

Andreas Köpfer
Justin J.W. Powell
Raphael Zahnd (Hrsg.)

Handbuch

Inklusion international

*International Handbook
of Inclusive Education*



Verlag Barbara Budrich

Handbuch Inklusion international

International Handbook of Inclusive Education

Andreas Köpfer
Justin J.W. Powell
Raphael Zahnd (Hrsg.)

Handbuch Inklusion international

Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung

International Handbook of Inclusive Education

Global, National and Local Perspectives

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2021 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe
der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742446>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2446-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1577-0 (eBook)
DOI 10.3224/84742446

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln
Satz: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort	9
1 Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung Andreas Köpfer/Justin J.W. Powell/Raphael Zahnd	11
I Grundlagen: Theoretische und methodologische Positionen und zentrale Begriffe	
2 What is a Human Right to Inclusive Education? The Promises and Limitations of the CRPD's Inclusion Mandate	45
Katharina Heyer	
3 A Sociology of Special and Inclusive Education: Insights from the UK, US, Germany, and Finland	59
Sally Tomlinson	
4 Inclusion and Equity in Education: Responding to a Global Challenge	75
Mel Ainscow	
5 The Universal Value of Teacher Education for Inclusive Education	89
Lani Florian	
6 Weltbank: Von ersten Auseinandersetzungen mit Behinderung hin zu inklusive Perspektiven	107
Raphael Zahnd	
7 Disability Studies in Education: Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen	127
Marianne Hirschberg/Swantje Köbsell	
8 Die diskursive Konstruktion inklusiver Bildung im südlichen Afrika	147
Myriam Hummel	
II Komparative Perspektiven zu ausgewählten nationalen, regionalen und lokalen Bildungskontexten	
<i>A Gesetzliche Bedingungen und Governance</i>	
9 Der Einfluss der UN-BRK auf inklusive Bildung in Nigeria und Deutschland	167
Julia Biermann	

10	Same same but different – Ein Vergleich der Entwicklung inklusiver Strukturen in zwei Bundesländern in Deutschland	179
	Julia Gasterstädt	
11	Maßnahmen inklusiver Bildung – Ein international vergleichender Blick auf Andalusien (Spanien) und Berlin (Deutschland)	197
	Lea Schäfer	
12	Inklusive Bildung als Institution am Beispiel Schweiz	221
	Mathias Mejuh	
13	Inklusive Bildung in Österreich – Von den Anfängen der Entwicklung eines rechtlich-normativen Auftrags bis zu den Perspektiven für die Zukunft	239
	Gottfried Biewer	
14	Einflüsse von Bildungspolitiken auf biographische Verläufe in international vergleichender Perspektive erforschen: Erkenntnisse aus dem Quali-TYDES-Projekt	247
	Tobias Buchner	
<i>B Schulstrukturen, -kulturen und -praktiken</i>		
15	Inklusive Unterstützungsstrukturen in Schulen in Island und Kanada – Eine kulturvergleichende Analyse mit Blick auf schulrechtliche Entwicklungen und In-School-Support	277
	Edda Óskarsdóttir/Andreas Köpfer	
16	Vergleichende Perspektiven auf die Kultur(-en) der (schulischen) Inklusion in Addis Abeba und Bangkok	297
	Michelle Proyer/Margarita Bilgeri	
17	Exploring Successful Inclusive Practice in China: An Inclusive Public Kindergarten in Shanghai	313
	Run Tan	
18	Inclusive School Development: The First Years of an English Free School	329
	Julie Allan/Clara Rübner Jørgensen	
19	Steps to Inclusion? The Role of Tiered Intervention in Finland and in the United States	345
	Markku Jahnukainen/Tiina Itkonen	
20	Heterogene Lerngruppen in Europa inklusionsorientiert unterrichten: Inspirierende Praktiken und Erkenntnisse aus Deutschland, Island, Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien	357
	Justin J.W. Powell/Kerstin Merz-Atalik & TdiverS-Projekt	

C Schule, Unterricht und Professionalisierung

- 21 Schulleitungshandeln in integrations-/inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen – Empirische Befunde aus der Schweiz und Deutschland 383
Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein
- 22 Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen in der Schule – Ein transnationaler Fallvergleich unterrichtlicher Praxen 407
Tanja Sturm
- 23 Teachers' Learning in Schools Moving Towards Inclusion: Experiences from England and Germany 423
Elisabeth Plate/Alison Peacock
- 24 Multilingual Teaching Assistants in the UK: Translators in the Field of Inclusive Education 453
Bettina Fritzsche/Michalis Kakos

III Inklusion, Hochschule und Lebenslanges Lernen

- 25 Diversität, Inklusion und Internationalisierung in der Hochschule: Eine komparative Perspektive 473
Cristina Allemann-Ghionda
- 26 Studieren mit Behinderungen im Spannungsfeld zwischen Behindertenrechtskonvention und Neoliberalismus: Entwicklungen im europäischen Hochschulkontext 499
Arthur Limbach-Reich
- 27 Vulnerabilität als (neues) europäisches bildungspolitisches Deutungsmuster? Ein Beispiel aus dem Bereich des Lebenslangen Lernens 523
Marcelo Parreira do Amaral/Jozef Zelinka
- 28 Shifting Lenses to a Participatory Ethos in Research: Adult Learners with Disabilities in Germany and South Africa 547
Silke Schreiber-Barsch/Peter Rule
- Autor*innenverzeichnis 573

7 Disability Studies in Education: Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen

Marianne Hirschberg, Swantje Köbsell

Abstract

Disability Studies und Pädagogik haben lange getrennte Diskurse gepflegt, wobei sich die Disability Studies von der traditionellen (Sonder-)Pädagogik eindeutig abgegrenzt haben. Ausgehend von den USA etabliert sich jedoch in den letzten Jahren mit den Disability Studies in Education (DSE) ein Diskursstrang, der das Behinderungsverständnis der Disability Studies in einen kritischen pädagogischen Diskurs einbringt, um so der gemeinsamen Bildung behinderter und nicht behinderter Schüler*innen eine emanzipatorische Basis zu geben, die auch intersektionale Aspekte berücksichtigt.

1. Einleitung

Vom deutschen Inklusionsdiskurs weitgehend unbemerkt, hat sich in den USA ein Diskursstrang entwickelt, der sich auf Basis der theoretischen Grundlagen der Disability¹ Studies kritisch mit dem vorherrschenden Pädagogik- und Behinderungsverständnis der (Sonder-)Pädagogik auseinandersetzt. Ein zentraler Aspekt ist hierbei die kritische Reflexion von Ableism in pädagogischen Kontexten allgemein sowie im Hinblick auf Einstellungen, Vorurteile und Umgangsweisen damit von Lehrer*innen.

Das Anliegen der Disability Studies in Education (DSE) kann mit „change from within“ beschrieben werden: Indem sich Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen im Austausch miteinander in ihren kritischen Haltungen bestärken, bekommen sie „Rüstzeug“ für die pädagogische Praxis, das dabei hilft, diese von innen heraus zu verändern.

Der Beitrag wird zunächst die Disability Studies und ihr Verständnis von Behinderung darstellen. Hierfür zentral ist die Auseinandersetzung mit der Konstruktion von (physischer, sensorischer, psychischer und kognitiver) Normalität, weil auf dieser der im Konstruktionsprozess von Behinderung wirkmächtige Ableism fußt. Daran anschließend wird der Ansatz der Disability Studies in Education (DSE), seine Geschichte und seine Potenziale geschildert,

1 Anders als bei anderen konstruierten Kategorien gesellschaftlicher Ungleichheit wie gender, class, race, gibt es im Kontext von Behinderung keinen Begriff, der behinderte und (noch) nicht behinderte Menschen „unter einem Dach“ zusammenführt und darüber verdeutlicht, dass es das eine ohne das andere nicht gibt (Linton 2005: 519f.). Um hierauf zu verweisen, setzt sich immer mehr die Schreibweise dis/ability durch, die darüber hinaus auch die „Flüssigkeit“ der Kategorie (wer gehört wann/warum noch/nicht dazu?) aufzeigt; die Schreibweise dis_ability, im Sinne eines „ability gap“, weist noch stärker auf die fließende Grenze zwischen Nicht_behinderung hin.

der den Inklusionsdiskurs um eine kritische Perspektive auf Nicht_Behinderung und den Umgang mit Verschiedenheit bereichert, wie insbesondere der neue Ansatz DisCrit zeigt, der Disability Studies in Education mit Critical Race Theory verbindet. Abschließend nehmen wir eine Einordnung von DSE im Hinblick auf ihr Potenzial für die schulische Inklusion vor.

2. Disability Studies

Die Disability Studies wurden in den 1970er Jahren nahezu zeitgleich, jedoch weitgehend unabhängig voneinander, in den USA und Großbritannien entwickelt. Die Entwicklung ging in beiden Ländern von einer – durch Frauenbewegung, Bürgerrechtsbewegung der Afroamerikaner*innen und durch die Student*innenbewegung inspirierten – politischen Behindertenrechtsbewegung aus. Hintergrund dieser Entwicklung wiederum war die sich zunehmend breiter durchsetzende Erkenntnis bei behinderten Menschen selbst, dass es keinen zwangsläufigen, quasi-natürlichen Zusammenhang zwischen der individuellen Abweichung von gesellschaftlichen Normalitätserwartungen und gesellschaftlichem Ausschluss gab. Vielmehr handelte es sich dabei um *eine* mögliche gesellschaftliche Antwort auf eben diese Abweichungen, die jedoch auch anders ausfallen bzw. verändert werden könnte (Köbsell 2012b).

Diese Erkenntnis wurde 1976 von der britischen Union of the Physically Impaired against Segregation (UPIAS) folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

In our view it is society which disables physically impaired people. Disability is something imposed on top of our impairments by the way we are *unnecessarily* isolated and excluded from full participation in society (Oliver 1996: 33, Hervorh. MH/SK).

