühjahr 2019 in Buchform erscheinen.

6 Fazit

Inklusive Forschung stellt sich – so wurde anhand zweier Beispiele aus der konkreten Forschungspraxis gezeigt – als äußerst komplexes Forschungsvorhaben dar, das spezifische Möglichkeiten der Forschung eröffnet, aber auch Begrenzungen und Risiken in sich birgt. Sie intendiert einen Paradigmenwechsel: Ausgehend von einer grundlegenden Kritik am „traditionelle[n] Verständnis von Wissenschaft und d[er] hegemonialen, Wertfreiheit postulierende[n] akademische[n] Wissensproduktion“ (Hauser 2016, S. 77) versucht sie, akademische Wissensproduktion und konkrete, lebensweltbezogene Erfahrungen marginalisierter Personen(-gruppen) miteinander zu verschränken. Dabei orientiert sie sich an emanzipatorischen und demokratischen Zielen (Kremsner 2017), indem sie versucht, die Rolle der Intellektuellen als Teil bzw. Zuarbeiter*innen der herrschenden Klasse herauszufordern bzw. diese zumindest zur Reflexion zu zwingen (Gramsci 1991–2002). Ob bzw. inwiefern dies tatsächlich gelingt, bleibt zu überprüfen – in Forschung, die sich dieses The-

mas eigens annimmt. Der hier vorliegende Artikel vermag lediglich zu reflektieren, wie und in welcher Form aus der Perspektive zweier Angehöriger der Academia (Intellektueller im Sinne Gramscis) solcherlei Prozesse durch die eigene, inklusiv gerahmte Forschung angestoßen wurden/werden oder eben auch nicht – und zwar trotz Parteilichkeit durchaus beandernd, indem innerhalb eines Forschungsteams bestehend aus akademisch akkreditierten wie auch nicht-akkreditierten Personen zu zeigen versucht wurde, „was ‚wir‘ tun, als auch, was ‚sie‘ tun“ (Clarke 2012, S. 75).

Um innerhalb dieser Rahmung wissenschaftlich fundiert zu agieren, treten an die Stelle „traditioneller“ Forschungsparameter wie Objektivität und Wertfreiheit alternative Qualitätskriterien, die zwingend reflektiert und in entsprechenden Forschungsberichten dargestellt werden müssen (Hauser und Plangger 2015, S. 386). Im Sinne der Güte inklusiver Forschung wird demnach reflektierte Subjektivität (Flick et al. 2007) zum Primat erhoben.

Besondere (ethische) Herausforderungen entstehen aus den sich im Rahmen von inklusiver Forschung ergebenden „emanzipierten Räumen“, wie sie auch im Verlauf dieses Beitrags darzustellen versucht wurden. In inklusive Forschung involvierte, daran mitwirkende oder diese bestimmende Personen erleben häufig zum ersten Mal, dass ihre Meinungen und Bedürfnisse gefragt, bestimmend, maßgebend und in höchstem Maße relevant sind. Oftmals bringt es die Mitwirkung in solchen Forschungskontexten mit sich, dass Bedingungen außerhalb oder eben im *normalen Alltag hinterfragt werden oder weitere Möglichkeiten nach Mitgestaltung eingefordert werden. Es steht außer Frage, dass dies positive Auswirkungen sind, allerdings verunmöglicht die Institution Universität häufig weiterführendes Engagement und bedingt damit mitunter, dass Mitwirkende mit diesen neuen Erfahrungen alleine gelassen werden müssen bzw. nicht weiterführend unterstützt werden können. Demzufolge ist in der Planung inklusiver Forschungsprojekte unbedingt mitzudenken, dass diese mit einem hohen Maß an Verantwortung verbunden ist (Balcazar et al. 1998; Khanlou und Peter 2005) und hohe forschungsethische Anforderungen erfüllen muss. Von zentraler Bedeutung sind – und einige ausgewählte wurden im Kontext dieses Beitrags diskutiert – insbesondere Überlegungen zur Gewinnung von Co-Forscher*innen (Buchner 2008), das Sicherstellen von durchgängigem und konsequentem Informed Consent (Milton 2000; DGS 2007) sowie der nachzuweisende Nutzen für Co-Forschende (IASSIDD 2004; Kreamsner 2014; Hauser 2016). Weiters zu betonen ist die – sofern erwünschte – strenge Anonymisierung von Daten, um Forschende so weit wie möglich zu schützen (Buchner 2008; Goodley et al. 2004). Dies ist vor allem dann erforderlich, wenn sensible Themen beforcht werden (Kreamsner 2017). Besonders essenziell ist zudem, die Vergabe, Ausverhandlung, Zuschreibung, Überlappung oder konfigrierende Besetzung von Rollen ausgiebig zu reflektieren und, sofern möglich, zu adaptieren. Dabei zwingend zu berücksichtigen ist, dass mitunter bestehende Rollen- und auch Interessenskonflikte erst durch den inklusiven Forschungsprozess selbst hergestellt werden, sodass dieser Aspekt maßgeblich in die Arbeit als Team sowie die Reflexion darüber aufzunehmen und offenzulegen ist. Dazu gehört auch die sorgfältige Reflexion der eigenen Rolle(n) als akademisch forschende Person, die – um die in der Einleitung angestellten Überlegungen erneut aufzugreifen – auch zu beandern drohen, wenn Machtverhältnisse unreflektiert bzw. aufrecht bleiben.