Die Behinderungsdefinition der UPIAS bildete die Grundlage des sozialen Modells von Behinderung, das in Großbritannien durch den kürzlich verstorbenen „Vater der britischen Disability Studies“ Mike Oliver ausformuliert wurde.

Auch in den USA bildete die Sichtweise von Behinderung als sozialem Tatbestand, als gesellschaftlich hergestellt, die Grundlage der Entwicklung der Disability Studies. Diese Perspektive stand in beiden Ländern diametral zum traditionellen Modell von Behinderung – als individuelles bzw. medizinisches Modell bezeichnet –, das nicht zwischen Behinderung und Beeinträchtigung differenzierte und Behinderung im Körper der betroffenen Menschen verortete. Diese Sichtweise hatte für die aus dieser Warte als „behindert“ Angesehenen weitreichende Folgen: Sie galten als hilflose, bedürftige, abhängige und geschlechtslose Gruppe, die nicht für sich selbst sprechen konnte (und durfte). Deswegen wurden Expert*innen benötigt, die für „die Behinderten“ sprachen, und entsprechend groß war die Dominanz von Behinderungsspezialist*innen im Diskurs zu Behinderung. Dies bedeutete für behinderte Frauen und Männer, dass sie nicht als Träger*innen von Rechten angesehen wurden, ihnen keinerlei Wege der politischen Selbstvertretung zur Verfügung standen und somit ihr Leben von weitreichender Fremdbestimmung in allen Bereichen gekennzeichnet und gesellschaftliche Teilhabe kaum möglich war.

Die Erkenntnis, dass Behinderung durch gesellschaftliche Prozesse der Nicht-Anerkennung und Ausgrenzung hergestellt wird, und dass die damalige Situation durch massive Menschenrechtsverletzungen an behinderten Menschen geprägt war (Köbsell 2012b: 15), ermög-

lichte beeinträchtigungsübergreifende Solidarität² zur aktiven Anprangerung und Bekämpfung dieses Zustandes. Wichtig war die geteilte Erfahrung des Behindert-Werdens, nicht die zugeschriebene Diagnose. Diese neue Sicht führte auch zu einer veränderten Selbstsicht, einem neuen Selbstbewusstsein (nicht ich bin „falsch“, sondern die Art, wie gesellschaftlich mit Menschen wie mir umgegangen wird), das erstmalig den Aufbau einer positiven Identität als „behindert“ ermöglichte (Gottschalk 1999).

Die in der neuen Sichtweise auf Behinderung vollzogene Trennung von körperlicher (Beeinträchtigung/impairment) und gesellschaftlicher Ebene (Behinderung/disability) ermöglichte es, Behinderung zu entnaturalisieren, den Prozess der Konstruktion von Behinderung zu analysieren und für gesellschaftliche Veränderungen wie rechtliche Gleichstellung und gesellschaftliche Teilhabe zu kämpfen. Durch die Erkenntnis, dass es sich bei Behinderung nicht um eine objektiv medizinisch-biologisch definierte Tatsache, sondern um eine gesellschaftlich hergestellte Ungleichheitsdimension handelt, rückten zunehmend Fragen nach den historischen und kulturellen Dimensionen von Behinderung in den Fokus.

Die interdisziplinäre Untersuchung dieser Fragen beschreibt das Tätigkeitsfeld der Disability Studies:

Allen Vertreterinnen und Vertretern der Disability Studies geht es um den Versuch, Behinderung als soziale Konstruktion zu konzeptionalisieren, d.h. gesundheitsrelevante Differenz wird nicht als (natur)-gegeben verstanden, im Sinne einer vermeintlich objektiv vorhandenen, medizinisch-biologisch definierbaren Schädigung oder Beeinträchtigung, sondern als historisches, kulturelles und gesellschaftliches Differenzierungsmerkmal (Waldschmidt 2009: 130).

Dies bedeutet auch einen vielfältigen Perspektivenwechsel in der Forschung zu Behinderung: Zum einen wird hier statt wie bisher über, nun von und mit behinderten Menschen geforscht, die so vom Forschungsobjekt zum aktiven Subjekt der Forschung werden. Auch die Blickrichtung insgesamt ändert sich: „Die Mehrheitsgesellschaft wird aus Sicht der ‚Behinderung‘ untersucht, und nicht umgekehrt, wie es eigentlich üblich ist“ (Waldschmidt 2003: 16).

Hierbei beziehen sich Disability Studies Vertreter*innen international häufig auf Michel Foucaults Theorie, speziell auf seine Untersuchungen zur Konstruktion von Normen bzw. Normalität in der Medizin (Waldschmidt 2007; Hirschberg 2009). Ebenso wie auf Foucaults Forschungsarbeiten rekurrieren die Disability Studies auch auf die Stigmatheorie Erving Goffmans (Goffman 1967/2010) oder auf die marxistische Analyse der gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse (Turner 2001: 255f.; Williams 2001: 129; Thomas 2004: 22). Letztere kann zeigen, dass seit der Entstehung des industriellen Kapitalismus der Standardkörper für die Fließbandproduktion in den Fabriken erforderlich wurde, wohingegen abweichende (unproduktive) Körper in Wohlfahrtseinrichtungen verwiesen wurden (Thomas 2002: 46f.). Der historisch-materialistische Hintergrund wird auch daran deutlich, dass das Soziale Modell von Behinderung als „social oppression theory“ verstanden wird (ausführlich Oliver 1996: 30ff.). Behinderung ist dementsprechend jeweils vor dem zeitgeschichtlichen, räumlichen, kulturellen und ökonomischen Kontext zu analysieren.

2 Vor diesem Hintergrund organisierten sich zunächst Menschen mit körperlichen und Sinnesbeeinträchtigungen; Menschen mit Lernschwierigkeiten/kognitiven Beeinträchtigungen wurden vom Anspruch her mitvertreten, als Selbstvertreter*innen (z.B. im Rahmen von People First), traten sie erst später in Erscheinung.

3. Gegenkräfte: Normalität & Ableism

Wer sich mit dem Thema Behinderung beschäftigt, kommt nicht umhin, sich ebenfalls mit Normalität zu beschäftigen. Normalität ist „ohne komplementäre Anormalität schlechthin undenkbar“ (Link 1999: 355) und Behinderung wird im Bereich der Anormalität verortet:

Konstitutionell anormal sind unter anderem sämtliche Phänomene, die wir heute unter dem Begriff der Behinderung zusammenfassen (Link 2004a: 135).

Was jedoch ist Normalität? Versucht man sich dem Begriff zu nähern, wird deutlich, dass er mit verschiedensten Bedeutungen gefüllt werden kann. Da ist zum einen die Gleichsetzung von Normalität mit Durchschnittlichkeit, die oftmals als langweilig und damit nicht erstrebenswert empfunden wird, was der oft in diesem Zusammenhang angeführte Spruch „lieber lebendig als normal“ verdeutlicht. Auf der anderen Seite hat Normalität eine große Anziehungskraft, was Buchtitel wie „Ich will doch nur normal sein“ (J. 2009) oder „Mein Kind ist fast ganz normal“ (Miller 1997) zum Ausdruck bringen. So betrachtet bedeutet Normalsein nicht aufzufallen, dazuzugehören. Nicht Normalsein aufgrund eigener Entscheidungen, sich beispielsweise durch Kleidungs- und Lebensstil bewusst vom Durchschnitt abzusetzen ist etwas ganz anderes, als aufgrund angeborener oder später erworbener als negativ bewerteter Merkmale aus der Normalität „herauszufallen“ und aufgrund dessen stigmatisiert oder in anderer Weise benachteiligt zu werden.

Hier interessieren jedoch die Vorstellungen von Normalität, die sich darauf beziehen, wie Menschen zu sein bzw. sich zu verhalten haben. Diesbezügliche Normalitätsvorstellungen bzw. -anforderungen sind nicht „in Stein gemeißelt“, sondern im Laufe der Geschichte zum Teil erheblichen Veränderungen unterworfen gewesen. So waren bis in die 1960er Jahre die Normalitätsgrenzen starr gesetzt. Es gab Dinge, die tat „man“ einfach nicht – wer sich über diese Grenzen hinwegsetzte musste mit Sanktionen rechnen. Bedeutete dies z.B. im Hinblick auf Ehescheidung und außereheliche Geburt „nur“ die soziale Ächtung, war Homosexualität ein Straftatbestand, der mit Gefängnisstrafen belegt war.³ Heute gibt es Politiker*innen und andere Menschen des öffentlichen Lebens, die in gleichgeschlechtlichen Beziehungen leben; und geschieden zu sein oder nicht verheiratete Eltern zu haben, ist längst keine Schande mehr. Das heißt jedoch nicht, dass es keine Normalitätsanforderungen mehr gäbe. Allerdings sind diese weniger offensichtlich.

Lennard Davis, ein Vertreter der amerikanischen Disability Studies, postuliert, dass Normalität in postmodernen, und wesentlich stärker noch in neoliberalen, Zeiten an Bedeutung verlore und als Begriff durch Diversität zu ersetzen sei (Davis 2016: 3). Dennoch bliebe die Orientierung an einem geltenden, ökonomisch verwertbaren Maßstab der Leistungsfähigkeit erhalten und damit auch die Kategorie Behinderung (Davis 2016: 14). Das Normale gilt als das gesellschaftlich Erwünschte, auch wenn dies sich unterschiedlich gestalten kann (Buchner et al. 2015: 6). Entscheidend ist die eigene Positionierung innerhalb eines gesellschaftlich anerkannten Normalitätsspektrums; Buchner et al. bezeichnen dies als einen „medizinisch-biologischen, aber auch pädagogisch definierten Normalitätskorridor“ (2015: 6). Wie sich diese Positionierungen vollziehen und auf welche unterschiedlich konstruierten und konturierten Normalitäten rekurriert wird, soll im Folgenden näher ausgeführt werden.

3 Der diesen Strafen zugrundeliegende Paragraph 175 StGB wurde in der DDR 1988, in der Bundesrepublik jedoch erst 1994 endgültig aufgehoben.

3.1 Analyse von Normalitäten – Normalismustheorie

Die behindertenpädagogische Tradition hat die Bedeutung der Kategorie Normalität lange ignoriert. Obwohl das Verhältnis von Behinderung und Normalität bereits Ende des 19. Jahrhunderts durch Georgens und Deinhardt thematisiert wurde, erlangte es erst ab Ende der 1970er Jahre verstärkte Aufmerksamkeit (zum Überblick s. Weinmann 2003).

Hierbei nahm die Frauenforschung in der Behindertenpädagogik eine führende Funktion ein. Ausgangspunkt war der Themenkomplex Normalität, Krankheit und Behinderung (ausführlich Schildmanns⁴ Veröffentlichungen seit 1983). Hinsichtlich der geringen Auseinandersetzung mit der Kategorie Normalität unterstreicht Schildmann, dass (vor der Linkschen Erarbeitung der Normalismustheorie) ein Dilemma vorlag, da Normalität im engeren Sinn nicht definiert war (Schildmann 2000: 92). Zur Kategorie Normalität führt sie – in Anlehnung an Link – aus:

Vielmehr erfassen wir ihre Bedeutung und ihre Grenzen über das, was eine jeweilige Gesellschaft unter ‚abweichend‘ versteht (im negativen, wie im positiven, idealisierenden Sinne). Die Strukturen von Normalität lernen wir darüber kennen, wie Normalität funktioniert und wie sie produziert wird (Schildmann 2000: 92).

3.1.1 Normalität und Normativität

Gemäß der Normalismustheorie ist der normalistische Diskurskomplex im Gegensatz zum normativen Diskurskomplex ein Kennzeichen der Moderne. Normativ seien speziell ethische oder juristische Konzepte, normalistisch dagegen alle auf einem statistischen Wert basierenden Phänomene (Link 1999: 443). Während sich Normalität am Durchschnitt orientiere und daher deskriptiv und postskriptiv sei, sei Normativität präskriptiv. Ein Durchschnitt werde erst nachträglich festgestellt, nicht „im Vorhinein“ wie bei normativen Normen (Link 1999: 443). Verdattung und statistische Größen stellen also ein Kennzeichen von Normalitäten dar. Exemplarisch lässt sich dies an Tableaus von Krankheits-, Behinderungs-, Geburts- oder Todesfällen erkennen, die Häufigkeiten angeben, anhand derer konstituiert wird, wie normal eine Krankheit oder Todesursache ist. Dementsprechend ist von der theoretischen Grundannahme auszugehen, dass Normalitäten produziert werden. Normalität ist daher als dynamische und nicht als statische Kategorie zu fassen.

Die Definition über Abweichungen bildet die Basis für Normalitätskonzeptionen (Link 2009: 333). Relevant für Behinderung ist das Basis-Normalfeld Leistung, da in diesem Behinderung und generell Einschränkungen der Leistungsfähigkeit definiert werden (Schildmann 2004a: 20; 2004b). Schildmann belegt dies durch zwei Beispiele des gesellschaftlich gewohnten Sprachgebrauchs:

Insbesondere die normale Entwicklung des Kindes und die durchschnittliche Arbeitsleistung des erwachsenen Menschen (gemessen an männlicher Erwerbstätigkeit) basieren auf statistischen

4 Ulrike Schildmann hat als erste behindertenpädagogische Forscherin Normalität als analytische Kategorie zur Analyse gesellschaftlicher Ungleichheiten genutzt, wie beispielsweise für die Analyse gesellschaftlicher Prozesse des Behindertwerdens. Hierbei griff sie Links Normalismustheorie auf und begründete damit deren Relevanz für die Behindertenpädagogik und pädagogische Analysen generell.

Vereinheitlichungen und stellen die Grundlagen dafür dar, was als gesellschaftlich abweichend definiert und behandelt wird (Schildmann 2004a: 26).

Ebenso wie die Kindesentwicklung und die Erwerbstätigkeit am Basis-Normalfeld Leistung gemessen werden, werden Lernbeeinträchtigungen und die Fähigkeit zur selbständigen Lebensführung durch das Normalfeld Intelligenz bestimmt (Schildmann 2000: 92).

Mit der Normalismustheorie hat Link die „Basis eines analytisch-deskriptiven Instrumentariums“ geschaffen, das einer „möglichst präzisen historischen Konkretisierung dienen soll“ (Link 1999: 444). In diesem theoretischen Konzept definiert er Normalismus als

die Gesamtheit aller sowohl diskursiven wie praktisch-intervenierenden Verfahren, Dispositive, Instanzen und Institutionen [...], durch die in modernen Gesellschaften Normalitäten produziert und reproduziert werden. Konstitutiv sind dabei insbesondere die Dispositive der massenhaften Verdattung, d. h. die statistischen Dispositive im weitesten Sinne: auf der Ebene der Datenerfassung, einschließlich der Befragungen, auf der Ebene der Auswertung einschließlich der mathematisch-statistischen Verteilungstheorien, auf der Ebene der praktischen Intervention einschließlich aller sozialen Um-Verteilungs-Dispositive (sic!) (Link 2004b: 223).

Normalitäten existieren also nicht per se – etwa als natürliches Phänomen –, sondern werden durch Diskurse, Institutionen oder Verfahren erst hergestellt. Zudem funktioniert der Normalismus nicht ohne Subjekte, da ein reflexives Verhältnis zwischen dem Normalismus und Subjekten besteht. Subjekte werden in ihrer Handlungsweise von Normalitäten beeinflusst, begründen diese jedoch ebenfalls, indem sie Strategien zu deren Konstitution einsetzen (Link 1999: 25).

3.1.2 Zwei Spielarten oder Strategien der Normalität: Protonormalismus und flexibler Normalismus

Sowohl historisch als auch systematisch lassen sich zwei entgegengesetzte Strategien des Normalismus unterscheiden: der Protonormalismus und der flexible Normalismus. Beide basieren auf dem Prinzip, dass Übergänge zwischen Normalität und Anormalität vorhanden sind. Die Grenze zwischen diesen beiden Normalismusstrategien kann von beiden Seiten überschritten werden (Link 2004a: 134).

Der Bezugspunkt der flexibel-normalistischen Strategie liegt ebenso wie bei der protonormalistischen Strategie in der Gegenüberstellung von Normalitätszone und Anormalität. Anormalitäten begrenzen die Normalitätszone zu beiden Seiten. Beide Strategien sind an die Gaußsche Verteilung angelehnt, mit der Normalität und Abweichung als statistisch basierte Verteilungen konstruiert werden (Link 2004a: 135). Die Normalitätszone tendiert bei der protonormalistischen Strategie dazu, sich so eng wie möglich zusammenzuziehen; bei der flexibelnormalistischen Strategie, sich so weit wie möglich auszudehnen. Auch bei der jüngeren, flexibel-normalistischen, Strategie werden die Pole von normal und anormal nicht aufgelöst, es handelt sich lediglich um eine verbreiterte Normalitätszone, die – sofern sie bis zum äußersten Rand ausgeweitet wird – ebenso wie bei der protonormalistischen Strategie an die Grenze zur Anormalität stößt (Link 2004a; 1998: 268). Insofern sind beide Strategien nicht vollständig voneinander zu trennen, sondern operieren „zwar in größtenteils entgegengesetzte[n] Richtungen, aber in ein und demselben Normalitäts-Feld“ (Link 2009: 125f.). Beide verfolgen die Absicht, Normalitäten herzustellen und aufrecht zu erhalten, Ereignisse oder Informationen anhand eines Durchschnitts vergleichen zu können. Sie unterscheiden

sich in ihrer Schwerpunktsetzung, basieren allerdings beide auf einer statistischen Erfassung von Handlungen. Link beschreibt die Verbindung beider Strategien als „enge gegenseitige Abhängigkeit“ (ebd.: 59), da sich beide gegenseitig stabilisieren.

Bei der protonormalistischen Strategie wird die Normalitätsgrenze durch mehrere Verfahren manifestiert. So wird die Normalitätszone stark komprimiert und dementsprechend der Bereich der Anormalitäten ausgeweitet. Link bezeichnet die Normalitätsgrenze in dieser Strategie treffender Weise als „Stigmagrenze“ (Link 2009: 57). Durch diese Grenze werden Auffälligkeiten negativ bewertet und aus dem Normalitätsspektrum ausgeschlossen (Exklusion). Wie bereits der Begriff Protonormalismus andeutet, enthält diese normalistische Strategie eine eher starre Normalitätsvorstellung, die sich an einem Prototyp von Normalität orientiert und an „vornormalistische Ideologeme [wie] Natur, Gesundheit, Charakter, Industrie-norm[en]“, an normative Konzepte oder an „Medizin/Psychiatrie, Biologie [und] Industrialismus“ als Leitdiskurse angelehnt ist (Link 2009: 58). Das Individuum wird bei der protonormalistischen Strategie von außen gelenkt oder manipuliert und als Subjekt auf eine enge Normalität ausgerichtet. Dies kann allerdings dazu führen, dass das Subjekt den Schein der Normalität wahrt, jedoch von der Normalität abweichende Praktiken im Geheimen ausübt. Link bezeichnet diese Folge der protonormalistischen Subjekttaktiken als „Fassaden-Normalität“ (ebd.: 58).