In den beispielhaft vorgestellten inklusiven Forschungsprojekten wurde versucht, die Kriterien inklusiver Forschung (Walmsley und Johnson 2003) zu erfüllen – zumindest, soweit dies im Rahmen finanzieller, formaler oder institutioneller Möglichkeiten denk- und durchführbar war. „Vollständige“ inklusive Forschung war vor allem dann nicht möglich, wenn prekäre Arbeitsverhältnisse und/oder hoher, oftmals unbezahlter Arbeitsaufwand das Ausmaß der Partizipation am Forschungsprozess einschränkten. Am Beispiel des Projekts „Vom Ausschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen“ (Kremsner 2017) zeigte sich zudem, dass die vollständige barrierefreie Dissemination von Forschungsergebnissen nicht bzw. noch nicht gelungen ist. Wie sehr die Publikation von wissenschaftlichen Beiträgen formalen Gegebenheiten unterliegt, zeigt sich mitunter aber auch hier: Auch dieser Beitrag wurde ohne die direkte Mitwirkung von Menschen mit *Lernschwierigkeiten oder Lehrkräfte mit Fluchthintergrund verfasst; zudem bedient er sich akademischen Sprachgebrauchs und ist damit keinesfalls als barrierefrei zugänglich zu beschreiben. Es bleibt also noch einiges zu tun, um akademischer Wissensproduktion inhärente Ungleichverhältnisse aufzubrechen – und dies gilt auch für die Autorinnen dieses Beitrags.

Funding Open access funding provided by University of Vienna.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

- Balcazar, Fabricio, Christopher Keys, Daniel Kaplan, und Yolanda Suarez-Balcazar. 1998. Participatory action research and people with disabilities: Principles and challenges. *Canadian Journal of Rehabilitation* 12:105–112.
- Barnes, Colin. 1997. Disability and the myth of the independent researcher. In *Disability studies: Past, present and future*, Hrsg. Len Barton, Mike Oliver, 239–243. Leeds: The Disability Press.
- Bergold, Jarg, und Stefan Thomas. 2012. Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 13(1):Art. 30.
- Buchner, Tobias. 2008. Das qualitative Interview mit Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung. Ethische Aspekte, Durchführung und die Anwendbarkeit im internationalen Vergleich. In *Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*, Hrsg. Gottfried Biewer, Mikael Luciak, und Mirella Schwinge, 516–528. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Charmaz, Kathy. 2006. *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Clarke, Adele. 2012. *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: VS.
- Cremer, Hendrik. 2018. Flucht und Asyl. In *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Hrsg. Ingrid Gogolin, et al., 304–309. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Deleuze, Gilles, und Felix Guattari. 1993. *1000 Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve.
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS). 2007. Ethik-Codex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS). <https://www.soziologie.de/de/die-dgs/ethik/ethik-kodex/>. Zugegriffen: 7. August 2019.
- Flick, Uwe, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke (Hrsg.). 2007. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 5. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Flieger, Petra. 2003. Partizipative Forschungsmethoden und ihre konkrete Umsetzung. In *Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu Denken. Dokumentation der Sommeruni*, Hrsg. Gisela Hermes, Swantje Köbsell, 200–204. Kassel: bifos.