Während die protonormalistische Strategie auf den meisten gesellschaftlichen Feldern historisch zu Beginn des Normalismus dominierte, ist seit den 1950er Jahren die flexibel-normalistische Variante des Normalismus verbreiteter (Weinmann 2003: 22; Link 2004b: 224). Im Gegensatz zur protonormalistischen Strategie wird die Normalitätszone bei der flexibel-normalistischen Strategie stark ausgeweitet, und vielfältige – protonormalistisch als anormal beurteilte – Phänomene werden integriert (Inklusion). Die Grenzen zwischen Normalität und Anormalität sind fließend und variieren dynamisch, so dass eher Risikozonen als starre Grenzen bestehen (Link 2009: 57). Wie diese locker gestalteten und offenen Grenzen verdeutlichen, orientiert sich die flexibel-normalistische Strategie nicht an normativen Konzepten, sondern eher an der Ökonomie (Link 2009: 58), was sich in Wirtschaftlichkeit und Effizienz auch im pädagogischen Handeln zeigt. Das Individuum unterliegt keinem direkten, sondern einem indirekten Anpassungsdruck zur Konformität und tendiert zu selbstnormalisierenden Verhaltensweisen, indem es Risiko und Chance der Veränderung gegeneinander abwägt. Diese Subjekttaktik ermöglicht es dem Individuum, einerseits authentisch seine eigenen Präferenzen zu zeigen, andererseits neigt das Subjekt dazu, sich selbst an eine Normalität anzupassen und hierbei normalitätsbezogene Risiken zu berücksichtigen.

Weder bei der proto- noch der flexibel-normalistischen Strategie wird die Polarität von Normalität und Anormalität aufgelöst. Dementsprechend kann eine Normalität, in der das Individuum selbst und nicht ein Durchschnitt als Maßstab fungiert, nicht durch diese Strategien beschrieben werden.

3.1.3 Normalitätsstrategien im pädagogischen Feld

Die Ausweitung des Normalbereiches erfolgt, indem mehr und mehr protonormalistische Anomalitäten in diesen Bereich hineingenommen werden (Link 2004a: 135). Im Kontext von Behinderung waren es vor allem die Strategien der Integration (1970er bis frühe 2000er) und der Inklusion, die eine zunehmende Teilhabe behinderter Menschen am gesellschaftlichen Leben bewirkten und damit auch die Verschiebung der diesbezüglichen Normalitätsgrenzen.

War es bis in die 1980er Jahre normal, dass behinderte Menschen in großen Einrichtungen am Stadtrand leben mussten und im Alltag der meisten Menschen gar nicht auftauchten, wurde es – durch zunehmendes Selbstbewusstsein und erkämpfte Barrierefreiheit im öffentlichen Raum – normaler, Menschen mit Beeinträchtigungen in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens zu begegnen.

Im Zuge des Diskurses um früher integrative, jetzt inklusive Bildung ist es auch selbstverständlicher geworden, dass als behindert geltende Kinder in Regelschulklassen unterrichtet werden. Link zufolge kann dies jedoch nicht unbegrenzt funktionieren: „Es gibt keinen Normalismus ohne Gradualismus, das heißt ohne die Annahme, dass eine bestimmte isolierbare Dimension [...] graduell und kontinuierlich ab- und zunimmt und dass diese Grade irgendwie messbar sind“ (Link 2004a: 136). Im Kontext von Behinderung findet diese Messung auf der Basis der Schweregrade von Behinderung statt; in der Folge seien Menschen mit „leichteren“ Graden der Behinderung einfacher zu integrieren als solche mit „komplexeren“ Behinderungen. Auch könne die Grenze zwischen Normalität und Anormalität nicht völlig zum Verschwinden gebracht werden, denn „(i)rgendwo stößt auch der flexibelste Normalismus schließlich an seine Grenze“ (ebd.).

Diese Einschätzung könnte dahingehend interpretiert werden, dass Inklusion – also eine Gesellschaft, in der alle Menschen gesellschaftlich teilhaben können – in letzter Konsequenz nicht umsetzbar sei. Einen belastbaren Grund dafür gibt es allerdings nicht, sodass die Frage bleibt, wie die gesellschaftlichen Verhältnisse gestaltet sein müssten, um Inklusion zu ermöglichen (Hirschberg/Köbsell 2016). Diese Position vertreten Vertreter*innen der Integrations-/Inklusionspädagogik im Anschluss an Links Normalismustheorie. Wie eine derartige Normalitätsform, die transnormalistische Strategie, ausgeformt ist, führt Lingenauber (2003) auf der Basis der Linkschen Theorie aus. Diese Strategie basiert auf einem individuellen Maßstab, der vom statistischen Durchschnitt losgelöst ist und sich nicht auf die Polarität zwischen Behinderung und Normalität stützt (Lingenauber 2003: 177). Stattdessen wird jeder Mensch als seine je eigene Normalität angesehen und nicht zu anderen ins Verhältnis gesetzt. In transnormalistischer Perspektive wird somit eine neue, nicht ausgrenzende, Normalität hervorgebracht und Inklusion vorstellbar.

3.2 Ableism

Normalität wird im Kontext von Behinderung vor allem im Hinblick auf das (Nicht)Vorhandensein jeweils als „normal“ bzw. „typisch menschlich“ (Maskos 2010: o.S.) gesetzter Fähigkeiten verhandelt. Diese Bewertungsstruktur entlang der Differenzierung nicht/fähig wird auch im deutschen Diskurs zunehmend unter dem Begriff Ableism adressiert. Dass hier die menschlichen Fähigkeiten im Fokus stehen, wird durch das vorangestellte „able“, also „fähig“ verdeutlicht. Die Endung „-ism“ steht, wie auch bei Sexism, Racism, Classism etc. für ein gesellschaftliches Machtverhältnis, innerhalb dessen Menschen aufgrund bestimmter Merkmale diskriminiert oder privilegiert werden. Auch bei Ableism handelt es sich um gesellschaftliche Annahmen und Praktiken, mit denen die unterschiedliche und ungleiche Behandlung von Menschen mit offensichtlichen oder angenommenen Unterschieden begründet wird, indem bestimmte Arten von Selbst und Körper als perfekt, arttypisch und für das Menschsein zentral gesetzt werden. Im Gegenzug werden Menschen mit „abweichenden“ Arten von Selbst und Körper als weniger wert betrachtet. Wohin diese Sichtweise im

Extremfall führen kann, belegen sowohl das Tötungsprogramm der Nationalsozialisten, verharmlosend „Euthanasie“ genannt, als auch der präferenzutilitaristische Ansatz des australischen Philosophen Peter Singer, der die Tötung schwerstbehinderter Neugeborener für das Gemeinwohl proklamiert (vgl. Singer 1984).

Ableistisches Denken ist und wird in uns alle hineinsozialisiert. Es beeinflusst die Einstellungen und Vorstellungen von Menschen, die sich in ableistischen Haltungen und Umgangsweisen niederschlagen, die auch Auswirkungen auf Maßnahmen und Programme für als behindert geltende Menschen haben. Ableism ist somit Teil der Dominanzkultur, die Rommelspacher als „Ensemble gesellschaftlicher Praxen und gemeinsam geteilter Bedeutungen“ definiert, das durch „spezifische Kategorien von Über- und Unterordnung“ gekennzeichnet ist (Rommelspacher 1995: 22f.). Ableism ist in markanter Weise an der Konstruktion von Behinderung beteiligt und ist Grundlage der Ungleichbehandlung von Menschen – auch seitens Professioneller – was für die als „behindert“ Angesehenen eingeschränkte Teilhabe in vielen gesellschaftlichen Bereichen zur Folge hat:

An ableist society is said to be one that treats non-disabled individuals as the standard of ‘normal living’, which results in public and private places and services, education, and social work that are built to serve ‘standard’ people, thereby inherently excluding those with various disabilities (stop-ableism.org, o.J.: o.S.).

Ableism ist die Grundlage dessen, was im Deutschen als „Behindertenfeindlichkeit“ und von Wolbring (2009: 30) als „Disableism“ bezeichnet wird:

diskriminierende[s] unterdrückende[s] oder beleidigende[s] Verhalten, das aus dem Glauben entsteht, dass Menschen ohne diese ‚essentiellen‘ Fähigkeiten anderen unterlegen seien.

Anders als der Begriff der Behindertenfeindlichkeit deckt Ableism ein ungleich umfassenderes Themenspektrum ab: Während „Behindertenfeindlichkeit“ nur das Negative fokussiert, das behinderten Menschen widerfährt, verweist Ableism nicht nur auf Ungerechtigkeiten, Ausgrenzungen und Menschenrechtsverletzungen gegenüber behinderten Menschen, sondern bezieht die gegenseitige Bedingtheit von Behinderung und Normalität genauso mit ein wie die Tatsache, dass es sich bei Ableism – wie bei Rassismus und Sexismus – um ein gesellschaftliches Machtverhältnis handelt, das alle Menschen, und nicht nur die als „behindert“ markierten, betrifft (vgl. Köbsell 2015). Wie bei den anderen „-ismen“ werden Unterschiede naturalisiert, Menschen in Gruppen homogenisiert, in der Zuordnung „behindert-nichtbehindert“ polarisiert und der Erfüllung erwarteter Fähigkeiten entsprechend in eine hierarchische Ordnung gebracht (vgl. Rommelspacher 2009: 29). Auch hier handelt es sich um ein gesellschaftliches (Macht-)Verhältnis und nicht lediglich um individuelle Vorurteile (vgl. ebd.).

Ableism ist kulturell tief verankert und beeinflusst den individuellen wie auch gesellschaftlichen Umgang mit behinderten Menschen (Valle/Connor 2011: 18). Obwohl allgegenwärtig, wird er nur selten bemerkt und kaum infrage gestellt, denn: „Wer die Normalität auf seiner Seite weiß, hinterfragt sie nicht“ (Sierck 2013: 11). Selbst die Betroffenen nehmen Ableism und seine Auswirkungen oftmals nicht wahr, so verinnerlicht und damit „normal“ sind auch für sie die zugeschriebene gesellschaftliche Positionierung und die daraus resultierenden Umgangsweisen der alltäglichen Abwertungen und Diskriminierungen.

Fester Bestandteil von Ableism ist „compulsory able-bodiedness“, ein Konzept, das 2003 von Alison Kafer ausgeführt wurde. Orientiert an einem wegweisenden Text von Adrienne Rich (1980), die darin das Konzept der „compulsory heterosexuality“ entwickelte, zeigt Kafer auf, dass alle gesellschaftlichen Felder nicht nur an der verpflichtenden Heterosexualität, sondern auch an einer verpflichtenden „able-bodiedness“ ausgerichtet sind. Sie ver-

deutlich dies an zahlreichen Parallelen zwischen beiden Konzepten: Sowohl Heterosexualität wie auch „able-bodiedness“ werden gesellschaftlich als unpolitisch, als universelle Idee und die normale Art zu leben angesehen (Kafer 2003: 79).

Compulsory able-bodiedness is pervasive, built on the foundations of our culture, [...] elucidating the ableism and able-centrism of our culture (ebd.: 81).

Kafer beschreibt verpflichtende „able-bodiedness“ als eine politische Institution, zu deren Durchsetzung nicht nur gewaltförmige Handlungen wie etwa Zwangssterilisationen, Pränataldiagnostik, „Euthanasie“ und gewaltsame Übergriffe auf behinderte Menschen gehören:

Compulsory able-bodiedness is also instituted and maintained through less physical – although no less coercive – means, through ‘verbal and nonverbal messages’. Perhaps the most basic manifestation of this system is the cultural presumption of able-bodiedness (ebd.: 80).

Aufbauend auf Kafers Ansatz verdeutlicht Robert McRuer den Bezug von verpflichtender able-bodiedness zur Erfüllung gesellschaftlicher Normalitätserwartungen bezüglich ökonomisch verwertbarer Fähigkeiten:

first, to be able-bodied is to be ‘free from physical disability’, just as to be heterosexual is to be ‘the opposite of homosexual’. Second [...] being able-bodied means being capable of the normal physical exertions required in a particular system of labor. It is here as well that we can begin to understand the compulsory nature of able-bodiedness: in the emergent industrial capitalist system, free to sell one’s labor but not free to do anything else effectively meant free to have an able body but not particularly free to have anything else (McRuer 2006: 303).

Fiona Kumari Campbell, die maßgeblich zur theoretischen Fundierung von Ableism beigetragen hat, sieht dessen Funktion darin, diese scheinbar natürliche, naturalisierte Norm der Nichtbehinderung aufrecht zu erhalten, die sich als „ethos of compulsory ablebodiedness“ (Campbell 2009: 6) durch alle gesellschaftlichen Bereiche zieht. Hierüber werde die Trennlinie hergestellt, entlang der Körper und Identitäten in einer binären Dynamik als behindert bzw. nichtbehindert markiert und positioniert werden. Ableism erzwingt eine grundlegende Trennung (‘constitutional divide’) zwischen

perfected naturalised humanity and the aberrant, the unthinkable, quasi-human hybrid and therefore non-human. This constitution provides the layout, the blueprint for the scaling and marking of bodies and the ordering of their terms of relation. It is not possible to have a concept of difference without ableism (ebd.).

Damit beschreibt Ableism weit mehr als die Markierung von Menschen als nicht-/behindert: Es geht vielmehr um das Markieren und Positionieren *aller* menschlichen Körper in Abhängigkeit vom Grad der Erfüllung bzw. der Abweichung von der ableistischen Norm.

Indem Ableism die vermeintlichen Defizite von Menschen fokussiert und Soziales biologisiert, bzw. gesellschaftliche Dimensionen ignoriert, stützt er das im akademischen und (menschen)rechtlichen Diskurs inzwischen überholte medizinische bzw. individuelle Modell von Behinderung und trägt dazu bei, es im gesellschaftlichen und institutionellen Alltag fortzuschreiben. Und so verwundert es nicht, dass sich Ableism auch in der Sprache niederschlägt. Dies zeigt sich an Schimpfwörtern wie „Spasti“ und „Mongol“, aber auch an scheinbar harmlosen Formulierungen, die dennoch die ableistischen Vorstellungen von Behinderung bzw. dem Behindertsein fortschreiben und verstärken, da auch die Medien sich dieser Art von Sprache gern bedienen. Da sind dann Menschen „an den Rollstuhl gefesselt“,

„leiden“ immer an ihrer Beeinträchtigung und tun, was sie tun, entweder „wegen“ oder „trotz“ ihrer Beeinträchtigung (leidmedien.de o.J.: o.S.).

Dadurch, dass Ableism allgegenwärtig bei gleichzeitiger „Unauffälligkeit“ ist, beeinflusst er – wie beschrieben – das Denken über und den Umgang mit als „behindert“ angesehenen Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen. Die wichtige Sozialisierungs- und Bildungsinstitution Schule bildet da keine Ausnahme. Auch hier wird Ableism auf den unterschiedlichsten Ebenen wirksam: In der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen sowie zwischen den Schüler*innen, aber auch in der Auswahl von Lehrinhalten, -methoden und -materialien. Lehrer*innen und Schüler*innen sind genau wie Lehrbuchautor*innen und Verantwortliche in Verlagen für Lehrmaterialien in eine ableistische Gesellschaft hineinsozialisiert worden, in der Regel ohne dies jemals hinterfragt zu haben. Somit stellt sich für eine gelingende – gelingend im Sinne von individuelle Teilhabe wie auch gesellschaftliche Veränderung bewirkende – Inklusion in der Schule die Aufgabe, sowohl in der Institution Schule wie auch im Unterricht ableistische Diskurse, Strukturen und Praktiken zu identifizieren, kritisch zu reflektieren, sie anzusprechen und zu verändern und damit eine der wichtigsten ‚Barrieren in den Köpfen‘ abzubauen. Genau dies ist eines der zentralen Anliegen der Disability Studies in Education.

4. Disability Studies in Education

4.1 Entstehung der Disability Studies in Education

Disability Studies in Education (DSE) entstanden im Kontext des Inklusionsdiskurses der USA durch kritische Sonderpädagog*innen, die Behinderung anders denken und konzeptionalisieren wollten als innerhalb der defizitorientierten Sonderpädagogik üblich und hiermit auch insgesamt zu einem veränderten Denken über Behinderung beitragen wollten bzw. wollen (Connor 2014). Kritisiert wurde der Konservatismus der US-amerikanischen Sonderpädagogik, die aktuelle Diskurse im Themenfeld Behinderung ignorierte. Als Folge dieses Konservatismus fand weder eine kritische Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Behinderung und Normalität statt (Valle/Connor 2011: 43ff.) noch die Hinterfragung der eigenen Rolle als Sonderpädagog*innen (Connor 2014).

Die Disability Studies, die sich zwar oft mit Inklusion (Barton/Armstrong 2001), wenn auch wenig mit pädagogischen Fragen befassen, boten für die Kritiker*innen eine neue geistige Heimat: Hier fanden sie Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen, die Behinderung als soziale Konstruktion begriffen. Vor diesem Hintergrund üben die Disability Studies grundlegende Kritik an Sonderbeschulung und Sonderpädagogik, die als zentrale Akteure des Behinderungsprozesses angesehen werden. Die tradierte Praxis des schulischen „Besonderen“ wird dort als zentral für die Hervorbringung separierender Denk- und Handlungsstrukturen und deren fortlaufende Rechtfertigung und Fortschreibung angesehen (Goodley 2011: 138). Der Fokus der Disability Studies liegt hier somit auf der Analyse der Strukturen und Bedingungen, die Behinderung im Bildungswesen bzw. -prozess hervorbringen und weniger auf den pädagogischen Aspekten der inklusiven Bildung (Köbsell 2012a).

Vertreter*innen der Kritiker*innen nahmen Kontakt mit der US-amerikanischen Society für Disability Studies auf, in die sie ab den 1990ern ihre Themen aktiv einbrachten. Leitend

war hierbei die Frage, wie Behinderung – insbesondere im Kontext Schule – konstruiert wird und wie ein Verständnis von Behinderung im Sinne der Disability Studies pädagogische Theorie, Forschung und Lehre sowie pädagogische Interaktionen beeinflussen kann (Baglieri et al. 2011: 268). Ergebnis dieser inhaltlichen Auseinandersetzungen war im Jahr 2000 die Gründung der „Special Interest Group (SIG) Disability Studies in Education“ innerhalb der American Educational Research Association (AERA). Seitdem organisiert die Gruppe jedes Jahr an wechselnden Orten eine Tagung, die Gelegenheit zu Austausch und inhaltlicher Vertiefung bietet. Auch werden jeweils herausragende Wissenschaftler*innen, die durch kritische Beiträge zum Verständnis von Behinderung beigetragen, ebenso ausgezeichnet wie Nachwuchswissenschaftler*innen in diesem Bereich.

Auf Interdisziplinarität und Pluralität wird großer Wert gelegt und so versammelt sich unter dem Dach der DSE ein breites Spektrum an Akademiker*innen und Praktiker*innen unterschiedlichster fachlicher Herkunft und theoretischer Prägung:

Scholarships in these areas include social constructionist or interpretist, materialist, postmodernist, poststructuralist, legal and even structural-functionalist perspectives and draws on disciplines as diverse as sociology, literature, critical theory, economics, law, history, art, philosophy, and others (Taylor 2006, zit. n. Baglieri et al. 2011: 270).