- Foucault, Michel. 1993. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Goetze, Stephanie. 2016. Zum Stand, den Ursprüngen und zukünftigen Entwicklungen gemeinsamen Forschens im Kontext von Behinderung. In *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*, Hrsg. Tobias Buchner, Oliver Koenig, und Saskia Schuppener, 37–53. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Goodley, Dan. 2011. *Disability studies. An interdisciplinary introduction*. Los Angeles et al.: SAGE.
- Goodley, Dan. 2014. *Dis/Ability studies. Theorising disability and ableism*. London, New York: Routledge.
- Goodley, Daniel, Rebecca Lawthom, Peter Clough, und Michelle Moore. 2004. *Researching life stories. Method, theory and analyses in a biographical age*. London, New York: Routledge.
- Gramsci, Antonio. 2002. *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe*. Bd. 1–9. Hamburg: Argument.
- Gullen, Bradley T., und Michael Pretes. 2000. The meaning of Marginality. Interpretations and Perceptions in Social Science. *The Social Science Journal* 37(2):215–229.
- Hauser, M., und Plangger, S. 2015. Chancen und Grenzen partizipativer Forschung. In *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*, Hrsg. Irmtraud Schnell, 384–392. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hauser, Mandy. 2016. Qualitätskriterien für die Inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. In *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*, Hrsg. Tobias Buchner, Oliver Koenig, und Saskia Schuppener, 77–98. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hornscheidt, Lann. 2012. *feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik*. Frankfurt a. Main: Brandes & Apsel.
- IASSIDD – International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities. 2004. Ethics guidelines for international, multicenter research involving people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in International Disabilities* 1(2):57–70.
- Khanlou, N., und E. Peter. 2005. Participatory action research: considerations for ethical review. *Social Science & Medicine* 60(10):2333–2340.
- Kreamsner, Gertraud. 2014. Macht und Gewalt in den Biographien von Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine (forschungsethische) Herausforderung? In *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*, Hrsg. Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser, und Frederik Poppe, 61–66. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kreamsner, Gertraud. 2017. *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14642/pdf/Kreamsner_2017_Vom_Einschluss_der_Ausgeschlossenen.pdf.
- Kreamsner, Gertraud, und Michelle Proyer. 2018. Die Bedeutung von Emotion für die Konstruktion von Behinderung. In *Bildung und Emotion*, Hrsg. Sabine Krause, Matthias Huber, 431–446. Wiesbaden: Springer VS.
- Kreamsner, Gertraud, Tobias Buchner, und Oliver Koenig. 2016. Inklusive Forschung. In *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, Hrsg. Ingeborg Hedderich, Judith Hollenweger, Gottfried Biewer, und Reinhard Markowitz, 645–649. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Milton, Constance. 2000. Informed consent: Process or outcome? *Nursing Science Quarterly* 13(4):291–292.
- Nind, Melanie. 2014. *What is inclusive research?* London et al.: Bloomsbury.
- Nirje, Bengt. 1999. Das Normalisierungsprinzip und seine Auswirkungen in der fürsorgerischen Betreuung (1969). In *Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung*, Bd. 2, Hrsg. Andreas Möckel, Heidemarie Adam, und Gottfried S. Adam, 226–232. Würzburg: Edition Bentheim.
- Oliver, Michael. 1992. Changing the social relations of research production? *Disability & Society* 7(2):101–114.
- Plutzar, Verena. 2016. Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In *Flucht_Punkt_Sprache*, Hrsg. Hermann Cölfen, Franz Januschek, 109–133. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Schuppener, Saskia, Tobias Buchner, und Oliver Koenig. 2016. Einführung in den Band: Zur Position Inklusiver Forschung. In *Inklusive Forschung*, Hrsg. Tobias Buchner, Oliver Koenig, und Saskia Schuppener, 13–21. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sigot, Marion. 2015. Die Perspektive von Frauen mit Lernschwierigkeiten auf ihre Lebensbedingungen. Ausgewählte Ergebnisse aus einem partizipativen Forschungsprojekt. *aep informationen. Feministische Zeitschrift für Politik und Gesellschaft* 4:24–28.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1985. The Rani of Sirmur: an essay in reading the archives. *History & Theory* 24(3):247–272.

- Spivak, Gayatri Chakravorty. 2008. *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.
- UN (United Nations). 1951. Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951. http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf. Zugegriffen: 4. Mai 2018.
- Von Unger, Hella. 2014. *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walmsley, Jan, und Kelley Johnson. 2003. *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures*. London. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- WIBS – Wir informieren, beraten, bestimmen selbst. 2005. Das Gleichstellungsbuch. Broschüre. <http://bidok.uibk.ac.at/library/wibs-gleichstellungsbuch-1.html>. Zugegriffen: 4. Mai 2018.
- Wolfensberger, Wolf. 1999. Die Entwicklung des Normalisierungsgedankens in den USA und in Kanada (1986). In *Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung*, Bd. 2, Hrsg. Andreas Möckel, Heidemarie Adam, und Gottfried S. Adam, 249–255. Würzburg: Edition Bentheim.
- Zarb, Gerry. 1992. On the road to Damascus: first steps towards changing the relations of disability research production. *Disability & Society* 7(2):125–138.

Gertraud Kreamsner Dr.in, promovierte am Institut für Bildungswissenschaft im Bereich der Inklusiven Pädagogik. Ihre Dissertation wurde mit vier Forschungsförderpreisen ausgezeichnet. Nach ihrer Mitarbeit am Projekt „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ ist sie nun als Senior Lecturer und PostDoc am Zentrum für LehrerInnenbildung der Uni Wien angestellt.

Michelle Proyer Ass.Prof.in Dr.in, promovierte an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, zu schulischer Bildung von Kindern mit Behinderungen im Großraum Bangkok. Nach einer Anstellung als Research Associate an der Kingston University London hat sie derzeit eine TT Professur für Inklusive Pädagogik am Zentrum für LehrerInnenbildung und Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien inne.