Über diese „Vielstimmigkeit“ soll sichergestellt werden, dass man sich außerhalb der traditionellen sonderpädagogischen „Pfade“ bewegt. Gemeinsame Grundlage ist ein Verständnis von Behinderung als soziale Konstruktion und die getrennte Betrachtung von individueller und gesellschaftlicher Ebene. Theoretischer Bezugspunkt ist das Soziale Modell britischer Prägung, wie in vielen Äußerungen deutlich wird: „Furthermore, we make a distinction between impairment and disability“ (Baglieri et al. 2011: 270), denn „[s]ocial models of disability [...] provide theories of practice that disrupt much that we have taken for granted in education“ (ebd.: 273). Anders als in der Sonderpädagogik wird Behinderung nie „an sich“ betrachtet, sondern in einen politischen, historischen und gesellschaftlichen Kontext gestellt. Die Interessen, Erfahrungen, Ansichten und Stimmen behinderter Menschen i.S. von „Expert*innen in eigener Sache“ dienen als wichtiger Bezugspunkt von Forschung und Lehre. Ferner spielt die kritische Auseinandersetzung mit Ableism und seinen Auswirkungen für die Konstruktion von Behinderung im schulischen Kontext eine zentrale Rolle (Gabel o.J.). Dies alles soll Defizitmodelle von Behinderung verdrängen und Gerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit sowie die Menschenrechte und die volle gesellschaftliche Teilhabe behinderter Menschen fördern.

4.2 Hauptanliegen der Disability Studies in Education

Für die bisher genannten und weitere, damit zusammenhängende Fragen möchte DSE einen Organisationsrahmen bieten, der Zusammenarbeit und Austausch ermöglicht, innerhalb dessen Fragen von sozialer Gerechtigkeit im Bildungswesen allgemein, aber vor allem im Hinblick auf den Umgang mit Verschiedenheit und insbesondere mit Behinderung im inklusiven Unterricht kritisch diskutiert werden. Hierzu gehört:

disseminating information about disability studies, encouraging educational researchers to become interested in and use disability studies, and providing alternative ways to think and talk about disability in educational research (Gabel o.J.).

Anliegen ist, den Einfluss und die Sichtbarkeit von DSE im Inklusionsdiskurs zu erhöhen und in der Folge DSE in die Curricula der Lehrer*innenausbildung zu bringen, damit dort Behinderung nicht mehr als Defizit, sondern als Teil menschlicher Vielfalt wahrgenommen wird. Dazu gehört auch die Thematisierung von Ableism in seinen zahlreichen Erscheinungsformen, das generelle Hinterfragen von Normalitätskonzepten sowie das kritische Reflektieren der eigenen Rolle als in der Regel nicht beeinträchtigte Lehrperson, die in eine ableistischen Welt sozialisiert wurde. Dies sei *“crucial because special education enculturates all educators who work within it to be unquestioning of its own practices and the status quo it helps maintain”* (Connor 2014: o.S.). Über die Reflexion der eigenen Rolle hinaus – auch im Hinblick auf die Vorbildfunktion als Lehrer*in – bedürfe es jedoch auch einer kritischen Auseinandersetzung mit institutionalisierter Bildung und ihren Verworfenheiten mit gesellschaftlichen Machtstrukturen. So sollen zukünftige Lehrer*innen dazu befähigt werden, Schüler*innen mit Beeinträchtigungen bei der Entwicklung einer positiven „disability identity“ zu unterstützen.

Der Ansatz der DSE fokussiert nicht nur Theoriebildung, Ausbildung und das praktische Unterrichtsgeschehen im Klassenraum, sondern möchte ebenso die Forschung innerhalb der (Sonder)Pädagogik verändern. Getreu dem Grundsatz *„Nothing about us without us“* sollen Menschen mit Beeinträchtigungen in Forschungsprozessen zum Themenfeld „Behinderung“ eine zentrale Rolle einnehmen, denn *„disabled people are the experts on disability and that their leadership and involvement in the research process is necessary for any research about them. [...] to the greatest extent possible”* (Gabel o.J.: o.S.). Angeregt wird weiter u.a. die Qualität und Bedeutung von Peer-Kontakten oder auch die Hintergründe für negative Einstellungen gegenüber behinderten Schüler*innen zu erforschen.

Zusammenfassend geht es darum, den kritischen Behinderungsdiskurs der Disability Studies in die (sonder)pädagogischen Diskurse hineinzutragen und die dort immer noch stark vom individuellen Modell von Behinderung dominierten Vorstellungen und Haltungen zu hinterfragen und zu verändern. Die Vertreter*innen der DSE setzen sich vor diesem Hintergrund für einen Bildungsdiskurs ein, der Behinderung als Konstruktion begreift, intersektional betrachtet und Normalisierungstendenzen widersteht. Durch ein verändertes Rollenverständnis von Sonder- und Regelpädagog*innen und die Entwicklung von klassenzimmer-tauglichen Unterrichtsbeispielen soll eine veränderte, tatsächlich inklusive Unterrichtspraxis hervorgebracht werden, die alle Schüler*innen respektvoll behandelt.

4.3 DisCrit

Innerhalb der DSE wird immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass es nicht ausreiche, Forschung ausschließlich auf Behinderung zu fokussieren, vielmehr müsse sie im Hinblick darauf erforscht werden, wie sie mit *race*⁵, *gender*, *class* und sexueller Orientierung

5 Im Gegensatz zu den USA wird im deutschsprachigen Raum der Begriff *race* (Rasse) möglichst vermieden, da er automatisch mit dem Biologismus der Rassenideologie und -hygiene der Nationalsozialist*innen und deren tödlichen Folgen assoziiert wird. Er wird, wenn nicht der englische Begriff verwendet wird, in Anführungsstriche gesetzt und oftmals mit „Ethnizität“ gepaart oder dadurch ersetzt. Allerdings ist es ohne „Rasse“ zu benennen schwierig, Rassismus zu adressieren (vgl. Lutz et al. 2010: 19ff.).

zusammenwirke (Connor 2014). Dieser intersektionalen Betrachtung menschlicher Diversität wird für die Veränderung der (schul-)pädagogischen Praxis große Bedeutung beigemessen:

[...] our intention is to question conventional and naturalized ways of thinking about difference to bring greater balance to the intellectual grounding for understanding and responding to school failure. We are interested in generating knowledge about how macrolevel processes – such as societal attitudes about diversity – intersect with disability issues as well as how better to understand the ways that race, class, gender, language, culture, and sexual orientation shape the experience of disability (Baglieri et al. 2011: 270).

Dieses Anliegen führte zur Entwicklung von DisCrit; hier werden DSE und Critical Race Theory zusammengeführt, um das Zusammenwirken von *race* und Dis/ability, bzw. von Rassismus und Ableism genauer zu untersuchen: „DisCrit explores ways in which both race and ability are socially constructed and interdependent“ (Annamma et al. 2016: 14). Diese Entwicklung erfolgte vor dem Hintergrund, dass in den USA Schwarze Schüler*innen deutlich öfter das US-amerikanische Äquivalent sonderpädagogischen Förderbedarfs zuerkannt wird als weißen Schüler*innen (ebd.: 11), und dass die Etikettierung für sie drastischere Folgen hat: Sie werden öfter in Sondereinrichtungen überwiesen, sind eher in Gefahr, ganz von der Schule verwiesen oder sogar in der Schule verhaftet zu werden. Auch werden Schwarze Schüler*innen, denen ein schulischer Förderbedarf attestiert wurde, wesentlich häufiger in Sondereinrichtungen beschult als weiße Schüler*innen mit dem gleichen attestierten Förderbedarf. „This [...] is evidence that race and perceived ability (or lack thereof) are still connected within educational structures and practices today“ (ebd.: 11).

Trotz dieses offensichtlichen Zusammenhangs, der seine Wurzeln in historisch gewachsenen Zuschreibungen einer „niedrigeren Entwicklungsstufe“ als Mensch und einem demzufolge geringeren Intellekt bei Schwarzen Menschen hat, gebe es kaum Untersuchungen dazu, wie *race* und Dis/ability miteinander interagieren. Die Disability Studies kümmern sich nur selten um den Aspekt *race*, die Critical Race Studies wiederum ignorieren Dis/ability weitgehend (ebd.). Aufgrund der Fakten sei es jedoch offensichtlich, dass es einen Zusammenhang zwischen *race* und Dis/ability gebe. Diese Lücke, die offen zu lassen als unverantwortlich angesehen wird, möchte DisCrit nun schließen.

Neben dem Infragestellen jeglicher Normalitätskonstruktionen sind dabei sieben Grundsätze leitend: Fokussierung des Zusammenspiels von *race* und Disability (1), Wertschätzung multidimensionaler Identitäten (2), Betonung der sozialen Konstruktion sowohl von *race* als auch Dis/ability (3), Zentralsetzung der Stimme betroffener Menschen im Sinne von „Nothing about us without us“ (4), Betrachtung der rechtlichen und historischen Entwicklungen im Hinblick darauf, wie diese dazu genutzt wurden und werden, bestimmten Menschen ihre Rechte vorzuenthalten (5), kritische Reflexion der Errungenschaften der (weißen) Behindertenbewegung (6) sowie die Forderung nach und Unterstützung von Aktivismus und Protest (7) (ebd: 19).

In den Ausführungen wird deutlich, dass auch *class* in diesem Gefüge von Ungleichheitsdimensionen eine zentrale Rolle spielt, da Schwarze Menschen in den USA strukturell stärker von Armut betroffen sind als weiße (Davis 2008: 20). Weniger berücksichtigt wird dagegen *gender*, obwohl davon auszugehen ist, dass dies ebenfalls eine Rolle im Hinblick darauf spielt, wer welchem Förderschwerpunkt zugeordnet wird – führen z.B. zu ausgeprägte männliche Verhaltensweisen eher dazu, als „verhaltensgestört“ gelabelt zu werden.

Der Ansatz von DisCrit, das Zusammenwirken von Rassismus und Ableism zu untersuchen, hat auch für den deutschen Sprachraum Relevanz. So wird hier zwar nur von *race* oder

gar Rassismus, sondern scheinbar neutral vom Migrationshintergrund gesprochen. Es ist jedoch auch hier offensichtlich, dass es einen Zusammenhang zwischen *race*/Migrationshintergrund und Behinderung gibt, denn „das Vorliegen eines Migrationshintergrundes [erhöht] die Wahrscheinlichkeit, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird“ (Wansing/Köbsell 2016: 476, s. auch Powell 2011/2016). Dieser Zusammenhang ist bereits seit vielen Jahren bekannt; auch, dass diese Kinder vor allem dem Förderschwerpunkt Lernen zugewiesen werden. Ebenso lässt sich ein deutlicher Einfluss des Faktors Geschlecht feststellen:

Is it in the view of missing school diplomas that the female gender, which is worse off, is in the view of the description of special pedagogical support needs that the male gender, which increases the probability of this description (Wansing/Köbsell 2016: 476).

Auch in Deutschland ist es so, dass deutsche Kinder mit Förderbedarf eher inklusiv beschult werden, Schüler*innen mit Förderbedarf *und* Migrationshintergrund hingegen eher sonderbeschult werden:

Während etwa die Hälfte der deutschen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven Schulformen unterrichtet werden, besucht die Mehrheit (drei Viertel) der ausländischen Schülerinnen und Schüler im selben Förderschwerpunkt Förderschulen (ebd.).

Viele der mit dem DisCrit-Ansatz abgesprochenen Problemlagen und Fragestellungen sind somit auch für den deutschen Kontext relevant; aber auch hier muss das Rad nicht neu erfunden werden. Annedore Prengel hat bereits 1993 in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“, die inzwischen mehrfach unverändert neu aufgelegt wurde (zuletzt 2019), die pädagogischen Diskurse der feministischen, Migrations- und Integrationspädagogik zusammengeführt. Das Buch entstand, bevor der Begriff Intersektionalität Einzug in den Diskurs gehalten hat. Prengel verwies jedoch bereits auf „heterogene Persönlichkeitsanteile“ und „widersprüchliche Lebenslagen“ (2019: 199), die in Bildungsprozessen zu berücksichtigen seien und auf das „Defizit an antirassistischen Ansätzen“ (ebd.: 176). Es scheint somit durchaus lohnend, die Pädagogik der Vielfalt mit einer durch DSE und DisCrit neu geschärften „Brille“ neu zu lesen.

5. Ausblick: DSE als kritische Begleiterin der Inklusion

Der Diskurs zu Disability Studies in Education nimmt langsam auch im deutschen Sprachraum Fahrt auf, wie jüngere Veröffentlichungen vermuten lassen (Weisser 2013; Kremsner et al. 2020; Reisenauer/Gerhartz-Reiter 2020). Dies ist in Anbetracht der Tatsache, dass der Alltagsdiskurs zu Behinderung auch in vielen Lehrer*innenköpfen immer noch stark vom medizinischen Modell von Behinderung beeinflusst wird, außerordentlich zu begrüßen. Auswirkungen von Ableism in Schule und Klassenzimmer, in der Interaktion zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen und anderen Mitarbeiter*innen können mittels DSE erkannt, problematisiert oder produktiv hinterfragt werden.

Behinderung im Sinne des Sozialen Modells bzw. der UN-BRK wird durch den zunehmenden Abbau von Teilhabebarrieren weniger werden. Beeinträchtigungen unterschiedlichster Art wird es aber trotz dieser Enthinderungsmaßnahmen weiterhin geben, und auch der

kulturell tiefsitzende Ableism mit seinen Normalisierungsanforderungen wird uns noch lange erhalten bleiben, weshalb es, wenn Inklusion gewollt ist, mehr denn je notwendig ist, sich mit Beeinträchtigungs-, Behinderungs- und Normalitätskonstruktionen auseinanderzusetzen. Nur so wird es möglich sein, Aufmerksamkeit für Ableism und seine Auswirkungen zu entwickeln.

Da Beeinträchtigungen durch Inklusion nicht verschwinden, bedarf es einer Sprache, die aktiv mit Beeinträchtigung und Behinderung umgehen kann ohne zu bemitleiden, zu stigmatisieren oder zu bevormunden. Kinder mit Beeinträchtigungen müssen mit diesen ernst genommen werden – dies heißt aber, dass darüber gesprochen werden muss. Mit einer Beeinträchtigung aufzuwachsen bedeutet auch, hiermit verbundene Entwicklungsaufgaben bewältigen zu müssen, die sehr unterschiedlich sein können: Manche Kinder müssen lernen mit Schmerzen umzugehen, andere ermüden leicht, wieder andere sind bei alltäglichen Verrichtungen auf Hilfe angewiesen, brauchen mehr Zeit für viele Dinge, können aufgrund eines höheren Organisationsaufwandes nicht so spontan sein wie andere und vieles anderes mehr muss ggf. in respektvoller, anerkennender Weise angesprochen werden, um die Entwicklung zu einem selbstbewussten Menschen, der mit einer Beeinträchtigung lebt, zu unterstützen. Kurzum: „Inclusion cannot be realised through the denial of disability“ (Cook et al. 2001: 308). Vielmehr werden durch Verschweigen/Negieren von Beeinträchtigung und Behinderung gerade die Bilder transportiert, die Inklusion eigentlich überwinden will:

Why is there silence around disability? If inclusion is about embracing diversity, why are we afraid to talk about disability in the classroom? It is sobering to acknowledge just how much our students reflect what we project as teachers. Children get messages about disability from somewhere, and that somewhere includes teachers. If we are uncomfortable about disability, it stands to reason that students with and without disabilities will be too (Valle/Connor 2011: 191).

Die Disability Studies bzw. DSE können für inklusive Prozesse als kritische Begleiterin agieren (Danforth/Gabel 2008: 1) und dafür sorgen, dass für gelingende Inklusion zentrale Themen und Fragen tatsächlich berücksichtigt werden, die sonst im (Schul)Alltag unter dem Druck der Alltagsverhältnisse schnell „unter den Tisch fallen“ oder nur oberflächlich „abgehandelt“ werden. „DSE reminds us to always be vigilant to the pull of powerful normalizing discourses“ (Morton 2012, zit. n. Connor 2014: o.S.). Schule als wichtige Sozialisierungsinstanz und zentraler gesellschaftlicher Ort kann zur Veränderung z.B. von ableistischen Sicht- und Verhaltensweisen beitragen, wenn die scheinbare Naturhaftigkeit von Behinderung ebenso wie Normalitätskonstruktionen hinterfragt, Ableism entlarvt und Umgangsweisen entsprechend verändert werden. Um dieses Ziel zu erreichen, muss in Ausbildungscurricula für angehende Lehrer*innen Raum für die Behandlung damit verbundener Themenstellungen geschaffen werden. Dazu gehören z.B. das Hinterfragen der eigenen Rolle, der eigenen Privilegien als nichtbehinderte*r Akteur*in im Bildungssystem. Die Konstruktion von Nicht/Behinderung im Bildungssystem müsste ebenso aufgenommen werden wie die Fragen danach, wie Behinderung und Ableism von den Betroffenen erlebt werden und schließlich auch, wie das veränderte Denken über Behinderung sich in pädagogische Handlungen im Klassenzimmer überführen lässt.

In diesen Fragen sind DSE der deutschsprachigen Diskussion momentan um einiges voraus. Das dort bereits Erarbeitete könnte für einen deutschsprachigen Diskurs wertvolle Denkanstöße geben. Darüber hinaus könnte eine Auseinandersetzung mit den Disability Studies dabei helfen, exkludierende Praktiken, die sich unter dem Begriff ‚Inklusion‘ ein fortschrittliches Mäntelchen umhängen wollen, zu entlarven und so dazu beizutragen, dass inklusive Bildungsangebote erfolgreich im Sinne der gelungenen Berücksichtigung der Be-

dürfnisse beeinträchtigter Schüler*innen – ohne die Reproduktion behindernder Strukturen und Verhaltensweisen oder gar neuer Ausgrenzungserfahrungen – sein können.

Literatur

- Annamma, Subini/Connor, David/Ferri, Beth (2016): Dis/ability Critical Race Studies (DisCrit). Theorizing at the Intersections of Race and Dis/ability. In: Connor, David/Ferri, Beth/Annamma, Subini (Hrsg.): *DisCrit. Disability Studies and Critical Race Theory in Education*. New York: Teachers College Press, S. 9-32.
- Baglieri, Susan/Valle, Jan/Connor, David/Gallagher, Rory (2011): Disability Studies in Education. The need for a Plurality of Perspectives on Disability. In: *Remedial and Special Education* 32, 4, S. 267-278.
- Barton, Len/Armstrong, Felicity (2001): Disability, Education and Inclusion. Cross-cultural Issues and Dilemmas. In: Albrecht, Gary/Seelman, Katherine/Bury, Michael (Hrsg.): *Handbook of Disability Studies*. London: Sage Publications, S. 693-710.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen, In: *Zeitschrift Für Inklusion*, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>, [22.11.2019].
- Campbell, Fiona Kumari (2009): *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*. Houndmills/Basingstoke: Palgrave McMillan.
- Connor, David (2014): The Disability Studies in Education Annual Conference. Explorations of Working Within and Against, Special Education. In: *Disability Studies Quarterly* 34, 2, <http://dsq-sds.org/article/view/4257/3597> [Zugriff: 10.11.2019].
- Cook, Tina/Swain, John/French, Sally (2001): Voices from Segregated Schooling. Towards an inclusive education system. In: *Disability & Society* 16, 2, S. 293-310.
- Danforth, Scot/Gabel, Susan (Hrsg.) (2008): *Vital Questions Facing Disability Studies in Education*. New York etc.: Peter Lang.
- Davis, Kathy (2008): Intersectionality in Transatlantic Perspective. In: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): *Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 19-35.
- Davis, Lennard (2016): The End of Normal. In: Davis, Lennard (Hrsg.): *The End of Normal. Identity in a Biocultural Era*. Ann Arbor: University of Michigan Press, S. 1-14.
- Gabel, Susan (o.J.): *Disability Studies in Education*, <http://edr1.educ.msu.edu/dseconf/SusanGabel.htm> [Zugriff: 19.06.2019, inzwischen nicht mehr abrufbar].
- Goffman, Erving (1967/2010): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goodley, Dan (2011): *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*. London: Sage Publications.
- Gottschalk, Ulrike (1999): „Sie haben Probleme mit Macht“. Therapieerfahrungen aus 40 Jahren. In: Rommelspacher, Birgit (Hrsg.): *Behindertenfeindlichkeit. Ausgrenzungen und Vereinnahmungen*. Göttingen: Lamuv, S. 97-121.
- Hirschberg, Marianne (2009): *Behinderung im internationalen Diskurs. Die flexible Klassifizierung von Behinderung*. Frankfurt/Main: Campus.
- Hirschberg, Marianne/Köbsell, Swantje (2016): *Grundbegriffe und Grundlagen. Disability Studies, Diversity und Inklusion*. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith,

- Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 555-568.
- J., Tina (2009): Ich will doch nur normal sein! Leipzig: Engelsdorfer.
- Kafer, Alison (2003): Compulsory Bodies. Reflections on Heterosexuality and Able-Bodiedness. In: *Journal of Women's History* 15, 3, S. 77-89.
- Köbsell, Swantje (2012a): Integration/Inklusion aus Sicht der Disability Studies. Aspekte aus der internationalen und der deutschen Diskussion. In: Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 39-54.
- Köbsell, Swantje (2012b): *Wegweiser Behindertenbewegung. Neues (Selbst-)Verständnis von Behinderung*. Neu-Ulm: AG SPAK.
- Köbsell, Swantje (2015): Ableism – neue Qualität oder „alter Wein in neuen Schläuchen“? In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hrsg.): *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld: transcript, S. 21-34.
- Kremsner, Gertraud/Zahnd, Raphael/Proyer, Michelle/Paukner, Andreas/Nemestothy, Barbara/Prummer, Susanne/Klement, Alexander (2020): Kategorisierungsmanie und Wissenshysterie in der Lehrer*innenbildung. In: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hrsg.): *Disability Studies – zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leidmedien.de (o.J.): <https://leidmedien.de/statements/> [Zugriff: 22.11.2019].
- Lingenauber, Sabine (2003): *Integration, Normalität und Behinderung. Eine normalismustheoretische Analyse der Werke (1970–2000) von Hans Eberwein und Georg Feuser*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Link, Jürgen (1998): Von der ‚Macht der Norm‘ zum ‚flexiblen Normalismus‘. Überlegungen nach Foucault. In: Jurt, Joseph (Hrsg.): *Zeitgenössische französische Denker. Eine Bilanz*. Freiburg/Breisgau: Rombach, S. 251-268.
- Link, Jürgen (1999): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. 2. Aktualisierte und erweiterte Auflage*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Link, Jürgen (2004a): „Irgendwo stößt die flexibelste Integration schließlich an eine Grenze“ – Behinderung zwischen Normativität und Normalität. In: Graumann, Sigrid/Grüber, Katrin/Nicklas-Faust, Jeanne/Schmidt, Susanna/Wagner-Kern, Michael (Hrsg.): *Ethik und Behinderung. Ein Perspektivwechsel*. Frankfurt/New York: Campus, S. 132-141.
- Link, Jürgen (2004b): Die Entdeckung des ‚normal sex‘ durch Raymond Pearl im Jahr 1925. Zu einem Kapitel aus der Inkubationszeit des flexiblen Kapitalismus in den USA. In: Bröckling, Ulrich/Bühler, Benjamin/Hahn, Marcus/Schöning, Matthias/Weinberg, Manfred (Hrsg.): *Disziplinen des Lebens. Zwischen Anthropologie, Literatur und Politik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 223-234
- Link, Jürgen (2009): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. 4. Aktualisierte und erweiterte Auflage*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Linton, Simi (2005): What is Disability Studies? In: *PMLA* 120, 2, S. 518-522. https://www.jstor.org/stable/25486177?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents [Zugriff: 15.05.2019].
- Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa/ Supik, Linda (2010): Fokus Intersektionalität – Eine Einleitung. In: Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa/ Supik, Linda (Hrsg.): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-30.
- Maskos, Rebecca (2010): Was heißt Ableism? Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft. <http://arranca.org/43/was-heisst-ableism> [Zugriff: 10.06.2019].

- McRuer, Robert (2006): Compulsory Able-Bodiedness and Queer/disabled Existence. In: Davis, Lennard J. (Hrsg.): *The Disability Studies Reader*. Abingdon/New York: Routledge Chapman & Hall, S. 301-308.
- Miller, Nancy B. (1997): Mein Kind ist fast ganz normal. Leben mit einem behinderten oder verhaltensauffälligen Kind – Wie Familien gemeinsam den Alltag meistern. Stuttgart: TRIAS.
- Oliver, Michael (1996): *Understanding Disability. From Theory to Practice*. London: Palgrave.
- Powell, Justin (2011/2016): *Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany*. New York: Routledge.
- Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reisenauer, Catrin/Gerhartz-Reiter, Sabine (2020): Disability Studies als kritische Instanz der Schulpädagogik – Überlegungen zu Chancen und Spannungsfeldern am Beispiel pädagogischer Diagnostik. In: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hrsg.): *Disability Studies – zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 239-245.
- Rich, Adriane (1980): Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. In: *Signs* 5, 4, S. 631-660.
- Rommelspacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur*. Berlin: Orlanda.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik. Bd. 1*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 25-38.
- Schildmann, Ulrike (1983): *Lebensbedingungen behinderter Frauen. Aspekte gesellschaftlicher Unterdrückung*. Gießen: Focus.
- Schildmann, Ulrike (2000): Forschungsfeld Normalität. Reflexionen vor dem Hintergrund von Geschlecht und Behinderung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51, 3, S. 90-94.
- Schildmann, Ulrike (2004a): Normalismusforschung über Behinderung und Geschlecht. Eine empirische Untersuchung der Werke von Barbara Rohr und Annedore Prenzel. Opladen: Leske und Budrich.
- Schildmann, Ulrike (2004b): Geschlecht und (geistige) Behinderung. In: Wüllenweber, Ernst (Hrsg.): *Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 36-45.
- Sierck, Udo (2013): *Budenzauber Inklusion*. Neu-Ulm: AG SPAK.
- Singer, Peter (1984): *Praktische Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- stopableism.org (o.J.): <http://www.stopableism.org/p/what-is-ableism.html> [Zugriff: 16.11.2019].
- Thomas, Carol (2002): Disability Theory. Key Ideas, Issues, and Thinkers. In: Barnes, Colin/Oliver, Marc/Barton, Len (Hrsg.): *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press, S. 38-57.
- Thomas, Carol (2004): Disability and impairment. In: Swain, John/French, Sally/Barnes, Colin/Thomas, Carol (Hrsg.): *Disabling Barriers – Enabling Environments*. London: Sage, S. 21-27.
- Turner, Bryan (2001): Disability and the Sociology of the Body. In: Albrecht, Gary/Seelman, Katherine/Bury, Michael (Hrsg.): *Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks: Routledge, S. 252-266.
- Valle, Jan/Connor, David (2011): *Rethinking Disability. A Disability Studies Approach to Inclusive Practices*. New York: McGraw Hill.
- Waldschmidt, Anne (2003): ‚Behinderung‘ neu denken. Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation, Kassel: bifos.
- Waldschmidt, Anne (2007): Macht – Wissen – Körper: Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hrsg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript, S. 55-78.
- Waldschmidt, Anne (2009): Disability Studies. In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 125-133.

- Wansing, Gudrun/Köbsell, Swantje (2016): Kommentar des wissenschaftlichen Beirats zu Menschen mit Beeinträchtigungen und Migrationshintergrund. In: ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH. Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Berlin: BMAS, S. 471-491.
- Weinmann, Ute (2003): Normalität und Behindertenpädagogik. Historisch und Normalismustheoretisch rekonstruiert am Beispiel repräsentativer Werke von Jan Daniel Georgens, Heinrich Marianus Deinhardt, Heinrich Hanselmann, Linus Bopp und Karl Heinrichs. Opladen: Leske und Budrich.
- Weisser, Jan (2013): DisabiLiTy STudies in EducaTion. Kritische Wissensaktivitäten entfalten. In: Dederich, Markus/Greving Heinrich/Mürner, Christian/Rödler, Peter (Hrsg.): Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 261-290.
- Williams, Gareth (2001): Theorizing Disability. In: Albrecht, Gary/Seelman, Katherine/Bury, Michael (Hrsg.): Handbook of Disability Studies. Thousand Oaks: Sage, S. 123-144.
- Wolbring, Gregor (2009): Die Konvergenz der Governance von Wissenschaft und Technik mit der Governance des „Ableism“. In: Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis 18, 2, S. 29-35.

Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Powell, Justin J.W. [Hrsg.]; Zahnd, Raphael [Hrsg.]
Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung

Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2021, 579 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Powell, Justin J.W. [Hrsg.]; Zahnd, Raphael [Hrsg.]: Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2021, 579 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-214134 - DOI: 10.3224/84742446
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-214134>
<http://dx.doi.org/10.3224/84742446>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Kontakt / Contact:

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